

**Universidad,
producción del
conocimiento e
inclusión social:**

**a 100 años de
la Reforma**

**Marcelo Casarin
(coordinador)**



cea
centro de estudios
avanzados



facultad de ciencias
sociales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Universidad, producción del conocimiento e inclusión social:
a 100 años de la Reforma



cea-sociales
centro de estudios
avanzados



Universidad
Nacional
de Córdoba

Otros títulos de la Colección Posdoc

En torno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información
Marcelo Casarin (Coordinador)

Ciencias sociales: balance y perspectivas desde América Latina
Pampa Arán y Marcelo Casarin (Coordinadores)

Universidad, producción del conocimiento e inclusión social: a 100 años de la Reforma

Martiniano Blestcher
Gabriel Fernando Carini
Marcelo Casarin
Daisy Rafaela Da Silva
Jorge Dubatti
Mariana Lerchundi
Lidia Raquel Miranda
Elvira Narvaja de Arnoux
Gabriela Seghezso
Diego Tatián

Rebeca Camaño Semprini
Gabriel Carrizo
Mónica Cohendoz
Martín E. Díaz
Nadia Sabrina Koziner
Andrés Alberto Masi
Mónica Susana Moore
Silvia María Paredes
Enrique Shaw
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Colección Posdoc

La colección POSDOC fue creada por Francisco Delich, en el año 2012, con la finalidad de difundir los resultados del programa posdoctoral del Centro de Estudios Avanzados que él mismo fundó y dirigía. Los tres primeros títulos, publicados por la editorial Comunicarte, son los siguientes: *Marx, ensayos plurales* (2012), *Muerte del sujeto y emergencia subjetiva* (2014) y *Economía, política y sociedad* (2017).

A partir del número 4 la colección continúa bajo el sello editorial del Centro de Estudios Avanzados.

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,

Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinador Académico del CEA-FCS: Enrique Shaw

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diseño de Colección: Silvia Pérez

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

Tapa: Célebre fotografía de estudiantes cordobeses izando la bandera argentina, en el frontispicio del antiguo edificio de la Universidad de Córdoba

© Centro de Estudios Avanzados, 2019

Universidad, producción del conocimiento e inclusión social: a 100 años de la Reforma / Martiniano Blestcher.. [et al.]; coordinación general de Marcelo Casarin. - 1a ed. - Córdoba : Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2019.

Libro digital, PDF - (Posdoc; 6)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-1751-82-2

1. Universidad. 2. Conocimiento. 3. Inclusión Social. I. Blestcher, Martiniano. II. Casarin, Marcelo, coord.

CDD 378.009



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5. Argentina

Índice

Docencia, investigación, extensión: a 100 años de la Reforma Marcelo Casarin	11
De la juventud de la Reforma a la universidad como derecho: subjetividades políticas y sujetos subjetivos de la educación Martiniano Blestcher	17
Los ecos de la Reforma: relecturas en democracia (Córdoba, 1983-2018) Rebeca Camaño Semprini	33
“Superar los informes tecnicistas y parcializados”: debates en torno a la creación de la carrera de Agronomía en Río Cuarto Gabriel Fernando Carini	55
De salesiana a nacional: los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco Gabriel Carrizo	75
Imagen, mito y Reforma Universitaria. Un análisis comunicacional Mónica Cohendoz	97

La Reforma de 1918 en Córdoba (Argentina): el derecho social a la educación y sus influencias en Brasil Daisy Rafaela Da Silva	111
Universidad, producción hegemónica del conocimiento y descolonización. Reflexiones desde Nuestra América Martín E. Díaz	127
Arte, teatro y universidad: filosofía de la praxis, pensamiento y ciencias Jorge Dubatti	147
Formación y profesión en comunicación. Alcances de las carreras de grado de universidades nacionales de la ciudad y la provincia de Buenos Aires Nadia Sabrina Koziner	177
La Universidad Nacional de Río Cuarto y su posicionamiento público respecto de la política de seguridad (2013-2017) Mariana Lerchundi	199
A un siglo de la Reforma Universitaria de 1918. Hacia la resignificación del concepto de autonomía Andrés Alberto Masi	219
Encrucijada crítica entre memoria e invención: los desafíos de la Universidad a 100 años de la Reforma de 1918 Lidia Raquel Miranda	237

La Reforma Universitaria desde la dialéctica tradición-modernidad y su impacto en el itinerario biográfico de Mercedes Orgaz Mónica Susana Moore	255
El desarrollo de la glotopolítica en la Argentina. Notas en torno al latinoamericanismo y a la democratización de la enseñanza Elvira Narvaja de Arnoux	269
La democratización de la Universidad. Legado de la Reforma Universitaria y efecto de los procesos de expansión del sistema universitario público Silvia María Paredes	283
Universidad espiritual: la potencia de la crítica frente a la administración diferencial de las inseguridades Gabriela Seghezzeo	303
Preludios a una Reforma Universitaria. La educación en la <i>Revista de Derecho, Historia y Letras</i> (1898-1923) Enrique Shaw	325
El estudio de las humanidades como cuidado del mundo Diego Tatián	345
Construcción de cultura de paz e inclusión social: retos y posibilidades de la universidad pública colombiana Jesús Ernesto Urbina Cárdenas	365
Noticias de los autores	387

Docencia, investigación, extensión: a 100 años de la Reforma¹

Marcelo Casarin

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y—lo que es peor aún— el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto.

Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 21 de junio de 1918

La misión de la universidad

El estatuto docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) dice en su primer artículo que es continuación de la “Universidad Mayor de San Carlos” y seguirá usando su escudo en los documentos y publicaciones oficiales; y en el segundo, que tiene los siguientes fines:

- a) La educación plena de la persona humana.
- b) La formación profesional y técnica, la promoción de la investigación científica.
- c) La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión cultural.

Docencia, investigación y extensión son en definitiva las obligaciones de los trabajadores docentes de la universidad, aunque el estatuto no define con claridad las proporciones de

estas actividades en relación a las categorías (titular, asociado, adjunto, asistente) ni a las dedicaciones (simple, semi y exclusiva). Entonces, todo pareciera quedar librado al arbitrio de los docentes y dar un amplio margen para el cumplimiento de estas obligaciones². Esta creencia es la que hace bastante difícil en cualquier reunión social explicar en qué consiste nuestro trabajo, en qué medida el nuestro es un trabajo que exige mucha dedicación y competencia. Más difícil es que nos crean que debemos rendir cuentas de manera periódica y regular, que somos controlados: por SIGEVA y por pares.

Con ayuda de la tecnología, nuestros compañeros nos controlan, nos evalúan y nos califican, de una manera cada vez más férrea.

Qué es SIGEVA: “El Sistema Integral de Gestión y Evaluación es un conjunto de aplicaciones informáticas a las que se puede acceder de forma segura a través de una plataforma Web (intranet) y por medio de un navegador de Internet. Comienza a gestarse en 2004 y nace en 2005, siendo un desarrollo de la Dirección de Informática de la Gerencia de Organización y Sistemas del CONICET”.

La gran mayoría de las universidades públicas argentinas ha adoptado esta aplicación para controlar y evaluar a sus docentes y, subsidiariamente, para ayudarnos a gestionar y a tramitar distintas acciones: pedir subsidios, becas y ayudas, y controlar y evaluar a nuestros pares.

Si uno observa la plantilla de este CV en línea, advierte que a la docencia, investigación y extensión —que están claramente desagregadas— se le suman otros ítems aparentemente subsidiarios como producción y formación de recursos humanos. Y lo que se hace evidente es que ofrece una suerte de foto de la productividad del docente: a simple vista se puede advertir cuántos artículos, capítulos y libros publicó; cuántos tesis, becarios o pasantes dirige o dirigió; cuántos subsidios obtuvo; etc.

Creado para la evaluación y control de investigadores de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), las universidades han adoptado casi sin modificaciones el modelo y este sistema ha acentuado la idea, la certeza, de que el trabajador docente debe cumplir satisfactoria y ampliamente sus tres obligaciones: dar clases, investigar y hacer extensión.

Dar clases

Hoy la tarea del trabajador docente en la universidad pública se ve facilitada por la tecnología: la aplicación Guaraní y las aulas virtuales han contribuido de manera ostensible a acercar el trabajo a la casa, y a prolongar la jornada y la semana laboral: es la ubicuidad del trabajo.

Las aulas virtuales facilitan el contacto mediado con los y las estudiantes, su evaluación, la disposición de materiales y bibliografía, comunicar cronogramas y novedades, etc. Guaraní, en cambio, nos ayuda a hacer una tarea que no nos corresponde: cargar las notas y la condición de los estudiantes, por lo menos.

El trabajo en casa no nos exime de poner el cuerpo, claro, ni de empeñar nuestro mejor esfuerzo por reinventar los métodos de enseñanza para hacerlos más efectivos en el contexto de la universidad masiva.

Investigar

En la década del 90 nació el programa de incentivos por el que los profesores nos vimos compelidos a investigar. Muchos colegas, sin vocación ni formación específica, pero muy buenos docentes, fueron obligados a distraer sus ocupaciones áulicas parcialmente. En lugar de proponer una recomposición salarial y una jerarquización de la tarea docente, el modelo planteaba una diversificación productivista de actividades con una retribución precaria pero sustanciosa.

El sistema de incentivos creó una burocracia formidable, cara y morosa de evaluación por pares, que asigna categorías a los docentes, desde entonces también investigadores. Y estas categorías (V, IV, III, II, I) guardan relación con un estipendio cada vez más exiguo, que lejos de estimular la producción, de incentivarla, la desanima.

En estas condiciones nos embarcamos en la aventura de la investigación, de la producción del conocimiento original, acuciados por la necesidad de sostenernos en el sistema para participar en la compulsa de obtener subsidios para investigar; pero también para acreditar un proyecto que reúna tales requisitos que nos permita acceder al mencionado incentivo.

Los proyectos acreditables para incentivos en la UNC, como en la mayoría de las universidades nacionales argentinas, tiene férreos requisitos; y una muy pobre asignación de recursos.

Me subleva escuchar hablar del milagro alemán, país reconstruido en la posguerra con las enormes sumas de dinero del plan Marshall. Me despiertan admiración los milagros cubano, boliviano y ecuatoriano. Esto viene a cuento de que, cuando nos toca interactuar con nuestros colegas mexicanos, colombianos, chilenos o brasileños, se sorprenden de que seamos capaces de hacer algo con nada o tantas cosas con muy poco.

Hacer extensión

No solo hay que enseñar e investigar, sino que, además, hay que hacer extensión: extender los brazos a los que, sin luz, necesitan ser iluminados por nosotros: los que la irradiamos por nosotros mismos, investigamos, generamos conocimientos, como soles; o los que la reflejamos, transmitimos, enseñamos, como lunas.

En las aplicaciones (otra vez SIGEVA) la extensión tiene una serie de ítems desagregados que podrían explicar en qué consiste esta práctica; además, tal como vengo señalando, en las condiciones actuales, tenemos la obligación de llenar de la manera más exhaustiva posible estos casilleros para ser evaluados de la mejor manera, como docentes íntegros.

Como se sabe, la extensión nació en el siglo XIX, a la luz de la revolución industrial, como una acción de las universidades británicas que se decidían a superar los límites de los claustros para acercar un poco de luz a las masas proletarias: seguramente se trataba de educar al soberano sin que se afecte su productividad.

En un documento que cualquiera puede consultar completo en la página de la UNC, en la sección correspondiente a la Secretaría de Extensión Universitaria, se lee:

Para llegar a los brillantes resultados que ésta ha obtenido en Inglaterra según las observaciones de Leclerc y otros, debemos seguir sus huellas, dando una seria organización a los centros de extensión, formando el cuerpo de profesores ilustrados que llevará el verbo a los nuevos cenáculos donde van a difundir la luz de la instrucción, despertando aspiraciones, avivando la

curiosidad inteligente del pueblo y encauzándolo en seguras corrientes morales. La enseñanza extensiva, tal como la concibo y la deseo en su aplicación a nuestro medio, debe ser el resultado de una evolución creciente y que exige su natural período de preparación, de formación, diremos mejor, del alma del pueblo, que bajo la acción constante de los maestros adquirirá un armonioso desenvolvimiento (Escalante Posse, 1915: 11).

El texto le pertenece a Moisés Escalante Posse, fue su discurso al recibir el grado de doctor en Derecho en 1915. Tengo la certeza de que extensión es un nombre perimido que es necesario revisar por las resonancias clasistas y retrógradas que tiene (creo, también, que esta revisión debe poner en cuestión a su técnica por excelencia: la intervención).

El lenguaje no es inocente y puede verse en SIGEVA al lado de *extensión* a *divulgación*: darle al vulgo lo que pueda entender (convenientemente pre-digerido). La divulgación, su nombre y su concepto hace tiempo que han sido puestos en cuestión: comunicación pública de la ciencia, apropiación social del conocimiento, son algunos de los nombres que vienen saludablemente a cuestionarla. La *extensión*, también debe ponerse en cuestión y, quizá, buscar un nuevo nombre que aloje mejor a una *construcción social del conocimiento*.

Es necesario revisar nuestras prácticas y también las palabras que las nombran. No se piense que, por cuestionar ciertas prácticas o categorías naturalizadas estoy poniendo en duda a la universidad pública, gratuita e inclusiva. Al contrario, es uno de nuestros valores culturales y apuesto por ella, para que se sostenga y profundice su acción. Pero esto solo puede conseguirse con mayores presupuestos para enseñar, investigar y buscar una verdadera construcción social del conocimiento.

Este libro

Los trabajos reunidos en este volumen son el resultado del 14° ciclo del programa Posdoctoral del Centro de Estudios Avanzados que, bajo el lema “Universidad, producción del conocimiento e inclusión social: a 100 años de la Reforma” se desarrolló en el año 2018 bajo la coordinación de Elvira Arnoux, Jorge Dubatti, Diego Tatián.

Miradas divergentes y perspectivas diversas para asediar la Universidad y visitar los pos-

tulados de la Reforma, los textos que se leen a continuación pueden pensarse como un tapiz en proceso o como un rompecabezas al que le faltan algunas piezas. Se trata, en definitiva, de un conjunto de ensayos que recuperan acontecimientos del pasado, cuestionan el presente o prefiguran el futuro de la educación superior desde América Latina.

Notas

1 Una versión de este texto fue leída en el Primer Congreso Nacional: “Las ciencias sociales a 100 años de la Reforma universitaria”, organizado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, en abril de 2018.

2 Algunas Facultades de la UNC cuentan con una suerte de reglamento que establece un “régimen docente”.

Bibliografía

Escalante Posse, Moisés (1915). “Extensión universitaria”. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Tomo IX, Año II, pp. 3-15.

De la juventud de la Reforma a la universidad como derecho: subjetividades políticas y sujetos de la educación

Martiniano Blestcher

El centenario de la Reforma Universitaria de 1918 no solo evoca un acontecimiento histórico de la universidad argentina y latinoamericana, sino que convoca a reflexionar sobre las dinámicas de la educación superior en la actualidad. Si bien hay que entender los reclamos de aquellos jóvenes estudiantes en su contexto local, nacional e internacional, sus demandas de espacios y prácticas de participación democrática se constituyeron en un paradigma ineludible que sigue siendo bandera de lucha social y política. En este sentido, su construcción como sujetos políticos tiene una fuerte raigambre en la democratización interna de la universidad, especialmente respecto de los mecanismos institucionalizados de participación que repercutieron en su devenir como *sujetos-subjetivos* de su educación. Por otra parte, podemos pensar actualmente la conformación de un nuevo tipo de subjetividad política a partir de la democratización externa de la universidad pensada como derecho: ampliando y diversificando la población estudiantil mediante mecanismos de inclusión de diferentes sectores sociales y grupos vulnerables que ingresaron a la dinámica institucional universitaria, constituyendo un territorio de politización que permite la configuración de nuevos *sujetos-subjetivos* de su educación asumiendo protagonismo en la construcción de conocimiento para la transformación social.

Juventud reformista y construcción de subjetividades políticas

A partir de una perspectiva cultural-política, asumimos que para pensar a “la juventud” es necesario reflexionar sobre la estructura social y la producción de sujetos (Bourdieu, 1990),

poniendo de relieve la influencia de diferentes factores sociales y económicos que se vinculan con la biopolítica, el biopoder y la biorresistencia (Foucault, 2002) y que se entrecruzan críticamente en los vínculos que la sociedad establece para sus miembros de manera diferencial. Así, al definir la juventud no basta con presumir una identidad de sujetos a partir únicamente de la identidad cronológica sin plantearse la diferencia de condiciones materiales y sociales que, a igual edad, se produce en diferentes posiciones de la estructura social: se debe “considerar su construcción en las dinámicas sociales de constitución y apropiación del capital y sus efectos diferenciales en función de las posiciones sociales de los sujetos” (Martín Criado, 1998: 16), realimentando y re-construyendo así su realidad social.

En todos los casos, la noción de juventud es un constructo social, una construcción cultural que está en continuo movimiento —así como sus valoraciones relacionadas— y que provee un orden sobre los roles de los miembros de una formación social que puede constituirse en una imposición, un mandato o un legado que no está exento de intencionalidad política e ideológica.

De este modo, pensando en la autodenominada “juventud argentina de Córdoba”, que se expresa a través del Manifiesto Liminar redactado por la Federación Universitaria de estudiantes impulsando la Reforma Universitaria de 1918, observamos que funda su reclamo desde una categoría de “juventud” trascendente e idealizada (“desinteresada y pura”) que se cristaliza en tiempo presente, con la esperanza puesta en su destino heroico casi inexorable: “vive siempre en trance de heroísmo”, a la vez que se posiciona en franca oposición a “los contra-revolucionarios de Mayo” que pretendían un *status quo* social y político (imbuido de principios monárquicos y eclesiales). Así, se hace hincapié en la dimensión temporal de la oportunidad presente: “esta hora única de su vida”, donde habiendo tenido conciencia de la opresión clerical y el autoritarismo propio de una institución anquilosada, “exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes”: cuestión característica por entonces del conservadurismo en la Universidad Nacional de Córdoba, cuyas élites eran renuentes a permitir la renovación de los elencos directivos (Buchbinder, 2005), como ya había ocurrido en los otros dos centros universitarios nacionales de La Plata y Buenos Aires.

Asimismo, esta juventud estudiantil considera que la autonomía y el cogobierno serán las herramientas para combatir la mediocridad de la enseñanza y de los docentes a cargo de las cátedras, debiendo estas ser periódicas para fomentar la actualización permanente y evitar la burocratización del conocimiento, otorgándole un sesgo más cercano a “la Ciencia y las disciplinas modernas”.

A partir de que la idea de *juventud* es una construcción social e histórica (Feixa, 1998) que responde a luchas en el campo de lo político e ideológico que definen la constitución de las generaciones, implicando necesariamente para definir las generaciones “conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y cuáles son las divisiones que crea esta lucha” (Bourdieu, 1990: 164), deberíamos plantearnos acerca de la conformación de este grupo de estudiantes reformistas en su contexto. Así, siguiendo el planteo de Vommaro y Larrondo (2013: 254), basados en Pérez Islas (2000), la noción de juventud “se ha ido configurando en el proceso de interrelación entre dos fuerzas: las del mundo adulto y sus instituciones de control, y la resistencia de los ‘recién llegados’ a tomar el lugar que la situación dominante les tenía asignado”: este conflicto que se expresa en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba está articulado a la confrontación general que se produce en la sociedad y, por lo tanto, asume las determinaciones históricas que se desarrollan a su alrededor. En este marco, la representación social “juventud” se encuentra inmersa en el proceso de producción de sentido que tiene que ver tanto con condiciones objetivas de una estructura social específica, como las relaciones simbólicas que la sustentan (Pérez Islas, 2000: 47).

Esta perspectiva ayuda a recuperar el aspecto conflictivo y relacional en la configuración de las diferentes generaciones, así como también poner en cuestión una mirada valorativa que rescate una generación en contraposición a otra (Vommaro, 2013). En este sentido, la juventud es una categoría necesariamente situada, que cobra significado únicamente cuando podemos enmarcarla en el tiempo y en el espacio, reconociéndola en el mundo social (Chaves, 2007), por lo que deberíamos al menos “diferenciar entre *las* juventudes” (Bourdieu, 1990: 165, destacado en el original).

En esta línea, pensando en los jóvenes autores del Manifiesto Liminar, podemos considerarlos en su homogeneidad de clase respecto de su pertenencia a los sectores medios –en

su mayoría hijos de inmigrantes— que pretendían un ascenso social dentro de una dinámica donde solo el acceso a una profesión liberal (como capital simbólico y facilitador del económico) mediante el estudio universitario permitía esa oportunidad, ante la imposibilidad de obtener tierras como capital dentro de un modelo agroexportador propio de la época en nuestro país. Pero la estructura universitaria estaba cooptada por las clases dominantes, quienes no veían con buenos ojos la expansión matricular de estos sectores sociales en ascenso (Chiroleu, 2008), manteniendo sesgos aristocráticos y conservadores que no se identificaban con aquella “*juventud universitaria de Córdoba*”.

De esta forma, se podrían considerar mayormente valiosas las acciones de los estudiantes reformistas en la medida en que de alguna forma se hacen eco de procesos sociales y políticos más complejos tanto a nivel local (como la materialización de la Ley Sáenz Peña de 1912 respecto del sufragio universal, secreto y obligatorio para los varones, que en las elecciones de 1916 llevan al radicalismo de Hipólito Yrigoyen a la presidencia, rompiendo la hegemonía conservadora; o la organización de los obreros a partir de las ideas socialistas y anarquistas; o los incipientes grupos feministas, entre otros) como internacional (como el desarrollo de la Primera Guerra Mundial y el espíritu renovador de las revoluciones en México y Rusia), aunque su demanda de democratización pueda verse reducida a los propios sectores intervinientes y luego haber adoptado comportamientos conservadores de supervivencia para mantener y/o consolidar su posición en la escala social (Chiroleu, 2008), dentro de las instituciones existentes y “aceptando los valores dominantes de los sectores tradicionales” (Tedesco, 1979: 270).

En este sentido, podemos pensar la construcción de las subjetividades de estos jóvenes reformistas sin reducirla a sus variables psicológicas individuales, pero tampoco como la simple expresión de procesos macrohistóricos. Esto implica atender la producción de sentido subjetivo individual (Díaz Gómez, 2012), en relación con las producciones de sentido subjetivo social, en cuanto existen interdependientemente, pero cuya interrelación constituye lo que se puede denominar como las tramas de la subjetividad política (Alvarado *et al.*, 2008). En este punto, para poder pensar la relación entre juventudes y espacio público-político, es necesario distinguir entre lo político y la política. Lo político, como el momento donde se instituye la sociedad desde las diferencias y el conflicto (Lefort, 1990); momento donde la

contingencia se hace presente a través de la visibilidad de las opciones posibles que pueden dar forma al orden. La política, en cambio, como el sistema donde tienen lugar los intercambios institucionalizados del conflicto, es decir, las formas institucionalizadas, legalizadas o legitimadas, de aparición de lo político. Desde esta distinción, lo político es entendido como el momento de negación y nueva institucionalización del orden social, donde la unidad de la sociedad es posible a pesar de las diferencias (Saintout, 2010).

Por ende, lo político y la política se entrecruzan y vinculan con los contextos sociales y momentos históricos particulares que habilitan la existencia de sujetos generadores de sentidos subjetivos políticos que serán transformadores tanto de sus propias vidas como de las utopías colectivas. Desde este planteo la subjetividad política se puede entender como la “generación de sentidos subjetivos y de configuraciones subjetivas que desarrolla el sujeto mediante procesos de subjetivación sobre la política y lo político que siempre se despliegan en el ámbito de lo público, de lo que es común a todos” (Díaz Gómez, 2012: 17). Así, en la construcción de este vínculo, se puede entender la subjetividad política como el conjunto de emociones y cogniciones que posee un sujeto en relación a la arena política, considerado siempre en vinculación con el contexto en el cual se encuentra inmerso (Rocha Romero, 2002).

En este sentido, respecto de la Universidad Nacional de Córdoba de principios del siglo XX, podemos pensar la *subjetividad política* en referencia al reconocimiento de los sujetos y sus posibilidades de acción. En esta línea, seguimos a Kriger, quien define como sujetos políticos

a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas (Kriger, 2010: 30).

Por ello, sostenemos que la subjetividad política se constituye como una construcción histórica, psicológica y social. Esto implica que su significación y consecuencias difieren en cada “época y tipo de sociedad en la que se vive, la intención política que posiciona al sujeto, sus conflictos y los niveles de aceptación o resistencia que generan sus proyectos sociales en cada contexto” (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012: 47). En este sentido, en el concepto de

subjetividad política quedan indisociablemente unidos los sujetos concretos y el contexto en el que se los pretende analizar, evitando reducirla tanto a mecanismos propios de la individualidad del sujeto como a una reconstrucción de las condiciones externas que la influyen.

De este modo, los jóvenes reformistas del 18 se constituyen como sujetos políticos *desde y en* su contexto universitario y las transformaciones sociales de la época, especialmente vinculadas al *ejercicio formal de la democracia* mediante el sufragio, que permea paulatinamente todos los niveles del espacio público. Esto impacta en su condición de estudiantes-sujetos en relación con la educación: pasando de ser *sujetos-objetos* (objetivados por el mismo sistema conservador y hegemónico que los limita y condiciona) a *sujetos-sujetos* (donde se convierten en protagonistas de los procesos de construcción de conocimientos y agentes de transformación social). Así, en la medida en que eran *sujetos-objetos* en la dinámica social a partir de una democracia restringida, también dentro de la universidad, de una u otra manera, se los consideraba productos, efectos, resultados o consecuencias de la acción educativa de su tiempo, donde se generaba una “progresiva asimilación de los saberes y las normas dominantes” (Cerletti, 2008: 77), constituyendo la normalidad del proceso de transmisión educativa y siendo la base de sustentación de diversas teorías de la reproducción (ya sea cultural, social, económica, entre otras), donde la educación superior sería el corolario de una práctica disciplinaria de normalización (Foucault, 2002), objetivando a los individuos a través de un sometimiento a las prácticas y saberes instituidos y asimilándolos como una parte más del funcionamiento de la estructura general del sistema universitario, atendiendo a las lógicas de los sectores dominantes. Por otro lado, en la medida en que se consolidaron en la sociedad instancias y mecanismos legales de ampliación de la participación democrática, se generaron en la universidad situaciones que excedieron a la normalidad controlada de su dinámica institucional y posibilitaron *algo diferente*: una disrupción en la cotidianeidad que pretendía no caer en la repetición de las estructuras –saberes y prácticas– que obturaban el libre pensamiento, impactando en la forma de construcción de conocimientos y la creación de nuevos escenarios posibles en la educación universitaria.

Por ello, podemos pensar que los jóvenes impulsores del Manifiesto Liminar, al reconocerse como *sujetos políticos* por fuera del ámbito académico universitario, se posicionaron

como *sujetos-subjetivos* de su educación, considerándose fundamentalmente como un sujeto *juventud* colectivo en tanto surgido de la combinación de múltiples factores (macro y micro sociales), tomando conciencia de su densidad histórica y convirtiéndose, de un *sujeto objetivado* y teórico, en un *sujeto-subjetivo*: que desde una intervención activa en lo educativo pudo conformarse en una resistencia desde lo político “insostenible para la institucionalización vigente” (Cerletti, 2008: 119).

Democratización, inclusión y universidad como derecho

De esta forma, atendiendo al proceso de construcción de subjetividades políticas que permitieron el surgimiento de los *sujetos subjetivos* de la educación, podemos distinguir entre una democratización *interna* y una *externa* (siendo clave en la conformación de las diferentes generaciones de estudiantes a lo largo de la historia universitaria), pero que no necesariamente se manifiestan de manera simultánea (Chiroleu, 2008): la primera se refiere a los procesos institucionales de cogobierno y representación de los diferentes claustros (estudiantes, docentes, graduados, empleados); y la segunda implica la posibilidad que las distintas clases sociales puedan integrarse a la población estudiantil universitaria. Así, más allá de las vicisitudes que han atravesado las universidades nacionales en los diferentes gobiernos (tanto democráticos como dictatoriales) y en las distintas formas de expresión efectivas –como constructo o como demanda–, la democratización al interior de las mismas se ha constituido en un núcleo de configuración de sus identidades actuales y piedra fundamental de su estructura legal y académica: siendo este, quizás, el legado más sustantivo de la Reforma de 1918. Por otro lado, respecto de la democratización externa, si bien en un primer momento quedó reservada a los sectores medios en ascenso, la ampliación de la cobertura universitaria durante el siglo XX fue aumentando su matrícula especialmente durante los años 50 cuando el gobierno peronista eliminó los aranceles (declarando su gratuidad desde 1949) y los exámenes de ingreso, a la vez que creó la Universidad Obrera Nacional para los egresados de las escuelas secundarias técnicas. Con estas medidas fortaleció un modelo económico-productivo basado en la industrialización por sustitución de importaciones. Pero las políticas de acceso restringido a la

universidad se retomarían a partir del derrocamiento de Juan Domingo Perón en el 55, y hasta el 66 cuando se vuelve al sistema de exámenes selectivos a las universidades públicas y la posibilidad legal del surgimiento de universidades privadas, especialmente ligadas a la Iglesia católica, donde el factor económico volvería a ser un limitante para amplios sectores. A partir de mediados de 1966, instaurada la dictadura militar autoproclamada *Revolución Argentina* y bajo la presidencia de Juan Carlos Onganía, se firma el Decreto-Ley N° 16.192 por el que se suprime el gobierno tripartito y la autonomía de las universidades nacionales, subordinando a las autoridades de las ocho casas de altos estudios del país al Ministerio de Educación: interviniéndolas o instando a su renuncia, a la vez que restringía el acceso y la permanencia de los estudiantes. Esto derivó en un vaciamiento docente (que incluyó el autoexilio) y manifestaciones de resistencia (ejemplo de este proceso fue el desalojo violento de estudiantes, profesores y graduados de cinco facultades de la UBA por parte de las fuerzas de seguridad, conocido como “La noche de los bastones largos” por su modalidad represiva) que modificaron el escenario universitario.

Así, el derrotero de la democratización referido a las posibilidades de ingreso, recibe un nuevo capítulo de cercenamiento a partir de la última Dictadura Cívico Militar (1976-1983), con la imposición de aranceles y estrictos controles ideológicos y políticos, especialmente sobre organizaciones y representantes de los distintos claustros universitarios, incluyendo mecanismos de tortura, exilio, desaparición forzada y muerte: esta ausencia de democracia en la sociedad se traduce e impacta en las universidades, que se presentan como un foco de resistencia ante las imposiciones del régimen dictatorial que desconfiaba de ellas. Por ello, el retorno de la democracia en 1983 significó un nuevo punto de inflexión para las universidades en cuanto que se convirtieron en una forma de incorporación a la sociedad civil y ampliación de la participación política desde espacios recuperados en lo territorial y simbólico, aunque su matrícula fuera principalmente de clase media y media-alta, siendo que la clase alta en gran medida fue destinataria de las opciones de las universidades privadas. En estos últimos casos, se profundizará esta división durante la década del 90 a partir del Plan de Convertibilidad y sus implicancias: polarizando la estructura social (Chiroleu, 2008) y cuyo aumento vertiginoso de su desigualdad eclosionará en la crisis del 2001. A partir de este hito social,

político y económico va a iniciarse incipientemente un nuevo modelo de producción-acumulación en torno a la sustitución de importaciones, pero en un contexto globalizado donde el Estado se posiciona como actor principal en el proceso de movilidad social ascendente.

En este sentido, a partir del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) la educación se configura en un eje fundamental de las políticas públicas en orden al desarrollo social en todos los niveles con énfasis en la investigación científica. Esta importancia central en la educación en general (a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del 2006) y la educación superior en particular (con la puesta en marcha de la reformada Ley de Educación Superior N° 25.573 del 2002), se continúa y profundiza en la presidencia de Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015): generando las condiciones de posibilidad para que amplios sectores poblacionales que históricamente habían sido excluidos de los estudios superiores –por carencias de capital económico, escolar y social– puedan acceder a carreras universitarias, lo que implicó la búsqueda de mecanismos para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de estos estudiantes.

De esta forma, la democratización externa de la Universidad se convirtió en reflejo de los cambios sociales que motorizaron la ampliación de derechos en el orden educativo. Entre ellos, la obligatoriedad de la escuela secundaria, la articulación de programas de formación (como el *Conectar Igualdad*, respecto de la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación a la enseñanza en diferentes niveles, especialmente el secundario) y becas para los estudiantes (como el programa *Progresar*), alentaron la ampliación territorial de la oferta de educación superior con la creación de nuevas carreras y universidades nacionales, principalmente en el conurbano bonaerense¹.

En este sentido, atendiendo a las diferentes trayectorias escolares (Terigi, 2009) y el respeto a la diversidad como principio de riqueza social, la *inclusión* se transformó en un concepto dinámico que promovió el reconocimiento de la *universidad como derecho* (Rinesi, 2015). Este derecho puede pensarse sólo a partir de una idea de Estado presente que pueda garantizar su vigencia y el bienestar de la comunidad a partir de políticas públicas activas.

De esta manera, considerando que “la subjetividad incluye el conocimiento, las construcciones simbólicas e imaginarias de los saberes que entretienen lo simbólico, lo social y lo

singular para la construcción de la realidad” (Sousa-Santos, 1998: 87), la universidad pensada en su *democratización externa* se define en clave de *inclusión*: donde el principio de subjetividad política se vincula con la emancipación y la capacidad de cambio social a partir de la incorporación a sus dinámicas de todos los sectores sociales, constituyéndose en un espacio privilegiado para la “producción de sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transforman existentes” (Sousa-Santos, 1998: 156).

Así, se trata de formas de vida realizables, de subalternidades de clase que han sido tradicionalmente repudiadas en el ámbito académico de manera intencional —y en muchos casos, de modo inercial— que reclaman reconocimiento al interior de las universidades, a sabiendas de que ello “implica trabajar denodadamente para remediar las injusticias históricas cometidas” (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012: 45), pero con el aliciente de conquistas en el ámbito social, especialmente de sectores vulnerables como las mujeres, los discapacitados y las personas mayores, siendo que estos grupos han alcanzado grandes niveles de integración y reconocimiento en espacios educativos formales y no formales en los últimos años, convirtiendo su status de *sujeto-objeto* a *sujetos-subjetivos* de su educación. Asimismo, al considerar incluso *las juventudes* actuales en el ámbito público universitario, lo hacemos con esta mirada inclusiva desde el reconocimiento de derechos, ya que es muy desigual la manera en que se socializan los/as jóvenes en orden a la clase social a la que pertenecen, y que las diferencias aluden, más que a la diversidad cultural, a la “magnitud de la injusticia y a la profundidad de sus marcas o sobre todo, el cuestionamiento de visiones homogéneas y de la propia idea de diversidad entendida como abanico o constelación de diferencias a respetar o a tolerar” (Kantor, 2008: 24), cuestión que debe asumirse en el ámbito universitario especialmente cuando gran cantidad de estudiantes son los primeros en sus grupos familiares en acceder a estudios superiores².

Así, actualmente este *sujeto-subjetivo* de la educación se desarrolla en un sistema de ampliación de lo político que denominamos *politización*, que tiene que ver con el advenimiento o con el surgimiento del *territorio* como lugar de la política, es decir, la territorialización de la política: el territorio es expresión de un proceso de politización de vínculos cotidianos y, a la vez, la construcción territorial instituye formas políticas. El territorio se advierte como un espacio socialmente construido (Vommaro, 2014), como una trama de relaciones sociales:

no es el mero escenario donde transcurre la vida o la política, sino que es un entramado de relaciones, y es la universidad pública que ha logrado configurarse como tal: la universidad como territorio aporta a la construcción de subjetividades políticas sin desconocer que está dentro de la historia y la sociedad en la que vive, “la intención política que posiciona al sujeto, sus conflictos y los niveles de aceptación o resistencia que generan sus proyectos sociales en cada contexto” (Prada Londoño y Ruiz Silva, 2006: 17).

En consecuencia, podemos pensar la universidad como territorio relacional significativo que habilite las posibilidades de cambio social a partir del sostenimiento de los procesos de democratización (internos como externos) y el despliegue de las subjetividades políticas de sus integrantes, especialmente de los/as estudiantes. Así, en esta universidad devenida en territorio, las prácticas democráticas (formales e informales) se unen indisolublemente a la construcción de las subjetividades en la medida en que se produce un cuestionamiento del status quo del orden vigente mediante la reivindicación de derechos por parte de los/as estudiantes, posibilitando la creación de nuevos *sujetos-subjetivos* de la educación con capacidad de acción política en el ámbito público.

En este sentido, cabe la aclaración respecto que no toda reivindicación de derecho es una acción política (Kriger, 2011), ya que solo habría práctica política propiamente dicha cuando el sujeto que interpela está consciente de su actividad transformadora del orden establecido (tiene conciencia histórica). Por ello el sujeto político es mucho más que el *estudiante* universitario o el *ciudadano* pensado en términos legales, ya que su autoconciencia lo impulsa y compromete a la acción política. Así como la *democratización interna* había configurado una particular forma de subjetividad política en los estudiantes de la Reforma del 18 con cierta homogeneidad de base, actualmente la democratización externa ha posibilitado un nuevo *sujeto-subjetivo* de la educación basado en la construcción de subjetividades políticas en clave de inclusión y respeto a la diversidad.

En la actualidad, desde diciembre de 2015, con la estructuración de un nuevo modelo económico de acumulación que impregna lo cultural y social, a partir de ciertas políticas restrictivas en orden al ejercicio efectivo de derechos (desde lo laboral hasta la libertad de expresión) y de sostenimiento de políticas públicas de inclusión (desde la cobertura de salud al

mismo financiamiento de la educación superior), el ámbito universitario público –en su gran mayoría– se fue constituyendo como un espacio de resistencia ante el poder del gobierno y sus prácticas de dominación (Foucault, 2002). Si bien la universidad se había consolidado como un territorio de lucha de diferentes sectores en la dinámica de la democratización externa, incluyendo la ampliación de derechos y la visibilidad de reclamos de sectores vulnerables, se enfrenta a un desafío que excede el ámbito académico: la universidad como derecho consolidó un *sujeto político* que no solo se constituyó en *sujeto-subjetivo* de su educación en el marco del conocimiento académico (apropiación, recreación y construcción), sino que este nuevo sujeto (con su *acción política*) la convirtió en un territorio sinérgico de reconocimiento y defensa de derechos que puede y –sobre todo– debe disputar sentidos y prácticas en el ámbito público³.

Notas

1 La Provincia de Buenos Aires tiene 22 universidades nacionales públicas. De ese total, 10 fueron creadas en los últimos 15 años, todas durante las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. Del total de 22 universidades, 14 están ubicadas en el Conurbano bonaerense.

2 Como parámetro podemos citar un informe de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), donde se sostiene que los dos quintiles de más bajos ingresos del Conurbano bonaerense fueron los que más evolucionaron en la matrícula de universidades nacionales: en el período 2008-2015 la matrícula en universidades nacionales en el quintil más pobre del Conurbano creció un 47%, y el quintil siguiente (quintil 2), creció un 95%. Por otra parte, el quintil de más altos ingresos (quintil 5) creció un 21%, y el que le sigue en ingresos (quintil 4) creció un 28%. Asimismo, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) destacó que en el conurbano bonaerense, entre el 70 y el 90% de los estudiantes son la primera generación de universitarios en sus familias y, entre ellos, más del 60% son mujeres y más del 40% son mayores de 30 años, personas cuya edad en algún otro momento histórico los hubiera marginado de la educación superior.

3 En este sentido, podríamos citar desde cuestionamientos y acciones referidas a los modelos de desarrollo sustentable y preservación de los recursos naturales, hasta el aporte de una perspectiva de género en el ámbito académico universitario que –con el apoyo de movimientos feministas– impulsó críticas sobre los imaginarios sociales que mantenían un status quo patriarcal desde la heteronormatividad, modificando sentidos y prácticas concretas que

se materializaron en debates sociales como los del proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), finalmente rechazado luego de la media sanción de la Cámara de Diputados de la Nación en agosto de 2018.

Bibliografía

- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Botero, P. y Muñoz, G. (2008). “Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes”. *Revista Argentina de Sociología*, Año 6, N° 11. Buenos Aires, pp. 19-43.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentinas, Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cerletti, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto de la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Chaves, Mariana (2007). *Estudios sobre juventudes en Argentina*. La Plata: UNLP - Red de Investigadores en Juventudes Argentinas.
- Chiroleu, Adriana (2008). “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión”. En Chiroleu y Marquina (Comps.), *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. San Miguel: Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Díaz Gómez, Álvaro (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. Tesis doctoral. Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Feixa, Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kantor, Débora (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kruger, Miriam (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Edulp.
- Kruger, Miriam (2011). “La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial ar-

- gentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-11)". *Persona y Sociedad*, 25. Santiago de Chile, pp. 29-52.
- Lefort, Claude (1990). *La invención democrática*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martín Criado, Enrique (1998). *Producir la juventud: crítica a la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- Pérez Islas, José Antonio (2000). "Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud". En Jesús Martín-Barbero *et al.*, *Umbrales: cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región.
- Prada Londoño, Manuel y Ruiz Silva, Alexander (2006). "Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política". En AA.VV., *Subjetividad(es) política(s): apuestas pedagógicas e investigativas* (pp. 15-38). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - MEN.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines -Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC-CONADU.
- Rocha Romero, Raúl (2002). "Política y comportamiento democrático: elementos para un análisis psicosocial". *Revista Psicología para América Latina*. Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología.
- Ruiz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Paidós.
- Saintout, Florencia (2010). *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Sousa-Santos, Boaventura de (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la post-modernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Ediciones Universidad de los Andes.
- Tedesco, Juan Carlos (1979). "Modernización y democratización en la Universidad Argentina. Un panorama Histórico". En P. Dooner e I. Lavados, *La Universidad Latinoamericana. Visión de una década*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: MEN.
- Vommaro, Pablo (2013). "Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (1960-2012)". *Revista Sudamérica*, N° 2.
- Vommaro, Pablo (2014). "La disputa por lo público en América Latina: las juventudes en

las protestas y en la construcción de lo común”. *Nueva sociedad*, N° 251.

Vommaro, Pablo y Larrondo, Marina (2013). “Juventudes y participación política en los últimos treinta años de democracia en la Argentina: conflictos, cambios y persistencias”. *Revista Observatorio Latinoamericano*, Dossier Argentina: 30 años de democracia, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC) - Facultad de Ciencias Sociales, UBA, noviembre.

Los ecos de la Reforma: relecturas en democracia (Córdoba, 1983-2018)

Rebeca Camaño Semprini

Introducción

La tradición generada a partir de la Reforma Universitaria de 1918 forma parte de un magma cultural cuyos filones de pensamiento influyen y se resignifican en consonancia con renovados problemas. El acervo cultural del reformismo supone un conjunto de representaciones, prácticas e instituciones que constituyen un territorio de producción de lo político, que permite a los protagonistas del presente responder y legitimar sus posturas tomando como referencia reglas, símbolos y rituales que remiten a la “actualidad de la reforma” (Tcach, 2008).

Ciertos períodos históricos se han mostrado particularmente fértiles para el desarrollo de reflexiones en torno a la Reforma Universitaria, para la resignificación o apropiación de su tradición, y uno de ellos ha sido el abierto con el retorno a la democracia en 1983. Desde entonces hasta la actualidad una vasta producción intelectual se ha focalizado en el estudio –desde diversas perspectivas– de la Reforma Universitaria¹. No es nuestro objetivo presentar una mirada alternativa de este movimiento ni realizar un recorrido pormenorizado por dichas investigaciones, sino analizar cómo la propia Universidad Nacional de Córdoba (UNC) la ha repensado en estos años a través de sus relecturas del *Manifiesto Liminar*. Sus sucesivas reediciones (1983, 1998 y 2013) y la versión comentada (2008) de *La Gaceta Universitaria* donde se publicó originalmente, remiten a una reactualización de la tradición inaugurada en 1918.

En cada momento histórico, las palabras vertidas en aquel documento fundacional han sido reactualizadas, engarzando pasado y presente, para reorganizar las metas en consonancia con las transformaciones por las que ha atravesado la sociedad argentina. Probablemente su pervivencia pueda atribuirse a que con la Reforma de 1918 nació lo que fue entendido como

uno de los mitos constitutivos de la identidad cordobesa contemporánea: el de la Córdoba rebelde, ciudadana y democrática, que se fue consolidando en las décadas siguientes (Tcach, 2004). Sobre estos escritos concentramos nuestra mirada, atendiendo a que los homenajes y conmemoraciones, como los que dieron origen a las reediciones analizadas, constituyen momentos privilegiados para observar la reescritura de la historia en la que los hechos y procesos del pasado son resignificados a la luz del presente (Philp, 2009).

El Manifiesto Liminar en clave refundacional

En 1983 la UNC, a través de su Secretaría de Extensión, publicó una transcripción comentada del *Manifiesto Liminar*, bajo el título de *La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica*. Estas palabras, que obviamente remitían al encabezado con que *La Gaceta Universitaria* publicó la declaración de los estudiantes cordobeses aquel 21 de junio de 1918, no implicaban meramente una reproducción, sino que tenían un especial significado en el contexto de transición democrática en que se hallaba inmersa la sociedad argentina y la universidad en particular.

La reinstauración del régimen democrático abrió un complejo y ambiguo proceso de consolidación institucional repleto de imperfecciones, en el que el afianzamiento del principio de legitimidad democrático —es decir, el apego mayoritario de los ciudadanos y los partidos políticos a las reglas de sucesión pacífica del poder— convivía con deficiencias institucionales y profundas desigualdades sociales que implicaban serios desafíos para la estabilidad de la democracia (Quiroga, 2005). Sin embargo, el entusiasmo en que se basó la reconstrucción democrática ocultó la magnitud de los problemas que debía enfrentar el gobierno de Alfonsín y este nuevo ciclo democrático comenzó con enormes expectativas, producto de la infinidad de reclamos de diverso orden que se habían ido acumulando durante la última dictadura militar (Romero, 2006).

Alfonsín diseñó entonces una propuesta de modernización democrática en la que atacó varios frentes simultáneamente con el objetivo de batallar contra el atraso y el autoritarismo conjugando la democracia con la justicia social. Su propuesta implicaba reactivar la industria

sustitutiva, democratizar a las Fuerzas Armadas y los sindicatos, reformar la Constitución Nacional, modernizar el Estado, la educación, la salud pública y la vida social y cultural, al tiempo que combatir el hambre y la exclusión (Quiroga, 2005; Novaro, 2009). Este optimismo, sintetizado en la frase “con la democracia se cura, se come, se educa” ha llevado a hablar de una “cuota de inconciencia” del gobierno radical, necesaria para afrontar el tortuoso camino a recorrer, pero incapaz de evitar la catástrofe finalmente inevitable (Novaro, 2009: 25).

Podríamos decir que esta ventajosa insensatez era compartida por la sociedad argentina y tuvo su traducción en el ámbito educativo en general y universitario en particular, que también se vieron atravesados por las tensiones entre las fuertes expectativas generadas por la democracia y los condicionamientos heredados del pasado, especialmente de la dictadura militar. En este contexto, la tradición de la Reforma Universitaria fue reactualizada, dando lugar a una particular construcción de sentido en clave de refundación democrática. Así, la mencionada publicación de la UNC luego de reproducir el *Manifiesto Liminar* y realizar una breve síntesis de los sucesos de 1918, incluía un conjunto de frases de los protagonistas de la Reforma –no solo de Córdoba sino también de Latinoamérica– y una reflexión sobre esta. Bajo el título de “Opiniones para siempre”, las palabras seleccionadas hacían hincapié en el carácter integral que debía revestir la reforma.

En tal sentido, se recordaban las palabras de Luis Alberto Sánchez: “(...) para nosotros ser reformistas (...) supone una adhesión fundamental a ciertas normas de existencia y convivencia, tales como la libertad efectiva, la democracia creadora, la autonomía indudable, la vinculación fecunda con el pueblo, única fuente cierta de cultura sólida, de soberanía”². Se remarcaba también, retomando a Germán Arciniegas y Arturo Orgaz, el carácter siempre inacabado de la Reforma. Del reformista colombiano se recuperaba: “La universidad, después de 1918, no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que había venido siendo, 1918 fue un paso inicial (...) solo aspiraríamos a que de nosotros se dijese lo que realizamos: abrir una ventana”³. Del abogado cordobés se rescataba además la necesidad de continuar con la lucha, superando los escollos que la realidad deparaba:

Los que fuimos actores en aquella magna lucha del ideal colectivo, sabemos que no se ha

realizado todo cuanto se pensó, que es menester persistir en el empeño inicial, que sería traición a la causa abrazada a la elevación cultural del país, abandonar la tarea en la mitad de la jornada con gesto de desencanto o renunciamento⁴.

Resulta interesante también, atendiendo al momento en que se publicaba el folletín, que se retomaran las palabras de Gabriel del Mazo para hacer referencia al papel del radicalismo en el proceso reformista y a la confluencia entre uno y otro movimiento:

Doctrinariamente, el radicalismo y la Reforma Universitaria son en el país proposiciones complementarias. El radicalismo es una concepción ético política que responde a un ideal cultural. La Reforma Universitaria es una concepción cultural consciente de que está exigida de un programa ético político para su realización completa (...) De ahí que por sus relaciones recíprocas, sus afinidades de fondo, su desempeño histórico complementario, el radicalismo y la Reforma Universitaria sean manifestaciones autónomas pero concurrentes⁵.

Finalmente, se incluía lo que entendemos el aporte más significativo de esta publicación, una reflexión sobre el presente bajo el título “Por la actualidad de la Reforma”. Se comenzaba allí por una reivindicación en clave actual del proceso de incorporación de las masas a la política nacional:

En las primeras décadas de este siglo se produjo un fenómeno de capital importancia para la interpretación de la Argentina presente: nuestro país se incorporó al grupo de naciones en las que logró adquirir vigencia y expresión política la masa popular (...) sobre el filo del centenario, se conquistó el instrumento que habría de hacer de ésta, la nación de todos: el ejercicio limpio e irrestricto del sufragio⁶.

Nuevamente se destacaba el carácter integral de la Reforma, su búsqueda por trascender las paredes de la Universidad y transformar la sociedad toda:

Tomaron las facultades porque no podían concebir una sociedad abierta sin una universidad

participativa, porque los hervía en la sangre el siglo nuevo, porque el orden, el soberano Orden que los encorseteaba [sic] tenía olor a naftalina y se revelaba incompatible con las brisas que animaban a la nación (...) la Reforma fue un intento de puesta al día con el reclamo de los tiempos⁷.

También lo inconcluso de la Reforma era destacado: “Los relojes argentinos sin embargo han sido a menudo caprichosos, durante décadas se obstinaron en andar hora para adelante, hora para atrás han sabido también detenerse durante un tiempo lamentable”⁸. Justamente por ello se reivindicaba la actualidad del movimiento: “Más de medio siglo después, la Reforma Universitaria no solo conserva vigencia, se ha vuelto urgente”⁹.

En este llamado se manifestaba aquella idea de estar en un momento refundacional, a la que ya hemos hecho referencia. Se miraba al pasado en dos sentidos. Por una parte, para buscar un espejo a través del cual mirar el presente reflejado en la primera apertura democrática durante el gobierno de Yrigoyen. Por otra parte, para hacer tabla rasa con la experiencia dictatorial que acababa de cerrarse. En el proyecto de sociedad que buscaba abrirse paso se le asignaba un lugar clave a la educación y, en particular, a la universidad:

está maduro el momento para recordar que en política nada es casual; casi podría enunciarse como un axioma que los sistemas políticos tratan de instrumentar sistemas educativos a su imagen y semejanza. Por ello, en el clima de aquella primera democracia popular fue posible una Reforma, por ello, en el país del silencio fue preferible una universidad silenciosa. Por esto, hoy esta nueva democracia, casi fundacional, no puede (...) menos que proponerse una Reforma y reivindicarla no como un dato histórico destinado a esclerosarse en el ritual anual del almanaque sino como algo todavía por hacer¹⁰.

Se miraba al pasado, pero también hacia el futuro, con los pies en el presente:

Se entenderá así que no hay nada de viejo en aquella patriada estudiantil de la época de nuestros abuelos o nuestros bisabuelos, porque la historia enseña que las verdades duran más que los hombres, y podría por supuesto discutirse la actualidad de tal o cual aspecto programático

(...) podríamos sacar toda la hojarasca sin que por ello pierda vigencia ni brillo aquella ambición de la muchachada, su deseo de educarse y crecer en libertad¹¹.

Educarse y crecer en libertad. Con estas palabras se cerraba este folletín publicado en 1983, al calor del retorno a la democracia. Estos objetivos eran compartidos por el Proyecto Educativo Democrático impulsado por el gobierno alfonsinista, tendiente a revertir la situación heredada y a eliminar el autoritarismo. La educación era pensada como una estrategia fundamental para la formación de ciudadanos comprometidos con los valores de la democracia representativa y republicana, por lo que la preocupación no era meramente pedagógica, sino que remitía a un objetivo político (Wanschelbaum, 2013, 2014).

Con ese horizonte de expectativas y con un vaciamiento científico y académico como puntos de partida, la política gubernamental tendió a la normalización institucional. Para ello, se recurrió a la reincorporación de docentes e investigadores cesanteados, la sustanciación de nuevos concursos públicos y abiertos y la legalización de los centros de estudiantes, entre otras medidas que buscaban restablecer el gobierno tripartito inscripto en la tradición reformista (Chiroleu e Iazzetta, 2005; Suasnábar, 2011).

Sin embargo, como otras líneas de acción propuestas en diversas áreas, las políticas universitarias implementadas por el gobierno alfonsinista –mucho más exitosas al reparar que al consolidar patrones alternativos– vieron limitadas sus posibilidades de responder a las demandas acumuladas en la sociedad durante los años de la dictadura e introducir cambios significativos en la universidad. En parte, por los erráticos programas económicos y la fuerte oposición de los sectores corporativos –Iglesia, militares, sindicatos, empresarios– que llevaron al naufragio de múltiples intentos modernizadores, entre ellos el de la universidad, pero también específicamente por una suerte de autolimitación estatal para intervenir sobre el sistema universitario (Quiroga, 2005; Suasnábar, 2011).

El *Manifiesto Liminar* en los años de neoliberalismo

En 1998, año en que se cumplía el 80 aniversario de la Reforma, la UNC editó nuevamente

el *Manifiesto Liminar*¹². En esta oportunidad, se trataba de una carpeta dentro de la cual se incluían las hojas sueltas del documento sin más agregados que una cronología de tan solo dos carillas en la que se sintetizaban ceñidamente los sucesos de 1918. Llama la atención la modestia del homenaje y la ausencia de comentarios, que podrían remitirnos a la actualidad que tenía la Reforma en aquellos años menemistas. En particular, si tenemos en cuenta la fuerte oposición que provocó en la UNC –como en otras universidades argentinas– la sanción de la Ley N° 24.521, Ley de Educación Superior (LES) en agosto de 1995.

Esta normativa fue impulsada en el marco de una “agenda internacional de los sistemas educativos superiores” instalada desde mediados de los 90 en algunos países latinoamericanos y en el ex bloque soviético bajo el auspicio de agencias de crédito internacional. Además de la sanción de la LES, se buscaba la disminución de los subsidios estatales para educación y ciencia, un control selectivo del Estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones privadas y de su matrícula y la creación de órganos centrales para evaluar y acreditar las instituciones universitarias, tales como la Secretaría de Políticas Universitarias y la Comisión Nacional de Acreditación Universitaria (Mollis, 2008).

La LES comprendía a las instituciones de formación superior, universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, integrantes del Sistema Educativo Nacional. Sus 89 artículos modificaron notoriamente los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario. Entre otras disposiciones, se autorizaba a las universidades a establecer el régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes en forma autónoma; cada una podía fijar su propio régimen salarial docente y de administración de personal; se las habilitaba para promover la constitución de “sociedades, fundaciones u otras formas de asociación civil” destinadas a apoyar la gestión financiera y a facilitar las relaciones con el medio; a los órganos colegiados se les asignaban funciones de definición de políticas y de control, y funciones ejecutivas a los unipersonales; se modificaba la integración del claustro de profesores autorizando al conjunto de los docentes (incluyendo a los auxiliares) para ser elegidos como sus representantes; y se vio aumentado el número de cuerpos representados en los órganos colegiados (Mollis, 2008).

El rechazo que generó esta ley entre la comunidad académica argentina significó en el

caso de Córdoba la irrupción de diversas fuerzas estudiantiles en espacios amplios de discusión política, la presencia pública en movilizaciones callejeras y la articulación con actores políticos por fuera del sistema universitario. En este contexto y bajo el impulso conjunto de la Federación Universitaria de Córdoba y la Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba fue organizada la Tercera Marcha Federal en Defensa de la Universidad Pública. Asimismo, en la Asamblea Nacional Universitaria estudiantes de las universidades de Córdoba, La Plata, Buenos Aires, Mar del Plata, Río Cuarto, Comahue, Patagonia, Jujuy, San Luis y Entre Ríos discutieron sobre el financiamiento, la autonomía, los derechos y deberes de los estudiantes y docentes, el régimen de títulos, el cogobierno y el sistema universitario nacional y privado. La importancia de esta reunión resulta insoslayable si se recuerda que fue el segundo encuentro político de estudiantes desde la normalización universitaria iniciada en 1983¹³. Se coordinaron también algunas actividades conjuntas con sectores del sindicalismo provincial en medio de un clima de protesta masiva cuestionadora de los recortes presupuestarios y la demora en el pago de los salarios (Chabrando, 2016).

Una vez aprobada la ley, la UNC –a través de la resolución 156/95 del Consejo Superior– se expidió en contra. Se hicieron presentes allí los principios de la Reforma de 1918, al discutir aquellos puntos que afectaban a la autarquía y autonomía de universitaria, los órganos de cogobierno y los planes de estudio. Por ello resulta llamativo que en la reedición del *Manifiesto Liminar* no fueran retomados estos argumentos en clave actual.

El Manifiesto Liminar en tiempos de retorno del Estado

Al cumplirse los 90 años de la Reforma Universitaria, en 2008, no fue reeditado el *Manifiesto Liminar* sino la colección completa –en formato facsimilar– de *La Gaceta Universitaria*, en cuyo número del 21 de junio de 1918 había sido publicado aquel documento. La UNC, conjuntamente con las universidades nacionales de La Plata, Tucumán, Buenos Aires y del Litoral se unieron en este proyecto editorial que incluía, además, una reflexión de cada uno de los rectores involucrados y tres estudios sobre la Reforma.

Como un primer apartado, bajo el título de “Los ecos de la Reforma Universitaria” las

autoridades de las universidades involucradas reflexionaron sobre la importancia de la Reforma para sus respectivas instituciones y la actualidad de la tradición reformista. La rectora de la UNC, Carolina Scotto¹⁴, retomó la idea de la Reforma Universitaria como el nacimiento del mito de una Córdoba rebelde, ciudadana y democrática. Su actualidad radicaba en concebir a la universidad como una institución social que debía contribuir activamente en la definición y ejecución de políticas públicas culturales, educativas, científicas, tecnológicas, etc. También implicaba pensarla como un bien público y una inversión social, por lo que debía devolverse a la universidad su gran misión social. Para Scotto las páginas de *La Gaceta* no representaban solamente el testimonio de “un pasado en el que todavía nos reconocemos, son también un buen motivo para avanzar decididamente hacia nuestras propias tareas pendientes”¹⁵.

Gustavo Aspiazu, rector de la UNLP, reconoció a la Reforma Universitaria como uno de los puntos de inflexión de la universidad del siglo XX y atribuyó la vigencia actual del pensamiento reformista al debate entre la educación como bien público o como bien comercial. Mientras –en clave reformista– la primera concepción remitía a una universidad que forma tanto cultural como cívicamente al individuo, la segunda implicaba una formación específica, sin raíces sociales ni culturales propias. Los ideales de la Reforma seguían vigentes en los principios que le daban a la universidad pública un sentido social: “Una herramienta de movilidad social, en un ámbito de pensamiento innovador, creativo y emprendedor”¹⁶.

El rector de la UNL, Albor Cantard, remarcaba que además de los cambios producidos al interior de las universidades argentinas y latinoamericanas, la Reforma implicó una redefinición de las relaciones de estas con la sociedad y el Estado. Para la casa de estudios que dirigía esto tuvo un especial significado, pues fue la primera universidad nacional reformista desde su nacimiento en 1919. Si entonces la educación y la ciencia eran fundamentales en la configuración de la sociedad, Cantard remarcó la centralidad que tienen en el presente, dado que “crecimiento económico, equidad y ciudadanía continúan siendo los tres objetivos clave de una estrategia de desarrollo sustentable, y la única política pública en actuar simultáneamente sobre todos ellos es la educación”¹⁷.

Juan Cerisola, rector de la UNT, recordaba que esta había nacido en 1914 como una institución provincial, orientada al desarrollo de la ciencia y la técnica, actividades centrales

para la industria azucarera de la región. Fue en 1918 que el Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios se pronunció por su nacionalización, medida que se concretó en 1921. Esto le proporcionó una plataforma sólida a la universidad, tanto por la validez nacional de sus títulos como por el aporte presupuestario, lo que constituyó el punto de partida para su expansión. Si aquí radicaba para Cerisola el legado más consistente del movimiento reformista en la UNT, más ampliamente la Reforma había dejado en la universidad argentina la “bandera de la libertad de oportunidades como horizonte social, componente indispensable para construir una sociedad más justa e igualitaria”¹⁸.

Para el rector de la UBA, Rubén Hallú, celebrar los 90 años de la reforma significaba no solamente rendir el merecido homenaje a los autores del *Manifiesto Liminar*, sino fundamentalmente puntualizar el carácter estratégico de la autonomía como institución imprescindible en la configuración republicana del Estado, en la vida democrática de los pueblos latinoamericanos y como garante de los principios de la Reforma. Por ello, afirmaba que al legislar en materia de educación superior debía reconocerse su carácter estratégico y garantizar la inversión presupuestaria, dado que

toda vez que se ha presentado a la inversión superior como un gasto y a la autonomía como un abuso, se ha (...) propuesto a la sociedad una falsa confrontación, como si cada peso asignado al presupuesto universitario fue restado de otras políticas sociales igualmente justas¹⁹.

Como puede observarse, las reflexiones de los rectores tendían a la construcción de una visión de la universidad alternativa a la que había imperado en los largos años 90. Frente a este pasado inmediato, cuyos sedimentos estaban aún presentes, los rectores reivindicaron sus valores, en particular la autonomía y el carácter social de la universidad, pero también y fundamentalmente el rol transformador de la educación y la necesidad de concebirla como una inversión y no un gasto.

Luego de estas reflexiones de las autoridades universitarias, se incluyó un segundo apartado, titulado “La Reforma Universitaria: 90 años después”, en el que tres investigadores analizaron al movimiento de 1918 desde diversas perspectivas. María Caldelari encontraba en la

publicación de *La Gaceta* la oportunidad para preguntarse por la perdurabilidad de una tradición y su capacidad para generar respuestas para el tiempo presente y horizontes futuros. Afirmaba que durante 90 años la Reforma inspiró proyectos democratizadores y de modernización, convocó a la oposición a modelos de universidad ajenos a la tradición liberal y abonó la resistencia tanto al avance del oscurantismo cultural como del autoritarismo y la represión. Consecuentemente, concluyó su escrito con una invitación a releer “los textos de la Reforma para aprehender lo que hubo de sensibilidad en la mirada frente a los cambios del siglo, como uno de los caminos posibles para que la Reforma no quede reducida a cristalizadas consignas” (Caldelari, 2008: 42).

María Celia Bravo reconstruyó el ya referido proceso de nacionalización de la UNT para luego dar cuenta de otro momento de modernización de la casa de estudios: la aprobación en 1924 de los nuevos estatutos inspirados en los postulados reformistas. Afirma que, aunque constituyó un paso importante, no cumplió enteramente con las expectativas crecientes de un estudiantado cada vez más politizado y exigente. En 1929, luego de una serie de incidentes suscitados por el incumplimiento del Estatuto, la Federación Universitaria de Tucumán declaró una huelga que culminó con la renuncia del rector. Con la llegada de su reemplazante, Julio Prebisch, se abrió una nueva etapa de institucionalización de los principios reformistas, en la que se apostaba a un estudiantado involucrado en la conducción de la universidad. A pesar de la radicalización del discurso de una juventud opuesta a todas las dictaduras y que buscaba transformar el ideario reformista en un instrumento de redención social, la revolución invocada no fue realizada por las hostilidades poderosas que debió enfrentar, los ahogos financieros y un clima de incertidumbre política poco propicio para la acción fecunda (Bravo, 2008).

En su introducción a *La Gaceta Universitaria* César Tcach consideraba la publicación como una suerte de pacto constitutivo del movimiento reformista marcado por el respeto a la diversidad ideológica y política, bajo un fondo cultural común. Este pacto, que inicialmente obedeció al imperativo de romper la hegemonía clerical conservadora en la universidad y la sociedad cordobesa, distó de ser coyuntural. La gran impugnación reformista se forjó en un arco iris de filones de pensamiento cuyas vetas heterogéneas iluminaban un liberalismo abierto a la transformación radical de la sociedad y de la cultura. El universo cultural de la reforma

tendió así un puente de plata entre liberalismo, democracia y socialismo. En la coexistencia en la diversidad que supuso el mundo cultural de la Reforma en su tesón por constituir un universo contrahegemónico advirtió Tcach la importancia decisiva asignada a la cultura como motor de transformación y entendía que “las cinco universidades nacionales que 90 años después de la Reforma ponen a disposición del lector, por primera vez, la edición original de *La Gaceta Universitaria* no son ajenas a ese legado” (Tcach, 2008: 58).

La publicación concluía, como adelantamos, con 167 páginas en las que se reproducían los facsímiles de *La Gaceta Universitaria*. Fue un aporte fundamental tendiente a la democratización del acceso a este documento fundacional del movimiento reformista y, con él, a los principios que impulsaron a los jóvenes de 1918. Puede observarse en esta decisión editorial, así como en los escritos de los investigadores citados, la intención de problematizar la actualidad de la Reforma, de no sustraerla de los dilemas actuales de la educación universitaria dentro de los cuales se destacaba el hecho de que, pese a los cambios de rumbo introducidos por el kirchnerismo en las políticas estatales –y en particular en lo referido a la ciencia, la tecnología y la educación– aún no se había avanzado en una nueva normativa para las universidades argentinas.

Con el mismo norte, en 2013 y como parte de la celebración de los 400 años de la UNC, fue reproducido una vez más el *Manifiesto Liminar*, con el subtítulo *Legados y debates contemporáneos*²⁰. Con una presentación mucho más elaborada que las anteriores reediciones de 1983 y 1998, en esta oportunidad se incluyó un prólogo a cargo de la entonces rectora, Carolina Scotto, una reflexión del ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, y los análisis de destacados investigadores argentinos agrupados en cuatro grandes ejes: Universidad, juventud y política, Universidad y proyecto de país, Universidad y ciencia y Dilemas y desafíos actuales en torno a los principios reformistas.

Dado el objetivo que nos propusimos en el presente escrito, nos concentramos en el último eje. En los párrafos que le sirven de presentación se hizo hincapié en que la Reforma no solo modificó a la universidad sino también los modos en que esta es pensada. A partir de allí, al hablar de universidad nadie pudo sustraerse a considerar y posicionarse frente a principios como autonomía, extensión o cogobierno. El *Manifiesto Liminar*, se afirma, “nos in-

terpela todavía hoy para seguir interrogándonos sobre estos principios y darles contenidos concretos, aquí y ahora”²¹. A esta tarea se abocaron el historiador Luis Alberto Romero y los filósofos Eduardo Rinesi y Francisco Naishtat.

En “La Reforma Universitaria y la democracia” Romero afirmó que tanto la Ley Sáenz Peña como la Reforma Universitaria remiten a un proceso social y cultural mayor, caracterizado por la democratización de una sociedad en expansión, integrativa y móvil. A partir de allí la democracia y el reformismo universitario vivieron circunstancias parecidas. Mientras la primera tomó un rumbo escasamente republicano y más bien plebiscitario y fuertemente faccioso, las universidades no lograron constituir la comunidad autogobernada imaginada por el reformismo. Con el retorno a la democracia la universidad canalizó muchos de los anhelos de la sociedad. De ella se esperó excelencia, compromiso e inclusión, tres valores fundamentales de la Reforma Universitaria. Pero pronto la crisis social y estatal hizo que aquellos principios comenzaran a resultar insuficientes, contradictorios y hasta limitativos para solucionar los nuevos problemas, aun cuando no perdieran su virtud. Entre ellos, el historiador se centró en dos. En primer lugar, el ingreso irrestricto, planteaba dos dilemas: la capacidad de los ingresantes para afrontar estudios universitarios y la capacidad de la universidad para recibir a todos los que deseaban intentarlo. En segundo lugar, el cogobierno tripartito, presentaba problemas no muy distintos de los del Estado nacional, en particular por el peso de los intereses sectoriales. En síntesis, según Romero el ideal de gobierno democrático puede chocar con el de la excelencia académica y la lógica del número no siempre concurre con la del mérito y el saber. La universidad de la democracia, como esta misma, muestra luces y sombras. Reflexionar sobre el legado de la Reforma implicaría pensar también en los problemas de la democracia (Romero, 2013).

En “Jóvenes de ayer, jóvenes de hoy”, Rinesi afirmó que en el *Manifiesto Liminar* se hallan presentes un conjunto de preocupaciones que –más allá de los profundos cambios producidos desde 1918– integran el campo actual de preocupaciones sobre la universidad y son los que le dan al documento una parte importante del interés que aún despierta. La primera, es la insistencia en desnaturalizar el modo de funcionamiento que presentaba la universidad contra la que fue escrito el documento. Si bien ya no existe aquella especie de “derecho divino del pro-

fesorado universitario” sigue siendo indispensable mantener en las universidades la vigilia frente a cualquier forma de naturalización de su tarea, a cualquier tentación de dejar de examinar críticamente el tipo de conocimiento que produce y que hace circular, así como cualquier impulso que lleve a consentir formas dogmáticas de autoridad. Ello también remite al principio de la autonomía, no siempre ni necesariamente respecto al Estado, dado que existen peores acechanzas a un pensamiento soberano. La segunda cuestión que destacó es su fuerte tono latinoamericanista, pues el presente era para el filósofo también una “hora americana”; pero no ya impulsada por sectores de la militancia estudiantil universitaria o de los ámbitos de la vida intelectual, sino por los propios gobiernos de la región. Una tercera cuestión relevante para el autor fue la crítica a la idea de una universidad incontaminada y alejada de los problemas de su tiempo. Por último, retomó la idea de la juventud, su reivindicación como protagonista de los inexorables cambios que terminarían por derribar las camarillas, los privilegios y las tiranías. En vinculación con esto, Rinesi finalizó haciendo alusión al momento de democratización que se vivía a partir del crecimiento del número de universidades públicas, la instauración de la enseñanza secundaria obligatoria y la fuerza de un conjunto de políticas públicas (como la Asignación Universal por Hijo) tendientes a facilitar a las familias el cumplimiento de esa obligación legal. El resultado, entonces visible y que se esperaba aumentara en los siguientes años, era que muchos más de esos jóvenes pudieran llegar a la universidad, “un destino que ciertamente sus padres no pudieron abrazar y sus abuelos ni siquiera imaginar” (Rinesi, 2013: 98).

Finalmente, en “(In)actualidad del *Manifiesto liminar* como polaridad del Centenario largo”, Naishtat argumentó que dicho documento presenta una faz objetivable, en términos de estatuto reformista, y una faz utópica que la trasciende y desborda política y culturalmente. Sin esa doble inscripción, perdería su naturaleza como disparo inicial de un movimiento juvenil de vasto alcance que marcó políticamente la historia continental del primer cuarto de la centuria y la historia universitaria latinoamericana de todo el siglo XX. Naishtat se centró precisamente en esta segunda faz, dentro de la cual incluyó dos paradojas. En primer lugar, al afirmar el *demos universitario*, el *Manifiesto Liminar* junta dos expresiones de raíces históricas y filológicas diferentes y hasta contrapuestas. La audacia de unir el *demos* –de raíz griega, procedente de la polis clásica, matriz de las ideas republicanas– y la *universitas* –medieval, cargada

por la tradición de la *auctoritas* latina y la impronta jerárquica que la acompañó siempre— se refuerza al hacer reposar dicho *demos* en el claustro estudiantil. La comunidad universitaria contiene el germen de una concepción intelectualmente creativa de la ciudadanía que anticipa la tan mentada sociedad del conocimiento. En segundo lugar, resaltó la escisión entre la auctoría y la firma en el *Manifiesto Liminal*: redactado por Deodoro Roca, no fue sin embargo firmado por el autor sino por 15 figuras de la insurrección universitaria. Naishtat explicó este juego como una intervención política estudiantil en una coyuntura política excepcional, el de la huelga universitaria indefinida frente a la proclamación como rector de un eminente miembro de la Corda Frates, como respuesta a una provocación. El *Manifiesto Liminal* fue, así, “el cruce heterológico entre la intervención de un creador y la efectividad política de un movimiento” (Naishtat, 2013: 106).

En estos análisis los dilemas abiertos por el reformismo fueron reactualizados en torno a los problemas que acuciaban a la universidad hacia 2013. Vemos cómo en 30 años de democracia se profundizaron las tensiones entre la educación como inversión y la educación como un gasto, el rol de la universidad como formadora de ciudadanos comprometidos u orientada a la satisfacción del mercado laboral, el dilema entre el número y la calidad o, en última instancia, entre la democracia y la meritocracia. Esto puede atribuirse a que la universidad argentina del siglo XXI fue incapaz de superar la inercia de las políticas implementadas durante los años de neoliberalismo explícito.

Los gobiernos kirchneristas propusieron la construcción de un proyecto alternativo al de la década precedente. La bonanza económica fue acompañada por una política de fortalecimiento del Estado y de expansión de las políticas sociales de gran alcance orientadas a satisfacer las necesidades de los sectores menos favorecidos. Se produjeron logros importantes como la Ley de Educación Técnica (2005), la Ley de Financiamiento Educativo (2006) y la Ley de Educación Nacional (2006). En materia universitaria, hubo un aumento sostenido del presupuesto, se continuó con los programas de incentivos a la investigación, se aumentaron las partidas para ciencia y técnica y se conformó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación; todo lo cual marcó un avance respecto del período anterior (Chiroleu, Marquina y Rinesi, 2012; Suasnabar, 2011).

No obstante, el campo de las políticas universitarias acusó la ausencia de una planificación estratégica capaz de orientar una oferta universitaria heterogénea. Una de las grandes deudas de la política educativa kirchnerista fue la sanción de una nueva LES. Postergada reiteradamente, gran parte del debate giró más sobre acciones o medidas “correctivas” que en la definición de nuevos ejes orientadores de las políticas universitarias (Suasnábar, 2011). Así, en octubre de 2015 fueron modificados algunos artículos de la LES. Se introdujo el reconocimiento del carácter de bien público y derecho humano personal y social a la educación y el conocimiento, incluyendo la educación superior universitaria y no universitaria. Se estableció de manera explícita que el Estado nacional es el responsable de proveer financiamiento, supervisión y fiscalización de las universidades públicas y supervisar y fiscalizar a las privadas. Se le asignó también la responsabilidad indelegable de garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso, la permanencia y la graduación. Finalmente, se implantó el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria y se señaló la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión²².

A modo de cierre: el *Manifiesto Liminar* en el centenario de la Reforma

Desde 1983 a la actualidad, el *Manifiesto Liminar* fue reeditado en tres oportunidades: al calor del retorno a la democracia, al cumplirse 80 años de la Reforma y en el cuarto centenario de la Universidad Nacional de Córdoba. Asimismo, en el 90 aniversario fue publicada por primera vez *La Gaceta Universitaria*. Cada uno de estos momentos le imprimió una particularidad a los comentarios y reflexiones que acompañaron (o no) al documento: las esperanzas refundacionales de 1983, el silencio de 1998, los retos que aún atravesaban a la democracia en 2008 y 2013.

A partir de su creación en 2007, la editorial de la UNC ha dado un fuerte impulso a las obras relacionadas con el reformismo y sus protagonistas y en 2018 incluso abrió una Colección Reforma. Sin embargo, no se decidió reeditar el *Manifiesto Liminar* al cumplirse el centenario de este movimiento. Sería interesante revisar la actualidad de este documento en momentos en que tanto las políticas impulsadas por el gobierno nacional como los discursos

de quienes rigen los destinos del país atentan contra la universidad y su rol transformador. El ajuste, la reducción presupuestaria y el constante deterioro de los salarios docentes se ven acompañados por los dichos de un presidente de la Nación que critica “la terrible inequidad entre los que pueden ir a la escuela privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública”²³ y de la gobernadora de una de las principales provincias que afirma: “nadie que nace en la pobreza en Argentina hoy llega a la universidad”²⁴.

Entendemos que la condición de posibilidad de estos dichos y las medidas concretas que los acompañan están dadas por la ausencia de un consenso fuera de su propio ámbito en torno a la importancia de la universidad como generadora de conocimiento y transformación social. El centenario de la Reforma encontró a las universidades nacionales en paro por la contracción del salario real, la demora en el envío de las partidas mensuales del presupuesto universitario y la injerencia del FMI en el diagrama de las políticas universitarias en pos de la mercantilización y privatización de la enseñanza superior. Si bien hubo un fuerte apoyo a los docentes y en defensa de la universidad pública, no debe soslayarse que una parte importante de la sociedad argentina criticó las medidas de protesta y reintrodujo la concepción de la educación como un gasto, al tiempo que cuestionó la conveniencia de destinarle dinero que podría estar utilizándose para otros destinos supuestamente más redituables.

Aquel destino que los padres de muchos estudiantes no pudieron abrazar y que sus abuelos ni siquiera imaginar del que hablaba Rinesi en 2013 y que entonces se vislumbraba en el horizonte y se esperaba consolidar, hoy se halla en peligro. Los 100 años de la Reforma Universitaria nos encontraron en una coyuntura especialmente propicia para reactualizar los ideales de la universidad democrática y la educación superior como un bien público y un derecho social inalienable.

Notas

1 Sin ser exhaustivos, podemos mencionar: Ceballos, 1985; Ciria y Sanguinetti, 1987; Caldelari, 1998; Kohan, 1999; Ortega, 1999; Biagini, 2000; Cattáneo y Rodríguez, 2000; Chiroleu, 2000; Sanguinetti, 2003; Tcach, 2012;

Castro, 2016; Tatián, 2016; Albornoz y Crespo, 2017.

2 *La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica. Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. 21 de junio de 1918*. Córdoba: UNC-Secretaría de Extensión Universitaria, 1983: 14.

3 *La Juventud...*: 14.

4 *La Juventud...*: 16.

5 *La Juventud...*: 18.

6 *La Juventud...*: 21.

7 *La Juventud...*: 22.

8 *La Juventud...*: 22.

9 *La Juventud...*: 22.

10 *La Juventud...*: 22-23.

11 *La Juventud...*: 23.

12 *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Edición homenaje al 80º aniversario de la Reforma 1918-1998*. Universidad Nacional de Córdoba, 1998.

13 La primera había sido en 1989 en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires como rechazo al recorte presupuestario.

14 Profesora en Historia y Doctora en Filosofía, fue elegida en 2006 como la primera rectora de la UNC.

15 *La Gaceta Universitaria 1918-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Eudeba, 2008: 11.

16 *La Gaceta...*: 15.

17 *La Gaceta...*: 20.

18 *La Gaceta...*: 25.

19 *La Gaceta...*: 28.

20 En esa oportunidad, también fueron editados, bajo la coordinación de Daniel Saur y Alicia Servetto, dos tomos sobre la historia de la UNC.

21 *El Manifiesto Liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: UNC, 2013: 88.

22 Boletín Oficial de la República Argentina. Ley 27.294. Sancionada el 28/10/2015 y promulgada el 09/11/2015.

23 *Página 12*, 21/03/2017.

24 *Página 12*, 03/06/2018.

Bibliografía

- Albornoz, Mario y Crespo, Manuel (Comps.) (2017). *La Universidad Reformada: hacia el centenario de la Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Eudeba/OEI.
- Biagini, Hugo (2000). *La reforma universitaria. Antecedentes y consecuentes*. Buenos Aires: Leviatán.
- Bravo, María Celia (2008). “La ardua empresa de institucionalización de la Reforma en la Universidad Nacional de Tucumán. Huelgas y conflictos universitarios”. En *La Gaceta Universitaria 1989-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Caldelari, María (1998). *Escenas reformistas: la reforma universitaria 1918-1930*. Buenos Aires: Eudeba.
- Caldelari, María (2008). “Turbulencias y Reforma en la Universidad de Buenos Aires”. En *La Gaceta Universitaria 1989-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castro, Alejandra (2016). “Lecturas actuales del manifiesto liminar de la reforma universitaria de 1918”. *Integración y conocimiento*, Vol. 5, 2.
- Cattáneo, Liliana y Rodríguez, Fernando (2000). “Ariel exasperado: avatares de la Reforma Universitaria en la década del veinte”. *Prismas*, 4: 47-58.
- Ceballos, Carlos (1985). *Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)*. Buenos Aires: CEAL.
- Chabrando, Victoria (2016). “«Vuelven los estudiantes a la calle». Movilización y resistencia a la Ley de Educación Superior. Córdoba, 1995”. En Alicia Servetto *et al.*, *Interpelaciones al pasado reciente. Aportes sobre y desde Córdoba*. Córdoba: CEA-UNC.
- Chiroleu, Adriana (2000). “La reforma universitaria”. En *Nueva Historia Argentina, Tomo VI, Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Chiroleu, Adriana e Iazzetta, Osvaldo (2005). “La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”. En Eduardo Rinesi, Germán Soprano y Claudio Suasnábar, *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y en Brasil*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Chiroleu, Adriana; Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (Comps.) (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.
- Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio (1987). *La reforma universitaria 1918-1983*. Buenos Aires: CEAL.
- Kohan, Néstor (1999). *Deodoro Roca, el hereje*. Buenos Aires: Biblos.
- Mollis, Marcela (2008). “Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio”. *Avaliação*, Vol. 13, 2: 509-532. Universidade de Sorocaba, Sorocaba.
- Naishtat, Francisco (2013). “(In)actualidad del *Manifiesto Liminar* como polaridad del Centenario largo”. En Ana María Alderete (Comp.), *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: UNC.
- Novaro, Marcos (2009). *Argentina en el fin de siglo. Democracia, mercado y nación (1983-2001)*. Buenos Aires: Paidós.
- Ortega, Facundo (1999). “Universidad Nacional de Córdoba: la reforma ayer y hoy. Un enfoque sobre la problemática institucional”. *Estudios*, 11-12: 11-18.
- Philp, Marta (2009). *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Córdoba: UNC.
- Quiroga, Hugo (2005). *Argentina en emergencia permanente*. Buenos Aires: Edhasa.
- Rinesi, Eduardo (2013). “Jóvenes de ayer, jóvenes de hoy”. En Ana María Alderete (Comp.), *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: UNC.
- Romero, Luis Alberto (2006). *Sociedad democrática y política democrática en la Argentina del siglo XX*. Bernal: UNQ.

- Romero, Luis Alberto (2013). “La reforma universitaria y la democracia”. En Ana María Alderete (Comp.), *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: UNC.
- Sanguinetti, Horacio (2003). *La trayectoria de una flecha. Las obras y los días de Deodoro Roca*. Buenos Aires: Librería Histórica.
- Saur, Daniel y Servetto, Alicia (2013). *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Córdoba: UNC.
- Suasnábar, Claudio (2011). “Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas”. *Pensamiento Jurídico*, 31: 87-103. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Tatián, Diego (2016). “La incomodidad de la herencia”. *Integración y conocimiento*, Vol. 5, 2: 14-23.
- Tcach, César (2004). “Pensar Córdoba: reflexiones preliminares”. *Estudios*, 15: 9-14.
- Tcach, César (2008). “De la monotonía de los claustros a la polifonía de las ideas. Introducción a la Gaceta Universitaria”. En *La Gaceta Universitaria 1989-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tcach, César (2012). “Movimiento estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina (1918-1946)”. *Cuadernos de Historia*, 7: 131-157.
- Wanschelbaum, Cinthia (2013). “La educación en la postdictadura (1983-1989). El Proyecto educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía”. *Contextos de Educación*, 13: 1-9.
- Wanschelbaum, Cinthia (2014). “La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989)”. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XXV, 48: 75-112.

“Superar los informes tecnicistas y parcializados”: debates en torno a la creación de la Carrera de Agronomía en Río Cuarto¹

Gabriel Fernando Carini

*Tenemos el desafío histórico de demostrar
que la universidad liberada es más eficaz y seria
que la universidad liberal.*

Lic. Augusto Kapplenblach, Rector UNRC, 1974

Introducción

Desde fines de la década de 1960 la sociedad argentina se encontró atravesada por una serie de procesos que configuraron la dinámica política, social y económica hasta la transición democrática en 1983. Una de las aristas más visibles fue la creciente politización y radicalización de las juventudes que cuestionaban el orden vigente. En ese marco, las universidades nacionales fueron una caja de resonancia de dichas transformaciones que –en muchas oportunidades– contribuyó a amplificar sus efectos. Fue en ese período en el que se estructuró una nueva cartografía universitaria que abarcó no solo la expansión de la matrícula sino también la multiplicación del número de casas de altos estudios. En este sentido, entre 1960 y 1972 se pasó de 159.000 a 300.000 estudiantes, acelerándose ese crecimiento en los años inmediatamente posteriores hasta superar el medio millón de estudiantes en 1975. A las nueve universidades nacionales existentes se le sumaron, hacia fines de la década de 1960, nuevas unidades académicas. En 1968 fue creada la Universidad Nacional de Rosario a partir de una serie de organismos pertenecientes a la Universidad Nacional del Litoral existentes en dicha ciudad. En 1971 fueron fundadas las universidades del Comahue y Río Cuarto, en 1972 las

de Catamarca, Lomas de Zamora, Luján y Salta. En 1973 se instituyeron las universidades nacionales de Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, de la Patagonia, Misiones, San Juan, San Luis y Santiago del Estero. En 1974 se creó la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires con sede en Tandil y en 1975 la Universidad Nacional de Mar del Plata (Buchbinder, 2005: 200-204).

A pesar de esta suerte de vitalidad que se registró en ese período, la universidad como institución era cuestionada desde diversos prismas político-ideológicos. Desde sectores más radicalizados, el orden universitario era impugnado por ser una institución funcional a las clases dominantes que no se ajustaba a las verdaderas necesidades del país y de sus clases populares. La universidad debía integrarse al proceso de liberación y reconstrucción nacional y la institución debía fundarse en la autonomía cultural del pueblo. También existieron propuestas más moderadas inscriptas en el clima modernizador-desarrollista de la época que se condensaron en lo que se denominó como “Plan Taquini”. Se trataba entonces de un proyecto que procuraba compatibilizar el proceso de expansión de la matrícula universitaria, la conformación de una “universidad científica”, las necesidades derivadas del desarrollo regional y la despolitización. Procuraba incidir en la distribución geográfica del estudiantado, concentrado en las grandes ciudades, y también en la de la matrícula estimulando el desarrollo de las ciencias exactas y la tecnología, que agrupaban a un porcentaje mínimo de los estudiantes matriculados. Esta operación fue factible a partir de la creación de universidades cercanas a centros urbanos de mediana dimensión pero en cierta medida aisladas de estos y organizadas sobre campus, al estilo norteamericano (Buchbinder, 2005: 194-200; Wagner, 2018: 159-160).

En ese contexto, nos interesa descentrar nuestra mirada, es decir, asumir una perspectiva analítica anclada en la historia regional y enfocarnos en el proceso de institucionalización de la enseñanza de la agronomía en la Universidad Nacional de Río Cuarto durante los primeros años de la década de 1970. Esta dimensión nos permitirá explorar no solo la construcción de un proyecto social y político y, por ende, las representaciones relativas al rol del Estado, el modelo de país y el papel del sector agropecuario en la economía nacional. También, y particularmente, indagar las propuestas en torno a la estructura agraria deseada y los discursos esgrimidos por diversos actores para impulsarla. En ese sentido, analizar los procesos de en-

señanza universitaria de la agronomía nos posibilitará aproximarnos a los imaginarios productivos y su articulación con la circulación y producción de saberes agronómicos que los orientaron y, especialmente, observar cómo se construyeron legitimidades respecto a las formas de concebir la actividad agropecuaria.

La temática aquí planteada reconoce una serie de aportes que dialogan directa o indirectamente. En los últimos años la universidad se convirtió en un objeto de estudio privilegiado por el campo de la historia de la educación (Ascolani, 2012). No obstante, se continúa favoreciendo una mirada de tipo macro que no ha ahondado en la compleja trama de relaciones al interior de las unidades académicas y que no presta atención a la articulación entre universidad y modelos productivos². Sobre este último aspecto se encuentran importantes avances que han explorado las características que asumieron los perfiles de los ingenieros agrónomos durante el modelo agroexportador en las universidades de Buenos Aires y La Plata (Di Filippo, 1984; Girbal-Blacha, 1992; Graciano, 1998 y 2001; Carp, 2010)³.

Mayor interés recibió el estudio de las trayectorias (individuales o colectivas) de ingenieros agrónomos para la primera mitad del siglo XX. Esta dimensión se vincula ya no a los estudios del campo de la política educativa sino a la centralidad (y la renovada mirada) que está ocupando el Estado en la agenda historiográfica especialmente a los mecanismos de construcción de las burocracias estatales tanto nacionales como subnacionales (Rodríguez Vázquez, 2012; Hirschgenerr, 2016; Almirón, 2017 entre otros). Más directamente vinculado a nuestra propuesta se encuentra el trabajo de Iparraguirre (2013) que para la segunda mitad del siglo XX se aproximó al proceso de creación de la Facultad de Ciencias Agropecuarias en la Universidad Nacional de Córdoba, puntualizando los debates en torno a la extensión universitaria.

Para el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) existen trabajos que han indagado la dinámica política durante la experiencia camporista, mostrando las tensiones que se generaron tanto al interior de la unidad académica como con los partidos y otras organizaciones políticas (Aminahuel, 2017 y 2018). A pesar de estas indagaciones, los procesos de institucionalización de la enseñanza de las diferentes disciplinas permanecen prácticamente inexplorados, es decir, el énfasis se colocó en relatar la creación de dicha casa de altos estudios quedando subsumidas las historias vinculadas a cómo se operó la estructuración de las diversas

carreras de grado, qué tensiones se registraron y a qué universos de sentidos se correspondían. Muchas de estas investigaciones poseen un corte que podríamos denominar como institucionalizante dado que proponen miradas apologéticas con el objetivo de fijar la memoria de la institución o exaltar la figura de determinados sujetos (Martorelli, 1991; Vogliotti, Barroso y Wagner, 2016).

Sobre esa base, el presente escrito se organiza en tres apartados. En el primero, describimos los imaginarios productivos que orientaron la construcción de modelos alternativos para el desarrollo agrario en el período estudiado y que sirvieron para pensar los perfiles profesionales de los agrónomos en la universidad. En el segundo, damos cuenta del tejido socioproductivo de la ciudad de Río Cuarto que permite aproximarnos a las bases sobre las que se asentó la instalación de la carrera de Agronomía. Finalmente, en el tercero, reconstruimos el proceso que culminó en la creación de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC, procurando mostrar tanto las aristas que asumió su proyecto pedagógico como los imaginarios productivos implícitos en el mismo.

La agronomía como imaginario en disputa

El período en el que se inscribe la creación de la carrera de Ingeniería Agronómica en la UNRC se encontró atravesado por un conjunto de debates que suponían la definición de una orientación determinada en el perfil profesional de los futuros egresados y, por ende, de los saberes y habilidades considerados necesarios para el trabajo en el agro. A grandes rasgos, se pueden identificar dos imaginarios productivos, es decir, ciertos enunciados, términos y expresiones que cimentaron los sentidos sobre el deber ser de la actividad agropecuaria.

Un primer imaginario es el que podemos denominar como “tecnologizante”⁴ se encontraba asociado a una racionalidad de tipo empresarial que suponía dotar a la actividad agropecuaria de una lógica cada vez más similar a la de un negocio, donde la experticia agronómica y la innovación tecnológica ocupaban un lugar central para la solución de los problemas sectoriales. En la legitimación de este imaginario cumplieron un rol significativo los Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (CREA), iniciativa de un grupo de grandes propie-

tarios rurales de la provincia de Buenos Aires que se nuclearon con la finalidad de mejorar la producción a través del intercambio de ideas, información y experiencias. Su tarea comprendió la divulgación de nuevas modalidades de administración de las unidades productivas y fue particularmente relevante en lo atinente a la incorporación de semillas genéticamente modificadas y de insumos industriales al proceso productivo.

Estos sectores paulatinamente se perfilaron como ‘usinas’ del modelo agrario, proyectando un ‘deber ser’ sobre las prácticas culturales vinculadas al trabajo agrícola y, por ende, sobre todo el proceso de producción. De esta forma, se fue definiendo una suerte de ideología del progreso, al sostener que el conocimiento técnico puede estar al servicio de una nueva agricultura (Gras y Hernández, 2016). Esta forma de comprensión de lo rural sirvió de plataforma para la construcción –desde fines de la década de 1950– de una nueva institucionalidad estatal vinculada al sector. Tal vez la expresión más elocuente de esto sea la creación del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) que jugó un papel importante no solo en la capacitación técnica de los profesionales sino en la difusión de las innovaciones para el agro. En la provincia de Córdoba esta preocupación por el desarrollo de la producción a través del cambio técnico y el aumento de la productividad dio lugar a la constitución de dos instituciones dedicadas a la capacitación y difusión tecnológica: el Consejo de Tecnología Agropecuaria de Córdoba y el Instituto Provincial de Asuntos Agrarios y Colonización (Iparraguirre, 2011). Estas iniciativas se articulaban a partir de la teoría de la modernización agraria que señalaba la necesidad de transformar a los campesinos e industrializar el manejo de los recursos naturales con inyecciones de capital (Tort, 2008).

El segundo imaginario fue el agrarista que se constituyó a partir de la crítica a la concentración de la propiedad de la tierra como principal traba para el desarrollo agrario nacional y causa del sufrimiento de los pequeños productores. Se asentaba sobre la diferenciación social de los productores tanto por la tenencia del suelo como por el tamaño de las explotaciones o el volumen de su capital (Balsa, 2007). Su recepción se hizo particularmente palpable en la discusión que se abrió sobre la cuestión de la tierra y los dispositivos que procuraron gravarla. En este sentido, este imaginario orientó la sanción de diferentes normativas como, por ejemplo, la Ley de Suspensión de Desalojos, el Impuesto a la Renta Normal Potencial, la Ley de

Fomento Agrario, la Ley de Nacionalización de las Exportaciones de Granos y Carnes. Esta legislación, junto al trunco proyecto de Ley Agraria del ministro Horacio Giberti, se sustentaban en la noción de que la tierra debía tener una función social y debía ser para quien la trabajara dado que es un bien de uso no de especulación. Se procuraba incentivar el incremento de la productividad de la tierra, modificar su estructura de tenencia y gravar a sectores latifundistas (Makler, 2006). Estas medidas se conectaban con visiones alternativas sobre la extensión rural que poseían su fundamento en las teorías del subdesarrollo y la dependencia nacidas en Latinoamérica (Tort, 2008).

Como pudo observarse, coexistían en el contexto analizado imaginarios alternativos –que aunque no eran necesariamente excluyentes– proponían modalidades diferenciadas para pensar los saberes y habilidades necesarios para los profesionales del agro.

Río Cuarto: una agrociudad en la Argentina desarrollista

Los rasgos socioproductivos que caracterizaron históricamente al espacio económico de Río Cuarto se vinculan con la preponderancia (casi excluyente) de la producción pecuaria, especialmente bovina, y de las actividades de intermediación surgidas de esta. Esta configuración llevó al sociólogo De Imaz (1965) a afirmar que hacia mediados del siglo XX se estaba en presencia de un *statu quo* pecuario que se trasladaba no solo a las actividades económicas sino también a la dinámica de la ciudad. El predominio de la actividad ganadera y el comercio fue la base sobre la que cimentaron su dominación los actores que lograron controlarlas –desde tiempos coloniales– y que proyectaron su liderazgo hacia los campos de lo social y de lo político.

En ese entramado socioproductivo la ciudad de Río Cuarto era cabecera del departamento homónimo y, por ende, sede de un importante conjunto de instituciones administrativas, judiciales y económicas. Desde su fundación, pero especialmente desde la primera mitad del siglo XX, la ciudad fue capaz de tornarse como punto de referencia significativo para la administración y la atención del espacio agrícola que la rodeaba, de ser proveedora estratégica de un conjunto de servicios indispensables (almacenamiento, mantenimiento, diversión, educación, seguridad,

crédito, salud, contactos sociales) y de convertirse en hegemónica o preponderante dentro de un sistema de pequeñas y medianas ciudades que se asentaban en el mismo territorio (Carini, 2017). Es decir, se constituyó en una agrociedad, en un centro de funcionamiento a la vez residencial, económico y político de los espacios rurales (Albaladejo, 2013: 85).

Además de albergar a las instituciones de gobierno, la ciudad era sede de entidades estrictamente asociadas a la actividad agrícola. Entre estas se encontraba la agencia de extensión del INTA y delegación zonal de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (SAGPyA) del Gobierno Nacional y del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Recursos Renovables del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Al mismo tiempo, es importante destacar la creación, en 1968, de la Asociación de Ingenieros Agrónomos del Sur de Córdoba que nucleaba a los profesionales de dicho campo disciplinar y tenía por objetivo la estructuración de instancias de perfeccionamiento y la ejecución de proyectos comunes con otras instituciones ligadas al sector ya sean de carácter público y/o privado (Carini, 2017).

De la misma forma, Río Cuarto concentraba un conjunto de organizaciones que se destacaban, entre otras cuestiones, por la función de sociabilidad que representaban para los productores y que se traducían no solo en la defensa de sus intereses sino también en la conformación de sus rasgos identitarios. En todo el espacio departamental existía una amplia presencia de las entidades agrarias con más de 30 delegaciones, entre las que se encontraban la Federación Agraria Argentina (FAA), la Confederación Intercooperativa Agropecuaria (CONINAGRO), la Sociedad Rural Argentina (SRA) y las Confederaciones Rurales de la Tercera Zona (CARTEZ). Estas entidades registran sus inicios entre la década de 1930 y la de 1960. Así, la delegación de FAA de Río Cuarto fue creada en 1927, la SRRC data de 1900 pero se consolidó en el ámbito público a partir de 1935 con las medidas impulsadas por el gobierno nacional para paliar la crisis económica; CARTEZ nació en 1942 de la acción conjunta de esta con otras asociaciones similares de provincias vecinas, del mismo período es la Cooperativa Regional –posteriormente adherida a CONINAGRO– (Carini, 2017).

Otra de las características es la localización estratégica del espacio económico de Río Cuarto. En el curso del período que va desde la década de 1930 a 1960, se desarrolló la red de carreteras. En este proceso, el área de jurisdicción de la ciudad de Río Cuarto fue surcada

por cinco rutas nacionales, cuyo recorrido por el espacio departamental es de 388 km, a lo que se le suman seis rutas provinciales e innumerables caminos vecinales. Esta tupida red de comunicaciones acentuó la ubicación estratégica de Río Cuarto, situada de manera equidistante de los principales centros poblados del país, cumpliendo de esa forma una relevante función de intermediación que surge de las actividades agropecuarias.

Finalmente, un punto para destacar es la tarea de Río Cuarto, en tanto asentamiento urbano, en la transformación de la materia prima surgida de las actividades agropecuarias, así como en la fabricación de maquinarias agrícolas y otras herramientas necesarias para la producción. A pesar de que diferentes estudios locales han puesto de manifiesto la escasa relevancia que ocupan las industriales dentro del conjunto de las actividades económicas de la ciudad y su región, es necesario subrayar en ese entramado aquellas industrias que poseían estrecha vinculación con el sector agropecuario. Dentro de ese rubro, un caso significativo fue el de Rumifer, surgida en los primeros años de la década de 1950 como taller metalúrgico dedicado a la producción de diversos bienes y servicios (desde baldes para albañilería hasta implementos agrícolas). Desde la década de 1970 comenzó a registrar una consolidación económica a partir de la fabricación de cabinas para tractores para el mercado interno y externo. Esta empresa llegó a absorber alrededor de 400 empleados entre operarios y empleados administrativos (Carini, 2017).

Un aspecto significativo en la consolidación de ese tejido socioproductivo lo constituyeron las instituciones vinculadas a la educación agraria. Entre la década de 1960 y 1980, en la región inmediatamente circundante a Río Cuarto comenzaron a funcionar cuatro Institutos Provinciales de Educación Agropecuaria. Se sumaban al Colegio de Agronomía, de gestión privada, de la ciudad de Río Cuarto, fundado a mediados de la década de 1960. En ese ámbito, un papel destacado tanto en la producción y difusión de conocimientos como en la formación de profesionales para el mundo rural lo cumplió la Universidad del Centro. Esta casa de estudios, de carácter privada, fue fundada en 1961 por un grupo de empresarios locales. Nos interesa señalar que su currícula se encontraba orientada a la formación de técnicos y profesionales volcados a la actividad agropecuaria dado que su oferta académica se orientaba exclusivamente a cuatro carreras: Ciencias Agroeconómicas, Ingeniería Agromecánica, Servicio Social Rural y

Agronomía. Esta estructura académica fue una de las bases sobre la que se conformó, en 1971, la Universidad Nacional de Río Cuarto (Carini, 2017; Martorelli, 1991).

La carrera de Ingeniería Agronómica en la nueva “universidad pampeana”

La UNRC comenzó a gestarse hacia fines de la década del 60, cuando se tomó conocimiento de que un grupo de intelectuales, conducidos por el Dr. Alberto Taquini (h), había diseñado una propuesta denominada “Adecuación de la educación universitaria a las necesidades del desarrollo”. En enero de 1969, la revista *Gente* y el diario *Clarín* se hicieron eco de esta iniciativa y en sucesivas notas la bautizaron bajo el nombre de “Plan Taquini”. Luego de estas publicaciones, el autor del proyecto fue convocado por la Presidencia de la Nación y, a partir de allí, comenzaron a analizarse algunos espacios para la instalación de las nuevas universidades. En septiembre de ese año, el por entonces intendente de Río Cuarto, Ing. Renato De Marco, y un grupo de empresarios y dirigentes políticos lo invitaron para que expusiera los lineamientos de su propuesta ante diferentes referentes de la ciudad y la región (Wagner, 2018).

A partir de esta iniciativa comenzó a estructurarse la propuesta de una “universidad pampeana” para Río Cuarto que se cristalizó el 1° de mayo de 1971 con la sanción de la Ley N° 19020 por parte del presidente Agustín Lanusse. De esa forma, se daba cauce –no solo a las necesidades políticas de descomprimir el conflicto social– sino también a aquellas vinculadas con los intereses regionales que buscaban promover el desarrollo de Río Cuarto y la región a partir de un proyecto de educación superior.

El corte “renovador” del proyecto Taquini se plasmaba en la estructura organizativa por departamentos que asumió la novel casa de altos estudios. Se contempló la estructuración de cinco unidades académicas que de forma transversal asumían la currícula de las diferentes carreras. En el caso de la carrera de Ingeniería Agronómica, su plan de estudios contemplaba la realización en cinco años de “estudios prácticos y teóricos”. En la estructura de esa propuesta pedagógica se podían identificar tres dimensiones: una primera, de contenidos generales que enfatizaba en la formación conceptual proveniente de diferentes disciplinas como la biología, la química y la matemática y que estaba a cargo del Departamento de Ciencias Básicas; una

segunda que hacía referencia a la formación básica en saberes agronómicos entre los que se encontraban, por ejemplo, edafología, manejo y conservación de suelos, fisiología, dictados por los docentes del Departamento de Ciencias Agropecuarias y, una tercera, que además del anterior sumaba al Departamento de Tecnología, encargados tanto de aquellos conocimientos de tipo aplicado al ámbito rural como los vinculados a la mecanización agraria o a la extensión rural. En los fundamentos del plan quedaba plasmada la orientación “tecnologizante” que anclaba en el desarrollo de las “potencialidades de la región”. Sostenía en sus considerandos que:

(...) las tareas de investigación y docencia se dirigen especialmente a satisfacer las expectativas de formación técnica regional [mientras que] La formación práctica del alumno en esta carrera de Ingeniero Agrónomo está en estrecha colaboración con los requerimientos y problemas del campo regional. Se contempla también que el alumno opte por disciplinas de su preferencia que guiado por un profesor consejero le permitirá una especialización a medida que avance en sus estudios. Las posibilidades ocupacionales del ingeniero agrónomo son cada vez mayores, desde que es una profesión paulatinamente se va apreciando su utilidad específica. La región por otro lado, está ávida de los servicios de este tipo. El ingeniero agrónomo interviene en vastas actividades agrarias como trabajos de suelo, producción vegetal, producción animal, economía, agromecánica, etc. (UNRC, Carrera de Ingeniería Agronómica, Plan de Estudios, 1972).

Se trataba, en definitiva, de una carrera pensada para favorecer el desarrollo agropecuario de la región en el marco de los imaginarios circulantes en el período. Sin suprimir esa orientación, en el marco de los procesos de normalización, durante la gestión del Lic. Augusto Klappenbach⁵ comenzaba a percibirse un predominio del imaginario agrarista que definimos más arriba. La fugaz experiencia –que abarcó el período que va del 28 de septiembre de 1973 hasta el 15 de octubre de 1974– procuró construir en Río Cuarto una “universidad institucionalizada que funciona[se] orgánicamente con participación de todos los que trabajamos en ella” (Archivo Histórico Municipal de Río Cuarto –AHMRC–, Hemeroteca –H–, *La Calle*, 05/04/1974, p. 4).

De esa forma, se replantearon todos los aspectos de la vida universitaria: se dispusieron

criterios para el acceso de los estudiantes a becas de ayuda económica, al comedor universitario y se implementó un sistema de bienestar universitario que incluía la atención médica y odontológica; se inició una nueva política de relación con el personal no docente, la estructuración de concursos públicos y la incorporación más plena a la vida universitaria de ese sector; se avanzó en la redacción de los estatutos para el llamado a elecciones para autoridades definitivas, la implementación de los concursos docentes y se incentivó la conformación de agrupaciones gremiales en todos los claustros; se trabajó en estrechar lazos con la comunidad por medio de diferentes iniciativas de extensión destacándose la creación del bachillerato acelerado para adultos y se comenzó –de acuerdo al Plan Taquini– la construcción del nuevo campus universitario a las afueras de la ciudad para dotar a la universidad de “una infraestructura física adecuada a esta nueva política” (Cfr. AHMRC, H, *La Calle*, 05/04/1974, p. 4). Había, en definitiva, una forma distinta de concebir la vida universitaria que el rector normalizador la resumía en una conferencia de prensa de la siguiente manera:

La universidad no es una fábrica de diplomados, pues ella no intenta solamente ofrecer información técnica y científica sino también proporcionarles los medios para que ese saber técnico y científico sea útil para comprender, interpretar y modificar la realidad en la cual la universidad está inserta. Es decir, la universidad no es una institución para que los estudiantes acumulen conocimientos (AHMRC, H, *La Calle*, 19/01/1974, p. 13).

En ese marco, desde mediados de 1974 se impulsaron diversos cambios en la estructura académica y en los planes de estudio para favorecer el trabajo interdisciplinar tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación. El área de Agronomía (que también incluía la carrera de Medicina Veterinaria) del Departamento de Ciencias Agropecuarias emprendió la elaboración del nuevo plan de estudios que fue la resultante de la labor de un grupo de docentes “y un número representativo de alumnos” que redactaron originalmente un documento para la posterior discusión. En su nueva versión se incluía la posibilidad de que los estudiantes optaran por la especialización en tres orientaciones: extensión rural, forrajes y cultivos industriales y edafología. La primera de ellas tenía por objetivo formar “técnicos capaces de insertarse de inmediato al sector rural y cuya actividad consistirá en integrar,

analizar y desarrollar técnicas de producción ya probadas y aún no divulgadas emprendiendo su labor con criterio pedagógico”. Las restantes se orientaban a “autoabastecer los medios docentes y la investigación de la Universidad Argentina, aspecto siempre relegado que determina la descapitalización académica de nuestras casas de altos estudios” (UNRC, Carrera de Ingeniería Agronómica, Plan de Estudios, 1974). Cabe destacar el lugar que asumía en ese diagrama la extensión rural como estrategia de intervención facilitadora de cambios en las prácticas agronómicas que si bien parece inscripta en un paradigma productivista centrado en el productor agropecuario y en la adopción de tecnología, el contexto institucional en el que se inscribió nos permite asignarle un tenor diferente.

En sus lineamientos generales la nueva propuesta curricular incluía un claro cuestionamiento a las prácticas inscriptas en lo que denominamos como imaginario tecnologizante. En ese sentido, se buscaba que el perfil profesional del ingeniero agrónomo de la UNRC contemplara:

(...) una formación integral, que disponga de los elementos necesarios para analizar, discutir y cuestionar el problema de la producción agropecuaria globalmente, presidiéndolo para incorporarse a la realidad rural con una actitud humanizada y no fría y tecnocrática fruto de nuestra dependencia. Formar un profesional que entiende a la agronomía como una disciplina y profesión eminentemente naturalista, superando los informes tecnicistas y parcializados tan comunes en los agrónomos de hoy. Implementar modalidades que permitan a nivel institucional, planificar la educación del estudiante, asesorándolo continuamente a efectos de canalizar sus inquietudes profesionales, compatibilizándolas con las necesidades de cantidad y calidad de técnicos para la región y el país (UNRC, Carrera de Ingeniería Agronómica, Plan de Estudios, 1974).

Aparecía en esa enunciación no solo una crítica a los criterios tecnocráticos que orientaban las prácticas (y discursos) de los ingenieros agrónomos sino también una clara inscripción a la teoría de la dependencia. Así, la ‘dependencia’ como categoría analítica se presentaba como un marco interpretativo común (Svampa, 2016) no solo para la denuncia y crítica de las situaciones de colonialidad sino también para el análisis de las realidades locales y, en definitiva, para repensar las prácticas académicas.

Más allá de lo prescripto curricularmente es necesario advertir otras instancias que proponían estructuras de formación para los estudiantes de agronomía y que se vinculaban a las tareas de extensión. Esta fue una de las dimensiones que abarcó la “universidad institucionalizada” impulsada por Klappenbach. La propuesta fue claramente transformadora en el tipo de relación social que se pretendía potenciar: se crearon diversas áreas y centros de capacitación laboral, se multiplicaron jornadas de formación técnica, propuestas educativas para adultos y se desarrollaron diversas actividades culturales (Baigorria y Fuentes, 2016).

En el caso de las carreras del Departamento de Ciencias Agropecuarias, desde el mes de marzo se había creado el Servicio de Extensión Rural que conjuntamente con la estación local del INTA sostenían capacitaciones periódicas en las localidades aledañas de Alcira Gigena y Coronel Baigorria. Algunas de las temáticas abordadas se vinculaban con la implantación de pasturas anuales de invierno, pastoreo inicial, el sistema de pastoreo, la suplementación en granos, el aprovechamiento de pastos en los años favorables para cosecha de granos, tecnificación o silaje y la evolución de los animales en las pasturas (AHMRC, H, *La Calle*, 22/03/1974; 24/03/1974, p. 11; 28/03/1974, p. 11 y ss.). En general las actividades se encontraban dirigidas a pequeños productores como estrategia para proporcionarles ingresos extras para sus unidades productivas. Por ejemplo, en el caso de los cursos de apicultura se enfatizaba que:

Es una actividad de integración de la universidad nacional con la comunidad para hacer factible el aumento de las posibilidades económicas del productor. Un renglón como la apicultura es de fácil incorporación a la empresa agropecuaria y mínima inversión redituando importantes beneficios económicos directos e indirectos. Se recuerda a los interesados que este curso no exige ningún tipo de preparación especial ni estudios primarios ni secundarios y la actividad apícola no está reservada a personas de uno ni otro sexo. Además es importante destacar que por la escasa inversión que la actividad demanda y su complementación con otras, hace que sea altamente remunerativa (AHMRC, H, *La Calle*, 28/05/1974, p. 11).

De esta manera, la capacitación técnica y laboral fue entendida como formación política cuya finalidad era participar en el control del propio proceso de trabajo para discutir condiciones

y derechos laborales, capacitar para participar y no capacitar para ejecutar. Esta diferencia que se enfatiza es fundamental a la hora de diferenciar una capacitación técnica que se pretende neutral y objetiva, acrítica y funcional, de una capacitación politizada que sostiene la formación para la participación real con capacidad de decisión (Baigorria y Fuentes, 2016).

A mediados de octubre de 1974 estas experiencias se vieron truncadas. La conflictividad política también atravesaba a Río Cuarto y ponía fin al rectorado de Kapplench. Su sucesor Jorge Luis Mestre⁶ implementó un nuevo proyecto pedagógico que no solo desbarataba la estructura funcional de la casa de altos estudios, al suprimir la estructura de departamentos, sino que acentuaba el corte cientificista anclado en el desarrollo regional.

A modo de cierre

Universidad, política y modelos productivos constituye una tríada cuyas múltiples implicancias son harto conocidas. A pesar de esto, aun es una dimensión que permanece escasamente explorada para la segunda mitad del siglo XX. En ese sentido, descentrar la mirada y enfocarnos en las dinámicas al interior de la Universidad Nacional de Río Cuarto nos permitió dar cuenta de algunas tensiones que se registraron en la orientación que asumieron los perfiles profesionales de los ingenieros agrónomos en la década de 1970. Productividad, crecimiento, desarrollo fueron algunas de las coordenadas que orientaron el proceso de creación de la carrera de Ingeniería Agronómica en Río Cuarto. Este imaginario tecnolizante se presentaba en consonancia con los rasgos socioproductivos de la ciudad de Río Cuarto y su región, enclavada en la pampa y caracterizada por el predominio de las relaciones sociales derivadas del agro. No obstante, el proyecto pedagógico inspirado por la gestión de Kapplench nos muestra la emergencia de alternativas dentro de ese imaginario dominante. Sin desplazarlo por completo comenzó a primar tanto en sus fundamentos como en sus contenidos una concepción del graduado de agronomía al servicio de los productores. Adquiere, de esa forma, intensidad la idea de la extensión universitaria como estrategia para la transformación de la estructura social agraria que se anclaba en los marcos interpretativos propuestos por la teoría de la dependencia.

Notas

1 El autor desea agradecer la colaboración de la Prof. Yamila Gánzer en la recopilación y sistematización de fuentes para la realización de este trabajo.

2 Esta articulación sí fue exhaustivamente trabajada para la enseñanza primaria en medios rurales por Adrián Ascolani y para la enseñanza secundaria en el territorio nacional de La Pampa por Federico Martocci (2011). Sobre estos dos niveles educativos Talía Gutiérrez (2007) ha propuesto una mirada de conjunto por las políticas educativas que los atravesaron.

3 Para el caso de la Provincia de Córdoba se han propuesto algunas lecturas sobre el perfil profesional del ingeniero geógrafo en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba que en sus inicios se encontraba vinculado al campo de la agrimensura en creciente expansión producto del contexto favorable para la misma que se vivía entre fines del siglo XIX y principios del XX (Cecchetto, 2012; Barrionuevo y Cecchetto, 2012).

4 Tomamos las categorías que propuso Balsa (2007) para los discursos públicos del sector agropecuario durante los años 2004 a 2006. Consideramos válido trasladarlas a temporalidades anteriores porque representan formas históricas por medio de las cuales se han expresado diferentes actores agrarios.

5 Fue profesor de Introducción a la Filosofía, de Antropología Cultural y de Ética Profesional de la Universidad Nacional de Río Cuarto. También se desempeñó como Jefe del Departamento de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. De allí que se le cuestionara, desde el peronismo tradicional rio-cuartense, su cercanía con Rodolfo Puiggrós. Asimismo, la desconfianza en torno a su designación surgió a partir del fuerte apoyo que recibió por parte del Frente de Izquierda Popular (Aminahuel, 2018: 70). En 1975 se exiló en Madrid donde continuó ejerciendo la docencia en diferentes instituciones.

6 Nacido el 8 de enero de 1930 en San Juan. Se recibió de bachiller para luego trasladarse a Córdoba donde cursó estudios de medicina. Fue presidente de la Confederación General Universitaria (CGU) una agrupación peronista. Produjo su tesis doctoral como médico legista en 1958 en la Universidad del Litoral. Desde ese año residió en Río Cuarto, formando parte del plantel cirujano del Sanatorio Argentino (AHMRC, H, *La Calle* 05/10/1974, p. 4).

Bibliografía

Albaladejo, Chistophe (2013). “Dinámica de la inserción territorial de la agricultura pampeana y emergencia del *agribusiness*”. En Carla Gras y Valeria Hernández (Coords.), *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires: Biblos.

- Almirón, Adrián (2017). “Los expertos en el Chaco: investigación y política agraria (1920-1972)”. *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*, 4 (1): 147-170.
- Aminahuel, Aimé (2017). “Discursividades en disputa en la territorialidad universitaria: el caso de Río Cuarto (1973-1974)”. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 2 (4): 14-38.
- Aminahuel, Aimé (2018). “La universidad liberada. El proyecto político universitario de Augusto Klappenbach (1973-1974)”. En Claudia Harrington y Marina Spinetta (Comps.), *Memoria, política y género*. Río Cuarto: UNIRÍO.
- Ascolani, Adrián (2012). “Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina”. *Educação*, 35 (1): 42-53.
- Baigorria, Silvina y Fuentes, Daniela (2016). “Sobre la extensión universitaria en la UNRC (1973/1974) memorias y emergencias”. En Ana Vogliotti *et al.*, (Comps.), *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. Río Cuarto: UNIRÍO.
- Balsa, Javier (2007). “Las disputas hegemónicas en torno de las cuestiones sociales agrarias de la pampa argentina en la actualidad”. En Noemí Girbal-Blacha y Sonia Mendonça (Coords.), *Cuestiones agrarias en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
- Barrionuevo, Lisandro y Cecchetto, Gabriela (2012). “La carrera de Ingeniero Geógrafo en la Universidad Nacional de Córdoba en el marco del proyecto territorial estatal. Planes de estudio y tensiones en torno a las competencias profesionales (1892-1922)”. En Gabriela Cecchetto y Perla Zusman (Comps.), *La institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos (1878-1984)*. Córdoba: SeCyT-UNC.
- Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carini, Gabriel (2017). *Discursos, prácticas y estrategias en mutación: la Sociedad Rural de Río Cuarto en el marco del nuevo régimen de acumulación de los noventa*. Tesis doctoral inédita. Córdoba: UNC.

- Carp, Mariano (2010). “La formación del perfil académico y profesional de los ingenieros agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata: una aproximación desde el análisis curricular”. En Sabina Fréderic *et al.* (Eds.), *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario: Prohistoria.
- Cecchetto, Gabriela (2012). “Prácticas y saberes sobre el territorio en el ámbito académico de la ciudad de Córdoba (1870-1920)”. En Gabriela Cecchetto y Perla Zusman (Comps.), *La institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos (1878-1984)*. Córdoba: SeCyT-UNC.
- De Imaz, José Luis (1965). *Estructura social de una ciudad pampeana*. La Plata: UNLP.
- Di Filippo, Josefina (1984). *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la República Argentina. De los precursores al Centenario, 1867-1910*. Buenos Aires: Fecic.
- Girbal-Blacha, Noemí (1992). “Tradición y modernización en la agricultura cerealera argentina, 1910-1930. Comportamiento y propuestas de los ingenieros agrónomos argentinos”. *Jarbuch fur Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*, 29: 369-395.
- Graciano, Osvaldo (1998). “Universidad y economía agroexportadora. El perfil profesional de los ingenieros agrónomos (1910-1930)”. En Noemí Girbal-Blacha (Comp.), *Agro, universidad y enseñanza. Dos momentos de la Argentina rural (1910-1955)*. La Plata: Editorial de la UNLP.
- Graciano, Osvaldo (2001). “Estado, Universidad y economía agroexportadora en Argentina: el desarrollo de las facultades de Agronomía y Veterinaria de Buenos Aires y La Plata (1904-1930)”. En Marta Valencia y Sonia Mendonça (Orgs.), *Brasil y Argentina. Estado, Agricultura y empresarios*. La Plata: Editorial de la UNLP.
- Gras, Carla y Hernández, Valeria (2016). *Radiografía del nuevo campo argentino. Del terrateniente al empresario trasnacional*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Talía (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas en la región pampeana (1897-1955)*. Bernal: UNQ.

- Hirschgenerr, Ivana (2016). “Capacitar a la juventud para diversificar la producción: el funcionamiento de las escuelas agro-técnicas la provincia de Mendoza, entre la norma y la realidad (1940 y 1950)”. *Anuario de la Escuela de Historia*, 10: 1-23.
- Iparraguirre, Pablo (2013). “La creación de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, un impulso a la investigación aplicada y la extensión”. En Mónica Gordillo y Laura Valdemarca (Comps.), *Facultades de la UNC (1854-2011). Saberes, procesos políticos e institucionales*. Córdoba: Editorial de la UNC.
- Makler, Carlos (2006). “Las corporaciones agropecuarias ante la política agraria peronista (1973/4)”. En Osvaldo Graciano y Talía Gutiérrez (Dirs.), *El agro en cuestión. Discursos, políticas y corporaciones en la argentina, 1870-2000*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martocci, Federico (2011). *Enseñar a cultivar en el Territorio pampeano. Escuelas, agronomías y estaciones experimentales (1900-1953)*. La Pampa: Ediciones del INTA.
- Martorelli, Ricardo (1991). *Crónicas de la Creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Río Cuarto: Editorial UNRC.
- Rodríguez Vázquez, Florencia (2012). *Educación agrícola y vitivinicultura en Mendoza. La formación de recursos humanos y la generación de conocimientos técnicos (1890-1920)*. Prohistoria: Rosario.
- Svampa, Maristella (2016). *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Buenos Aires: Edhasa.
- Tort, María Isabel (2008). “Enfoques de la extensión rural. En nuestro agro: ¿evolución, complementación u oposición?”. En Javier Balsa *et al.* (Comps.), *Pasado y presente en el agro argentino*. Buenos Aires: Lumiere.
- Vogliotti, A.; Barroso, S. y Wagner, D. (2016). *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. Río Cuarto: UNRÍO.
- Wagner, Daniela (2018). “La UNRC y la ciudad: relevamiento de vínculos en la dinámica temporal-espacial y social”. En María Rosa Carbonari y Graciana Pérez Zavala

(Comps.), *Latinoamérica entre viejos y nuevos tiempos. Propuesta de estudio interdisciplinar. Abordajes regionales y locales*. Río Cuarto: UNIRÍO.

Fuentes

Archivo Histórico Municipal de Río Cuarto, Hemeroteca, *La Calle*, 1974.

Universidad Nacional de Río Cuarto, Carrera de Ingeniería Agronómica, Plan de Estudios, 1972.

Universidad Nacional de Río Cuarto, Carrera de Ingeniería Agronómica, Plan de Estudios, 1974.

De salesiana a nacional: los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Gabriel Carrizo

Los historiadores fechan. Es decir: ponen banderines en las líneas de tiempo para indicar que se pasa de una cosa a otra. Parece fácil, pero no. Detrás de ese número aséptico hay, con frecuencia, todo un campo de batalla en el que se juega el 'conflicto de las interpretaciones': la fecha, ese puente entre dos mundos, tiene que ser justificada, argumentada, defendida o refutada. En los espacios entre cuatro números se cuelan posicionamientos teóricos, filosóficos, ideológicos, políticos.

Eduardo Gruner

Introducción

El 1 de junio de 1988, durante el mandato del rector Hércules Pinelli, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) resolvió fijar el 4 de mayo de 1974 como fecha oficial de su creación. Sin embargo, unos años más tarde quien fuera rector de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (UPSJB) Alfredo Laerte Massari contradecía esta resolución al afirmar:

que la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco nació el 31 de agosto de 1979, esa es la verdad histórica, conmemorarla en fecha anterior es un 'absurdo histórico' porque

antes no existió ninguna Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco; el pasado hay que aceptarlo tal como fue, grande o mísero, nos guste o no nos guste (2004: 170).

Las contradicciones en torno a los orígenes de la Universidad pública en Comodoro Rivadavia todavía se siguen expresando en el presente. De allí que nos surgieron los siguientes interrogantes: ¿a qué pasado se refería Massari, el cual había que aceptarlo con cierta resignación? ¿Por qué dos fechas en pugna en torno a la creación de una Universidad en Comodoro Rivadavia? Retomando la expresión de Eduardo Gruner que encabeza este texto, detrás de estas fechas no solamente hay toda una contienda en torno a los orígenes, sino además acerca de distintos modelos educativos que deberían prevalecer en la Universidad.

En los últimos años han surgido una serie de estudios que han abordado los orígenes de universidades nacionales en el interior del país en los inicios de la década del 70, en el marco de lo que se denominó la “primera ola de expansión universitaria” (Mendonça, 2018a). Aunque este campo historiográfico se ha expandido en el ámbito local, los orígenes de la UNPSJB todavía no han sido muy explorados, a excepción de algunos trabajos muy recientes referidos al movimiento estudiantil (Villafañe, 2016) o de enfoques provenientes de una historia institucional (Gómez y Pérez, 2005; Muriete, 2016; Barros y Muriete, 2018).

Este artículo pretende ser un aporte al conocimiento del pasado educacional reciente de la UNPSJB, analizando tres etapas correspondientes a distintos proyectos institucionales que forman parte de su pasado. En la primera parte repasaremos brevemente la presencia de la comunidad salesiana en la educación de la ciudad, para luego analizar tres momentos de la historia universitaria en las secciones que siguen.

1961. La Universidad de la Patagonia San Juan Bosco: “técnicos capacitados con criterio universitario”

La concreción de la UPSJB en 1961 debe comprenderse como la coronación de la larga obra educativa desarrollada por la comunidad salesiana en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Esto era particularmente resaltado por el ministro de Educación y Justicia Alberto Rodríguez Galán

en su discurso el día de la inauguración al afirmar: “Esta Universidad culmina las creaciones educativas de los salesianos en la región”¹. Desde 1913 con la creación del Colegio Miguel Rúa, el Colegio Salesiano Deán Funes en 1929, y la Escuela de Artes y Oficios en 1937, los curas salesianos desarrollaron una intensa labor educativa, valiéndose de coyunturas políticas favorables. Ese despliegue de la obra educativa se enmarcaba en la década del 30 cuando se desencadenó el avance del catolicismo influyendo de manera creciente en la sociedad argentina, en pos de restaurar la tradición católica (Zanatta, 1996). En una ciudad crecientemente obrera dada la expansión de la explotación petrolífera sobre todo a partir de 1922 con la creación de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), los salesianos buscaron impregnar con la doctrina cristiana el mundo del trabajo, sobre todo en aquellos jóvenes que se incorporarían a ella en el futuro. La denominada cuestión social y la creciente presión obrera desafiaba al mundo católico en general, razón por la cual urgía la “re Cristianización” de los trabajadores para prevenirlos de la influencia marxista (Ceva, 2012). La necesidad de una formación técnica y cristiana de los jóvenes identificados con los intereses de la nación (y, por ende, de YPF), daría lugar a la concreción de la Escuela de Artes y Oficios en 1937, institución educativa que le permitiría consolidar a la congregación la presencia católica en la vida pública. Desde allí impondría valores morales y pautas disciplinarias para formar individuos dóciles y trabajadores, tal como lo requería la industria petrolífera, objetivo que era también apreciado por el ejército, preocupado por la creciente radicalización obrera (Carrizo, 2014). Pero a este proyecto educativo salesiano le faltaba concretar los estudios superiores, y la coyuntura abierta luego de 1955 permitía crearla posible.

Hay dos procesos en los cuales es posible inscribir la materialización de la Universidad salesiana en 1961: en primer lugar, uno de orden nacional dado por una Iglesia católica que se encolumnó en torno al golpe de 1955 y se fortaleció posteriormente; el otro de orden local, como la creación del Obispado con sede en Comodoro Rivadavia al frente del cual fue consagrado el padre Carlos Mariano Pérez en 1957. El diario *De Pie*, que expresaba la voz de los fervientes comodorenses católicos, le dedicaba estas palabras al obispo (“dignísimo príncipe de la Iglesia Católica Apostólica y Romana”) a su llegada a la ciudad:

Si nunca hemos callado nuestro entusiasmo, menos podemos hacerlo en esta circunstancia que, una vez más, une en apretada y sincera compenetración, dos grandes amores nuestros: la bandera bendita de la patria y la hosca cruz de madera que pasearon serenas en la mano del jefe y del soldado, y en el corazón, durante los días luminosos de Mayo y de la Independencia y que mortajaron argentina y cristianamente los restos de los que murieron para darnos una fe y una patria; puras y transparente como el alma de Belgrano; serenas y firmes como el olvidado Saavedra, emprendedoras y tenaces como el genio de San Martín. Para quienes pensamos en argentinos legítimos; la de los próceres; para éstos, los verdaderos, y para nosotros no hay otra apreciación posible y auténtica del hecho que comentamos. Todo lo demás es ribete que sobra y sentimentalismo que empalaga, o izquierdismo que odia y que miente².

Claramente estos usos del pasado que posicionaban a la Iglesia en los orígenes mismos de la patria nos remiten a la construcción del mito de la nación católica (Zanatta, 1996), lo cual era reforzado con el nuevo encabezamiento utilizado por *De Pie* en sus editoriales, que se postulaba ahora “En defensa de la verdad en una ‘Argentina cristiana’”. Asimismo, el período posterior a 1955 permitía volver a encauzar el vínculo entre las Fuerzas Armadas y la Iglesia, que se había desviado durante el tramo final del primer peronismo. De allí que ese “reencuentro” fuera catalogado de “feliz”:

significa un nuevo reencuentro, feliz nuevo reencuentro entre la espada del héroe y la cruz del misionero, ante la fe que viviera y vivimos los argentinos y la bandera que besaron y besamos, reverentes, quienes seguimos con interés y con amor de hijos, los hechos gloriosos de nuestra Patria. Hasta aquí, no llegó la espada; llegó tan sólo la Cruz del salesiano, del Hijo de Don Bosco y hoy la Patria agradecida le tributa a los educadores salesianos, en la persona del primer Obispo de Comodoro Rivadavia, el mejor de sus homenajes³.

De esta cita se desprenden dos aspectos interesantes para comprender el protagonismo que se asignaban en la historia patagónica los salesianos. En primer lugar, que no haya llegado “la espada del héroe” significaba que en la Patagonia hubo un vacío de nacionalidad durante el siglo XIX, que se revertiría recién a partir de la llamada “Conquista del Desierto”; y, en segundo lugar, que “llegó tan sólo la cruz del salesiano” remitía a que la civilización se materializó

en el sur por medio de la Iglesia a través del desarrollo educativo. En definitiva, el catolicismo local recordaba en 1957 la complementariedad lograda desde las primeras décadas del siglo XX entre el Estado, las Fuerzas Armadas y los salesianos en la región en pos de una educación que preparara a los jóvenes comodorenses en el oficio técnico al servicio de la explotación petrolífera, comprometidos con los intereses de la patria, y dotados de valores cristianos.

Si bien existieron antes de la UPSJB intentos por concretar la educación superior en la ciudad (como en 1943 con la Universidad Popular de la Patagonia o el Instituto Superior de Estudios Patagónicos durante el período de la Gobernación Militar [1944-1955]), por distintos factores no lograron concretarse, “pero la semilla esparcida no murió, sino que aún con vida latente, permanecía apta para germinar al primer cambio favorable”⁴. Lo cierto es que la comunidad católica de Comodoro Rivadavia esperaba verse beneficiada por un contexto histórico propicio para alcanzar ese viejo anhelo. Y ese “primer cambio favorable” estuvo dado por un nuevo protagonismo del catolicismo en la vida política argentina luego de 1955; los debates posteriores en torno a educación laica o libre; y en el contexto local la creación del Obispado de Comodoro Rivadavia.

Un paso fundamental en este sentido fue la creación el 31 de mayo de 1959 del Instituto Universitario de la Patagonia, que contó con la dirección del ingeniero Julio Kun. Este emprendimiento fue posible de desarrollar a partir del decreto firmado por el ministro de Educación Atilio Del Oro Maini en diciembre de 1955 (pocos meses después del golpe), en el cual en su artículo 28 autorizaba la creación de universidades privadas o “libres” con la facultad de emitir títulos habilitantes. Esto generó que la jerarquía eclesiástica ya no demandara tan solo la educación religiosa en las escuelas públicas, sino que bregara por la existencia de la educación superior bajo administración privada, lo cual le posibilitaría formar una clase dirigente con afinidad ideológica y expresar su influencia en la comunidad.

Dicho Instituto contemplaba el funcionamiento de dos escuelas: la de Ciencias y la de Humanidades, esta última “para amalgamar el tecnicismo con la formación integral del profesional, la materia con el espíritu, el cuerpo con el alma...”. El Instituto Universitario de la Patagonia fue un paso necesario para concretar la UPSJB, creándose

en atención a la realidad actual del país, y en particular, del sur argentino, reconociendo que sus problemas no son únicamente de orden material, sino también moral y espiritual. Por tal razón, sus fines son no sólo dar a la Patagonia los intelectuales, investigadores y técnicos que necesita, sino, además, dotarlos de una formación cristiana y humanista, de modo que su labor resulte en la reafirmación del sentimiento tradicional del pueblo argentino como integrante de la comunidad occidental y cristiana⁵.

El proyecto de educación superior propuesto por la comunidad salesiana guardaba coherencia con el modelo educativo ya instaurado en los estudios secundarios. El objetivo seguía siendo el mismo, esto es, la educación técnica al servicio de la explotación del recurso petrolífero, pero esta vez con criterio universitario:

En tanto, el potencial económico de Comodoro Rivadavia, el constante aumento de sus posibilidades industriales vinculadas a la explotación del petróleo y de otros minerales, y su situación geográfica, ya la erigían en capital indiscutida de la Patagonia. Pero para realizar su brillante porvenir e irradiarlo a toda la enorme región, se hacían imprescindibles técnicos capacitados, con criterio universitario, y compenetrados de un acendrado sentimiento de amor hacia la tierra que los viera nacer, para frenar de ese modo, el éxodo a otras zonas del país, más tentadoras técnica y culturalmente, y evitar el desencuentro definitivo con la realidad patagónica⁶.

En el discurso de inauguración el obispo retomó los fundamentos de la generación del 80, enmarcando la creación de la UPSJB en ese clima de ideas. Asimismo la emparentaba con la Conquista del Desierto, considerando a este hecho un hito en la llegada de la “civilización” a la Patagonia, citando a Julio A. Roca y su carta del 10 de diciembre de 1880 a Don Bosco, en donde afirmaba: “Puede tener la seguridad de que las misiones de la Pampa y de la Patagonia ocuparán siempre el lugar preferente que merecen las obras civilizadoras, y que sus religiosos serán tratados con respeto a que hasta ahora se han hecho acreedores ante las autoridades civiles y políticas de la República”⁷. Mediante Decreto N° 2923 del 28 de agosto de 1961 el gobierno de la provincia del Chubut le concedió personería jurídica a la Univer-

sidad, y en 1963 en coincidencia con el 50 aniversario de la llegada de los salesianos a Comodoro Rivadavia, el Ministerio comenzó a reconocer los títulos.

Dos aspectos de la UPSJB nos interesan resaltar. El primero de ellos está dado por situar a las humanidades en un lugar secundario de la formación universitaria, como mero complemento de la educación tecnológica. Para ello se impartían clases de Historia de la cultura, Filosofía, Ética, Sociología y Teología fundamental:

La Universidad de la Patagonia, por su parte, desde sus inicios consideró fundamental el cultivo de las asignaturas humanísticas para que sus egresados, que debían desenvolverse en plena era tecnológica, estuvieran dotados de una concepción universal y espiritual que les permitieran ajustar las conquistas científicas, que representan un caudal positivo y permanente del saber, a los principios generales que deben regir la inteligencia, el sentimiento y la acción de los hombres⁸.

El segundo aspecto que señalamos es la inscripción de la UPSJB en la “familia católica-ypefiana” comodorense, consolidándose una serie de vínculos tanto con la empresa estatal (por ejemplo en 1966 se inaugura una Escuela de Ingeniería dependiente de la Universidad en Cañadón Seco, con el apoyo de la Administración de YPF, cuyos alumnos en su mayoría eran empleados de YPF y de Gas del Estado), como con aquellas instituciones con las cuales existía una afinidad ideológica (colaboró con la dotación de profesores al Liceo Militar General Roca que había comenzado a funcionar en marzo de 1967; e integró a sus actividades promoviendo su participación activa a la Liga de Madres y Padres de Familia).

En la siguiente sección observaremos de qué manera este proyecto que encarnaba la UPSJB entró en crisis en el transcurso del año 1972, dando inicio a un proceso que desembocará en la creación de la Universidad Nacional de la Patagonia (UNP) en 1974, enmarcado en las condiciones sociopolíticas de la década del 70.

1974: la Universidad Nacional de la Patagonia como “triunfo popular”

Como hemos adelantado, la concreción de la UNP en 1974 se fue gestando a partir de dos procesos que se iniciaron en 1972: en primer lugar, la política del presidente de facto Alejandro

Lanusse de crear nuevas universidades; y, en segundo lugar, el inicio del activismo estudiantil que derivó al año siguiente en la toma del edificio de la UPSJB. En este sentido, podemos adelantar que la UNP fue el resultado de procesos que adquirieron una dinámica propia, en sintonía con las transformaciones profundas y a veces contradictorias de aquellos años 70.

Recientes abordajes de este período han señalado que durante el gobierno de Lanusse (en el tramo final que conducía hacia la apertura política y el llamado a elecciones), se fue forjando un clima político particular a partir del interés de abrir un diálogo con todos los sectores sociales. Es en este nuevo marco (según nuevas interpretaciones), en que se inscribe el proceso de creación de Universidades Nacionales, el cual adquirió una dinámica propia realizándose de “un modo veloz y anárquico” (Mendonça, 2018b: 109).

Por otro lado, en el contexto del proyecto autoritario entre 1966 y 1973, las universidades nacionales de más larga tradición, de ser definidas como “motores de desarrollo” pasaron a ser consideradas “monstruos sobredimensionados”. Las medidas gubernamentales buscaron detener el crecimiento de la matrícula y su concentración en los centros urbanos. Según Laura Rovelli (2009) lo que se ocultaba por detrás de este problema cuantitativo era frenar el activismo estudiantil en esas instituciones. Pero además de descongestionar a las universidades tradicionales, el proceso tenía “una clara intención por interpelar a la juventud, principalmente la universitaria, a quienes se les hacía un especial llamado a participar en los canales legales de la política” (Mendonça, 2018b: 110), buscando además aumentar la base social de apoyo para poder competir con el peronismo.

Esa activación política de la juventud que promovió Lanusse y que derivó en una multiplicación de demandas estudiantiles a lo largo del país, en el caso de la UPSJB se expresó en cuestiones referidas a la vida académica y a la necesidad de participar en las decisiones. En un petitorio de 1972 los estudiantes solicitaron renovar estructuras estancadas, mayor nivel cultural, autoridades sin mentalidad retrógrada, una Universidad que responda a las exigencias actuales, verdadero diálogo, que no se sancione a quienes valientemente dicen la VERDAD, que no existan casos como este: un miembro del Consejo Superior sea a la vez integrante del Consejo Académico, integrante de la Comisión de Disciplina y profesor de siete materias (Villafañe, 2016).

Este particular contexto es el que Alfredo Laerte Massari (quien fuera rector de la UPSJB durante estos años) no pudo comprender a partir de la descripción de una “vida apacible” aparentemente desarrollada en las aulas universitarias. Nos referimos a que en su repaso por este período de la historia de la UPSJB describe una serie de vínculos caracterizados por la armonía y la colaboración entre los distintos actores. De allí que “las relaciones entre los organismos, directivos, incluido el claustro de profesores, y los alumnos, fueron cordiales y sin fricciones”. El alumnado “se caracterizaba por su madurez y espíritu de colaboración” [...] “No sólo las relaciones eran fluidas, sino que era común y corriente que los directivos escucharan la opinión de los estudiantes respecto a la marcha de la Universidad”. El propio Massari sostenía que solía reunirse con los alumnos para conversar y escuchar sugerencias “aunque esta apertura hacia los alumnos no era del agrado de algunos miembros del Consejo Superior” (2004: 98). Asimismo, esa incomprensión de las demandas estudiantiles hacía que fueran consideradas fuera de lugar, dadas las características que presentaban según él los estudiantes que albergaba la UPSJB:

Hasta ese entonces no existían enfrentamientos ni agitaciones, pues el estudiantado se mantenía aplicado a sus labores sin hacerse eco de las graves situaciones que en determinadas circunstancias pasó la Universidad argentina a partir de la segunda mitad de la década del '60, sin embargo esto no debe ser interpretado como abulia social frente a los problemas que preocupaban a la sociedad argentina ni indiferencia en materia de política universitaria, sino que como se trataba de un estudiantado que a su vez trabajaba, no disponía de mucho tiempo y en gran parte con cargas de familia, de modo que había premura por terminar cuanto antes los estudios (Massari, 2004: 98-99)⁹.

Por otro lado, aquellas demandas se inscribían en el particular clima de época iniciada en los 60 que tenía a la juventud como protagonista, que trascendía la coyuntura local, y donde el movimiento estudiantil era uno de los espacios privilegiados de la crítica generacional en dicho período (Cattaruzza, 1997). En este sentido la historiadora uruguaya Vania Markarian (quien estudió el movimiento estudiantil uruguayo en 1968), habla de una tensión a partir de la acumulación de descontentos, luchas y expectativas que se podían rastrear por lo

menos desde los inicios de la década del 60. A la vez emergía la juventud como actor político en el seno de la izquierda, en el marco de un “floreamiento de las inquietudes políticas de las nóveles generaciones” (2012: 26). En este sentido en la década de 1960 una generación de jóvenes latinoamericanos se inició en la vida política desde una visión heroica de la militancia. Asimismo, hubo un auge de las discusiones sobre las “vías de la revolución” en todo el mundo, especialmente acerca de la importancia y necesidad de la lucha armada, al tiempo que se discutía sobre el papel específico de las nuevas generaciones en esos procesos. Es en este contexto donde aparecieron signos más claros de cierto desacuerdo con el funcionamiento y los contenidos del sistema educativo, a partir de la creación de un universo cultural nuevo.

Por su parte el movimiento estudiantil en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX ha recibido nuevos análisis en la historiografía reciente, y en aquellos balances acerca de esta producción se ha concluido que en el marco de cambios drásticos, en primer lugar, experimentó una radicalización entre 1955 y 1976; y en segundo lugar, se dio un “progresivo abandono de la Reforma de 1918 como faro para la acción política” (Califa, 2007: 64). Si bien el movimiento estudiantil le asignaba a dicha reforma un lugar destacado en la historia, en la década del 60 la juzgó limitada para alcanzar los objetivos revolucionarios.

Por lo tanto, a comienzos de la década del 70 aparece una cultura juvenil de masas tanto en América Latina como en nuestro país que fácilmente asumía alguna forma de crítica social, un estudiantado politizado a la izquierda y masivamente movilizado. De allí que el análisis de la toma de diciembre de 1973 no puede desligarse de estos procesos sociopolíticos más amplios del que es parte, sin perder de vista el clima universitario de la UPSJB. En este sentido los estudiantes universitarios comodorenses en el transcurso de 1972 pasaron de demandar cuestiones estrictamente académicas o mayor participación de las decisiones, a cuestionar la existencia misma de la universidad privada, desconociendo sus autoridades y exigiendo el cogobierno. Los efectos de la iniciativa de Lanusse de crear más universidades como una forma de interpelar y ganar adhesión en el movimiento estudiantil que todavía no se había radicalizado (desde la percepción del gobierno), claramente podemos observarlos a partir de la exigencia del estudiantado comodorense. Dicha demanda era percibida como inédita e inexplicable por parte de las autoridades de la UPSJB, como parte de un efecto no deseado de

las políticas universitarias de Lanusse. Esto queda expresado en la siguiente afirmación de Massari: “Era sintomático que hubiera una coincidencia temporal entre la intensificación de los reclamos estudiantiles y la noticia de la creación de una Universidad Nacional” (2004: 108).

La asunción de Héctor J. Cámpora a la presidencia en mayo de 1973 sería decisiva para las demandas de los estudiantes de la UPSJB. Luego de nombrar como ministro de Cultura y Educación a Jorge Alberto Taiana, se dispuso la intervención de todas las universidades, incluida la salesiana de Comodoro Rivadavia. La efervescencia del período estaba dada por la inédita intervención de las universidades privadas por parte del aparato del Estado.

Durante los primeros meses de la gestión Taiana (mayo-junio de 1973) fueron tomadas las universidades nacionales y cátedras por parte de grupos estudiantiles (mayoritariamente la Juventud Universitaria Peronista) que solicitaban intervenir las instituciones como antesala para su estatización. La mayoría de los rectores interventores propuestos eran afines al gobierno nacional y particularmente cercanos a los sectores de la izquierda peronista y a la agrupación Montoneros (Fridemann, 2011). Desde la asunción de Taiana hasta la gestión de Ivanisevich, la universidad argentina atravesó un período convulsionado, en sintonía con las disputas al interior del peronismo (Califa, Millan, 2016). Un ejemplo de ello es la gestión de Augusto Klappenbach al frente de la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyo mandato debió atravesar un equilibrio siempre inestable en el marco de la disputa por el poder al interior del peronismo riocuartense (Aminahuel, 2017).

Taiana elaboró un proyecto de educación superior en donde colocaba a la universidad pública argentina en aquel clima de época:

El proyecto establece las bases de un tipo de Universidad insertada en el pueblo argentino, expresado por un gobierno popular en un momento histórico de definición y reencuentro nacional. La Universidad del pueblo sostenida con los fondos de la Nación, mantiene sus claustros colmados por la juventud de ese mismo pueblo, confundidas todas las clases sociales, abiertas sus puertas en forma irrestricta a todos aquellos que en el continuo de la educación gratuita tienen vocación y aptencia por estudios del nivel superior¹⁰.

Mediante una serie de medidas, el ministro generó una intensa politización en el campo

universitario: intervención de universidades nacionales; designación de autoridades vinculadas a la tendencia revolucionaria de la Juventud Peronista; reincorporación de profesores expulsados de la Universidad entre 1955 y 1973; cesantía de docentes identificados con la dictadura de 1966 y de quienes trabajaban como empleados de empresas multinacionales; y establecimiento para 1974 de un ingreso irrestricto en las universidades del Estado. La Ley Taiana expresaba ese particular clima de ideas, y debe ser entendida “como la cristalización de una configuración compleja de fuerzas y actores en una situación y un momento específico” (Fridemann, 2011).

Volviendo al análisis local, el 5 de diciembre de 1973 el ministro Taiana mantuvo una reunión con tres estudiantes de la UPSJB en Buenos Aires, con los cuales se comprometió a resolver el conflicto, no solo enviando a un veedor sino además asegurando su presencia en Comodoro Rivadavia. Posterior a la toma estudiantil de diciembre de 1973, el ministro, mediante un decreto ordenó la intervención de la UPSJB por 180 días, nombrándose interventor a Roberto Payne. Los estudiantes no solamente apoyaron la intervención, sino que además en los primeros días de enero de 1974 exigieron la inmediata nacionalización de la UPSJB. Luego de la visita a la ciudad de funcionarios del Ministerio de Educación, el gobierno nacional resolvió crear la UNP por considerarlo un hecho irreversible e incontrovertido, dado el importante apoyo obtenido de parte de la comunidad comodorense (Muriete, 2016). Finalmente, el 4 de mayo de 1974 se inauguró la Universidad Nacional de la Patagonia (UNP), siendo designado como primer rector el ingeniero agrónomo Silvio Grattoni¹¹.

La mesa Coordinadora del Movimiento Universitario Centro Universitario Patagónico sostuvo:

Cuando hace seis meses en el enfrentamiento que los estudiantes de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco teníamos con las exautoridades de esa casa de estudios, tomó estado público, ese mismo pueblo que estaba reclamando su Universidad Nacional, salió a la calle en nuestra defensa. Las posteriores derivaciones del conflicto condujeron a una situación de desamparo e incertidumbre a todo el alumnado, puesto que ignorábamos qué iba a suceder con nuestro futuro. No obstante una esperanza nos mantuvo firmes, y la seguridad de contar con el respaldo popular nos alentó a proseguir en nuestra lucha. (...) esta Universidad, que no es sólo un logro educacional, sino que trasciende a lo social y lo geopolítico, es el triunfo del pue-

blo, y a este pueblo es al que los universitarios damos nuestro más sincero GRACIAS. (...) Afirmamos que el pueblo debe estar presente porque esta Universidad le pertenece, es de su patrimonio, como lo es toda institución y todo acto de cultura. Nosotros que seremos los directos beneficiarios de esta obra, convocamos al pueblo a concurrir al acto de inauguración¹².

En las declaraciones de Taiana a la prensa local cuando inauguró la Universidad en 1974 daban cuenta del difícil equilibrio que debía mantener:

Dijo luego que nadie que ingresa a una Universidad puede despojarse de su cobertura, entra y sale con ella, piensa, se expresa y discute. Debe tener su convicción. Nosotros no queremos que se haga proselitismo utilizando las tarimas universitarias, la Universidad es para todos y no para sectores. Es natural que un profesor dicte clase sobre marxismo que es aceptable. No podemos caer en el ridículo contemporáneo. Las Universidades, y esto es muy importante, deben tener una relación con el pueblo y para ellos los nuevos rectores tienen la obligación de organizar las mismas¹³.

Por su parte el rector Grattoni en su discurso con motivo de la inauguración de las clases en la UNP la alineaba al proyecto universitario del gobierno nacional:

La premisa es que la opción debe ser para el pueblo, del pueblo y conjuntamente con el pueblo debemos nosotros instrumentar todas las medidas para que ello llegue en forma efectiva y abierta a esos fines. Entendemos que así la Universidad está al servicio del pueblo y el pueblo estará al servicio de la Universidad, en todos los niveles, sea intelectual, científica o en materia de artes, etc. (...) Nuestro camino que se reduce hacia el proceso que inevitable e inexorablemente se llama de liberación y reconstrucción nacional. Este es el camino en el cual invoco y convoco a no abandonar, y a seguir para no perder esta oportunidad brillante que se nos brinda a todos los argentinos para llegar a lo que todos anhelamos: la Argentina potencia¹⁴.

La intervención de la UPSJB culminó el 31 de mayo de 1974. En 1978, con motivo de celebrar el decimoquinto aniversario de creación de Universidades Privadas en la Argentina, en una publicación firmada por rectores recordaban así los sucesos acontecidos cuatro años antes:

Un solo acontecimiento triste lamenta recordar la Universidad, y fue el conflicto universitario que terminó con la ‘invasión’ de un grupo de alumnos motorizados por ideologías extremistas, y la posterior intervención académica producida por el gobierno, en un plan conjunto que contó con el apoyo y respaldo del entonces Ministro de Cultura y Educación, doctor Taiana (Consejo de Rectores de Universidades Privadas, 1978: 243).

En la siguiente sección abordaremos el modelo universitario que resultó luego del proceso de fusión de las dos universidades: la UPSJB y la UNP.

1979. La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: en defensa de la soberanía

La política universitaria de la última dictadura militar reforzó el control y la depuración de aquellos elementos considerados “subversivos” (ya iniciada en 1974), que se extendió hasta 1978-79. La “normalización” se dio a partir de 1980, con la Ley Universitaria N° 22.207/80 de Rafael Llerena Amadeo. Se ha sostenido que “esta periodización demuestra que a medida que se fueron ‘depurando’ los diversos espacios les fue posible aplicar su proyecto a través de una ‘normalización’ que sostenía la más brutal heteronomía universitaria: aquella que se logró con la expulsión y la represión, al tiempo que se pregonaban valores tradicionales y católicos” (Algañaraz Soria, 2016: 13).

Sin lugar a dudas se estaba ante la necesidad de regularizar la cuestión universitaria en Comodoro Rivadavia, llegando a 1979 con la superposición de dos Universidades (Villafañe, 2016; Muriete, 2016). La Revista *Cono Sur* manifestaba que el ministro de Cultura y Educación de la Nación Llerena Amadeo tenía intenciones de “borrar de un plumazo a la entonces Universidad Nacional de la Patagonia. Hubo ante eso una respuesta del gobierno provincial”¹⁵. Juan Carlos Crespo fue el delegado del Ministerio para poner al frente de los rectorados de las dos universidades para llevar adelante la fusión.

La demanda por resolver la cuestión universitaria era tan importante para los comodorenses que es sobre el único tema que le preguntan a Jorge Rafael Videla cuando visita la ciudad para

la inauguración de la Catedral San Juan Bosco. En esta circunstancia *Cono Sur* destacó el poco contacto del presidente con la ciudadanía: “Lamentablemente, ese día el presidente no habló... O casi no habló. Lamentablemente, sólo podemos recordar unas pocas palabras, un pedido de tiempo y paciencia para la Universidad. Presentimos que es para todo”¹⁶.

Para los sectores adictos al régimen la resolución del problema universitario requería urgencia, dado que no solo era vista como una obra de progreso para la región, sino que se trataba de una cuestión de importancia geopolítica y de defensa de la soberanía nacional. En este sentido, *Cono Sur* se hacía eco del pronunciamiento del rector de la Universidad Nacional de Misiones, quien demandaba “reforzamiento de la soberanía argentina en esa zona limítrofe y como ello se concilia con los más altos intereses geopolíticos del país”. *Cono Sur* hizo suyas estas palabras y afirmó:

Creemos que aquí, en la Patagonia argentina, existen parecidas e inclusive aún mayores motivaciones para contar con un elemento de la importancia que para la formación de las nuevas generaciones y la afirmación de nuestra soberanía, involucra de suyo la existencia de un establecimiento de enseñanza superior¹⁷.

Finalmente, mediante un convenio de unificación suscripto el 31 de agosto de 1979 entre el ministro de Cultura y Educación de la Nación Juan Rafael Llerena Amadeo y el obispo de Comodoro Rivadavia monseñor Argimiro Daniel Moure, se dio lugar a la fusión de las dos universidades. La primera cláusula que se aseguró la jerarquía eclesíástica fue que “el organismo universitario resultante se denominará Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco”¹⁸. A cambio el Obispado cedía el edificio universitario en construcción, la documentación científica y bibliográfica, entre otros bienes.

La alineación de aquel proyecto universitario a las urgencias de la dictadura se concretó por ejemplo a través de los denominados “Cursos Regionales de Defensa Nacional” (Rodríguez, 2015). Los mismos (que se dictaban desde 1967 en el país), fueron impartidos en 1979 a casi 300 funcionario públicos de Comodoro Rivadavia y Trelew. En el discurso de clausura el brigadier Guillermo Piastrellini dijo:

es más importante aún, que cada uno de los cursantes, tanto en lo individual como en lo comunitario, tome conciencia que los problemas relacionados con la Defensa Nacional, que enfrenta y enfrentará nuestra Argentina, son los problemas de los argentinos. Y tenemos la obligación de aportar soluciones participando en su discusión; dejando de lado los sectarismos y las ideologías disociantes que nos han esterilizado durante tantos años. (...) Mal pueden tener dirigentes de valía los pueblos que carezcan del sentido de nación¹⁹.

El rol de defensa de la soberanía que la UNPSJB asumiría quedó plasmado en el discurso de su primer rector el presbítero Norberto Sorrentino, en el día de la inauguración:

su ámbito de influencia le otorga a la Universidad una finalidad peculiar, toda vez que su accionar queda enmarcado en un hecho geopolítico de enorme relevancia. Se trata del tema de la soberanía. En momentos históricos tan difíciles y en circunstancias especialmente graves para nuestro país en orden a la defensa de su territorio austral, nuestra Universidad no puede permanecer indiferente a esta situación. Nosotros reafirmamos hoy, con honor y con emoción, en este Comodoro Rivadavia, y al asumir nuestra función de Rector de la Universidad Nacional de la Patagonia, nuestro compromiso claro y definido de poner la Comunidad Universitaria al servicio y en la defensa irrenunciable de nuestra soberanía espiritual y territorial²⁰.

En coherencia con este objetivo establecido como prioritario por la naciente UNPSJB se creó la cátedra de geopolítica Francisco P. Moreno en junio de 1980, a partir de una demanda del Círculo de Egresados de la Escuela de Defensa Nacional. El curso, que contó con el asesoramiento del teniente coronel Justo Eriberto Aubel y que se presentaba como una formación de posgrado inédita para la región, se proponía replantear la visión del espacio geopolítico.

Además de asumir como objetivo prioritario y razón de ser la cuestión geopolítica y la defensa de la soberanía, la UNPSJB pronto colaboró con otras necesidades que experimentaba la dictadura cívico-militar. Nos referimos a su activa participación en la denominada “Acción Cívica”, la cual era parte de los programas de ayuda militar que brindaba Estados Unidos a los ejércitos latinoamericanos, y consistía en el uso de las fuerzas militares locales en proyectos de utilidad para la población. Si bien esta renovación doctrinaria de las Fuerzas Armadas en la

Argentina comienza a experimentarse luego de 1955, se formalizará recién en 1963 a través de Programas específicos de Asistencia Militar. Dado que había que mejorar la imagen de las fuerzas castrenses ante la sociedad, se necesitaba de un medio de prensa que diera cobertura y visibilice el accionar militar materializado aún en los pueblos más recónditos de la Patagonia. *Cono Sur* tendrá el rol de viabilizar el fortalecimiento y aumento de las relaciones existentes entre las fuerzas militares y la población civil. De allí que a través de la revista podemos observar a la familia católica comodorense²¹ acompañando a las autoridades provinciales y municipales en cada acto patrio desarrollado en el interior de la provincia del Chubut, cuyos miembros se vinculaban con los funcionarios civiles: las distintas fuerzas armadas, el obispo Argimiro Daniel Moure, el director del Liceo Militar General Roca, el rector de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco presbítero Norberto Sorrentino y la Asociación de Reservistas.

La adhesión explícita del rector Sorrentino como parte de la Iglesia católica a la guerra de Malvinas también se inscribe en la articulación identitaria entre catolicismo y nación durante la última dictadura (Moretti, 2015).

Balance final: ¿61, 74 o 79?

En primer lugar, a lo largo de este trabajo hemos caracterizado los tres modelos universitarios que se instauraron en la segunda mitad del siglo XX en Comodoro Rivadavia. El primero de ellos fue el de la UPSJB que promovió una educación técnica con criterio universitario para la explotación petrolífera; posteriormente en 1974 la UNP, cuyo fundamento era brindar una educación universitaria cuyo destinatario era el pueblo; y por último en 1979, la UNPSJB, cuyo modelo de Universidad debía estar al servicio del desarrollo de la región patagónica y para defender su soberanía. Una vez repasados estos tres hitos en la historia de la Universidad en Comodoro Rivadavia hemos podido advertir que los fundamentos de la comunidad salesiana pierden su hegemonía en la educación superior recién en 1983. Su proyecto político-educativo religioso mantuvo su hegemonía por varias décadas, y recién comenzó a resignar su preponderancia en la educación superior con el retorno de la democracia. Pero dejó su marca ni más ni menos que en el nombre de la Institución universitaria.

Por último, este análisis sobre el pasado reciente universitario (Fridemann, 2012) nos remitió a cuestiones vinculadas con la memoria y las disputas en torno a ella. Es decir, condujo a interrogarnos acerca de cómo narrar los orígenes de nuestra Universidad. Sin dudas pervive una memoria católica que fue consagrada en el libro de Laerte Massari, erigido en un emprendedor de la misma. En dicha obra denominada *Amanecer universitario patagónico*, el obispo de Comodoro Rivadavia Pedro Ronchino decía

Fue un amanecer, con sus tímidos albores, no exentos tampoco, de alguna nubecilla que puede mitigar el oro encendido del sol naciente, pero el esfuerzo tuvo continuidad: la historia universitaria de toda la Patagonia nació al impulso de la Iglesia que, como madre, a su momento, supo también dejarla en el libre uso de la libertad para la cual la había formado (Massari, 2004: 8).

Estas palabras podían tomarse como una respuesta a la otra memoria materializada en una publicación de la Editorial Universitaria, la cual inscribió el origen de nuestra Universidad como resultado de las luchas populares. De hecho, el capítulo III se denomina: “El largo camino hacia la Universidad. Apuntes para una historia de luchas populares”. ¿Con qué pasado una determinada comunidad (en este caso universitaria) se identifica? ¿Con aquella que fue el resultado de la “primavera camporista” luego del retorno del general Perón, inscripta en el campo nacional y popular y al servicio del pueblo en pos de la liberación nacional? ¿O con aquella que fue el resultado de un acuerdo entre el obispo y el ministro de la última dictadura, inscripta en la familia católica salesiana y al servicio de la defensa de la soberanía?

Notas

1 *Anales de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco*, julio de 1964, N° 1, p. 35.

2 *De Pie*, julio de 1957, N° 21, p. 1.

3 *De Pie*, julio de 1957, N° 21, p. 1.

4 *Anales de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco*, julio de 1964, N° 1, p. 12.

- 5 *Anales de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco*, julio de 1964, N° 1, p. 14.
- 6 *Anales de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco*, julio de 1964, N° 1, pp. 12-13.
- 7 *Anales de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco*, julio de 1964, N° 1, p. 37.
- 8 *Ibidem*, p. 34.
- 9 Lo que nos muestra esta cita es el lugar tradicionalmente asignado a Comodoro Rivadavia, identificado como un lugar de trabajo alejado de la política. El discurso geopolítico que proponía la protección de un espacio en peligro supuso la extensión de ese discurso del trabajo a todo el espacio de la cuenca del golfo San Jorge, que se transformó así en un lugar en el que lo laborable deja sin posibilidad de una existencia legítima a la actividad política (Barros, Carrizo, 2012).
- 10 Proyecto de Ley de Universidades Nacionales, 14/02/1974, folio 5.
- 11 Silvio Grattoni fue un rector bastante invisibilizado dentro de la historia institucional, y solo pudimos reconstruir en parte su biografía y su paso por la Universidad Nacional de la Patagonia a partir de conversaciones mantenidas con familiares. Nació en 1910 en Italia, se recibió de ingeniero agrónomo, y posteriormente fue director del Jardín Zoológico de La Plata en la década del 40. En 1957 llegó a la provincia del Chubut para ser funcionario durante la gestión del gobernador Jorge Galina (1958-1962). Fue profesor por concurso de la cátedra Parques y Jardines de la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata. Fue afiliado peronista.
- 12 *Crónica*, 4 de mayo de 1974.
- 13 *Crónica*, 6 de mayo de 1974.
- 14 *El Patagónico*, 16 de julio de 1974, p. 2.
- 15 *Cono Sur*, junio de 1979, Año II, N° 7, p. 8.
- 16 *Cono Sur*, junio de 1979, Año II, N° 7, p. 3.
- 17 *Cono Sur*, abril de 1979, Año II, N° 5, p. 3.
- 18 Ministerio de Cultura y Educación, Convenio de Unificación, folio 3.
- 19 *Cono Sur*, octubre de 1979, Año II, N° 11, p. 4.
- 20 Discurso del Sr. Rector Rvdo. Padre Lic. Norberto Sorrentino, con motivo de la asunción de su cargo, Comodoro Rivadavia, 19 de marzo de 1980, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, pp. 6-7.
- 21 Para conocer la historia del catolicismo durante el primer peronismo, ver: Vicente (2018).

Bibliografía

- Algañaraz Soria, Víctor Hugo (2016). “Peronismo, dictadura y universidades privadas en la Argentina de los años 70”. *Sociohistórica*, N° 37, primer semestre.
- Aminahuel, Aimé (2017). “Discursividades en disputa en la territorialidad universitaria: el caso de Río Cuarto (1973-1974)”. *Perspectivas*, Revista de Ciencias Sociales, Año 2, N° 4, julio-diciembre.
- Barros, Sebastián; Carrizo, Gabriel (2012). “La política en otro lado. Los desafíos de analizar los orígenes del sistema político chubutense”. En *historiapolitica.com* Programa Buenos Aires de Historia Política del siglo XX, en el Dossier denominado “De territorios a provincias. Actores, partidos y estrategias en las nuevas provincias argentinas (1951-1962)”, coordinado por la Dra. Martha Ruffini. [En línea] http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/territoriosaprovincias_barrosycarrizo.pdf
- Barros, Sebastián y Muriete, Raúl (2018). “La Universidad Nacional de la Patagonia: educación y procesos de constitución identitaria”. *Fermentario*, Vol. 1, N° 12.
- Califa, Juan Sebastián (2007). “El movimiento estudiantil en la UBA entre 1955 y 1976. Un estado de la cuestión y algunos elementos para su estudio”. En Pablo Bonavena, Juan Sebastián Califa y Mariano Millán (compiladores), *El movimiento estudiantil argentino. Historia con presente*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Califa, Juan Sebastián; Millán, Mariano (2016). “La represión a las Universidades y al movimiento estudiantil argentino entre los golpes de Estado de 1966 y 1976”. *Iberoamericana*, Vol. 9, N° 2.
- Carrizo, Gabriel (2014). “La educación corporal salesiana en la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia, 1944-1955”. *Historia Crítica*, N° 53, mayo/agosto.
- Cattaruzza, Alejandro (1997). “El mundo por hacer. Una propuesta para el análisis de la cultura juvenil en la Argentina de los años setenta”. *Entrepasados*, Vol. 13.
- Ceva, Mariela (2012). “El catolicismo social, la cuestión obrera y los empresarios en el con-

- texto argentino de la primera mitad del siglo XX”. En Claudia Touris y Mariela Ceva (coordinadoras), *Los avatares de la nación católica. Cambios y permanencias en el campo religioso de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (1978). *20 años de Universidades privadas en la República Argentina*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Fridemann, Sergio (2011). “‘Liberación o dependencia’ en el debate parlamentario de la ‘Ley Taiana’”. Un acercamiento al enfoque etnográfico para el estado de la cuestión universitaria en el pasado reciente”. *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 12, N° 2, julio-diciembre.
- Fridemann, Sergio (2012). “Aportes del campo de estudios sobre memoria para un abordaje reflexivo del pasado reciente universitario”. *Aletheia*, Vol. 2, N° 4, julio.
- Gómez, Carlos Norberto y Pérez, Andrés Felipe (2005). “La educación superior en la prov. de Santa Cruz (1958-1990): ausencias y presencias en la dinámica del desarrollo institucional de la zona norte”. *Espacios*, Año IV, N° 4, diciembre, pp. 33-57.
- Gruner, Eduardo (2017). “Octubre, escribiendo (se) de costado”. En Martín Kohan, *1917*. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.
- Markarian, Vania (2012). *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Massari, Alfredo Laerte (2004). *Amanecer universitario patagónico*. Comodoro Rivadavia: Obispado de Comodoro Rivadavia.
- Mendonça, Mariana (2018a). “La primera ola de expansión universitaria en la Argentina: consecuencias en el mediano plazo”. *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 19, N° 1.
- Mendonça, Mariana (2018b). “La política universitaria en la coyuntura del Gran Acuerdo Nacional (1971-1973)”. *Estudios Sociales*, 54, enero/junio.
- Moretti, Ignacio Luis (2015). “‘Las Malvinas son católicas y argentinas’”. Apuntes para el estudio del posicionamiento de la Iglesia católica argentina frente a la guerra de Malvinas”. *PolHis*, Año 8, N° 15, enero-junio.

- Muriete, Raúl (2016). “Reflexiones sobre las condiciones socio históricas que posibilitaron el surgimiento de la Universidad pública en Comodoro Rivadavia”. *Identidades*, N° 11, Año 6.
- Rodríguez, Laura Graciela (2015). *Universidad, peronismo y dictadura, 1973-1983*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rovelli, Laura (2009). “Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada”. *Temas y Debates*, N° 17, agosto.
- Vicente, Mariana (2018). “La familia católica en Comodoro Rivadavia. Tensiones alrededor de la educación entre el fin del primer peronismo y la Revolución Libertadora (1951-1958)”. Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Villafañe, Romina (2016). *Juventud, conflicto universitario salesiano, Universidad nacional y humor político: el caso del Diario Crónica, Comodoro Rivadavia 1972-1973*. Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Zanatta, Loris (1996). *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo, 1930-1943*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Imagen, mito y Reforma Universitaria. Un análisis comunicacional

Mónica Cohendoz

Las imágenes nos permiten imaginar el pasado de un modo más vivo.
Peter Burke

Una concepción de la comunicación recorre el análisis de la imagen fotográfica que propongo: las imágenes muchas veces exhiben la lucha por los sentidos dominantes de los acontecimientos históricos porque, al figurar la experiencia, pueden atravesar los umbrales de la representación y visibilizar lo político¹ no solo son documentos históricos o discursos políticos, sino son una forma de puesta en común de lo visible. Las visibilidades son formas de luminosidad según Georges Didi-Huberman y Jacques Rancière. No son ni los actos de un sujeto que ve ni los datos de un sentido visual. No se definen por la vista: son complejos de acciones y de pasiones, de acciones y de reacciones, complejos multisensoriales que salen a la luz.

Cuando presupongo que la imagen puede atravesar umbrales de lo representado, estoy afirmando que comunica otros discursos sociales y se transforma en un “modo histórico de visibilidad” (Rancière, 2009: 15). De esta manera cierto conjunto de prácticas, subjetividades y discursos –fragmentos de una cultura históricamente determinada– son manifestaciones simbólicas que comunican, en el análisis de la imagen que propongo, la condición revolucionaria de la Universidad pública.

Nuestra memoria histórica es un acontecimiento social de la experiencia viva; queda registrada en documentos, imágenes, testimonios, que configuran simbólicamente el episodio. El orden simbólico que presentan está constituido por capas de sentido cinceladas en la experiencia material. Las imágenes nos permiten comprender cómo la experiencia histórica se

presenta en términos actuales, su valor comunicacional abre una serie de interrogantes a indagar: ¿Qué hay de real en esta imagen? ¿Qué comunican de la experiencia social y su memoria? ¿Qué perdura de las imágenes en el presente?

El análisis de las imágenes desde los estudios de comunicación implica situarlas en relación con prácticas culturales, discursos, valores y usos que las recortan como una experiencia histórica concreta. De tal modo que las imágenes se tornan un problema en la medida en que se inscriben en procesos de subjetivación a partir de los cuales los/las actores sociales responden e interpretan sus condiciones materiales concretas. Se trata de un proceso dinámico en el que los sujetos realizan acciones, producen discursos y construyen sentido sobre la producción de órdenes de visibilidad registrados como imágenes a partir de complejos procesos de negociación, situados e históricamente construidos, es decir, desde profundos anclajes histórico-culturales (como la época, el contexto) y desde anclajes electivos (como los diferentes procesos de identificación o afiliaciones que los/las actores actualizan en el curso de sus itinerarios vitales).

Detendré mi lectura en una sola imagen fotográfica de la Reforma Universitaria para integrar tres niveles de análisis; tomando como referencia los trabajos de M. Angenot (1982) quien, con el propósito de analizar discursos pertenecientes al género del “panfleto”, articula conceptos provenientes tanto de la lingüística como de la retórica y la sociología:

1. Una forma de ver/enunciar/hacer en la escena enunciativa. La noción de escena enunciativa refiere a los roles discursivos (*ethos*, pathos, destinatarios) desplegados en una determinada situación de enunciación, en el marco de un conjunto de atributos, rasgos, tonos e índices que “invisten” el discurso (Maingueneau, 2002) en la medida en que en la escena enunciativa el *ethos* es central, aquí nos ocuparemos solamente del *ethos* de los jóvenes estudiantes como enunciadores del manifiesto y protagonistas de la imagen fotográfica.

2. Los conceptos ideológicos o programáticos que configuran el campo de la discursividad de la Reforma y posibilitan la emergencia de la lucha por reformar la universidad (autonomía, latinoamericanismo, transformación social, libertad de cátedra, vanguardia, etc.).

3. El contexto local: se define habitualmente en términos de las condiciones históricas en las que tiene lugar el acontecimiento comunicativo.

Imagen como manifestación simbólica

La imagen disputa a la cosa su presencia. Mientras que la cosa se contenta de ser, la imagen muestra que la cosa es y cómo es. La imagen es lo que saca a la cosa de su simple presencia para ponerla en pre-sencia (...) pero no una presencia “para un sujeto” sino “la presencia en tanto sujeto”.

Jean-Luc Nancy

La imagen despliega un campo de significaciones que exceden lo que vemos y lo manifiesta simbólicamente. Slavoj Žižek, siguiendo los planteos de Lacan en torno al orden simbólico, nos explica:

En cuanto entramos en el orden simbólico, el pasado está siempre presente en forma de tradición histórica y el significado de estas huellas no está dado; cambia continuamente con las transformaciones de la red significante. Cada ruptura histórica, cada advenimiento de un nuevo significante amo, cambia retroactivamente el significado de toda la tradición, reestructura la narración del pasado, la hace legible de otro modo nuevo (2001: 88).

Lo que denominamos, en este artículo, “orden simbólico” es la capa metonímica de sentidos (diferente al orden semiótico donde se codifican los signos), que sin renunciar a lo real, produce una terceridad² en términos pierceanos, porque puede desencadenar la imaginación y diferir de lo representado. La productividad del orden simbólico es desencadenar nuevas posibilidades de relatar lo acontecido:

Cada vez que estamos en el orden de la palabra, todo lo que instauro en la realidad otra realidad, inicialmente solo adquiere su sentido y su acento en función de este orden mismo. Si la emoción puede ser desplazada, invertida, inhibida, si ella está comprometida en una dialéctica, es porque ella está capturada en el orden simbólico, a partir del cual los otros órdenes, imaginario y real, ocupan su puesto y ordenan (Lacan, 1981: 346).

“Una imagen vale más que mil palabras” decía un viejo proverbio chino, ella vale porque multiplica el acontecimiento, porque es presencia de una ausencia; porque es memoria viva en tanto un tiempo, porque documenta la historia. Sin embargo, solo algunas imágenes tienen tal fuerza simbólica poderosa que atraviesa tiempos, formatos y se transforma en “mítica”. No todas las imágenes nos interpelan con la misma intensidad, ya que no todas provocan la mirada y nos interrogan sobre la configuración de nuestro orden simbólico.

Analizaré una fotografía, imagen de la Reforma Universitaria de 1918, como manifestación simbólica ya que ante la historia encarna el relato de la condición épica y emancipadora del movimiento estudiantil, sentidos que producen un mito como memoria que atraviesa diferentes temporalidades. Solo esta foto basta para el archivo de nuestra memoria universitaria: foto de prensa que exhibe a los jóvenes reformistas izando la que más tarde sería la bandera de la Federación Universitaria de Córdoba³ en el frontispicio del viejo edificio universitario.



Esa foto nos atrae, nos afecta, nos provoca interés y nos emociona como si saliese de nuestro álbum familiar. Habita en nuestra memoria, está viva, forma parte de nuestra trayectoria universitaria. Es una imagen que escapa a la contingencia del acto fotográfico y como una obra de arte, perdura y habla. Es subversiva, porque su historia, su politicidad combativa,

nos punza con su fulgor. Sus destellos iluminan nuestra experiencia, aun cuando la deriva histórica pudiera provocar su banalización en la publicidad ocasional (signo imperioso del capitalismo donde la oferta y la demanda han mercantilizado las universidades).

Nuestra imagen es documento y “no miente”, pero pulveriza lo real: lo desaparece y al mismo tiempo, trae el pasado. La imagen misma es un conjunto de relaciones de tiempo del que el presente sólo deriva, ya sea como un común múltiple, o como el divisor más pequeño. Anacronismo de la mirada que resitúa lo acontecido en el presente con el propósito de aprehender lo que ella exhibe. En la imagen documento, la historia se manifiesta ya no como un “tiempo homogéneo y vacío, sino el tiempo lleno con la presencia del ahora” (Benjamin, 1967: 65).

Didi-Huberman plantea, “que el conocimiento histórico sería un proceso al revés del orden cronológico «un retroceso en el tiempo», es decir, estrictamente, un anacronismo” (2008: 54). Sin embargo, esto no sería más que invertir el camino recorrido, pero manteniendo su linealidad; lo que queda ausente en este “film pasado al revés” es el montaje y el encuentro de los tiempos heterogéneos (el análisis propone esa articulación crítica).

Al plantear que el objeto cronológico no puede ser pensado más que en su contrarritmo anacrónico, Didi-Huberman se pregunta, entonces, cómo llamar a este objeto, dado que, en tal caso, la palabra ‘anacronismo’ no designaría más que una “vertiente de su oscilación”, es decir, su contracara. En esta línea de pensamiento propone, siguiendo a Aby Warburg, una teoría de las formas hecha de saltos, fragmentos, latencias, anacronismos, supervivencias y fundamentalmente rechazando el historicismo y la ideología del progreso histórico⁴. Por lo tanto, nuestra imagen no nos lleva a la lectura del “progreso de la universidad”, sino a cómo ella afecta nuestro presente en tanto manifestación simbólica de la Universidad pública.

El tiempo de la imagen ronda como una mariposa, muere en el momento que la estamos viendo: solo nos muestra su capacidad de verdad en un destello. Apostamos a percibir en la imagen seleccionada esa oscilación del pasado al presente, bucle temporal que afecta nuestra memoria, ya que allí hay destellos de la lucha estudiantil.

Nuestro análisis de la imagen propone el montaje como procedimiento de deconstrucción de la representación que corporiza el *ethos* épico de la Reforma Universitaria, articulando

otros discursos sociales (políticos, pedagógicos, religiosos, literarios, etc.). Este procedimiento crítico rechaza la condición totalizadora de lo representado en la imagen fotográfica, al reubicar los fragmentos en una red discursiva desde donde generan otros sentidos. Para Benjamin, es un procedimiento que permite

hace(r) estallar la novela, su forma y su estilo, y abre nuevas posibilidades, muy épicas, principalmente en relación a la forma. De hecho, el material del montaje no es para nada azaroso. El verdadero montaje está basado en el documento. En su fanática batalla contra la obra de arte el dadaísmo hizo uso de él para aliarse con la vida cotidiana (Benjamin, 1999: 232).

El orden temporal puede ser puesto en crisis por una lectura a contrapelo que reconstruya el carácter dialéctico de la historia; así esta imagen puede transformarse en una “imagen dialéctica” que nos lleva a interpretar el pasado a la luz del presente, ya no en términos de continuidad sino de posibilidad revolucionaria. La imagen nos lleva a una vivencia que es del orden de la profecía en tanto podemos imaginar las disrupciones históricas que anulan la pura homogeneidad temporal del progreso temporal.

Imagen/manifiesto: la escena enunciativa

En los comienzos del siglo XX los deseos de transformar la sociedad se plasman en un género político y literario, el manifiesto. Fue utilizado por Carlos Marx y Joseph Engels en 1848 para proclamar un gesto clave de la Modernidad: la conciencia histórica que expresa la voluntad de ruptura con el orden establecido⁵. El género expresa “esa forma de experiencia vital” (Berman, 1988: 2) de la Modernidad para la cual los sujetos sociales son responsables del cambio, el manifiesto proclama el poder fáustico de organizarse y luchar para intervenir el curso de la historia.

En *La parole pamphlétaire*, Marc Angenot (1982) caracteriza al manifiesto como un género discursivo cercano al panfleto y a la polémica, escritos con los cuales comparte la brevedad y el gesto de interpelar. En este sentido, son características funcionales comunes a estos

tres géneros: la toma de posición de su(s) signatario(s); el consecuente requerimiento frente al público de adherir o de explicitar el desacuerdo; el cariz performático del discurso, que significa la asunción de un riesgo y expresa un juramento o promesa por parte del (los) signatario(s); y la presencia de momentos agonísticos o refutativos. Se trata, pues, de un discurso axiomático cuya estructuración demostrativa exhibe un carácter “manifiesto” (1982: 60-61).

Quiero situar la imagen elegida en el mismo gesto performativo del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de junio de 1918, porque no solo exhibe/enuncia el acontecimiento, sino también incita/provoca la disputa cuando agita la bandera de la acción en Córdoba, que en esa época era “una ciudad atrapada entonces por el espíritu colonial, casi sin industrias, carente de una poderosa clase media moderna, adormecida desde hacía siglos por un pesado sopor hispánico y clerical” según Juan Carlos Portantiero (1978: 13). Esta imagen hace visible el ethos triunfante del episodio y actúa elocutivamente al incitar a intervenir en la gesta universitaria.

En pleno auge de los movimientos de las vanguardias históricas, el Manifiesto responde a su género discursivo como “literatura de combate”, el tipo de escritura que postula principios de ruptura de una vanguardia académica y política; es la “nueva generación” que propone luchar y realizar “una obra histórica”. Según Mariátegui “es espontáneamente revolucionaria”, los postulados fundamentales de la Reforma fueron: la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades; la implantación de la docencia libre y la asistencia libre; autonomía de la Universidad, entendida como institución de participación activa de los estudiantes, profesores y diplomados.

Ideas que la imagen fotográfica analizada presenta metonímicamente, porque exhibe la performance de la disidencia. En este momento histórico, a principios del siglo XX, la urgencia del cambio demandaba la necesidad de acelerar el desarrollo social; por esta razón, los reformistas lucharon por modelos propios adaptados a las características regionales para llenar la brecha creciente que separaba Argentina de los países en fase industrial. En esta época, la gran demanda de educación, explosiva por el incremento cuantitativo de los sistemas educacionales y de los subsistemas pos-secundarios se vio frustrada por un deterioro que abarca la calidad de la educación, su pertinencia y adaptación a las necesidades y a la dinámica de los

cambios sociales debido a un bajo rendimiento y productividad en la elevación de los niveles culturales, la formación de recursos humanos y el progreso científico y tecnológico de los países. La lucha era un imperativo libertario y épico en tanto manifestó una misión social frente a los problemas y necesidades de conocimiento de los pueblos latinoamericanos.

Política y emancipación, rebeldía en acción: el campo de la discursividad

La imagen es locus enunciativo de los jóvenes quienes se presentan como protagonistas de la gesta, la rebeldía estalla porque se debían revolucionar las aulas tanto desde las cuestiones pedagógicas como administrativas. Trataban de ser capaces de pensar políticamente en las instituciones universitarias para dotarlas de nuevos sentidos y transformarlas mediante la acción colectiva. El presupuesto fue: cambiar a las universidades para cambiar a la sociedad. “Cansada de soportar a los tiranos”, la “juventud” reclamaba su lugar en la historia, asumiendo su responsabilidad en la transformación de la educación superior.

El Manifiesto da a la Universidad un rol social clave: en el mismo los jóvenes asumen e incentivan a sus coetáneos a liderar el cambio social. Emanaba una concepción política de las identidades juveniles, pasan de representar el porvenir social a ser no solo los protagonistas del presente, sino, también, garantes de la revolución. La performance revolucionaria se manifiesta en la imagen como batalla épica cuyo poder se diseminará por Latinoamérica. El Manifiesto Liminar produjo importantes efectos en Perú, Chile, México, Cuba, Venezuela, Guatemala y Brasil, en donde las circunstancias de la época también exigían una transformación de la Universidad heredada de la colonia, que concitó reivindicaciones y movimientos estudiantiles. Este movimiento, si bien contribuyó a las necesidades particulares del desarrollo capitalista, representó de igual forma canchales importantes de la insurrección social y popular y oportunidades para experiencias de fusión con otros movimientos sociales, influenciados ya por los acontecimientos de las revoluciones mexicana y bolchevique o por tendencias libertarias.

Visibilidad y heroísmo juvenil se presentan en esta imagen fotográfica, una lucha que exhibe el momento triunfante, así nace el relato que subvierte políticamente no solo su ámbito de origen sino toda autoridad social porque dejó abierto al porvenir la posibilidad de dar

continuidad a lo hecho: “Una vergüenza menos, una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”. En este punto el orden simbólico no se clausura sino que desafía a otras batallas.

“y que los hijos nuestros dejen de ser los rétores latinos”⁶

La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.

José Martí

José Vasconcelos, José Martí y Rubén Darío fueron precursores de los jóvenes reformistas. En el Primer Congreso de Estudiantes Iberoamericanos en México, en 1925 los denominaron “Maestros de la Juventud”; la retórica modernista impregna el Manifiesto liminar y deja sus huellas en el gesto incardinado de la imagen fotográfica. El Modernismo proclamó, frente a la subjetividad burguesa, la identidad del cuerpo y el alma - el ideal de un sujeto no escindido. Los estudiantes se percibían desde la Universidad, una identificación que los empoderó como protagonistas de la transformación social:

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones... La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos (*Manifiesto Liminar* de 1918).

El mito y la moral de la historia

La imagen siempre es sagrada.

Jean Luc Nancy

La imagen fotográfica analizada cobra el valor simbólico del mito, va más allá del registro del acontecimiento, exhibe el tiempo del eterno retorno, lo distinto en tanto distancia. El mito revela la moral de la historia, una memoria selectiva que sacraliza el pasado, como singular, dejando en el olvido su vínculo con un presente crítico en el que las políticas liberales se proponen derribar la universidad reformista. Lo político de la Reforma es su desafío de no solo darle a la Universidad un proyecto, sino mantenerlo vivo en el tiempo. La imagen es síntoma de un inconsciente óptico, latencia que irrumpe como mito y nos sitúa ante la memoria en su dialéctica: lo que retorna y aún debe continuar su marcha, el trabajo de construcción del programa de la Reforma Universitaria de 1918.

El presente de la Universidad pública demanda tanto inscripción en este orden simbólico reformista, como la lucha contra la mercantilización de las políticas educativas. La imagen puede estar viva si comprendemos cómo nos interpela, lo que Deodoro Roca advirtió 18 años después⁷:

Será... no somos adivinos, pero, una de dos, o desaparece por atentatoria del orden hasta la más leve referencia a la reforma, o será un recuerdo del desquicio imperante el '18. Porque la reforma para los izquierdistas de hoy, no es nada, y será menos; para los derechistas es y será lo que fue: un escándalo (Roca, 1993: 138).

Roca vislumbró los avances de la política capitalista neoliberal. Señaló la emergencia de la “posibilidad del mero vivir” como problema central de nuestra sociedad y afirmó que de la universalidad y profundización del mismo sigue al desborde de fuerzas que eran amenazadas por la inestabilidad generalizada de las posiciones sociales (poniendo como ejemplo el fascismo que tuvo en Hitler su máximo exponente dictatorial).

Hoy la cuestión universitaria, 100 años más tarde, no ha saldado su deuda cultural: re-

formar políticamente la sociedad que la vio nacer; debemos seguir el combate porque el mito no cesa de interpelarnos. Es una imagen “sagrada” porque difiere “como huella de una retirada” (Nancy, 2002) que deseamos alcanzar.

Hoy los estudiantes universitarios no usan sombrero y traje, pero la imagen sigue viva. Los herederos y las herederas de los precursores tienen otros desafíos para nuestra Universidad: garantizar una educación intercultural, promover el acceso y la permanencia de los sectores más vulnerables de la sociedad, la plena vigencia de políticas de derechos humanos, la gratuidad de todos los espacios académicos, son nuevas metas reformistas que se suman a la defensa de la autonomía universitaria.

Notas

1 “Lo político”, en tanto “instancia común-regulativa”, persigue la fundación o construcción (sinónimo de constitución), sobre ese plano fragmentado irregularmente, de lo que los griegos denominaban el “vivir juntos” (*tousuzen*).

2 Schaeffer (1990) considera a la imagen fotográfica un “ícono indicial” por su doble estatuto de signo y huella. En este artículo propongo analizarla como orden simbólico, el orden simbólico no es para Lacan el símbolo sino un sistema de relaciones que aporta la cultura (Lacan, 1981: 23). En este sentido, tanto la iconicidad como la indicialidad son recorridos semiológicos que participan en tanto materia significante pero, al centrar el análisis en la memoria y el mito, me interesan los lazos sociales que comunica la imagen.

3 La FUC es una organización estudiantil creada el 16 de mayo de 1918 en el curso de la Reforma Universitaria de 1918, para organizar y representar a los estudiantes que reclamaban la reforma de los estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba, la más antigua de Argentina y una de las más antiguas de América. Su primera conducción fue un triunvirato integrado por Enrique Barros, Horacio Valdés e Ismael Bordabehere. La FUC es la emisora del célebre *Manifiesto liminar* de la Reforma Universitaria de 1918, redactado sin atribución de autoría por Deodoro Roca. Está afiliada a la Federación Universitaria Argentina (FUA).

4 Esta metodología histórica hace de la imagen un síntoma de la historia que confronta pasado y pre-

sente. El epílogo del ensayo de Benjamín sobre *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica* (1939) aborda la cuestión del vínculo entre arte y política, y allí se afirma que la autodestrucción propugnada por el fascismo puede ser experimentada como goce estético por la alienación sensorial. La alienación en el *sensorium* significa aquí que lo percibido domina sobre la percepción, así, el deber del arte revolucionario residiría para Benjamín en disolver la alienación sensorial. Sobre las consideraciones en Benjamin entre política y estética véase el trabajo clave de Buck-Morss (2005).

5 Marshall Berman (1988) considera que este impulso de transformación, nacido de las contradicciones de la Modernidad expresa la condición dialéctica del capitalismo que el Manifiesto comunista sintetiza al decir “todo lo sólido se desvanece en el aire”.

6 Rubén Darío, “Salutación del Águila”.

7 A los 18 años de la Reforma Universitaria, la revista *Flecha* organizó una encuesta y respondieron personalidades tales como Julio V. González, Saúl Taborda o Gregorio Bermann. El periódico cordobés *Los Principios*, si bien no había recibido el cuestionario, intervino en la discusión defendiendo si no las certezas de los sectores conservadores de Córdoba al menos sí sus expectativas.

Bibliografía

- Angenot, Marc (1982). *La Parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris: Payot.
- Benjamin, Walter (1967). “Sobre el concepto de historia”. *Ensayos escogidos*. Buenos Aires: Sur.
- Benjamin, Walter (1999). *Tentativas sobre Brecht. Iluminaciones III*. Madrid: Taurus.
- Berman, Marshall (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Buck-Morss, Susan (2005). “Estética y anestésica: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte”. En *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Buenos Aires: Interzona.
- Darío, Rubén (1968). *Poesías Completas*. Edición, introducción y notas de Alfonso Méndez Plancarte. Madrid: Aguilar.
- Didi-Huberman, Georges (2008). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

- Lacan, Jacques (1981). *El Seminario. Libro I: Los escritos técnicos de Freud (1953-54)*. Buenos Aires: Paidós.
- Maingueneau, D. (2002). “Problèmes d’ethos”. *Pratiques*, 113/114, pp. 55-68.
- Nancy, Jean Luc (2002). “La imagen-lo distinto”. [En línea] https://letraspalabratextos.weebly.com/uploads/1/4/2/7/14270166/01__jean-luc_nancy_.pdf [Consulta: 08/06/18].
- Nancy, Jean Luc (2007). “La imagen: Mímesis & Méthexis”. [En línea] <https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/nancy-jeanluc-la-imagen-mc3admisis-mc3a9thesis.pdf> [Consulta:19/07/18].
- Portantiero, Juan Carlos (1978). “VII. De Mella a Fidel”. En *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938)* (pp. 115-128). *El proceso de la Reforma universitaria*. México: Siglo XXI.
- Ranciere, Jacques (2009). *La palabra muda. Ensayos sobre las contradicciones de la literatura*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Roca, Deodoro (1993). “A 18 años vista (Reportaje del diario Los Principios)”. Revista *Estudios*, N° 1, Córdoba, p. 138.
- Schaeffer, Jean Marie (1990). *La imagen precaria. Del dispositivo fotográfico*. Madrid: Cátedra.
- Zizek, Slavoj (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

Fuentes

- Manifiesto Liminar. [En línea] <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/20juve.pdf>

La Reforma de 1918 en Córdoba (Argentina): el derecho social a la educación superior y sus influencias en Brasil

Daisy Rafaela Da Silva

La educación es un derecho, defenderla un deber.

*La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad [...]
Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.*
Manifiesto liminar 1918

Introducción

A partir de la relación temática entre “Universidad pública e inclusión social”, es necesario tratar el derecho social a la educación superior en Brasil, en un escenario en el que las cuestiones socioeconómicas y las desigualdades hacen urgentes la efectividad de los derechos fundamentales, y corresponde al Estado el deber de adoptar medidas providenciales para la democratización y efectividad del derecho a la educación superior pública.

En tiempos de crisis económica, política y social como los que el Estado brasileño enfrenta, se torna más aguda la vulnerabilidad social de la población; por esto es necesario presentar y analizar el derecho social a la educación superior, en especial el acceso y la gratuidad ante la escasez de recursos financieros del Estado.

En este sentido, cobra importancia presentar la Reforma Universitaria de 1918, ocurrida en Córdoba, en Argentina, y sus reflejos en Brasil; así como la fragilidad del Estado en este siglo XXI, en la gestión de la educación superior pública, en una sociedad capitalista neoliberal cuyos derechos pasan por retrocesos debido a las políticas de austeridad fiscal y presupuestaria.

Manifiesto de Córdoba de 1918: una lucha por el acceso, la gratuidad y la autonomía científica

En 1918, en Córdoba, Argentina, el movimiento de universitarios hizo nacer el 21 de junio “El Manifiesto de Córdoba”¹, un documento histórico para la evolución de la universidad en Argentina.

El referido documento trae consigo un programa para reformas en las universidades; se destaca la elección del presidente argentino Hipólito Yrigoyen (1916-1922), quien fue elegido democráticamente por el voto secreto y obligatorio masculino; en el escenario mundial, había una serie de revoluciones y reformas, era un tiempo de transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas.

Este Manifiesto se hizo, por múltiples razones, dentro de la política y la religión: siguiendo a Mariátegui (2008: 108), la antigua nobleza se apoderó de la universidad para mantener su estatus ya que, con el desarrollo del capitalismo, estaba perdiendo espacio en el campo económico con la competencia progresista de los inmigrantes, que eran técnicamente más capaces; y, en el campo político, con los partidos de la clase media, que estaban escalando el poder.

La universidad con características conservadoras y burocráticas fue instrumento de poder sosteniendo la nobleza. El Manifiesto apunta a una nueva relación entre docentes y universitarios, una gestión democrática de la universidad y el efectivo protagonismo de los universitarios; también el efectivo compromiso con la investigación, la enseñanza y la extensión, además del acceso gratuito a la educación superior.

Se constata que el principal motivo de los reclamos de Córdoba se propagó a otras universidades de Argentina y también a otros países, como Brasil, donde las preocupaciones educativas se corroboran con cuestiones más amplias de orden político, social y económico.

La educación superior en Brasil: implantación tardía de las universidades

En Brasil, la implantación de universidades, comparando la fecha de instalación de universidades en América Latina, fue tardía, por el hecho de haber sido una colonia portuguesa administrada de forma distinta que las españolas. De acuerdo con Fávero (2006: 20):

Entre los intentos de creación de la universidad en Brasil, a lo largo de los años, se registra, a nivel de las intenciones, la que fue parte de la agenda de la Conspiración Minera. Los intentos, sin éxito, continúan por más de un siglo. Una de ellas coincide con la transferencia de la sede de la Monarquía a Brasil. Por lo tanto, no sería exagerado concluir que Portugal ejerció, hasta el final del Primer Imperio, gran influencia en la formación de nuestras elites. Todos los esfuerzos de creación de universidades, en los períodos colonial y monárquico, fueron malogrados, lo que denota una política de control por parte de la metrópoli de cualquier iniciativa que vislumbrase signos de independencia cultural y política de la Colonia. Es importante recordar que, aun como sede de la monarquía, Brasil logra apenas el funcionamiento de algunas escuelas superiores de carácter profesionalizante. Es decir, “la nueva enseñanza superior nació bajo el signo del Estado Nacional”. A partir de 1808, se crean cursos y academias destinados a formar, sobre todo, profesionales para el Estado, así como especialistas en la producción de bienes simbólicos, y en un plano, tal vez, secundario, profesionales de nivel medio. En este contexto, en el año del traslado de la Familia real a Brasil se crea, por decreto, el 18 de febrero de 1808, el Curso médico de Cirugía en Bahía y, el 5 de noviembre del mismo año, se instituye, en el hospital militar del Río de Janeiro, una Escuela Anatómica, Quirúrgica y Médica. Otros actos son sancionados y contribuyen a la instalación, en Río de Janeiro y en Bahía, de dos centros médico-quirúrgicos, matrices de las actuales facultades de medicina de Río de Janeiro (UFJ) y de la Universidad Federal de Bahía (UFBA).

Fue en 1915, con la Reforma Carlos Maximiliano, que el Decreto N° 11530, señala en su artículo 6°: “El Gobierno Federal, cuando lo considere oportuno, reunirá en universidad las escuelas Politécnica y de Medicina de Río de Janeiro, incorporando a ellas una de las Facultades Libres de Derecho, dispensándola de la tasa de fiscalización y dándole gratuitamente edificio para funcionar”.

La ejecución del decreto de 1915 se dio cinco años después, cuando el 7 de septiembre de 1920, por medio del Decreto N° 14343, se creó la primera Universidad del gobierno federal, la de Río de Janeiro (URJ), asegurando la autonomía didáctica y administrativa. Según Fávero (2006), “en términos de estructura académico-administrativa de la primera Universidad oficial en el país, resultaron de ese cotejo serias críticas”. Con la creación de la URJ, comenzó la preocupación sobre la universidad en el país, pasando a discutir temas como: concepción de la universidad; funciones de las universidades brasileñas; autonomía universitaria y modelo de universidad brasileña.

El primer indicio del movimiento de los estudiantes brasileños en la reivindicación por una universidad democrática apareció diez años después de la publicación del Manifiesto. En agosto de 1928, siguiendo el ejemplo practicado por los estudiantes argentinos, crearon en la Universidad de Río de Janeiro el Comité Central Pro-Reforma Universitaria, como resultado de una asamblea, que tuvo participación de cerca de 800 estudiantes, patrocinada por dos centros académicos de prestigio en el medio universitario de la época. Uno de los objetivos era apuntar la situación del régimen universitario brasileño, considerado por los estudiantes retrógrado, obsoleto, anacrónico y cargado de imperfecciones desde su creación (Diario El Imparcial, 16 de agosto de 1928: p.8). Del Comité resultó un pequeño documento titulado Manifiesto Pro-Reforma Universitaria. En él es perceptible que los alumnos brasileños tenían conocimiento de las reformas universitarias anheladas por movimientos estudiantiles de otros países, a pesar de no citar cuáles. Así, el manifiesto advertía: “el estudiante brasileño abre los ojos a las verdades de la vida, y, como sus colegas de los países más adelantados, reclama el derecho de voto en la congregación”.

A partir de 1931 hay una reforma en la enseñanza superior. Con foco en la capacitación para el trabajo y de continuidad elitista. El poder público federal instituye el Estatuto de las Universidades Brasileñas (Decreto-ley N° 19851/31), la organización de la Universidad de Río de Janeiro (Decreto-ley N° 19852/31) y la creación del Consejo Nacional de Educación (Decreto-ley N° 19.850/31). De acuerdo con Fávero (2006):

En Brasil, los privilegios del profesor catedrático adquirieron una condición histórica, pre-

sentándose el régimen de cátedra como núcleo o alma mater de las instituciones de enseñanza superior. Y más, la idea de cátedra contenida en ese estatuto gana fuerza con las Constituciones de 1934 y 1946, subsistiendo hasta 1968, cuando es extinguida en la organización de la enseñanza superior, mediante la Ley nº 5.540 / 68.

Por medio del Decreto Nº 6283, creó en 1934 la Universidad de São Paulo (USP).

En los años 40 hay una profusión de universidades por el país; en los años 50 gracias al desarrollo económico e industrial, renace la discusión sobre la precarización de las universidades: en este mismo período se elaboró el proyecto de Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.

La modernización de la universidad en Brasil, tiene como marco la creación de la Universidad de Brasilia y de acuerdo con Fávero (2006: 29):

la participación del movimiento estudiantil se da de forma muy densa, lo que hace difícil analizar la historia del movimiento de la Reforma Universitaria en Brasil sin que se tenga en cuenta esa participación. De los seminarios y de sus propuestas, se hace evidente la posición de los estudiantes, a través de la UNE (Unión Nacional de los Estudiantes), de combatir el carácter arcaico y elitista de las instituciones universitarias. En estos seminarios se discuten cuestiones relevantes como: a) autonomía universitaria; b) participación de los cuerpos docente y estudiante en la administración universitaria, a través de criterio de proporcionalidad representativa; c) adopción del régimen de trabajo a tiempo completo para docentes; d) ampliación de la oferta de plazas en las escuelas públicas; e) flexibilidad en la organización de currículas.

En 1962, se elaboró un documento denominado “Directrices para la Reforma de la Universidad de Brasil”, que fue aprobado en 1963 por el Consejo Universitario, sin que llegara a concretarse en razón del golpe militar de 1964.

La reforma universitaria en Brasil

De hecho, las reformas en la universidad se dieron en el período de la dictadura militar en

1968, y, después de un largo interregno, se destaca el Gobierno de Lula, con una política de expansión del acceso a las universidades públicas y privadas.

Para Fávero (2006):

A pesar de que el marco inicial de la vasta legislación que establece medidas para la reestructuración de las universidades brasileñas se encuentra en los Decretos-leyes nº 53/66 y 252/67, sólo a partir de 1968, como resultado de los trabajos del GT y como desdoblamiento de la acción iniciada en 1966, además de otros actos, es que gana sentido hablar de una legislación básica de la Reforma Universitaria. Entre las medidas propuestas por la Reforma, con el objetivo de aumentar la eficiencia y la productividad de la Universidad, sobresalen: el sistema departamental, el vestibular unificado, el ciclo básico, el sistema de créditos y la matrícula por disciplina, así como la carrera del magisterio y la posgraduación. A pesar de haber sido bastante enfatizado que el “sistema departamental constituye la base de la organización universitaria”, no sería exagerado observar que, entendido el departamento como unidad de enseñanza e investigación, la implantación de esa estructura, hasta cierto punto, tuvo apenas carácter nominal. Por su parte, aunque la cátedra ha sido legalmente extinguida, en muchos casos se ha reducido su autonomía. La departamentalización encuentra resistencias desde el inicio de la implantación de la Reforma Universitaria. Pasadas más de tres décadas, se observa que el departamento, frecuentemente es un espacio de asignación burocrático-administrativa de profesores, convirtiéndose en algunos casos, elemento limitador e incluso inhibidor de un trabajo de producción de conocimiento colectivo. Con la Ley nº 9.394 / 96, el departamento no constituye más exigencia legal.

En la década de 1960, no obstante, el movimiento estudiantil universitario brasileño, en ningún momento, hace referencia a tres documentos: Manifiesto Pro-Reforma Universitaria (1928), Manifiesto a los Estudiantes Brasileños (1929), y Plan de Sugerencias para una reforma educativa brasileña (1938). Bajo la organización y participación de la Unión Nacional de los Estudiantes, se realizó el 1º Seminario Latinoamericano de Reforma y Democratización de la Enseñanza Superior, que tuvo lugar en Salvador, Bahía (1960), fue un evento que permitió “a los estudiantes brasileños la apropiación del Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba y su difusión, principalmente en los países latino-americanos” (Azevedo, Braggio y Mendes Catani, 2018: 40).

Como se dijo anteriormente, el documento estudiado por los universitarios en el 1º Seminario Latinoamericano de Reforma y Democratización de la Enseñanza Superior es la reanudación del Manifiesto de Córdoba que, en síntesis, según Cao y Trindade, logró mejoras en la calidad de enseñanza, renovación científica y pedagógica, autonomía institucional, mayor apertura social, expansión popular, despido de los docentes catedráticos vitalicios, democratización y participación estudiantil en las decisiones de la universidad (Trindade, 2011; Cao, sd).

Haciendo un recorte histórico, las políticas públicas para la Enseñanza Superior en Brasil produjeron avances en el periodo de 2000 al 2016: se debe considerar el ascenso de las clases sociales más bajas a las universidades que se dio con el ingreso en universidades privadas, con programas de financiamiento de la enseñanza superior (FIES) y el PROUNI (Programa Universidad para Todos) y la internacionalización con el proyecto Ciencias sin Fronteras; esto se desprende de datos proporcionados por los siguientes órganos oficiales del Gobierno Federal brasileño:

Con base en los datos el Censo INEP², en el año 2000, las instituciones de enseñanza superior suman: 1.004 de la red privada y 176 de la red pública, lo que hace un total de 1.180 universidades en Brasil. En 2013 las instituciones de enseñanza superior llegaron a 2.090 de la red privada y 301 de la red pública, lo que representa un total de 2.391 universidades en Brasil; por lo tanto, se duplicó en 13 años³.

En el censo de la Educación Superior de 2013 presentado por el INEP se hizo el análisis de la evolución de las matrículas de educación superior de graduación del periodo de 1980 a 2013, y se constata que a partir del año 2000 hasta el 2013 ocurrió un aumento de casi el 400%; y en 2013, de los más de 7 millones de universitarios, el 26% de las matrículas eran en instituciones públicas y el 74% en instituciones privadas⁴.

De 2003 a 2012 las matrículas en universidades públicas pasaron de 1,18 millones a 1,90 millones; y en universidades privadas prácticamente se duplicó de 2,76 millones en 2003 a 5,14 millones (INEP).

La expansión de matrículas en la enseñanza superior privada se dio, en consecuencia, fundamentalmente del FIES (Financiamiento Facilitado para Estudiantes de Universidades Privadas), el cual en 2010 presentaba condiciones como:

- a) intereses desde el 9% hasta el 3,4% al año;
- b) financiación de hasta el 100% de la mensualidad;
- c) la ampliación del plazo de pago;
- d) creación del Fondo de Garantía de Operaciones de Crédito Educativo (Fgeduc);
- e) estudiantes de licenciatura y medicina pueden trabajar en las redes públicas de salud y educación para amortizar sin gasto el 1% de la deuda consolidada por mes de trabajo.

De acuerdo con datos del SisFIES, en 2010 el FIES tuvo 76,2 mil contratos firmados; en 4 años, en el 2014, se llegó a 1.612.749 (un millón, seiscientos doce mil setecientos cuarenta y nueve); en cuatro años, se produjo un crecimiento de 1.536.549 (un millón, quinientos treinta y seis mil quinientos cuarenta y nueve) nuevos contratos.

La movilidad internacional se desarrolló gracias al programa Ciencias sin Fronteras⁵.

En 2016 ocurrió el impeachment contra la presidenta Dilma Roussef, gobierno que dio continuidad por 12 años a políticas de expansión de la enseñanza superior. Con el nuevo gobierno de Michel Temer se produjo la desarticulación de importantes políticas públicas, cortando inversiones. Por ejemplo, del 2003 al 2013 la inversión en educación aumentó del 4,6% al 6,6% del PIB (Producto Interno Bruto), llegando a 360 mil millones de reales (equivalente cien mil millones de dólares). Con el nuevo gobierno, en 2017-2018, hubo un recorte de 4 mil millones.

El número de becas del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico para posgrado creció un 45% en el período de 2003 a 2015. Michel Temer redujo en un 50% las becas de maestría y doctorado otorgadas en 2015.

De 2003 a 2013 se crearon 18 nuevas universidades públicas federales, 173 campus entre nuevos y ampliaciones, y 400 institutos federales. Con el gobierno Temer se produjo un recorte del 44% del presupuesto del Ministerio de Ciencia y Tecnología, comprometiendo el funcionamiento de las universidades y poniendo fin al fin del programa Ciencias sin Fronteras.

Derecho social a la educación: un derecho humano

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en 1948, en la Asamblea

de las Naciones Unidas, en Nueva York, señala entre los derechos, en su artículo 26, que:

Toda persona tiene derecho a la educación [...]. La educación debe ser gratuita, al menos en los grados elementales y fundamentales. La instrucción elemental será obligatoria. La enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada. El acceso a la enseñanza superior debe ser igualmente accesible a todos, en función del mérito (artículo 26). En consonancia, el artículo 13, párrafo 1, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1966 y ratificado por Brasil el 24 de enero de 1992, aduce que: a) la educación primaria debe ser obligatoria y accesible, gratuitamente a todos; b) La educación secundaria, en sus diferentes formas, incluso la educación secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y accesible a todos, por todos los medios apropiados y, principalmente, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) La educación de nivel superior también debe ser accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por todos los medios apropiados y, principalmente, por la aplicación progresiva del contenido gratuito [...].

Se trata de un derecho humano fundamental, inserto en el orden jurídico interno brasileño, por medio de la ratificación del referido documento internacional.

Además, la Constitución Federal de la República Federativa de Brasil, indica en su artículo 6 el Derecho a la educación como un Derecho social; a su vez, las directrices y bases para la educación nacional es de competencia privativa del poder público federal. Y en un capítulo específico de “Educación”, impone los siguientes mandamientos constitucionales:

Art. 205. La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, buscando el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.

Art. 206. La enseñanza se dictará sobre la base de los siguientes principios:

I - igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela;

II - libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber;

III - pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza;

- IV - gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales;
- V - valorización de los profesionales de la educación escolar, garantizados, en la forma de la ley, planes de carrera, con ingreso exclusivamente por concurso público de pruebas y títulos, a las de las redes públicas;
- VI - gestión democrática de la enseñanza pública, en la forma de la ley;
- VII - garantía de un estándar de calidad.
- VIII - piso salarial profesional nacional para los profesionales de la educación escolar pública, en los términos de ley federal.

[..]

Art. 207. Las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial, y obedecen al principio de indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión.

§ 1º Se permite a las universidades admitir a profesores, técnicos y científicos extranjeros, en la forma de la ley.

§ 2º Lo dispuesto en este artículo se aplica a las instituciones de investigación científica y tecnológica.

Así, a lo largo de los últimos años en Brasil, hay una serie de políticas públicas adoptadas por el poder ejecutivo, con el fin de promover el “acceso universal a la educación superior” que, sin embargo, ante la crisis que se instaló en el país en tiempos recientes, ocurrieron retrocesos con la Enmienda Constitucional N° 95, con recortes en el presupuesto. Antes, en 2015, el presupuesto era de 13 mil millones de reales, para 2017-2018 se realizó un drástico recorte y quedó en 5.900 millones de reales.

La universidad en el siglo XXI: lo que será de la enseñanza superior pública

En el centenario de la Reforma de Córdoba de 1918, en el contexto brasileño, es innegable la actualidad de algunas de las demandas presentadas: hay una crisis no solo en Brasil, sino en la cuna de la reforma, en este siglo XXI⁶.

De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2011: 15-16) hay una crisis institucional en la universidad pública, en razón del hecho de la autonomía científica y pedagógica que

depende financieramente del Estado: señala que aun siendo pública, su financiamiento no tiene que ser asegurado exclusivamente por el Estado; y prosigue que si esta crisis existía, se profundizó. Y esto porque “en los últimos treinta años la crisis institucional de la universidad fue provocada o inducida por la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y por el consiguiente vaciamiento financiero y la descapitalización de las universidades públicas”.

Así, este siglo XXI, es reflejo de lo que se viene construyendo y es denominado “mercado de servicios universitarios”: como se observó en los datos presentados en este estudio, sobre el acceso a la universidad en Brasil, se ve el aumento progresivo de matrículas en la universidad privada, que alcanza al 70%. Hay una crisis en razón de un nuevo contexto económico global, el neoliberalismo que se impuso como modelo global del capitalismo.

Se destaca que

la pérdida de prioridad en la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, previsión) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal que, a partir de la década de 1980, se impuso internacionalmente (De Sousa Santos, 2011: 18).

Se produce una descapitalización y la desestructuración de la universidad pública a favor del mercado universitario. Y prosigue:

En el mismo proceso, con la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía, sino por vía del consumo y, por lo tanto, mediante pago, el derecho a la educación sufrió erosión radical. La eliminación de la gratuidad de la enseñanza universitaria y la sustitución de becas por préstamos fueron los instrumentos de transformación de los estudiantes de ciudadanos a consumidores (De Sousa Santos, 2011: 27).

Por la concreción del derecho social a la educación superior gratuita: aspectos políticos y económicos

Queda clara la actualidad del Manifiesto de Córdoba de 1918, donde hay políticas para el desenvolvimiento del Estado en la Universidad Pública y la supervalorización del capitalismo educacional, ocurriendo la mercantilización de la universidad, según los términos de Boaventura de Sousa Santos.

Se advierte en Brasil, la crisis financiera de la Educación Superior Pública y la inducción de “privatizar” partes del servicio que presta. Es notable el hecho de que la mayoría de las personas que ingresan en la enseñanza pública gratuita, son de clases más altas, aunque existen políticas de cuotas raciales y sociales.

La crisis en la Universidad brasileña atravesará mucho más que los aspectos económicos, será necesaria una transformación política, a fin de que ella tenga capacidad reflexiva y crítica y todo ello se vincula a un proyecto de país, de acuerdo con las ideas de Boaventura de Sousa Santos.

La incapacidad política del Estado, se refleja en la incapacidad epistemológica de la universidad y en el no reconocimiento de sus funciones sociales. Se debe reconocer a la universidad como un bien público y, por lo tanto, a la democratización universitaria, con inclusión social de hecho y con justicia social.

Para Boaventura de Sousa Santos (2011: 65):

Las reformas deben partir del presupuesto que en el siglo XXI sólo hay Universidad cuando hay formación de graduación, pos graduación y extensión. Sin ninguna de ellas, hay enseñanza superior, no hay Universidad (...) en muchos países, la abrumadora mayoría de las universidades privadas e incluso parte de las universidades públicas no son universidades porque les falta la investigación o el posgrado.

Tratar el acceso y gratuidad de la Universidad pública, a veces resalta la ampliación de las universidades privadas y de las políticas públicas de su financiamiento. Sin embargo, la democratización no está en hacer del universitario, un egresado, endeudado junto a las arcas públicas.

En números, los festejos se hacen, resaltando la ampliación de universitarios en el país.

Sin embargo, la democratización y modernización de la Universidad se contraponen al mercado de la educación superior. Hay un problema grave que es la falta de calidad de la enseñanza pública infantil, fundamental y media, factor que implica el cercenamiento “tácito” del acceso a la universidad pública. Es necesaria, además de la reforma de la universidad, una reforma en todos los niveles de enseñanza, para la consolidación del derecho social a la educación en Brasil. Aunque exista un movimiento encaminado a la reducción del Estado de Bienestar Social (Estado Mínimo) se debe proporcionar al universitario en condiciones económicas vulnerables, becas para su mantenimiento en la universidad y no préstamos: en un país con crisis económica no tendrá, al final de su carrera, una inserción inmediata en el mercado de trabajo. Tendrá una deuda por varios años, resultado del financiamiento público de la universidad privada, y para colmo estará desempleado.

Las acciones afirmativas son fundamentales para la equalización del acceso a la universidad pública, que es un mecanismo de promoción de justicia social.

La Enmienda Constitucional 95 congela gastos por 20 años: pone en riesgo la existencia de la universidad pública, la enseñanza, la investigación y la extensión.

¡Hay que estar atentos! De acuerdo con Bauman (2015: 10) la principal víctima de la profundización de la desigualdad será la democracia; la escasez de recursos privados y también públicos, colocará a todos ante conflictos que harán incluso dudar de la legitimidad del poder democrático, y advierte: “cuanto mayor sea el costo social de una elección, menor será la probabilidad de ser elegida” (2015: 34).

De ahí la cuestión que permea toda discusión acerca del acceso universal y gratuito a las universidades públicas, así como la inversión del Estado, para que ellas cumplan de hecho su función junto a la sociedad en la que están insertadas.

Traducción: Baal Delupi

Notas

1 Texto integral del Manifiesto disponible en: <https://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>

2 Instituto Nacional de Estudios de investigación Educativos Anísio Teixeira.

3 Fuente: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

4 El hecho de presentar la mayor parte de matrículas en las universidades privadas demuestra la política educativa vinculada a la economía neoliberal, expansiva en el sector privado, en consonancia con políticas económicas específicas, que serán tratadas en un tema específico de este estudio. Para tal uso serán útiles las teorías de Boaventura de Sousa, sociólogo portugués respetable.

5 Datos disponibles en: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

6 El recorte en el presupuesto y la pérdida de poder adquisitivo del salario de los docentes de las universidades públicas, tuvo como consecuencia una medida de protesta en agosto de 2018: “Multitudinaria marcha en defensa de la Universidad Pública. Miles de estudiantes, graduados, docentes y no docentes de la UNC, junto a miembros de organizaciones sociales, de sindicatos y de agrupaciones políticas, marcharon hasta el centro de la ciudad en defensa del presupuesto universitario y el salario de los trabajadores de las casas de altos estudios. (...) Decenas de miles de personas marcharon desde el “Portal de la Reforma”, en Ciudad Universitaria, hasta la ex plaza Vêlez Sársfield en defensa de la universidad pública, los salarios de sus trabajadores y del presupuesto nacional de educación. En la columna, convergieron estudiantes, egresados, profesores, autoridades y personal administrativo de la UNC, pero también legisladores y miembros de distintas organizaciones sociales, gremiales y políticas. En un breve acto, Javier Blanco, secretario General de Adiuc, y María Teresa Bosio, secretaria Adjunta de Adiuc, leyeron un documento, cuyo párrafo inicial afirmaba: “La educación superior no puede ser un privilegio de unos pocos, no puede ser un servicio transable, no puede ser una mercancía. La educación superior es un bien público y social, es un derecho humano y universal; es un deber innegable del Estado garantizarla. La educación superior hoy se ve amenazada y por eso estamos aquí defendiéndola”. “Nos encontramos con una propuesta salarial que implica una reducción inédita del salario real y la consiguiente reducción del presupuesto universitario”, explicitaron. En esa línea, advirtieron que los recortes en la obra pública en las universidades, los recortes al presupuesto en ciencia y técnica, y la subejecución de las partidas asignadas, están “entorpeciendo drásticamente el funcionamiento” de las universidades. “Hoy marchamos por la defensa de las universidades públicas como expresión de

una preocupación común por el devenir de la educación superior y el desarrollo científico y tecnológico de nuestro país. Queremos y exigimos un presente y un futuro de desarrollo, de inclusión, de mejores oportunidades para el pueblo. Los recortes que estamos sufriendo en estas áreas tienen un efecto devastador a mediano y largo plazo”, agregaron. Minutos antes, Silvia Aguirre, secretaria General de la Gremial San Martín había expresado: “A la vista de todos está una política de avance contra la educación, el desarrollo científico nacional y las universidades públicas”. En esa línea, subrayó que el presupuesto nacional no contempla un incremento para los gastos de funcionamiento de las universidades nacionales; y recordó que en el último plenario del Consejo Interuniversitario Nacional, el gobierno nacional anunció la suspensión de nuevas obras de infraestructura programadas para 2018. “Los salarios de los trabajadores universitarios se vieron drásticamente afectados por la escala inflacionaria, lo cual requiere la apertura de la paritaria”, sintetizó. En esa línea, agregó que las delegaciones gremiales nucleadas en la Federación Argentina de Trabajadores de Universidades Nacionales (Fatun) manifestaron ante los Consejos Superiores de las 57 universidades nacionales su rechazo a toda política de reducción presupuestaria de la educación pública. En el mismo sentido, exigieron al Gobierno nacional la asignación de un presupuesto “acorde a las necesidades del conjunto de universidades nacionales para el ejercicio del derecho de la ciudadanía, a acceder a una educación universitaria de calidad, pública, inclusiva y gratuita”. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/comunicacion/C3%B3n/multitudinaria-marcha-en-defensa-de-la-universidad-p%C3%BAblica>

Bibliografía

- Azevedo, M.; Braggio, A. y Mendes Catani, A. (2018). “A Reforma Universitária de Córdoba de 1918 e sua Influência no Brasil: um foco no movimento estudantil antes do golpe de 1964”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp. 37-51.
- Bauman, Zygmunt (2015). *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Rio de Janeiro: Zahar.
- Cao, C. (s.d.). “El movimiento estudiantil argentino: la Reforma Universitaria y el surgimiento de la F.U.A.”. Disponible en: <http://lanuevoderecho.com.ar/Politicass/IdRef/Reforma-Cao2.htm>
- De Sousa Santos, Boaventura (2011). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.

- Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque (2006). “A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968”. *Educar*, Nº 28, pp. 17-36. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>
- Mariátegui, Jose Carlos (2008). *La reforma universitaria: desafios y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Trindade, H. (2011). “A legalidade e o movimento estudantil brasileiro”. *Anos 90 – Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, 18 (33): 129-164. Porto Alegre.

Universidad, producción hegemónica del conocimiento y descolonización. Reflexiones desde nuestra América¹

Martín E. Díaz

Notas preliminares

En el presente trabajo nos proponemos llevar a cabo un análisis filosófico en torno a la generación de un modelo hegemónico de producción de conocimiento de carácter colonial y eurocéntrico operante en la estructura de la universidad moderna centrooccidental, modelo que habrá de jugar una decisiva influencia en la configuración de la universidad latinoamericana en su compleja y variada heterogeneidad (Palermo, 2015). Nuestro interés central consiste en problematizar de qué modo dicho modelo hegemónico de producción de conocimiento operante en la emergencia de la universidad moderna, en el contexto de la conformación histórica del Estado moderno y de expansión colonial capitalista europea, ha mutado con el despliegue de la denominada mundialización neoliberal hacia nuevas modalidades de neocolonialismo epistémico y de progresiva mercantilización del conocimiento en el marco de un intento de reconversión de la universidad bajo el paradigma de la forma empresa (Castro-Gómez, 2007). En este sentido, la indagación teórica aquí propuesta apunta a poner en tensión, particularmente en la segunda parte de este trabajo, el desarrollo de estas nuevas modalidades de neocolonialismo epistémico desplegadas por parte de la estrategia neoliberal vinculadas a un proceso de mercantilización y despojo neocolonial de los bienes simbólicos de la humanidad.

Hacia el cierre de este trabajo nos interesa reflexionar de manera sucinta, en virtud de la herencia eurocéntrica de la universidad en nuestro continente y de las actuales modalidades de neocolonialismo epistémico desplegadas en la órbita del saber, en torno a la necesidad de

una descolonización de la universidad nuestroamericana (Segato, 2015) en vista de su contribución a la construcción de un pensamiento crítico y emancipador capaz de deconstruir el pensamiento hegemónico imperante a la vez que comprometido con la realidad histórica de las mayorías populares de Nuestra América².

Universidad moderna, eurocentrismo y generación de un modelo hegemónico de conocimiento

Desde una lectura retrospectiva, la conformación de la universidad moderna es menester situarla en el marco de un proceso de entronización, puesto en marcha en Occidente hacia inicios del siglo XVII, de una racionalidad científica que será ubicada en la cúspide del saber humano. El desarrollo de esta racionalidad científica sobre la cual habrá de montarse la estructura epistémica de la universidad moderna supondrá –en la órbita del saber– la pretensión de alcanzar un tipo de conocimiento universal desligado de toda contingencia histórica y terrenal mediante el cual es posible asumir una distancia epistemológica sobre la totalidad de lo existente.

Como ha señalado en esta dirección Santiago Castro-Gómez (2007), la emergencia de la universidad moderna es menester inscribirla en la reproducción de una mirada colonial del mundo sostenida en el modelo de una *hybris del punto cero*, operante tanto en el desarrollo de su estructura disciplinaria como en su organización arbórea. El despliegue con el desarrollo histórico de la modernidad de una *hybris del punto cero* –expresada filosóficamente en el proyecto cartesiano del siglo XVII– da cuenta de la pretensión por parte del sujeto moderno de alcanzar una plataforma de universalidad y desde allí establecer una mirada analítica y científica del mundo a partir de una supuesta posición de neutralidad y objetividad a-valorativa. De allí que la generación de una *hybris del punto cero* habrá de expresar la ambición y desmesura del sujeto moderno de pretender alcanzar un *punto arquimédico* del conocimiento –esto es, de jugar a ser una especie de *Deus Absconditus*– a partir del cual acceder a una verdad universal ubicada más allá de toda cultura, sexualidad, raza, género y relaciones de poder (Castro-Gómez, 2005, 2007). En este sentido, la generación en el contexto sociohistórico de la

modernidad europea de un modelo de producción del conocimiento de pretensiones universalizantes basado en la postulación de un comienzo epistemológico absoluto, a-histórico, des-localizado y des-corporizado, habrá de incidir decisivamente en la configuración –bajo la órbita del control estatal– de la universidad moderna a partir de la mutación que comenzará a producirse en Europa hacia mediados del siglo XVIII del modelo de la universidad renacentista humanista al modelo de universidad kantiano-humboldtiano (Mignolo, 2005).

Como ha abordado desde otro *locus* de enunciación Jean-François Lyotard (1987), la configuración de la universidad moderna, cuyo ejemplo emblemático lo constituirá la Universidad de Berlín fundada a inicios del siglo XIX de la mano de Wilhelm von Humboldt, habrá de cimentarse en un modelo especulativo del saber basado en la centralidad de la ciencia moderna en la formación y progreso tanto espiritual como moral de la nación. Desde esta línea argumentativa, el rasgo central del modelo especulativo en el que se erigirá la universidad humboldtiana, que servirá de modelo de organización universitaria en los siglos XIX y XX tanto dentro como fuera de Europa, consistirá para Lyotard (1987: 15) en la separación y compartimentación de los saberes –*sanvants*– y en la pretensión de mirarlos globalmente a partir de una metanarración racional llevada a cabo por un metasujeto cuyo hábitat natural resulta ser la universidad. En esta clave, se trata de la puesta en marcha con la modernidad de un proceso –tal como ha advertido Michel Foucault (2000) en su análisis de las derivas que asumirá en este contexto histórico el poder disciplinario– de compartimentación disciplinaria de los saberes y de reducción de estos a disciplinas en el marco de un esquema de jerarquización y normalización de los saberes y de centralización piramidal que tendrá como epicentro a la ciencia moderna y como campo institucional privilegiado a la universidad misma.

De tal modo, la configuración de la universidad moderna irá de la mano de un proceso de disciplinamiento, jerarquización y compartimentación de los saberes por parte del Estado moderno, proceso que, entendemos, resultará simultáneo al despliegue de una lógica binaria por parte del pensamiento occidental moderno sostenida en la postulación de una serie de pares dicotómicos que permitirán –tanto en una dimensión ontológica como epistemológica– la delimitación entre naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, masculino/femenino, materia/espíritu, razón/sensación, saber científico/saberes doxáticos, civilización/barbarie, entre

otras (Castro-Gómez, 2007; Lander, 2004). El despliegue de esta lógica binaria operante en la estructura de la universidad moderna, ha sido problematizada por Boaventura de Sousa Santos (2010: 12-14) como parte del desarrollo de un *pensamiento abismal* moderno capaz de delimitar entre una línea de legalidad, verdad y humanidad y, en su reverso, una *zona colonial* que alberga la ilegalidad, la superstición y la negación de la humanidad del Otro no-occidental. Si bien como señala Santos el pensamiento abismal no configura necesariamente un tipo de pensamiento privativo del Occidente hegemónico, este último habrá de establecer históricamente una posición abismal –o bien de negación radical– respecto a otras formas de pensamiento no-occidental. En razón de ello, la universidad moderna habrá de montar su estructura epistémica para el sociólogo portugués (2009b) en el desarrollo de una monocultura del conocimiento científico productora de múltiples epistemicidios perpetrados sobre las formas de conocimiento pertenecientes a las culturas subalterizadas ubicadas tanto en un estadio arcaico del conocimiento como –siguiendo en esto a Johannes Fabian (1983)– en un tiempo histórico desemejante respecto a la actualidad histórica –la *Aufklärung* de acuerdo a Immanuel Kant– en que se encuentra la modernidad europea.

Anclada en la supremacía cognitiva atribuida a la racionalidad occidental, la universidad moderna habrá de reproducir por tanto –de la mano fundamentalmente del emergente campo en el siglo XIX de las ciencias sociales en los principales países centrales– una matriz eurocéntrica del conocimiento que operará como estrategia de legitimación de la supuesta supremacía ontológica y epistemológica de la civilización occidental en el marco de un proceso de consolidación de la empresa colonial capitalista europea puesta en marcha a partir de 1492 con la expansión colonial hispano-lusitana (Dussel, 1994; Lander, 2000a).

En este sentido, la reproducción por parte de la universidad moderna de una matriz eurocéntrica del conocimiento se inscribe en lo que Edgardo Lander (2000a) ha denominado como el despliegue histórico de una “colonialidad del saber”³ constitutiva del andamiaje conceptual de las ciencias humanas y sociales hegemónicas, la cual opera mediante la generación y naturalización de una serie de imaginarios civilizatorios reproducidos por parte de las denominadas universidades occidentalizadas⁴ (Grosfoguel, 2013). La creencia al nivel de verdad universal acerca de la supremacía de la *episteme* occidental en oposición a la inferioridad epis-

témica de los saberes no-occidentales, en la existencia de una Filosofía e Historia con mayúsculas de raíz euronorteamericana en contraste con el carácter periférico atribuido a los saberes pertenecientes a las culturas subalterizadas, al igual que la creencia en la superioridad arrogada a la racionalidad científica moderna por sobre otras racionalidades existentes, configuran algunos ejemplos de la eficacia y continuidad en el tiempo de la colonialidad del saber y de su papel medular en el dominio imperial/neocolonial del presente (Lander, 2000b). De allí que lejos de resultar el despliegue de la colonialidad del saber un acontecimiento ligado estrictamente al pasado y circunscripto *ad intra* de Europa, en el contexto de conformación de la universidad moderna y de los saberes sociales modernos hegemónicos, constituye más bien una matriz colonial de saber instalada en la estructura epistémica misma de las universidades occidentalizadas tal como las conocemos hasta hoy.

Como ha analizado la semióloga argentina Zulma Palermo (2010), las universidades en América Latina atraviesan un largo proceso de colonialidad caracterizado en primer término por haber sido objeto de dominación imperial y luego, una vez consumadas las independencias administrativas en el siglo XIX en distintos países de nuestro continente, por obra de un colonialismo interno que reproducirá en gran medida fronteras adentro el pensamiento eurocéntrico hegemónico. En esta clave, las marcas de la colonialidad en las universidades en América Latina se reflejan en su estructura moderna disciplinar y en la adhesión a un modelo de producción de conocimiento sostenido en principios euro-logocéntricos que reconocen como única y verdadera forma de conocimiento a la producción científica y tecnológica (Palermo, 2006). Pero a su vez se reflejan en la conformación en el caso de las carreras humanísticas y sociales de sus planes de estudio, los cuales de manera mayoritaria reproducen una matriz eurocéntrica sustentada en el mito de la superioridad epistémica contenida en el conocimiento producido en los principales países centrales de Europa y los EE.UU. En razón de ello, es posible advertir de qué modo las ciencias sociales y humanas que se enseñan mayoritariamente en las universidades latinoamericanas se encuentran atravesadas por las herencias y marcas coloniales que se desprenden de la colonialidad del saber lo que produce que las ciencias sociales y humanas canónicas tiendan a reproducir una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del norte al igual que a acentuar la naturalización y cien-

tificación de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual (Lander, 2000b: 21). Colonialismo intelectual que asume –desde el análisis efectuado por Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (1998)– la forma de una *razón imperialista* anclada en un discurso universalizante y deshistorizado que permite ejercer por parte de las universidades del norte un eficaz dominio simbólico a nivel planetario a partir de la puesta en marcha de un imperialismo cultural expresado bajo la lógica de una *mcdonaldización del pensamiento*.

La puesta en cuestión de este modelo hegemónico de producción de conocimiento –en su dimensión imperial y eurocéntrica– no representa por cierto caer en una mirada sesgada ni monolítica de la denominada cultura occidental que impida captar la existencia de aquellos valiosos antídotos críticos desarrollados a su interior, al igual que caer en un chauvinismo provinciano mediante el cual esencializar y ubicar a los saberes subalterizados de Nuestra América en un sitio impoluto por fuera del juego de relaciones de saber/poder que atraviesan y configuran a todo discurso (Foucault, 1994). La crítica al modelo hegemónico de conocimiento y, con ello, a la colonialidad del saber operante en las universidades latinoamericanas, apunta fundamentalmente a poner en tensión tanto el legado eurocéntrico, colonial, disciplinar y monocultural de estas, como asimismo –lo señalamos al inicio de este trabajo– las nuevas modalidades que asume la colonialidad del saber en nuestro presente en este caso bajo la forma de un neocolonialismo epistémico.

Neoliberalismo, empresarialización de la universidad y neocolonialismo epistémico

Ahora bien, con el desbloqueo a escala global en la década del 70 del siglo pasado de la denominada mundialización neoliberal se producirá a nivel geopolítico un proceso de reorganización colonial del mundo, enmarcado en la transición de una colonialidad imperial moderna a una colonialidad global posmoderna, en el cual los llamados organismos internacionales tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial de Comercio (OMC) pasarán a jugar un rol clave (Castro-Gómez y

Grosfoguel, 2007). A partir del despliegue de este proceso de colonialidad global operante en el plano de las relaciones entre centro-periferia en el marco de la actual fase de mundialización neoliberal, la universidad se convertirá en uno de los blancos privilegiados de la aplicación de una lógica de corte empresarial y de generación de un neocolonialismo epistémico que entendemos asume diversas formas polifacéticas. En tal sentido, con el despliegue global de la mundialización neoliberal la universidad se verá inmersa en un proceso de factorización, esto es, en un proceso de conversión en una universidad corporativa o bien en una microempresa prestadora de servicios atravesada por una estrategia neoliberal generadora de una progresiva mercantilización del conocimiento (Castro-Gómez, 2007). Este progresivo proceso de mercantilización del conocimiento, enmarcado para Lander (2006) en la generación de una *ciencia neoliberal*, va de la mano de un *capitalismo académico* (Krimsky, 2003) mediante el cual las universidades se encuentran cada vez más subordinadas a la influencia de corporaciones multinacionales en distintas áreas de investigación consideradas estratégicas. A modo de ejemplo en el caso de la Argentina son los distintos acuerdos firmados en los últimos años por parte de universidades públicas con compañías multinacionales tales como Monsanto, Bayer y Sigenta para la investigación y posterior producción de alimentos transgénicos⁵, como asimismo la recepción por casi la totalidad de las universidades públicas de fondos provenientes del consorcio Yacimientos Mineros Aguas de Dionisio (YMAD) vinculados a la explotación de la minería a cielo abierto llevada a cabo por empresas multinacionales como Glencore, Goldcorp y Yamana Gold⁶.

Este proceso de reconversión de la universidad bajo la lógica de la forma empresa, se enmarca en un proceso de conversión del conocimiento como la fuente central de la producción de valor y, con ello, en un insumo estratégico para el funcionamiento del capitalismo posfordista o bien del denominado capitalismo cognitivo (Murillo, 2006; Restrepo y Hernández, 2015). En esta dirección, como ha señalado Alcira Argumedo (2005) “... las universidades se convierten en los nuevos pozos de petróleo” dado que las ramas más dinámicas del mercado mundial funcionan y requieren de un conocimiento intensivo, informatizado y con crecientes grados de hiperespecialización (Angelino y Benedetti, 2011).

La conversión del conocimiento en un insumo estratégico por parte del llamado capita-

lismo cognitivo va de la mano por tanto de la mutación del paradigma de la universidad moderna –en tanto institución regida mayoritariamente bajo la órbita del Estado– a un paradigma empresarial al que deben sujetarse las universidades, en el cual –como señaláramos– organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial de Comercio (OMC) juegan un rol protagónico. En este marco, el Banco Mundial, creado de manera conjunta al FMI en 1946, asumirá la autodenominación a partir de 1996 de *Banco de conocimiento* en el afán por propiciar una nueva visión sostenida en una auténtica *revolución del conocimiento* en aquellos países en desarrollo, que les permita la reducción de la pobreza y el desarrollo económico (Murillo, 2006: 25). Para la consumación de dicha revolución del conocimiento impulsada por el BM, este organismo multilateral habrá de sugerir –como parte de sus recetas de reducción de la pobreza– que los denominados países en vías de desarrollo adquieran y adapten a su medio social y cultural gran parte de los conocimientos producidos por los países industrializados a partir de la adopción de un régimen comercial abierto, la inversión extranjera y la concesión de licencias tecnológicas (Banco Mundial, 1999: 9). De esta manera, el BM habrá de promover –en lo que hace a la esfera del conocimiento– la adhesión por parte de los países en desarrollo al libre mercado y el acceso universal de la educación, dirigida fundamentalmente a los niños y niñas pobres representados/as como una futura fuerza útil de trabajo y futuros/as consumidores/as (1999: 2). Así, a través de la retórica promovida por el BM de un mundo más integrado e interconectado y del rol central de la educación en la mentada *lucha contra la pobreza* es posible advertir el despliegue de una refinada estrategia discursiva tendiente a generar la dependencia política, económica y cultural de los llamados países en desarrollo y, con ello, de las mayorías pobres del sur atravesadas por una larga historia de subalterización y despojo en sus múltiples dimensiones.

Como parte de esta estrategia neocolonial desplegada por el BM, su blanco en el área de la educación superior habrá de focalizarse en mostrar, por un lado, el supuesto carácter deficitario de la universidad pública y, por el otro, en desplazar la centralidad de la figura del docente en el proceso pedagógico a partir de la generalización del uso de las tecnologías pedagógicas *on line*. En lo que constituye la puesta en marcha por parte de la estrategia neoliberal de la distopía de un mundo sin docentes (Tatian, 2017), la libertad académica es re-

presentada por el BM como un obstáculo para la *empresarialización de la universidad* (De Sousa Santos, 2007) y, por ende, para la consumación de una revolución educativa de corte empresarial. Desde este modelo gerencial impulsado por el BM, la ampliación de las telecomunicaciones y, con ello, la generalización de las tecnologías pedagógicas *on line* ofrece a los países en desarrollo la posibilidad de absorber conocimientos producidos principalmente en los países centrales y de brindar a los adultos oportunidades de un servicio educativo de calidad y de bajo costo (Banco Mundial, 1999: 11). En esta clave, en lo que se autodefine como la estrategia de educación 2020 del BM (2011: 4), dicho organismo internacional habrá de plantear como pilares de su proyecto estratégico el invertir temprano, invertir con inteligencia e invertir para todos en pos que los niños y jóvenes adquieran los conocimientos necesarios que les permitan llevar a cabo una vida sana y productiva a la vez que estar preparados a futuro para obtener un empleo significativo y poder lidiar con los *shocks* económicos.

De esta manera, en lo que configura el despliegue por parte del BM de un modelo de gestión biopolítico que se extiende por todo el cuerpo social, el gerenciamiento empresarial de la educación y del conocimiento asume un rol estratégico en vistas de lograr la gestión de determinados grupos de la población a efectos de lograr la gobernabilidad del sistema. Pero a su vez, este modelo de gestión biopolítico asume una inocultable dimensión neocolonial al promover el BM la adquisición y patentamiento de aquellos saberes referidos al medio ambiente y sus habitantes (Murillo, 2006). Enmarcada en esta dimensión neocolonial, la OMC habrá de emerger dentro del actual escenario contemporáneo como el otro actor central en este proceso de patentamiento de saberes –fundamentalmente en lo que hace a biotecnología, biodiversidad, informática y tecnologías de la información– mediante la puesta en marcha del régimen de protección de derechos de propiedad intelectual promovido por este organismo multilateral a partir de una concepción de estos como derechos privados. En tal sentido, la denominada propiedad intelectual promovida por la OMC emerge como el ámbito de negociaciones internacionales en el cual se expresa de manera cabal la imposición de parámetros eurocéntricos –inscriptos en una cosmovisión liberal del mundo– a partir de los cuales se reconoce como verdadero, objetivo, único y universal al conocimiento universitario/empresarial occidental, lo que permite el registro exclusivo de este tipo de co-

nocimiento como propiedad intelectual y, en su reverso, la apropiación de toda otra forma de saber (Lander, 2004: 17). De tal modo con la promoción por parte de la OMC de los denominados derechos de propiedad intelectual, el conocimiento y los recursos de las empresas y universidades del norte son protegidos bajo un régimen estricto de propiedad intelectual mientras que el conocimiento y recursos de los pueblos del sur se convierten en el blanco privilegiado de las empresas y universidades del norte (Lander, 2006).

En este proceso de apropiación y privatización de los denominados bienes comunes cobra una fuerte centralidad lo que Vandana Shiva (2001) ha analizado como el despliegue en el actual escenario neoliberal de una *biopiratería* asociada al despojo neocolonial y a la mercantilización de los *commons* intelectuales. Para la pensadora india este proceso de despojo y mercantilización de los bienes simbólicos de la humanidad se encuentra vinculado a la apropiación de la diversidad epistémica del mundo y a la incorporación de los sistemas no occidentales de conocimiento a una visión reduccionista de la ciencia moderna occidental, despojo neocolonial el cual hunde sus raíces históricas en el proyecto colonizador iniciado en Nuestra América hace más de 500 años. Tal como afirma Shiva: “... las patentes de los seres vivos, de las patentes sobre el conocimiento indígena, y de la ingeniería genética pueden resumirse de manera simbólica en la segunda venida de Colón” (2001: 23).

No obstante, este proceso de despojo neocolonial de los bienes simbólicos se refleja no solo en la apropiación de los saberes ancestrales y comunitarios por parte de corporaciones transnacionales para su posterior patentamiento como propiedad intelectual sino, a su vez, en el *extractivismo epistémico* llevado a cabo por los académicos de las universidades occidentales en la búsqueda de ideas originales en las cuales establecer su *copyright* (Grosfoguel, 2016: 39). En este marco, la universidad se convierte –como señaláramos– en el blanco y el campo privilegiado de un proceso de mercantilización, privatización y apropiación del conocimiento bajo la forma de un neocolonialismo epistémico, el cual es legitimado y naturalizado en el caso de las universidades latinoamericanas por parte de una *intelligenza* académica proclive a reproducir una cosmovisión occidentalocéntrica y liberal del mundo, así como los imperativos hegemónicos del capitalismo académico.

En virtud por tanto de este proceso de mercantilización del conocimiento y de la herencia

eurocéntrica operante en la universidad en nuestro continente es que la apuesta por una descolonización de la universidad entendemos se convierte en un desafío epistémico-político central. En suma, se trata de la apuesta por una descolonización de la universidad en vistas de su contribución a la generación de una sociedad decididamente más justa tanto en la esfera de la vida social como en la esfera del saber.

Hacia una descolonización de la universidad

La apuesta por una descolonización de la universidad parte de la necesidad de una crítica radical en aras de comenzar a desarticular –como mencionáramos al cierre del apartado anterior– las herencias coloniales en que la universidad se ha cimentado históricamente en nuestro continente al igual que las actuales modalidades de neocolonialismo epistémico que van de la mano de la imposición y reproducción de un pensamiento hegemónico neoliberal. En este sentido, la apuesta por una descolonización de la universidad latinoamericana –en su compleja y variada heterogeneidad– involucra pensarla desde un anclaje epistémico-político otro, “... distinto pero no excluyente del que diseñó el modelo de conocimiento y la estructura de la universidad centrooccidental desde su fundación en América Latina” (Palermo, 2015: 16). De allí que el punto de partida para pensar una universidad que sea capaz de romper con el modelo hegemónico imperante desde su aparición en América Latina conlleva –como ha afirmado Lander (2000b)– una reflexión radical acerca de *dónde, para qué y para quién* del conocimiento que se imparte y produce a su interior (Palermo, 2010).

En esta labor de reflexión radical acerca del lugar de enunciación en la producción de conocimiento, así como del para qué y para quién de este, cobra una fuerte centralidad la identificación de las *geopolíticas del conocimiento* (Mignolo, 2010) en el abordaje de los sistemas y tradiciones de pensamientos sobre los cuales se trabaja, enseña e investiga. La identificación de las *geopolíticas del conocimiento* y, con ello, el reconocimiento que toda producción de conocimiento posee siempre un carácter geosituado, apunta a poner en tensión la pretensión des-localizada, des-corporizada y des-historizante propia del pensamiento occidental moderno. De manera que leer la producción del conocimiento en clave geopolítica apunta a

desmontar la pretensión metaempírica, metahistórica y metacultural inherente al legado moderno occidental y, con ello, la lógica de la *hybris del punto cero* —a la que referimos al inicio de este trabajo— sobre la que se estructuró el modelo de conocimiento hegemónico de la universidad moderna.

En esta labor de descolonización de dicho legado moderno occidental, cobra suma relevancia la apuesta por una transdisciplinariedad a partir de la cual desmontar la departamentalización y especialización del conocimiento en la que se cimenta la estructura tradicional de la universidad. En tal sentido, frente a la estructura disciplinar y jerárquica operante en la estructura de conocimiento sobre la que se montó la universidad centrooccidental, pensarla a partir del paradigma de la transdisciplinariedad apunta a subvertir los fundamentos epistémicos de los saberes especializados al igual que ligar diversas formas de conocimiento, incluyendo aquellas que la modernidad declaró como heréticas, atrasadas, primitivas y doxáticas. La apuesta por la transdisciplinariedad de la universidad apunta por tanto a re-pensarla a partir de un modelo epistémico transcultural sostenido en un diálogo de saberes capaz de promover el intercambio y convergencia de diversas formas culturales de producción de conocimientos (Castro-Gómez, 2007: 86-88).

Por cierto re-pensar la universidad bajo el paradigma de la transdisciplinariedad no involucra un rechazo de las disciplinas, ni la postulación de un anti-academicismo ciego que conduzca a perder de vista el *campo de batalla* que constituye el conocimiento en tanto dimensión estratégica de nuestro tiempo⁷. La apuesta por la transdisciplinariedad involucra más bien la necesidad de atravesar los nichos epistemológicos en que se encuentran encapsuladas las disciplinas en pos de favorecer con ello el intercambio de saberes que se producen al interior de la universidad. De allí que re-pensar la universidad bajo el paradigma de la transdisciplinariedad conlleva la labor de indisciplinar los saberes especializados en aras de la superación de la lógica binaria instituida con el pensamiento moderno occidental en tanto modelo de conocimiento hegemónico asumido por excelencia por la universidad moderna.

En esta clave la apuesta por una transdisciplinariedad de la universidad y por la generación de un diálogo de saberes a su interior, es menester anclarla en la puesta en marcha de un proceso de transformación de la universidad en nuestro continente en vista de su contribución a la trans-

formación de una sociedad capaz de abrirse a la validación de aquellos grupos sociales y saberes históricamente subalterizados en Nuestra América. Este proceso de transformación de la universidad nuestroamericana (Segato, 2015) involucra –entre sus diversas derivas– la labor filosófica de comenzar a desarticular la imposición de los *parámetros culturales importados* (Ardiles, 1973) utilizados históricamente para dar cuenta de las realidades histórico-sociales vernáculas, al igual que empezar a desandar la hegemonía asumida por las llamadas *lenguas imperiales* (Mignolo, 2010) –particularmente del inglés en el actual escenario contemporáneo–, en la producción y validación de un tipo de conocimiento de pretensiones universalizantes. De tal modo, la apuesta por una descolonización epistemológica de la universidad nuestroamericana involucra el desafío de una transformación transdisciplinar e intercultural de la misma en aras de romper con sus herencias coloniales, monoculturales, disciplinarias y eurocéntricas.

Pero a su vez, esta transformación transdisciplinar e intercultural de la universidad en nuestro continente conlleva en nuestro presente histórico la puesta en marcha de un proceso contrahegemónico capaz de contrarrestar la mercantilización y privatización del conocimiento impulsada por parte de la mundialización neoliberal y el capitalismo académico. Se trata, siguiendo en esto a De Sousa Santos (2007), de la apuesta por una globalización contrahegemónica de la universidad pública –en aras de poner fin a la larga historia de exclusión de grupos sociales y saberes en nuestro sur global– en abierta oposición a la globalización neoliberal de la universidad promovida por parte de los organismos internacionales en el actual escenario global. Así, frente a los imperativos del capitalismo académico vinculados a la conversión de la universidad en una forma de empresa prestadora de servicios universitarios, el desafío de descolonizar y desmercantilizar la universidad posee una clara dimensión emancipatoria orientada a la producción de conocimientos de carácter geosituados y socialmente comprometidos con la realidad histórica de las mayorías populares de Nuestra América.

A modo de cierre, este trabajo fue escrito en el contexto de conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria producida en 1918 en la Universidad de Córdoba, acontecimiento histórico cuyo legado emancipatorio impactó decididamente en las distintas reformas universitarias llevadas a cabo a lo largo del continente en el siglo XX. Re-pensar en la actualidad el legado de la reforma entendemos involucra la labor en ciernes de descolonizar

la universidad en vista de su contribución –como señaláramos en distintos pasajes de este trabajo– a la emancipación de los sujetos y saberes históricamente soterrados y negados de Nuestra América. En suma, se trata de la apuesta por una descolonización de la universidad –o lo que equivale decir la construcción de una pluriversidad posible– en tanto generación de un espacio de lo común y de lo diverso.

Notas

1 Algunas de las ideas esgrimidas en este trabajo fueron presentadas bajo el título: “Universidad, eurocentrismo y neocolonialismo epistémico. Reflexiones para una descolonización de la universidad nuestroamericana”. El presente artículo constituye la versión original.

2 Por Nuestra América hacemos referencia en este trabajo a la expresión acuñada por el poeta cubano José Martí para dar cuenta de la particularidad de la realidad histórica de nuestro continente. Un interesante análisis acerca de los alcances epistémicos-políticos contenidos en la idea de Nuestra América formulada por Martí puede verse en: De Sousa Santos, 2009a.

Sobre este punto cabe referir a la distinción realizada por parte del denominado grupo modernidad-colonialidad en torno a los alcances de los términos colonialismo y colonialidad.

3 Mientras que el colonialismo da cuenta de un proceso de dominio político y militar llevado a cabo por una potencia extranjera caracterizado por la ocupación de un determinado espacio territorial y el control administrativo del mismo, la colonialidad da cuenta de la imposición de jerarquías raciales –operantes en el plano del ser y del saber– establecidas con la empresa colonial europea, las cuales han logrado perdurar más allá de las independencias administrativas efectuadas en el siglo XIX en los por entonces enclaves coloniales de nuestro continente. En este sentido, si bien el colonialismo es anterior a la colonialidad, esta última ha logrado sobrevivir en el tiempo en imaginarios culturales, en los manuales de aprendizaje y en las aspiraciones de los sujetos. Para una lectura sobre el tema puede verse: Quijano, 1991; Maldonado-Torres, 2007.

4 Dos características distintivas al decir de Grosfoguel (2013: 34-35) de las denominadas universidades occidentalizadas. Por un lado, la reproducción de un canon de pensamiento en el campo de las humanidades y las ciencias sociales basado en el conocimiento producido por un conjunto de hombres provenientes de cinco países de Europa occidental –Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y los EE.UU.–, los cuales alcanzan el privilegio epistémico de monopolizar la autoridad del conocimiento. Por el otro, inferiorización y segregación del conocimiento producido por las epistemologías y cosmovisiones consideradas no-occidentales, al igual que del conocimiento producido por las mujeres tanto occidentales como no-occidentales. En este sentido, las estructuras de conocimiento fundacionales

de la universidad occidentalizada son reproductoras para el sociólogo puertorriqueño de un racismo y sexismo epistémico que ha perdurado con suma eficacia a lo largo del tiempo.

5 Un caso emblemático es la firma en los últimos años de acuerdos o capacitaciones entre las mencionadas empresas multinacionales ligadas al agronegocio con la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires cuyo objetivo principal es influir por un lado, en la opinión pública acerca de las supuestas bonanzas de la producción biotecnológica de semillas y, por el otro, la apropiación de conocimientos a partir del financiamiento de investigaciones y becas vinculadas al estudio y capacitación en el agronegocio de la soja en la Argentina. Para una ampliación sobre el tema, puede verse el interesante artículo de investigación titulado: “UBA S.A.: empresas transgénicas en la universidad pública”.

6 Se trata de los fondos vinculados a la explotación de la megaminería a cielo abierto provenientes del emprendimiento minero denominado Bajo La Alumbra ubicada al noreste de la Provincia de Catamarca. A partir de la conformación del consorcio Yacimientos Mineros Aguas de Dionisio (YMAD), del cual forma parte la Universidad Nacional de Tucumán, una porción de las regalías mineras son repartidas por parte del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) al resto de las universidades argentinas. Si bien desde algunas universidades nacionales se han alzado algunas voces críticas manifestando el rechazo de recibir fondos de un emprendimiento minero causal de una grave contaminación socioambiental en la zona, el conjunto de las universidades públicas argentinas continúa recibiendo dichos fondos en la actualidad.

7 Un argumento similar plantea el semiólogo argentino Walter Mignolo al afirmar que: “Las luchas más radicales del siglo XXI se disputarán en el campo de batalla del saber y del razonamiento” (2005: 122).

Bibliografía

- Angelino, María Alfonsina y Benedetti, María Gracia (2011). “Del conjunto de voces, una voz: entrevista a Alcira Argumedo”. En AA.VV., *Eurocentrismo y ciencias sociales. Reflexiones en el campo universitario* (pp. 113-126). Paraná: Editorial la Hendija.
- Aranda, Darío (2017). “UBA S.A.: empresas transgénicas en la universidad pública”. *La vaca*. [En línea] <https://www.lavaca.org/notas/uba-s-a-empresas-transgenicas-en-la-universidad-publica/> [Consulta: 10/05/2018].
- Ardiles, Osvaldo (1973). “Bases para una des-trucción de la historia de la filosofía en la América indo-ibérica. Prolegómenos para una filosofía de la liberación”. En AA.VV., *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

- Argumedo, Alcira (2005). “Argentina: Diálogo con la socióloga Alcira Argumedo: Las universidades son los nuevos pozos de petróleo”. [En línea] <http://firgoa.usc.es/grupal/node/23228> [Consulta: 10/03/2018].
- Banco Mundial (1999). “Informe sobre el desarrollo mundial 1998-1999. El conocimiento al servicio del desarrollo”. Washington DC. [En línea] www.worldbank.org/wdr/wdr98/spanish.pdf
- Banco Mundial (2011). “Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de educación 2020 del grupo del Banco Mundial. Resumen ejecutivo”. Washington DC. [En línea] www.worldbank.org/educationstrategy2020
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1998). “Sur les rus es de la raison impérialiste”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 109-118.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, Santiago (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de los saberes”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: U. Javeriana, U. Central y Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007). “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-21). Bogotá: U. Javeriana, U. Central y Siglo del Hombre.
- De Sousa Santos, Boaventura (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: Plural editores.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009a). *Una epistemología desde el sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO coediciones.

- De Sousa Santos, Boaventura (2009b). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO - Prometeo.
- Dussel, Enrique (1994). *1492: El encubrimiento del Otro: hacia el origen del 'mito de la modernidad'*. La Paz: Plural editores.
- Fabian, Johannes (1983). *Time and the other. How anthropology makes its object*. New York: Columbia University.
- Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits*. v. IV. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: FCE.
- Grosfoguel, Ramón (2013). “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”. *Tabula Rasa*, Bogotá-Colombia, 19: 31-58.
- Grosfoguel, Ramón (2016). “Del extractivismo económico al extractivismo ontológico y epistémico”. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 4: 33-45.
- Krimsky, Sheldon (2003). *Science and the Private Interest. Has The Lure Of Profits Corrupted Biomedical Research?* Lanham: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Lander, Edgardo (2000a). “Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos”. En Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- Lander, Edgardo (2000b). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En Santiago Castro-Gómez (Editor), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 1-24). Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Lander, Edgardo (2004). “Eurocentrismo, saberes coloniales y la naturalización del orden

- global del capital”. En Saurabh Dube, Ishita B. Dube y Walter Dignolo (Coordinadores), *Modernidades coloniales* (pp. 1-22). México: Colegio de México.
- Lander, Edgardo (2006). “La ciencia neoliberal”. En Ana Esther Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 45-94). Buenos Aires: CLACSO.
- Liotard, Jean-François (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Editorial Cátedra.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: U. Javeriana, U. Central y Siglo del Hombre.
- Mignolo, Walter (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mignolo, Walter (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Murillo, Susana (2006). “Del par normal-patológico a la gestión del riesgo social. Viejos y nuevos significantes del sujeto y la cuestión social”. En Susana Murillo (Coord.), *Banco Mundial. Estado, mercado y sujetos en las nuevas estrategias frente a la cuestión social* (pp.11-38). Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Palermo, Zulma (2006). “¿Es posible descolonizar la Universidad? Algunos ensayos de aproximación”, artículo leído en oportunidad de las *Jornadas Insurgencias, políticas epistémicas y giros descoloniales*, Univ. Andina Simón Bolívar, Quito.
- Palermo, Zulma (2010). “La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial”. *Revista Otros logos*, 1:43-69.
- Palermo, Zulma (2015). “Itinerario”. En Zulma Palermo (Comp.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 15-35). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Quijano, Aníbal (1991). “Colonialidad y modernidad/Racionalidad”. *Revista Perú Indígena*, 13: 11-29.
- Restrepo, Carlos H. y Hernández, B. Ernesto (2015). *Manifiesto por la universidad nómada*. Medellín: Editorial Save.
- Segato, Rita (2015). “Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana”. En Zulma Palermo (Comp.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 121-144). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Shiva, Vandana (2001). *Biopiratería. El saqueo de la naturaleza y del conocimiento*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Tatian, Diego (2017, 25 de abril). “Un mundo sin docentes”. *Página/12*. Buenos Aires.

Arte, teatro y universidad: filosofía de la praxis, pensamiento y ciencias

Jorge Dubatti

Pues no cabe duda de que la mayor parte de la labor de un autor al componer su obra es labor crítica; la labor de tamizar, combinar, construir, expurgar, corregir, probar; esta faena espantosa es tanto crítica como creadora. Hasta sostengo que la crítica empleada en su propio trabajo por un escritor adiestrado y experto es la crítica más vital, la de categoría más elevada.

T. S. Eliot

Hacia una nueva investigación artística

En los últimos años han surgido nuevos desafíos para la investigación artística fuera y dentro de la Universidad. Se ha puesto en primer plano, nacional e internacionalmente, la necesidad de practicar y pensar desde nuevas aproximaciones las relaciones entre arte y conocimiento, y especialmente los vínculos entre la praxis artística y la ciencia en el marco universitario. De allí la necesidad –como señalamos en nuestra *Filosofía del Teatro* [III, 11 a 22]¹– de las Ciencias del Arte en su aporte específico.

Llamamos Ciencias del Arte, y dentro de ellas, Ciencias del Teatro², al conjunto de numerosas disciplinas científicas que producen discursos sobre el arte / el teatro, muchas en relación con otros campos científicos (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ciencias de la Educación, Ciencias Exactas, etc.), pero también muchas de ellas dotadas de un carácter singular, específico. Esas disciplinas son científicas porque, a diferencia de la doxa (saber acrítico

y fácilmente refutable), producen sobre el arte / el teatro un conocimiento riguroso, sistemático, crítico, fundamentado y validado por una comunidad de expertos o especialistas.

Es un error frecuente pensar que, bajo el nombre de Ciencias del Arte, se intenta otorgar estatuto de ciencia al arte, es decir, sostener que el arte es una ciencia o que para hacer arte (pintar, bailar, cantar, etc.) hay que ser científico. Un malentendido que no permite comprender la naturaleza y función de las Ciencias del Arte y que algunos grupos o sectores se empeñan en ratificar. Se trata, por el contrario, de afirmar que existen las Ciencias del Arte porque se puede producir discurso científico sobre el arte. Así la Teatología o Ciencias del Teatro reúnen numerosas disciplinas científicas diversas: Historia del Teatro, Semiótica del Teatro, Antropología Teatral, Sociología del Teatro, Epistemología de las Ciencias del Teatro, Metodología, Análisis y Crítica Teatral, Archivística y Museística Teatral, Ecdótica, Estética Teatral, Pedagogía Teatral, etc. También incluyen la disciplina desde la que hablamos: Filosofía del Teatro³.

Hay problemas del arte que solo se los plantean las Ciencias del Arte: el análisis de las estructuras inmanentes de las obras y acontecimientos; los caminos de la creatividad artística y sus procesos; el régimen del acontecimiento artístico y la singularidad de la *poiesis*; la elaboración de las técnicas; la historia interna del arte y su compleja relación con la serie social (articulación entre la microhistoria del arte y las microhistorias sociales, políticas, culturales, etcétera); el ejercicio de una razón de la praxis artística (en oposición a una razón lógica y una razón bibliográfica)⁴; el diseño de mapas específicos de producción, distribución, circulación, flujos, etc., más allá de los mapas geopolíticos nacionales; la pedagogía artística y los secretos de la formación, ¿se puede enseñar a ser artista? La experiencia ha demostrado que las prácticas artísticas (hacer teatro, música, plástica, etc., gestionar las artes, enseñarlas, difundirlas, etc.) y las Ciencias del Arte se alimentan entre sí provechosamente.

El arte reconoce su singularidad tanto en el hacer como en la producción de saberes y teorías. El teatro y su reflexión no quedan al margen de estos planteos. La investigación artística se articula además con la docencia y la capacitación en el arte: es sabido que nadie puede enseñar a otro a ser artista, pero es real que en el plano de la formación se transmiten técnicas, procedimientos, saberes, historia, que pueden ser aprovechados de diversas formas por un artista. En la última década hemos asistido a un verdadero cambio epistemológico

respecto de la articulación entre el campo de las artes y la Universidad y esta ha ganado nuevo protagonismo no solo en la producción de conocimiento, sino también en la praxis artística. Se ha producido una multiplicación de espacios universitarios dedicados al arte, se ha creado RAUDA (Red Argentina Universitaria de Arte) en 2011, se han afianzado institucionalmente las Ciencias del Arte⁵ y se ha multiplicado el vínculo entre la reflexión científica y la creación teatral⁶. Los desafíos de la nueva investigación artística se encuadran en la “función social de la Universidad Latinoamericana” que exaltó José Luis Romero en 1959:

Unas veces la Universidad ha sido solamente un instrumento de conservación y transmisión del saber tradicional (...) Pero otras veces la Universidad ha percibido y aceptado las situaciones de cambio, tanto espiritual como social. En ese caso ha renunciado a limitar sus funciones a la simple conservación y transmisión del saber tradicional, encaminando sus esfuerzos, en cambio, a la tarea de renovarlo. Por esa vía la Universidad ha mantenido o recobrado su condición de centro cultural eminente (2004: 395).

La Filosofía del Teatro apunta a promover esa renovación de la Teatrológica y las Ciencias del Arte. Desde su origen, la Filosofía del Teatro ha puesto el acento en el rol del artista como productor de saberes, como pensador e intelectual específico [I, 70] e insustituible en la generación de un pensamiento singular, único, impar. Sucede que el artista, desde la praxis, para la praxis y sobre la praxis, produce pensamiento permanentemente, de diversas maneras, según las poéticas, es decir, según la forma de trabajo, los procedimientos estructurales y la concepción de teatro, y muchas veces es quien más sabe (o uno de los que más saben) de teatro.

Llamamos pensamiento teatral a la producción de conocimiento que el artista, el técnico artista⁷ y otros agentes de la producción teatral generan desde la praxis, para la praxis y sobre la praxis teatral. (Recordemos, en breve paréntesis, que el primer texto teórico-técnico sobre teatro del que tenemos noticia –aunque permanece perdido– es de un artista: *Sobre el coro*, de Sófocles, siglo V a.C., es decir, muchos años anterior a la *Poética* de Aristóteles, del siglo IV a.C.)

Pero además ese pensamiento no está sólo y exclusivamente circunscrito al teatro: involucra una visión general del mundo pero desde otro ángulo, desde la experiencia teatral. Basta

con charlar unos minutos con Ricardo Bartís, Mauricio Kartun, Vivi Tellas o Rafael Spregelburd –por dar algunos nombres fundamentales– para advertir enseguida que miran y piensan el mundo desde un punto de vista inseparable de su existencia como teatristas. Importante destacarlo: el pensamiento teatral compromete tanto el pensamiento sobre lo específico del trabajo y la poética teatrales, como el pensamiento sobre el mundo. Se genera una mirada comprensiva afectada por la existencia en el teatro. Hacer teatro en la Argentina no es meramente elaborar obras, sino también una forma de vivir. El teatro es en la Argentina una biopolítica, el arte como morada de habitabilidad⁸.

En complementariedad con lo que señala Eliot en el epígrafe que abre este artículo, ese pensamiento teatral se encarna, implícitamente, en la que denominamos “poética implícita” [III, 1, 8 y 10, corolario 4], en su estructura, su trabajo y su concepción, o explícitamente en el metateatro y el metadrama dentro de la obra⁹ y en metatextos y paratextos de los creadores: programas de mano, diarios de trabajo o bitácoras, prólogos, artículos y ensayos, declaraciones en entrevistas, cartas y mails, etc., o la labor reveladora del investigador asociado a través de la elaboración de poéticas explícitas.

Creemos que el artista muchas veces es el que más sabe sobre su obra, tanto en lo micro-poético como en lo macropoético, también frecuentemente sobre la dimensión de la poética abstracta [II, 14 a 33] y, en particular, sobre su propia modalidad de trabajo y su concepción. El artista es un trabajador específico (retomando la idea de Marx del arte como trabajo humano) y posee múltiples saberes sobre ese trabajo: saber-hacer, saber-ser y saber abstracto. Pero los saberes de un artista van más allá de la esfera del trabajo. De allí la importancia de valorizar ese pensamiento, de estimularlo y registrarlo a través de diversos recursos (volveremos sobre este tema). Esos saberes constituyen una cosmovisión a la que definimos como “concepción”, que implica tanto la idea de teatro como la de mundo y la de las relaciones entre ambos.

Sostenemos que el pensamiento artístico / teatral implica un aporte fundamental para las Ciencias del Arte / del Teatro, que se enriquecen con dicho pensamiento a la par que multiplican sus saberes. Teatro, pensamiento teatral y Ciencias del Teatro se alimentan entre sí multiplicándose. Conviven y se interrelacionan en los programas universitarios dedicados al arte. Los tres campos confluyen, de manera diversa, en una Filosofía de la Praxis Artística.

Por esta razón la disciplina científica Filosofía del Teatro impulsa el reconocimiento de cuatro figuras fundamentales en la producción de conocimiento desde/para/sobre la praxis artística: el artista-investigador, el investigador-artista, el artista asociado a un investigador no-artista especializado en arte y el investigador que (sin ser artista) produce conocimiento participando en el acontecimiento artístico (ya sea por su estrecha relación y familiaridad con el campo artístico o por su trabajo en el convivio como espectador; es el investigador que ubica su laboratorio en el acontecimiento teatral, no solo en el gabinete científico).

Amplíemos brevemente las características de estas cuatro figuras. Llamamos artista-investigador al artista (incluido el técnico artista) que produce pensamiento a partir de su praxis creadora, de su reflexión sobre los fenómenos artísticos en general, de la docencia. En el teatro argentino abundan ejemplos notables: mencionemos a Juan Carlos Gené, Eduardo Pavlovsky, Griselda Gambaro, Raúl Serrano, Alberto Ure, Mauricio Kartun, Ricardo Bartís, Rafael Spregelburd, Norberto Laino, Federico León, Eli Sirlin. (Pueden verse, al respecto, algunas de sus publicaciones sobre teatro citadas en la Bibliografía.)

Llamamos investigador-artista al teórico con importante producción ensayística y/o científica que, además de su carrera académica, es un artista de primer nivel. Un ejemplo fundamental de la Argentina es Gastón Breyer: arquitecto, docente e investigador universitario, Doctor Honoris Causa de la Universidad de Buenos Aires y uno de los escenógrafos más relevantes y fecundos en la historia de la escena nacional. Otros casos destacables son los de Alejandro Finzi, Doctor por la Université Laval de Québec (Canadá), profesor titular de la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén) y excelente dramaturgo con rica bibliografía teórica sobre teatro y literatura (Dubatti, 2009a: 201-205); José Luis Valenzuela, director y profesor universitario radicado en Resistencia, Chaco; Cipriano Argüello Pitt, director y profesor de la Universidad Nacional de Córdoba, al frente de la sala Documenta/Escénica; Julia Lavatelli, profesora e investigadora en la Universidad Nacional del Centro, doctorada en Université Sorbonne Nouvelle y teatrista. En los últimos años la figura del investigador-artista está proliferando, gracias a un desarrollo mayor de los espacios institucionales que fomentan la investigación (por ejemplo, muchos becarios e investigadores formados del CONICET tienen, además de su trabajo como investigadores profesionales, producción artística).

Llamamos investigador participativo –de acuerdo con el término utilizado por María Teresa Sirvent (2006)– a aquel investigador (científico, académico, ensayista, teórico o pensador en un sentido general) que sale de su escritorio, de su cubículo universitario o del aula y trabaja adentro mismo del campo teatral, ya como espectador, periodista, investigador de campo, gestor, político cultural, es decir, que participa estrechamente en el hacer del campo teatral y que en muchos casos produce, más allá de su investigación específica (que se verá concretada en informes, artículos, libros, comunicaciones), contribuciones en el plano de la investigación “aplicada” a lo social, lo político, lo institucional, lo legislativo, la docencia y muy particularmente la formación de público, etc. Creemos que cada vez más, en relación directa con la redefinición del rol universitario en el plano del arte y de las Ciencias del Arte, esta dimensión participativa de la investigación artística está creciendo.

Pero, además, el perfil participativo de un investigador puede estar dado por la asociación colaboradora con los artistas. Llamamos artista e investigador asociados a la pareja de colaboración entre un creador y un investigador (científico o académico o ensayista, etc.) con un objetivo común relacionado a la producción de conocimiento sobre el arte. La colaboración del investigador puede exceder la producción de conocimiento y estar ligada a la creación misma (por ejemplo, cuando el investigador es convocado como dramaturgista o para trabajar integrado al equipo creativo bajo diferentes figuras, por ejemplo, la de asesor de contenidos o lecturas). En nuestro caso, venimos trabajando en asociación con diversos artistas para la generación de estudios, testimonios o ediciones sobre su obra, entre ellos Eduardo Pavlovsky (*La ética del cuerpo*, 2001), Ana María Bovo (*Narrar, oficio trémulo*, 2002), Ricardo Bartís (*Cancha con niebla*, 2003), entre otros. También desarrollamos esa tarea de colaboración a través de las entrevistas con los artistas y el análisis de sus espectáculos en las reuniones de la Escuela de Espectadores de Buenos Aires, todos los lunes de marzo a noviembre inclusive, desde 2001, en las que intervienen desde hace varios años 340 alumnos. El artista puede sentir incluso al crítico como un (tácito o declarado) asociado en estos términos; así lo expresa Juan Mayorga en su pieza *El crítico*, por vía negativa y positiva¹⁰, y en el metatexto incluido en el programa de mano del estreno en Buenos Aires:

Cuando empecé, leía las críticas a mis obras buscando el elogio o la absolución. Hoy espero que me enseñen algo. Acerca de la obra, de sus vínculos con otras obras –mías o ajenas–, de su relación con la época... También espero que las críticas me ayuden a corregir la obra, a rehacerla (Mayorga, 2013).

Cinco aclaraciones. Primera: por supuesto, la tarea creadora en teatro es eminentemente grupal, por lo que se da por sentada la figura de asociación entre dos o más artistas-investigadores e investigadores-artistas. En el teatro es muy productivo, e imposible de eludir o evitar, el pensar en grupo, por la naturaleza misma del trabajo teatral. Suelen darse casos en los que dos artistas que han trabajado juntos producen un pensamiento muy semejante o con importantes coincidencias.

Segunda: el mismo artista-investigador o investigador-artista puede producir pensamiento de manera individual, colectiva y asociarse a un especialista en arte, un ensayista o un científico para producir pensamiento. Está de más decir que una figura se cruza, superpone y convive con la otra, y que todas las prácticas del pensamiento se multiplican fecundamente.

Tercera: el asociado al artista puede ser una figura externa a la actividad artística y a las Ciencias del Arte, un artista de otra rama, o un filósofo, un sociólogo, un político, un científico de otra especialización, etc. Un ejemplo muy valioso es el del libro de diálogos del actor y director boliviano Marcos Malavia con el científico Jean-Pierre Assal (medicina): *De la puesta en escena a la puesta en esencia* (2009), o la rica colaboración sostenida entre Eduardo Pavlovsky y Hernán Kesselman.

Cuarta: la identificación de figuras, útil para la clasificación de tipos, no implica que no existan formas híbridas o difíciles de encasillar en el espectro de estas figuras. La idea no es “encasillar” sino tener herramientas teóricas para pensar la complejidad de lo que acontece en los campos teatrales. Un magnífico ejemplo es Eduardo Pavlovsky, sin duda uno de los artistas más grandes de la Argentina por su dramaturgia, su actuación y su trabajo grupal, pero también médico (egresado de la Universidad de Buenos Aires), titulado en la APA y psicodramatista, con una vasta tarea “paralela” en terapia de grupos, autor de más de 20 libros sobre psicodrama, política, boxeo, cultura, etc. ¿Artista-investigador o investigador-artista?

Quinta: la categoría artista-investigador es extensible a todos los agentes productores

dentro del campo teatral: el técnico-artista-investigador, el gestor artístico-investigador, el docente de arte-investigador, el productor artístico-investigador, el empresario-investigador, el espectador-investigador, el crítico teatral-investigador, etc. Por ejemplo, el productor Gustavo Schraier (2006).

Más allá de la necesaria y productiva infrasciencia (una zona del arte se habilita en un saber no concientizado), todo artista está investigando todo el tiempo, ya sea en el hacer, en la reflexión sobre el hacer y en el registro de la experiencia. Todo artista es un artista-investigador, aunque los hay de diferentes tipos según su forma de relacionarse con la explicitación del pensamiento. Destaquemos tres esenciales:

- Está el artista-investigador más silencioso, balbuceante, incluso hermético, que aunque piense su producción no tiene voluntad de verbalizar ese pensamiento o no cree en la necesidad de hacerlo. Aunque produce pensamiento, no reconoce esa función y no se identifica con ella, hasta se opone a desarrollarla porque cree que ese pensar lo debilita, le quita espontaneidad, “inspiración” o novedad y descubrimiento a su hacer. Muchos artistas sostienen que el arte se hace y se vive, pero no se piensa¹¹. Es importante señalar que, a pesar de esta actitud negadora, este tipo de artista-investigador igualmente produce pensamiento en el hacer y reflexiona sobre ese hacer.

- Hay otro artista-investigador que, ya en forma individual, grupal o asociada, cree en la producción de pensamiento, colabora y se esfuerza por la transmisión y el registro de ese pensamiento.

- Finalmente, hay un artista plenamente intelectual, que produce una literatura ensayística excepcional, reveladora, abundante y sostenida a través de los años, muchas veces muy superior en su originalidad a la producida por académicos y científicos. Proliferan los ejemplos en el teatro argentino y por supuesto en el internacional: lo demuestran los libros de Constantin Stanislavki, Vsevolod Meyerhold, Luigi Pirandello, Antonin Artaud, Peter Brook, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, entre muchísimos otros.

Preocupa, sí, el artista inhibido, el que aunque produce pensamiento considera que la tarea del pensar corresponde a otros, más formados y reconocidos como tales. Recuérdese las observaciones de Ricardo Bartís al respecto en su *Cancha con niebla* (2003, especialmente en

“El malentendido”: 11-12). No se trata de competir con otros intelectuales en “quién es más intelectual” o “a quién le corresponde” asumirse como tal, sino de reconocer que el pensar teatral es una tarea intelectual específica. Ojalá estas páginas contribuyan a la desinhibición de muchos artistas que pueden depararnos un pensamiento fascinante aún no explicitado. A un nuevo rol de su trabajo en la Universidad. La Universidad de Buenos Aires lo está haciendo en los últimos tiempos: así lo ha demostrado otorgándoles el título Honoris Causa al cineasta y cantante Leonardo Favio, al dramaturgo y director Mauricio Kartun, y al grupo de músicos-humoristas Les Luthiers. Cuando recibió su Honoris Causa, Kartun dijo en la ceremonia organizada por el Rectorado de la UBA: “Me alegra que la Universidad empiece a mirar hacia afuera”. La Universidad está reconociendo el arte de otra manera y adquiriendo una nueva función en relación a las prácticas artísticas.

Pensamiento teatral sustentado y no sustentado por las prácticas artísticas

Ya hemos señalado, en el estudio de los casos particulares de Maurice Maeterlinck, Ricardo Rojas, Eduardo Pavlovsky, Eduardo Rovner y Javier Daulte –por dar algunos ejemplos de nuestra bibliografía–, lo reveladora que resulta la confrontación entre práctica y teoría teatral en diferentes niveles de análisis¹².

El diálogo con Eduardo Pavlovsky cambió el rumbo de nuestra tesis doctoral y modificó su escritura, así como significó el origen de nuestra reflexión sobre la Filosofía del Teatro. Me tomo el permiso de usar, para esta historia en *excursus*, pero ilustrativa, la primera persona. A fines de 1993 me puse en contacto con el gran actor y dramaturgo de *El señor Galíndez*. No imaginaba entonces que, en adelante, trabajaríamos juntos, artista e investigador, hasta su muerte, en 2015. Por teléfono, y temblando, en verdad, por mi absoluta admiración, y porque era la primera vez que hablaba con él personalmente, le expliqué a Pavlovsky que iba a presentar los papeles para aspirar al doctorado en la Universidad de Buenos Aires y que había elegido como tema su teatro. Le pedí si podía darme una reunión para contarle más detalles, consultarle dudas y solicitar su colaboración. Yo quería –le adelanté– hacerle una larga entrevista sobre su historia, hablar con él de poética, política, psicodrama, dictadura,

exilio español, desexilio (entrevista que terminó siendo uno de nuestros primeros libros: *La ética del cuerpo*, 1994a). Pavlovsky accedió generosamente.

Llegué a la casa donde vivía y donde funcionaba, además, en un salón lateral con acceso autónomo, su consultorio psicodramático, muy cerca de los Lagos de Palermo. Pavlovsky me hizo pasar al living, desde el sillón donde me senté veía a través de una gran ventana, al fondo de la amplia casa, un jardín y una pileta de natación. Emocionado, agradecido por el encuentro, le comenté que venía desde los años 80 siguiendo sus espectáculos y sus libros, que había visto varias veces sus obras *Potestad, Pablo, Paso de dos...* (actuadas por él mismo), que además había acopiado las ediciones de sus textos dramáticos y ensayísticos (muchos de ellos comprados en los mismos teatros donde se presentaban los espectáculos, a la salida de las funciones), así como toda la bibliografía internacional sobre su obra que había caído en mis manos. Le expliqué que, como espectador, el interés que sentía por su teatro me había llevado a elegirlo como tema de doctorado.

“¿Y qué vas a estudiar?”, me preguntó. Como yo venía de una formación semiótica (en ese entonces, la Semiótica era la línea hegemónica en la Teatrológica argentina), le contesté, sin tenerlo muy claro, y sin tutearlo todavía: “Quiero analizar su teatro, Pavlovsky, desde la perspectiva de la comunicación”.

“Está bueno –me dijo–, pero, en verdad, a mí la comunicación no es lo que más me interesa”.

“¿Cómo? –pregunté yo, que no esperaba ese revés–, ¿su teatro no comunica?”.

“Sí, comunica, pero no es lo más importante de mi teatro. Yo hago teatro porque, si no, me muero. Para mí el teatro es la vida. El teatro, más que comunicación, es un acontecimiento existencial. Lo peor que me podría pasar es levantarme un día sin deseo de hacer teatro. La mayor intensidad de mi vida la encuentro en hacer teatro en grupo. Es mi micropolítica. Cuando actúo es cuando me siento más vivo y conectado pluridimensionalmente con el mundo. Pura multiplicidad existencial. Para mí el teatro es mi existencia”.

Recuerdo cómo salí perturbado, en muchos aspectos, de aquella primera entrevista. Feliz, porque durante la reunión Pavlovsky había aceptado grabar las conversaciones de *La ética del cuerpo*, ya habíamos fijado fecha para la primera charla, me había mostrado su biblioteca y

puesto su archivo a mi disposición, y ¡regalo inconmensurable!: me había invitado a asistir a los ensayos de *Rojos globos rojos*, la nueva obra que estrenaría en el Teatro Babilonia, en 1994, con dirección de Rubens Correa y Javier Margulis, sobre la que estaban trabajando. Nuestro primer libro fue, justamente, la publicación de *Rojos globos rojos*, bajo el flamante sello de Ediciones Babilonia (Pavlovsky, 1994b).

Pero también me sentía preocupado, desconcertado. Resonaban en mí las palabras de su planteo inicial. En lugar de comunicación, lenguaje y signos, Pavlovsky había puesto el acento en otros conceptos: *vida, acontecimiento, existencia, deseo, intensidad, grupo, micropolítica, multiplicidad*. Era la primera vez que escuchaba hablar del teatro no como lenguaje, sino como acontecimiento. También había hablado de *cuerpo, reunión, afectación, experiencia, ética del cuerpo, tiempo, pérdida, muerte*. Mientras caminaba por la calle Sucre hacia Barrancas de Belgrano para tomar el colectivo hacia mi casa, ya sabía que necesitaba replantear la base epistemológica desde la que estudiar a Pavlovsky, pero no cómo lo iba a hacer. Sus palabras me habían abierto la mirada hacia otra concepción, otra forma de entender el teatro como espacio de existencia, experiencia y subjetivación. En 1993 ningún teatrólogo europeo de los que entonces leía hablaba en estos términos. Lo hacía un artista, un artista excepcional, y con una solidez teórica incontrarrestable.

Ya en casa, busqué en el “estante Pavlovsky” de mi biblioteca su ensayo *Reflexiones sobre el proceso creador* (1976) y lo releí. Encontré allí observaciones que antes había pasado por alto sobre el teatro como acontecimiento y experiencia, en la misma línea teórica de la que acabábamos de hablar, por ejemplo, cuando Pavlovsky se refiere a su actuación en *El señor Galíndez*.

No somos [en la actuación] un “como si” de la vida, sino que somos “nosotros mismos”, en nuestros sueños, en nuestras desesperanzas, en nuestras alegrías, en nuestras angustias; personaje y persona se confunden en un movimiento dialéctico que intenta transmitir lo más profundo e íntimo del actor (Pavlovsky, 1976: 41-42).

En esas páginas fundamentales para su trayectoria, Pavlovsky se auto-observa y analiza

que, cuando llega a hacer la función, luego de un largo día de trabajo como psiquiatra y psicodramatista,

mi fatiga física y mental es enorme [...] Me toca el turno, camino unos metros y entro en el escenario. Una nueva energía parece apoderarse de todo mi ser; desaparece mi cansancio, mi fatiga ya no me pertenece, 'no está en mi cuerpo' [...] La sensación es de transformación mágica. ¿Qué pasó en mi cuerpo? ¿De dónde surge esa vitalidad tan instantánea? ¿Qué línea divisoria entre la realidad y lo imaginario permite esa mutación? [...] Mutación fantástica, donde el teatro se me aparece como un gran receptor de otros mundos, personajes imaginarios, retazos oníricos, que me permiten explorar otros contextos, otros momentos, otras dimensiones. [...] Por eso el teatro seguirá representándose siempre, porque en el espacio escénico nada es tan absolutamente ficción y nada es tan absolutamente real (Pavlovsky, 1976: 43-44).

Ya está inscripta, implícitamente, en este ensayo de 1976, su teoría posterior del *teatro de estados*. Por lo que Pavlovsky indicaba, tanto en su ensayo como en la entrevista, la Semiótica no era exactamente el camino para comprender lo que él llamaba acontecimiento teatral. Tampoco el psicoanálisis. Había que encontrar otra senda... Era la Filosofía, en cuyo sistema los términos existencia y acontecimiento eran claves. Inicié entonces una búsqueda en la que Pavlovsky fue un gran aliado, tanto para la tesis como más allá de la tesis. Pueden verse en la Bibliografía, al final de este artículo, algunos de los trabajos de Filosofía del Teatro escritos en los años siguientes, especialmente los publicados luego de la presentación de la tesis doctoral en 2004.

Volvamos al curso central de estas reflexiones. También señalamos cómo la producción de pensamiento teatral/artístico y las prácticas tienen mutua productividad: pensamiento y creación se multiplican entre sí, uno engendra al otro, o son recursivos hasta tal punto que ya no podemos saber cuál fue primero o qué determina a qué.

Pero la relación entre el pensamiento y la práctica puede ser más compleja que la simple complementariedad iluminadora. Puede existir un desfase, o incluso una oposición entre práctica y pensamiento. Por ello el estudioso tiene que estar alerta y no dar por sentada esa supuesta complementariedad o correlación "natural" entre el pensar y el hacer, entre lo que el artista dice que hace y lo que hace realmente. Veamos cuatro casos muy frecuentes:

1. El artista-investigador que produce excelentes ensayos teóricos, pero su praxis no es tan relevante. Su pensamiento teórico es más valioso que su creación, y el valor de su teoría no es trasladable a su obra práctica. El pensamiento no se sostiene en la producción artística. Caso: suele darse con frecuencia en la docencia: un excelente docente de dirección que no sobresale como director.

2. El artista-investigador que sostiene en su pensamiento que hace en la práctica algo que en realidad no hace. Auto-atribuye a su obra determinadas observaciones, contenidos o rasgos (incluso valores) que no se verifican en la obra misma. Caso: un director que dice hacer “teatro posdramático” y en realidad no lo hace. Decimos vulgarmente que en estos casos el artista evidencia moverse en un mundo propio, no compartido, en una suerte de “artistalandia”.

3. El artista-investigador que elabora, a partir del ejercicio de la memoria, un relato sobre la propia historia y sobre la historia del teatro que luego la investigación científica desmiente o rectifica. Como señala Beatriz Sarlo en *Tiempo pasado*, la historia compite con la memoria:

El pasado es siempre conflictivo. A él se refieren, en competencia, la memoria y la historia, porque la historia no siempre puede creerle a la memoria, y la memoria desconfía de una reconstrucción que no ponga en su centro los derechos del recuerdo (derechos de vida, de justicia, de subjetividad) (2005: 9).

Caso: los artistas que afirman que en los 90 el teatro “político” desapareció en la Argentina y que ellos eran los únicos que hacían teatro político o que gracias a ellos el teatro político “regresó”.

4. El artista-investigador que realiza observaciones sobre otros artistas, observaciones que, más que valer para la comprensión de esos otros artistas, valen para entender al mismo artista-investigador, porque en realidad está formulando, indirectamente, claves sobre sí mismo, una suerte de auto-referencia en clave, por vía positiva o negativa. Caso: los artistas del teatro independiente que niegan la posibilidad de un “teatro comercial de arte”; su negación no quiere decir que ese “teatro comercial de arte” sea imposible, sólo ilumina su propia concepción radicalizada del valor del teatro independiente.

Un ejemplo notable de desfasaje puede hallarse entre teoría y práctica de Bertolt Brecht respecto del *Verfremdungseffekt* o “efecto de distanciamiento” (Dubatti, 2013b). Se trata entonces de comprobar si el pensamiento teatral de un artista es sustentado o no sustentado por sus prácticas artísticas, o por la realidad histórica, o por las dinámicas de la diversidad en el campo teatral. El investigador no-artista debe asumir una posición crítica, no una adhesión acrítica y mecánica, frente al pensamiento teatral enunciado por los artistas. Esa posición crítica implica una ética diferente para el artista-investigador y para el investigador no-artista (científico, académico, ensayístico, etc.) [III, 28 y 29].

Pero es importante dejar claro que, más allá de cualquier objeción analítica de no sustentación, si al artista le sirve generar ese pensamiento para producir su propia obra, el pensamiento es válido en esa dimensión interna: para pensar las coordenadas de la producción de ese mismo artista¹³. Un ejemplo claro surge cuando un artista cuestiona arbitrariamente la obra de otro artista: más allá de que los parámetros con que evalúa y analiza puedan no ser los adecuados, ni sus observaciones pertinentes o ajustadas al objeto referido, si a él le sirve para afianzar su cosmovisión o su poética..., bienvenidas sean sus observaciones.

Sin duda, de estas afirmaciones volvemos a concluir: en la investigación es relevante pensar las prácticas, pensar el pensamiento teatral y pensar las relaciones entre prácticas y pensamiento teatral. Pero el investigador no-artista debe asumir una posición crítica, verificadora, analítica, y no meramente complaciente o reproductora de los dichos del artista.

El artista como intelectual específico y su relación complementaria con la crisis del artista “ilustrado”

Que el artista se reconozca como productor de pensamiento teatral e intelectual específico [I, 70] no quiere decir que se reconozca como “ilustrado”. Justamente el ascenso del (auto)reconocimiento intelectual está vinculado a la crisis de la identificación con el “teatrista ilustrado”.

En el teatro argentino se afianzaron durante décadas los discursos que validan al artista como un guía político, moral y humano de la sociedad argentina. Llamamos “teatrista ilustrado” o “teatrista-autoridad” a esa función de referencia que, más allá de los saberes especí-

ficamente teatrales, es asumida por numerosos creadores del teatro argentino, directa o indirectamente, con mayor énfasis desde 1930 y en especial en el teatro independiente (Dubatti, 2012a: 83 y 100). Dicha función manifiesta una marcada crisis en el teatro de la Postdictadura (desde 1983 hasta hoy) y muy especialmente en el teatro actual.

La función del “teatrista ilustrado” o “teatrista-autoridad” es encarnada por los artistas, atribuida o reclamada a ellos por cualesquiera de los agentes del campo teatral. Se trata de una función que los artistas se otorgan entre sí: a veces se la autoatribuyen (i. e., “mi teatro cumple esta función”), o por humildad se la delegan a otros creadores (“el teatro de mis colegas cumple esta función”), o la generalizan (“el teatro cumple o debe cumplir esta función”), o en actitud crítica confrontativa la demandan (“el teatro debería cumplir esta función”); por otra parte, les es atribuida a los artistas por los otros agentes del campo: los técnicos, los productores, los espectadores, los críticos, los gestores, los funcionarios institucionales, etc. La función del teatrista ilustrado o autoridad otorga a quienes hacen teatro (especialmente a los dramaturgos, a los directores y a los actores) saberes sociales, políticos y humanos jerarquizados, así como una eficaz capacidad educativa para transmitirlos, tanto en aspectos temáticos particulares, como en la formación general –política, cívica y moral– de la sociedad. Según esta función, al constituirse en autoridad, el teatrista cumple una misión que lo equipara a un maestro, y por extensión a un guía de la sociedad. La función del teatrista ilustrado se fundamenta en algunos supuestos: en tanto guía y maestro, el hacedor de teatro tiene aquellos saberes que se consideran pertinentes para orientarse y desempeñarse en el campo social, moral y político, y asume por vocación y misión la función de transmitirlos; el artista-maestro sabe más que el espectador-alumno, y eso justifica su función: conoce y reconoce qué debe hacerse, y en consecuencia indica al espectador qué decisiones se deben tomar, qué posiciones asumir, qué situaciones cuestionar y qué desafíos encarar, dentro de qué cartografía de valores ubicarse; su teatro tiene la capacidad de encarnar esos saberes con pertinencia, y de transmitirlos y comunicarlos objetivamente; el espectador-alumno asiste al teatro con la finalidad de adquirir esos saberes que no posee, de ver aquello que no puede ver de otra manera, o que no quiere ver, o también el espectador tiene la posibilidad de ratificar (si es “formado” y coincide con el maestro) lo que ya sabe a través de la confrontación de sus saberes con los de la auto-

ridad teatral. La función del teatrista ilustrado es una variante contemporánea, compleja y facetada, de la concepción ancestral del teatro como escuela. Usamos el término “ilustrado” no en el sentido tradicional (sinónimo de erudito, académico o ligado al movimiento de la Ilustración), sino en su acepción más específicamente artística: sabio, informado, lúcido. Los saberes del teatrista autoridad no necesitan provenir de la formación académica o intelectual (no siempre frecuente en los artistas nacionales): su ilustración puede provenir de los saberes del autodidacta, pero está avalada por los campos de la política, del arte, del humanismo, del “pueblo”, según cada caso.

Esta función se torna explícita, por ejemplo, a partir de 1930 en las declaraciones y escritos de Leónidas Barletta, el fundador del Teatro del Pueblo, quien reivindica la figura del teatrista-autoridad durante toda su actividad al frente de dicha formación, entre 1930 y 1975, y quien sienta las bases del movimiento del teatro independiente, que en la Argentina sigue vivo –con sustanciales transformaciones– hasta hoy. Los independientes impusieron un concepto del arte de raíz moderna, por la que el teatro es un instrumento para transformar la sociedad y dignificarla, al servicio del progreso, la educación, la moral, la política, la ciencia, una concepción utópica, anticonformista y utilitaria del teatro. En 1964, en Rosario (provincia de Santa Fe), en el marco del Festival Nacional de Teatros Independientes, Barletta realiza el discurso de apertura, en el que afirma:

Debo expresar ante todo que *independiente* es la más alta categoría que se puede alcanzar en materia de teatro. No desconocemos la labor de los *profesionales*, filodramáticos, aficionados, estudiantiles y oportunistas que empollan en cuanto nido encuentran deshabitado; pero independientes son aquellos artistas que, conscientes de la importancia social del arte, costean con su sacrificio personal la posibilidad de que el teatro, la más alta *escuela de la humanidad*, llegue al espectador en su máxima pureza. Estos son los verdaderos profesionales, aunque carezcan de empresarios, aunque no puedan vivir dignamente de su profesión, porque el país no cotiza dignamente la actividad artística y sólo paga malamente el histrionismo, el espectáculo cuya misión es distraer al público de los problemas fundamentales que lo aquejan. El teatro independiente se siente responsable dentro de la formidable transformación que se opera, en la liquidación de viejos y carcomidos conceptos y en la constante renovación de va-

lores. Queremos llevar el arte puro al corazón del pueblo, ser rectores de su comportamiento, inspirarlo en el bien, en la justicia, en la generosidad, encendiendo en su alma un ansia de superación moral (citado por Larra, 1978: 106).

La autoatribución de valores del artista ilustrado establece la idea de que el creador teatral accede por su trabajo, sus reflexiones, su militancia y sus condiciones al conocimiento de la verdad, esto lo hace “puro” en su ética, y le permite saber más que el espectador, al que debe mostrarle el camino correcto. El teatro se transforma así, al decir de Barletta, en “la más alta escuela de la humanidad,” y el artista en un educador, un guía, un rector, un ejemplo para la sociedad. Por eso los independientes reivindican su autoconciencia, su teoría, su “ética” y su “principiología” que los diferencia de los filodramáticos y vocacionales (Marial, 1955: 18), su capacidad de organizarse, su voluntad de lucha y militancia, su agonismo a costa del sacrificio personal, su responsabilidad histórica y los valores y certezas que representan, su coherencia, incluso su dimensión “salvífica” como afirma Marial en su libro *El teatro independiente*, escrito en ocasión de los primeros 25 años de historia del movimiento: “Se trataba nada más – y nada menos también – que de salvar al teatro” (1955: 36).

Lo cierto es que en el teatro contemporáneo, especialmente en el período de la Postdictadura, numerosos teatristas argentinos ya no reivindican para sí ni atribuyen a sus colegas un rol de autoridad ni de “conciencia”, sino por el contrario se asumen infrascientes, desprovistos de certezas que transmitir a los espectadores, y no se identifican con la función de indicarles a otros el camino a seguir. Uno de ellos es el director Ricardo Bartís, quien en su libro *Cancha con niebla* (2003) exalta el acontecimiento teatral como campo poético propositivo en sí mismo, pero no rescata su función pedagógica de transmisión de certezas ni de enseñanza al espectador, y menos la autocolocación del teatrista como “maestro” del público. Con diferencias, pero en una línea complementaria de divergencia con la figura del “teatrista ilustrado”, Mauricio Kartun propone una poética política en *El niño argentino* (2006), *Ala de criados* (2009) y *Salomé de chacra* (2012), que plantea un pasaje de un teatro de la imposición de convicciones políticas a otro de la exposición de cómo funciona el mundo políticamente. Kartun lo llama “un teatro del ladrillazo a la vidriera” y lo define como un “teatro

político de hoy [que] no habla como aquel [de los años setenta] de recetas que deben ser aplicadas para llegar a determinado resultado” (Kartun, 2006a: 168-169), que multiplica la potencia persuasiva del teatro político porque si bien expone o exhibe concepciones y actitudes de los personajes, voces y situaciones, desmonta su carácter de imposición.

Otro exponente de la expresión de la crisis del teatrista ilustrado es Javier Daulte, quien ha expuesto minuciosa y lúcidamente sus ideas al respecto en el ensayo “Juego y compromiso” (2010: 119-139), cuyas tres partes (“La verdad,” “La responsabilidad,” “La libertad”) fueron escritas entre mediados de 2001 y finales de 2003. La poética explícita que Daulte enuncia en estos textos se ve ratificada en un ensayo posterior: “Batman versus Hamlet. El argumento al servicio del procedimiento y el contenido como sorpresa” (2012: 64-86). Escribe Daulte sobre la “donación de la libertad del acto creativo”, fenómeno que, con su apertura y mayor indeterminación, ha desplazado a la pretérita preocupación por comunicar un mensaje determinado y preciso y no pretende transmitir una información de manera tal que el lenguaje garantice la efectividad de esa comunicación y su impacto en el receptor:

Si queremos que nuestra obra/pensamiento trascienda, ¿no deberíamos entonces atender un poco al deseo del otro? (...) La respuesta es no. Porque ese elemento vinculante no puede ser *a priori*, ya que se trata justamente de un elemento a ser creado. Y ese acto de creación es donación para quien quiera tomarla. ¿Pero donación de qué? No es donación de contenido alguno, sino de un gesto, el gesto de la libertad del acto creativo. Lo voy a decir de manera tajante: *la única verdadera donación es donación del ejercicio de la libertad de hacer lo que al artista se le antoja; donación que no es para algunos, tampoco para todos, sino para cualquiera.* (...) El *cualquiera* es bastante más concreto y tiene menos tufillo fascista que el *algunos* y es claramente menos voluntarista que el *todos*. (...) Ese acto de donación es una obligación ante todo ética y militante. (...) *Lo que al artista se le antoja* es producto de una conquista desplegada a lo largo de toda una obra/pensamiento y no el capricho de una tarde (2010: 138, los subrayados son de Daulte).

Finalmente destaquemos la posición de Rafael Spregelburd frente al tema. Reflexionando sobre *Acassuso*, dice Spregelburd:

[En mi teatro] no se trata de [crear] máquinas sígnicas, semióticas, que transmitan mensaje alguno (soy incapaz de tener ese mensaje para dar), sino cuerpos vivos, con comportamientos impredecibles, pero orgánicos, que ayuden a agrandar la intuición de una zona borrosa en nuestras comunidades de sentido, una zona ausente (una 'fuerza' ausente), una pantalla vacía que opera como garante de nuestros cálculos racionales, que se proyecta sobre ésta (2009a: 287).

Por extensión, también se cuestiona hoy en la Argentina la capacidad pedagógica/pedagogizante del teatro. El dramaturgo y director Matías Feldman reflexionó sobre su obra *Hacia donde caen las cosas* (2011) cuando lo entrevistamos en la Escuela de Espectadores de Buenos Aires: “Hacemos un teatro de avanzada política para la clase media que lo aplaude y esa misma clase media después vota a Mauricio Macri”.

Bartís, Kartun, Daulte y Sprengelburd tienen en común que no asumen la transmisión teatral de una verdad a enseñar, sino la construcción poética de dispositivos de estimulación, de exposición, de “donación” a partir de los que el espectador produce su propia cantera de sentido. Esto no quiere decir que los teatristas no tengan su posición política, su ideología, o crean en determinada verdad: sencillamente, por el fenómeno de la crisis del teatrista ilustrado, no se sienten habilitados para decirle al espectador cómo tiene que ver las cosas o cómo debe conectarse con la verdad. Invitan al espectador a producir su propia respuesta, su propia creación, frente al mundo poético político que se despliega ante sus ojos.

Se ha establecido en los últimos tiempos un movimiento complementario, y en cierto aspecto compensatorio, entre la crisis del teatrista ilustrado y la afirmación del teatrista como un intelectual específico. No hay contradicción al respecto. La declinación de la figura del teatrista ilustrado no desmiente o desestima las capacidades del artista intelectual, por el contrario; sucede que se trata de roles en campos diferentes, y si bien se abandona la antigua dimensión de teatrista-autoridad o guía, la nueva producción de pensamiento permite al artista asumir otras posiciones frente al problema de la autoridad, la guía política, moral y social, la pedagogía, la comunicación y la difícil transmisión de certezas. Desde el lugar que más domina: el específico, el artista piensa su tiempo, la historia, la realidad nacional e internacional, las poéticas teatrales y el espacio del teatro en este mundo, y encarna nuevas políticas y formas de pensamiento que son consecuencia, proyección y desafío en las encrucijadas de la con-

temporaneidad y el futuro. Incluso desde ahí puede construir otra relación con una orgánica política. Asumir complementariamente la crisis del teatrero ilustrado y la afirmación del teatrero como intelectual específico, creemos, abre al arte posibilidades de expresión política más efectivas y potentes en cuanto a aquello que puede aportar su singularidad.

La articulación de una investigación artística para el artista-investigador: formas discursivas

El profesionalismo y la irradiación a los que han llegado los fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos de los investigadores-artistas o de los investigadores no-artistas especializados en arte, están a la vista en la multiplicación de carreras y especializaciones de grado y posgrado, centros de investigación, congresos, publicaciones especializadas, intercambios internacionales, etc., en todo el país. Prosperan, en cartografía multipolar, diferentes en cada polo, líneas, temas de estudio, formas de trabajo diversas. Manifestación de un pensamiento cartografiado, de una cartografía radicante.

No puede decirse lo mismo respecto de cómo se articula el trabajo del artista-investigador, que sigue siendo uno de los desafíos para el futuro. Es importante en ese sentido darle al artista-investigador, a la par que conciencia sobre la relevancia de su función productora de un pensamiento específico, herramientas que le permitan explicitar ese pensamiento y articularlo de diversas maneras. Nuestra experiencia como Director Académico de los Departamentos de Arte y Coordinador del Área de Investigaciones en Ciencias del Arte (AICA) del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (CCC) nos permite estar en contacto permanente con los teatreros que son programados en dicho Centro. A todos ellos les pedimos que no se limiten a gestar y estrenar un espectáculo, que acompañen el trabajo creador con el registro de la producción de pensamiento teatral. Explícitamente se los hace conscientes de su potencial como investigadores e intelectuales específicos. Se les pide que auto-observen el universo de su trabajo, de sus procedimientos poéticos y sus concepciones, o que observen el trabajo de otro artista, de un problema del campo teatral, político, cultural, etc., y escriban un texto o varios sobre algunos de los aspectos que surjan de esa (auto)observación y que

consideren destacables. Los trabajos de los artistas-investigadores se han desarrollado en diferentes formas discursivas:

- el diario de trabajo o cuaderno de bitácora, que pone el acento en los procesos, las técnicas y los métodos empleados para la elaboración de un espectáculo y se presenta como una acumulación más o menos fragmentaria e inconexa de observaciones;

- la recopilación de pretextos (borradores, esbozos) y paratextos (textos escritos en paralelo a la experiencia de creación, incluso de diferentes géneros discursivos: poesía, música, plástica, periodismo, cine, fotografía, televisión, etc.) para un análisis genético de los espectáculos teatrales estrenados;

- la composición de metatextos sobre el espectáculo teatral o en general sobre el teatro, bajo la forma de aforismos, notas y artículos, apuntes, mails, editorializaciones (programas de mano, folletos, orientaciones para el espectador o la prensa), manifiestos, ensayos, libros, entrevistas, videos e incluso espectáculos-conferencias (como en el caso de la coreógrafa Mariela Ruggeri);

- la escritura histórica a partir de la memoria del artista, del grupo y el testimonio sobre las experiencias en el campo artístico, acompañada por la confección de un archivo de documentación que incluye lo audiovisual;

- la investigación sobre temas históricos, técnicos o de política cultural, que incluyen trabajo de campo, archivo y gestión, entrevistas o el estudio sobre la poética de un maestro.

Muchos artistas se capacitan para adquirir saberes investigativos (científicos, académicos, ensayísticos, etc.) “en paralelo” a su actividad artística. El CCC implementa, al respecto, seminarios y talleres de investigación, de escritura académica y ensayística, de uso de la biblioteca y de las técnicas digitales. Así han surgido trabajos muy valiosos de pensamiento teatral, varios de ellos publicados en la *Revista del CCC en Línea* (en particular, en la Sección “Palos y Piedras”), a la que se accede por la página web del CCC (www.centrocultural.coop).

En conclusión, debemos rescatar el pensamiento teatral producido desde una Filosofía de la Praxis por los artistas y agentes productores del campo teatral; debemos estimular la producción de ese pensamiento, así como su edición y conservación; y ponerlo en multiplicación con las Ciencias del Teatro. La Universidad, en su dimensión innovadora, debe pro-

ducir Arte, pensamiento artístico, Filosofía de la Praxis Artística y Ciencias del Arte, o en nuestro campo específico: Teatro, pensamiento teatral, Filosofía de la Praxis Teatral y Ciencias del Teatro, no como campos separados sino fecundamente integrados.

Notas

1 Todas las referencias entre corchetes [número romano, número arábigo] reenvían a la división interna de los tomos (número romano) y párrafos (número arábigo) de nuestra trilogía *Filosofía del Teatro* (2007, 2010, 2014). Por ejemplo [III, 11 a 22] debe leerse: tomo III, del párrafo 11 al 22.

2 Usamos mayúsculas para nombrar las ciencias como campos disciplinarios/institucionales o disciplinas individuales.

3 Para ampliar las coordenadas de esta disciplina científica innovadora en breve síntesis, véase Dubatti, 2019.

4 Hay una zona de la experiencia empírica que instala, a partir de la observación y la comprobación, una razón de la praxis. No una razón lógica (matemática, racional, geométrica), ni una razón bibliográfica (de autoridad libresca), sino una razón de acontecimiento, de lo que pasa. Si el teatro y el arte, desde un punto de vista filosófico, son acontecimientos singulares, su comprensión exige una razón de la praxis.

5 Baste mencionar, en la Argentina, la creación de nuevas Universidades, Facultades, Carreras, Especializaciones y Posgrados vinculados al arte en diversas universidades, entre ellas, en la Universidad Nacional de Río Negro, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Universidad Nacional de las Artes. En el Instituto de Artes del Espectáculo “Dr. Raúl H. Castagnino” de la UBA trabajamos prioritariamente la problemática del artista-investigador. Sigue habiendo grandes deudas en este campo: el CONICET, por ejemplo, no reconoce aún un Área de Ciencias del Arte. Véanse al respecto nuestras reflexiones en Fuentes y Silva (2013: 161-169). Hay mucho por lo que pelear todavía.

6 Un buen ejemplo son los trabajos reunidos en AA.VV., *Ni adentro ni afuera. Articulaciones entre teoría y práctica en la escena del arte*, 2013.

7 Como hemos señalado en diversas oportunidades, la labor de los técnicos y su producción de pensamiento son fundamentales en la producción de acontecimiento teatral, por eso preferimos hablar no de técnico a secas sino de técnico artista.

8 Un ejemplo claro de esta extensión, que involucra los más diversos aspectos de la vida y el mundo, son los artículos de Eduardo Pavlovsky en *Página/12* (reunidos en sus libros *Micropolítica de la resistencia*, *La voz del cuerpo* y *Resistir Cholo*), o los de Rafael Spregelburd en *Perfil* (compilados como Apéndice a la edición de sus obras en Atuel).

9 Para la distinción entre metateatro y metadrama, García Barrientos (2007: 30-31).

10 Véase nuestro análisis de la pieza en Dubatti 2013a.

11 Lamentablemente muchos docentes de materias prácticas y entrenamiento alimentan esta concepción negadora en sus alumnos al despreciar las materias teóricas e históricas u otorgarles un estatus menor. Esto se hace explícito en las escuelas cuando los docentes de prácticas no ceden sus horas para que los alumnos puedan aprovechar una conferencia o las actividades de un congreso de historia. Hemos comprobado esta actitud de muchos colegas en carne propia...

12 Dubatti, 2009b, 2003, 2004, 1990 y 2017, respectivamente.

13 Por supuesto, consideramos inaceptable desde todo punto de vista y repudiable en todo sentido el pensamiento teatral antidemocrático, racista, antisemita, xenófobo o anti Derechos Humanos, como el del justamente objetado cómico francés Dieudonné. Recuérdese que entre los criterios de valoración destacamos el ideológico [II, 40, especialmente: 182].

Bibliografía

- AA.VV. (2013). *Ni adentro ni afuera. Articulaciones entre teoría y práctica en la escena del arte*. La Plata, Club Hem Editores/ECART, Encuentro Platense sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y Performáticas.
- Argüello Pitt, Cipriano (2006). *Nuevas tendencias escénicas. Teatralidad y cuerpo en el teatro de Paco Giménez*. Córdoba: Documenta Escénicas.
- Argüello Pitt, Cipriano (Ed.) (2013). *Ensayos. Teoría y práctica del acontecimiento escénico*. Córdoba: Alción/Documenta Escénicas.
- Aristóteles (2004 [334 a.C.]). *Poética* (traducción, notas e introducción de E. Sinnott). Buenos Aires: Colihue Clásica.
- Artaud, Antonin (1996 [1938]). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Assal, Jean Pierre y Malavia, Marcos (2009). *De la puesta en escena a la puesta en esencia*. Guadalajara, España: Ñaque. Incluye un texto de Muriel Roland.
- Barletta, Leónidas (1960). *Viejo y nuevo teatro. Crítica y teoría*. Buenos Aires: Futuro, Col. Eurindia.

- Barletta, Leónidas (1961). *Manual del actor*. Buenos Aires: Ediciones del Teatro del Pueblo.
- Barletta, Leónidas (1969). *Manual del director*. Buenos Aires: Stilcograf.
- Bartís, Ricardo (2003). *Cancha con niebla. Teatro perdido: fragmentos*. Buenos Aires: Atuel.
- Bovo, Ana María (2002). *Narrar, oficio trémulo. Conversaciones con Jorge Dubatti*. Buenos Aires: Editorial Atuel, Col. Historia y Teoría del Teatro.
- Breyer, Gastón (1952). “Análisis escenográfico”. *Cuadernos de Arte Dramático*, Año I, N° 4-5, diciembre.
- Breyer, Gastón (1968). *Teatro: el ámbito escénico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Breyer, Gastón (1995). *Propuesta de signica del escenario*. Buenos Aires: CELCIT.
- Breyer, Gastón (2005). *La escena presente. Teoría y metodología del diseño escenográfico*. Buenos Aires: Infinito.
- Brook, Peter (1994). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Daulte, Javier (2010). “Juego y compromiso”. En Olga Cosentino (Ed.), *La puesta en escena en el teatro argentino del Bicentenario* (pp. 119-139). Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Daulte, Javier (2012). “Batman versus Hamlet. El argumento al servicio del procedimiento y el contenido como sorpresa”. En Christian Quenta y Omar Rocha Velasco (Eds.), *Teatro contemporáneo: provocaciones y encuentros* (pp. 64-86). La Paz, Bolivia: Fundación Simón I. Patiño / Festival Internacional de Teatro de La Paz (FITAZ) / Carrera de Literatura de la Universidad Metropolitana de San Andrés (UMSA) e Instituto de Investigaciones Literarias (IIL).
- Daulte, Javier (2013). “El acto creativo, ¿invención o descubrimiento?”. Artículo inédito (facilitado por el autor).
- Dubatti, Jorge (1990). “Teoría y práctica teatrales en la obra de Eduardo Rovner”. En AA.VV., *Actas de las II Jornadas de Teoría e Historia de las Artes* (pp. 280-289). Buenos Aires: Editorial Contrapunto y CAIA.

- Dubatti, Jorge (2003). *El convivio teatral. Teoría y práctica del Teatro Comparado*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, Jorge (2004). *El teatro de Eduardo Pavlovsky: poéticas y política*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Buenos Aires, 2 tomos. Disponible en el Repositorio Digital de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1568>
- Dubatti, Jorge (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, Jorge (2009a). “Alejandro Finzi, teórico del teatro: Bibliografía”. En Alejandro Finzi, *Tablón de estrellas* (pp. 201-205). Buenos Aires: Colihue Teatro.
- Dubatti, Jorge (2009b). *Concepciones de teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Buenos Aires: Colihue Universidad.
- Dubatti, Jorge (2010). *Filosofía del Teatro II. Cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, Jorge (2012a). *Cien años de teatro argentino. Desde 1910 a nuestros días*. Buenos Aires: Biblos-Fundación OSDE.
- Dubatti, Jorge (2012b). *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Buenos Aires: Atuel. (Hay edición mexicana: *Introducción a los estudios teatrales. Diez puntos de partida*, México, Libros de Godot, 2011.)
- Dubatti, Jorge (2013a). “*El crítico* de Juan Mayorga. Arte, vida y reflexión crítica”. *Tiempo Argentino*, Suplemento Cultura, domingo 30 de junio, p. 7.
- Dubatti, Jorge (2013b). “O teatro de Bertolt Brecht na Argentina: observações sobre o Teatro Comparado”. En João Pedro Alcantara Gil, Marta Isaacsson, *et al.* (Eds.), *O Espectador Criativo: Colisão e Diálogo* (pp. 104-113). Porto Alegre: AGE Editora, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Dubatti, Jorge (2014). *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos*. Buenos Aires: Atuel.

- Dubatti, Jorge (2017). “Javier Daulte, artista-investigador: una Filosofía de la Praxis Teatral”. *Teatro: criação e construção de conhecimento*, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Laboratório de Pesquisa e Extensão em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC), Vol. 5, N° 2, pp. 107-117.
- Dubatti, Jorge (2019). “La Filosofía del Teatro como construcción científica: qué, por qué, para qué”. En José Romera Castillo (Ed.), *Teatro y Filosofía en los inicios del siglo XXI*. Madrid: UNED/Visor (en prensa).
- Eliot, Thomas Stearns (s/f). “La función de la crítica”. En *Los poetas metafísicos y otros ensayos sobre teatro y religión*, Tomo I (pp. 24-39). Buenos Aires: Emecé.
- Finzi, Alejandro (2007). *Repertorio de técnicas de adaptación dramaturgica de un relato literario: Estudio de “Vuelo nocturno” de Antoine de Saint-Exupéry*. Córdoba: Ediciones El Apuntador / Ediciones del Boulevard.
- Fourez, Gérard; Englebert-Lecompte, Véronique y Mathy, Philippe (1998). *Saber sobre nuestros saberes. Un léxico epistemológico para la enseñanza*. Buenos Aires: Colihue.
- Fuentes, Teresita María Victoria y Silva, Ana (2013). “Jorge Dubatti: ‘Lo teatral no es solamente hacer obras de teatro, sino una manera de estar en el mundo’”. *Aura. Revista de Historia y Teoría de las Artes*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Arte, N° 1, pp. 161-169. [En línea] <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/aura/issue/current/showToc>
- Gambaro, Griselda (2011). *Al pie de página. Notas sobre la sociedad, la política, la cultura*. Buenos Aires: Norma.
- Gambaro, Griselda (2014). *El teatro vulnerable*. Buenos Aires: Alfaguara.
- García Barrientos, José-Luis (2007). *Análisis de la dramaturgia. Nueve obras y un método*. Madrid: Fundamentos/RESAD.
- Gené, Juan Carlos (1991). *Escrito sobre el escenario (Pensar el teatro)*. Buenos Aires: CELCIT.
- Grotowski, Jerzy (2000 [1968]). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI Editores.

- Kartun, Mauricio (2001). *Escritos 1975-2001*. Universidad de Buenos Aires: Libros del Rojas, Col. Teoría.
- Kartun, Mauricio (2006a). *El Niño Argentino*. Buenos Aires: Atuel.
- Kartun, Mauricio (2006b). *Escritos 1975-2005*. Buenos Aires: Colihue.
- Laino, Norberto (2013). *Hacia un lenguaje escenográfico*, con la colaboración de Carla Pessolano. Buenos Aires: Colihue Teatro, Serie Praxis Teatral.
- Larra, Raúl (1978). *Leónidas Barletta, el hombre de la campana*. Buenos Aires: Conducta.
- Lavatelli, Julia (2009). *Teoría teatral contemporánea*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- León, Federico (2005). *Registros. Teatro reunido y otros textos* (compilación, nota epilógica y edición al cuidado de J. Dubatti). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, Col. La Lengua/Teatro.
- Marial, José (1955). *El teatro independiente*. Buenos Aires: Alpe.
- Marx, Karl (1968). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (1968). *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (1969). *Escritos sobre arte*. Barcelona: Península.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (2003). *Escritos sobre literatura*. Buenos Aires: Colihue.
- Mayorga, Juan (2013). “El espectador, el crítico, el artista”. Programa de mano, Teatro San Martín.
- Pavlovsky, Eduardo (1976). *El señor Galíndez (con Reflexiones sobre el proceso creador)*. Buenos Aires: Editorial Proteo.
- Pavlovsky, Eduardo (1994a). *La ética del cuerpo. Conversaciones con Jorge Dubatti*. Buenos Aires: Ediciones Babilonia.
- Pavlovsky, Eduardo (1994b). *Rojos globos rojos* (edición al cuidado de J. Dubatti). Buenos Aires: Ediciones Babilonia.

- Pavlovsky, Eduardo (1999). *Micropolítica de la resistencia*. Buenos Aires: Eudeba/CISEG.
- Pavlovsky, Eduardo (2001). *La ética del cuerpo. Nuevas conversaciones con Jorge Dubatti*. Buenos Aires: Atuel.
- Pavlovsky, Eduardo (2004). *La voz del cuerpo. Notas sobre teatro, subjetividad y política*. Buenos Aires: Astralib.
- Pavlovsky, Eduardo (2006). *Resistir Cholo. Notas sobre cultura y política*. Buenos Aires: Topía.
- Pavlovsky, Eduardo y Kesselman, Hernán (1980). *Espacios y creatividad*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Pavlovsky, Eduardo y Kesselman, Hernán (1989). *Multipliación dramática*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda. Nueva “edición corregida y aumentada”: *La multiplicación dramática*, Buenos Aires, Editorial Galerna y Búsqueda de Ayllu, 2000, que incluye un capítulo nuevo, “Y casi treinta años después, en el 2000... Nuevos caminos entre el arte y la psicoterapia” (pp. 117-158).
- Pavlovsky, Eduardo y Kesselman, Hernán y De Brasi, Juan Carlos (1996). *Escenas multiplicidad (Estética y micropolítica)*. Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina: Ediciones Búsqueda de Ayllú.
- Romero, José Luis (2004 [1959]). “Función social de la Universidad latinoamericana”. En Luis Alberto Romero (Comp.), *La experiencia argentina y otros ensayos* (pp. 395-400). Buenos Aires: Taurus.
- Sarlo, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Schraier, Gustavo (2006). *Laboratorio de producción teatral I*: Buenos Aires: Editorial del Instituto Nacional de Teatro. Reedición: Atuel, 2008.
- Serrano, Raúl (1994). *Dialéctica del trabajo creador del actor*. México: ASBE. Primera edición: Cartago, Buenos Aires, 1981.
- Serrano, Raúl (1996). *Tesis sobre Stanislavski en la educación del actor*. México: Escenología.

- Serrano, Raúl (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires: Atuel.
- Serrano, Raúl (2009). *Estética y marxismo. Teatro, política y praxis creadora*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Sirlin, Eli (2004). *La luz en el teatro. Manual de iluminación*. Buenos Aires: Editorial IN-Teatro.
- Sirvent, María Teresa (2006). *El proceso de investigación*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Spregelburd, Rafael (1995). “¿Qué busca la poesía?”, contratapa al libro de Eduardo Del Estal, *La ilusión óptica* (poemas). Buenos Aires: Editorial Puma.
- Spregelburd, Rafael (2001). “Procedimiento”. En *Fractal. Una especulación científica* (pp. 111-125). Universidad de Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Spregelburd, Rafael (2008). *La paranoia. Heptalogía de Hieronymus Bosch VI*. Buenos Aires: Atuel.
- Spregelburd, Rafael (2009a). *Heptalogía de Hieronymus Bosch: I, II, III* (edición y Apéndice Documental a cargo de Jorge Dubatti). Buenos Aires: Atuel. Incluye 45 notas de Spregelburd publicadas en el diario *Perfil*.
- Spregelburd, Rafael (2009b). *La Terquedad. Heptalogía de Hieronymus Bosch: VII* (edición y Apéndice Documental a cargo de Jorge Dubatti). Buenos Aires: Atuel. Incluye 24 notas de Spregelburd publicadas en el diario *Perfil*.
- Spregelburd, Rafael (2011). *Todo, Apátrida doscientos años y unos meses, Envidia* (prólogo, edición y apéndice documental a cargo de Jorge Dubatti). Buenos Aires: Atuel. Incluye 22 notas de Spregelburd publicadas en el diario *Perfil*.
- Urdapilleta, Alejandro (2000). *Vagones transportan humo* (edición al cuidado de J. Dubatti). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ure, Alberto (2003). *Sacate la careta*. Buenos Aires: Norma.

- Ure, Alberto (2009). *Ponete el antifaz*. Buenos Aires: Editorial INTeatro.
- Ure, Alberto (2011). *La familia argentina* (original facilitado por la directora Cristina Bane-gas), 43 páginas.
- Valenzuela, José Luis (1991). “La mirada antropológica”, *Cuadernos de Investigación Teatral del San Martín*, Teatro Municipal General San Martín, Año 1.
- Valenzuela, José Luis (1993). *De Barba a Stanislavski*. San Luis: Editorial Universitaria.
- Valenzuela, José Luis (2000). *Antropología teatral y acciones físicas. Notas para un entrenamiento del actor*. Buenos Aires: Editorial INTeatro.
- Valenzuela, José Luis (2004). *Las piedras jugosas*. Buenos Aires: Editorial INTeatro.
- Valenzuela, José Luis (2005). *Bob Wilson: la locomotora dentro del fantasma*. Buenos Aires: Atuel, Col. Biblioteca de Historia del Teatro Occidental.
- Valenzuela, José Luis (2009). *La risa de las piedras*. Buenos Aires: Editorial INTeatro.
- Valenzuela, José Luis (2011). *La actuación. Entre la palabra del otro y el cuerpo propio*. Neuquén: Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue).

Formación y profesión en comunicación. Alcances de las carreras de grado de universidades nacionales de la ciudad y la provincia de Buenos Aires

Nadia Sabrina Koziner

Introducción

En América Latina, la institucionalización del campo de la comunicación estuvo signada por la diversidad teórica y la historicidad de su objeto. Su especificidad epistemológica radica en haberse establecido desde el ámbito de *lo profesional* hacia el de *lo científico* (Follari, 2003), rasgo que dejó su impronta en las propuestas educativas universitarias. De acuerdo con Follari (2003), fueron las necesidades funcionales abiertas por el apogeo de los medios masivos de comunicación las que motivaron la definición de la profesión del comunicador y su rol social. Así, el proceso de elaboración de un discurso académico sistemático en el seno de las universidades y la constitución teórica de la disciplina fue posterior a la conformación de la profesión.

Durante las últimas décadas, se ha asistido a una expansión progresiva de las carreras de comunicación en los países de la región, incluyendo a la Argentina. La convergencia posibilitada por los procesos de digitalización articuló una compleja red de interacciones entre los sistemas técnico, industrial, cultural y social, transformando la cadena productiva de la comunicación y creando nuevas necesidades en los trayectos formativos de los profesionales del campo.

De acuerdo con datos del Ministerio de Educación de la Nación¹, existen actualmente más de 80 carreras de grado en comunicación en el país, de las cuales poco menos de la mitad se dicta en universidades públicas. Si se toman en cuenta tecnicaturas, especializaciones y ciclos cortos, el número crece considerablemente. Se dictan, además, 47 posgrados: 31 en universidades estatales y 17 en privadas.

Las 37 licenciaturas en comunicación o y/o periodismo se dictan en 31 universidades nacionales y en el Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos “Madres de Plaza de Mayo”. La provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma concentran cerca de un tercio de las carreras, como se observa en el Cuadro N°1.

Este trabajo tiene como objetivo analizar las capacidades profesionales del/la comunicador/a social y del/la periodista que proponen las licenciaturas vigentes en 2018 y dictadas en instituciones universitarias nacionales de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires.

De acuerdo con el Decreto 256/1194² y con la Ley de Educación Superior (LES) N° 24531³, son los alcances del título determinados por cada universidad los que establecen el conjunto de actividades para las cuales tienen competencia los/as profesionales graduados. Estos criterios quedan plasmados, junto con la estructura del plan de estudio, en las resoluciones mediante las cuales el Ministerio de Educación de la Nación otorga reconocimiento oficial y validez nacional a los títulos universitarios.

Los objetivos específicos son:

1) Clasificar las actividades profesionales que las licenciaturas en Comunicación y Periodismo de la Ciudad y de la provincia de Buenos Aires establecen como competencias de sus graduados/as.

2) Describir las tradiciones teórico-epistemológicas del campo de la comunicación social y el periodismo que subyacen en los alcances que integran la estructura curricular de los planes de estudio.

3) Comparar las actividades profesionales de los planes de estudio de las licenciaturas universitarias nacionales en Comunicación y Periodismo de la Ciudad y de la provincia de Buenos Aires.

La propuesta parte de la necesidad de producir conocimiento sistemático acerca de las carreras de grado de ambas disciplinas a fin de aportar elementos que contribuyan con una reflexión crítica sobre las relaciones entre estas y los ejercicios profesionales en un contexto dinámico y convergente.

El trabajo empírico recurre a fuentes primarias (resoluciones, documentos oficiales y bases de datos), entrevistas en profundidad con personas especializadas en la temática y fuentes

Cuadro N° 1. Licenciaturas en comunicación y periodismo radicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires y vigentes en 2018.

Institución	Dependencia	Título	Lugar de radicación	Resolución de Reconocimiento oficial
Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos "Madres de Plaza de Mayo" (UNMA)	Departamento de Humanidades	Licenciatura en Comunicación	Ciudad Autónoma de Buenos Aires	RM 2426/2017
Universidad de Buenos Aires (UBA)	Facultad de Ciencias Sociales	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Res. CS-UBA 440/1990 ⁴
Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)	Departamento de Ciencias Sociales	Licenciatura en Periodismo	Partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires	RM 1281/2012
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)	Instituto del Desarrollo Humano	Licenciatura en Comunicación	Partido de General Sarmiento, provincia de Buenos Aires	RM 1233/1999 y RM 1247/2014
Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM)	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales	Licenciatura en Comunicación Social	Partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires	RM 0615/1995
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	Facultad de Periodismo y Comunicación Social	Licenciatura en Comunicación Social ⁵	Partido de La Plata, provincia de Buenos Aires	RM 1838/1983, RM 0851/2009 y RM 1612/2015
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICen)	Facultad de Ciencias Sociales	Licenciatura en Comunicación Social	Partido de Olavarría, provincia de Buenos Aires	RM 1988/1993, RM 0347/2000 y RM 79/2017
Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)	Facultad de Ciencias Sociales	Licenciatura en Comunicación Social	Partido de Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires	RM 2067/1988 y RM 319/2012
Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)	Facultad de Ciencias Sociales	Licenciatura en Periodismo	Partido de Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires	RM 2067/1988 y RM 319/2012
Universidad Nacional de Moreno (UNM)	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales	Licenciatura en Comunicación Social	Partido de Moreno, provincia de Buenos Aires	RM 1545/2012
Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)	Departamento de Ciencias Sociales	Licenciatura en Comunicación Social	Partido de Quilmes, provincia de Buenos Aires	RM 1065/1992, RM 854/2004 y RM 566/2016
Universidad Nacional de San Martín (UNSaM)	Escuela de Humanidades - Migueletes	Licenciatura en Estudios de la Comunicación	Partido de San Martín, provincia de Buenos Aires	RM 2670/2017

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Información Universitaria.

secundarias, como sitios web de universidades nacionales y de otros organismos del Estado, artículos académicos y tesis de posgrado.

Se espera que el trabajo sea un aporte para el “Observatorio del campo de la comunicación y el desarrollo de las profesiones”⁶ que dirige Washington Uranga en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El Observatorio busca conocer las relaciones entre la formación universitaria para el ejercicio de las profesiones en comunicación y las dinámicas del campo profesional. Su trabajo se articula, a la vez, con el “Observatorio de las profesiones de la comunicación” de la Universidad de la República, Uruguay, dirigido por Gabriel Kaplún.

Los estudios en comunicación y periodismo. Modelos y tradiciones teórico-epistemológicas

En América Latina, la creación de las escuelas y facultades de Comunicación se presenta como la objetivación y traducción a planes de estudio de ciertas prácticas y conocimientos pertenecientes a diversas disciplinas y campos. Fuentes Navarro (1995) distingue tres modelos de formación que orientaron ese proceso: el de periodistas; aquel que concibe al comunicador como un intelectual con inserción en los medios de comunicación; y el modelo del “comunicólogo” como científico social.

El primer y más antiguo modelo es, también, el más arraigado. La fecha clave de sus inicios es 1934, cuando la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) inició un curso de periodismo. Solo un año más tarde, inauguró la primera escuela de Periodismo en América Latina (León Duarte, 2006). Este rasgo de origen dejó una marcada impronta en la enseñanza e investigación universitarias, compuesta por tres elementos centrales: el énfasis en la habilitación técnico-profesional, la adecuación de la formación a las demandas del mercado laboral y la búsqueda de incidencia política y social a través de la denominada “opinión pública”. Así, la investigación académica se asocia con la periodística y las ciencias sociales se constituyen en una especie de “acervo de cultura general” necesario para el ejercicio periodístico (Fuentes Navarro, 1995: 73).

El segundo modelo, nacido en la década de los 60, se funda en la figura del/la comunicador/a como un/a intelectual y en la comunicación como disciplina inserta en las ciencias sociales y las humanidades⁷. El ejercicio técnico-profesional queda subordinado a la capacidad crítica que el/la académico/a debe desarrollar y a la intervención política y social para la transformación de las dinámicas socioculturales. De acuerdo con Fuentes Navarro (1995), la diferencia que esta carrera plantea en relación con otras de la misma gran área del conocimiento es que, aun cuando los contenidos de los planes de estudio pudieran asimilarse, las ciencias de la comunicación delimitan un campo de desarrollo profesional que excede la docencia y la investigación académica.

Finalmente, el tercer modelo nació en los 70 y se centra en el concepto del/la “comunicólogo/a” como científico/a social. Si bien no puede generalizarse, los planes de estudio que adoptaron este modelo privilegiaron la enseñanza de las teorías filiadas en el paradigma crítico, como la economía política o la teoría crítica (Vilches, 2011) y tendieron a desplazar la formación técnico-profesional. La formación y la investigación latinoamericanas entre la segunda mitad de los 70 y la primera de los 80 se centraron en la denuncia del imperialismo cultural, las Políticas Nacionales de Comunicación (PNC), el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC), la comunicación alternativa y el impacto de las tecnologías. Estos fueron abordados desde su dimensión conceptual y, en menor medida, desde la actuación profesional (Fuentes Navarro, 1995).

De la oposición entre estos modelos, surge la tensión permanente entre la teoría y la práctica o “entre saberes teóricamente fundados y prácticas socialmente comprometidas” que ha caracterizado los diseños curriculares a partir de la década de los 80 (Reta, Fernández y Valdivieso & Pugni, 2010: 170).

El diseño curricular que fundamenta conceptualmente el perfil del/la comunicador/a debería estar, de acuerdo con Fuentes Navarro (1991), apoyado por un análisis profundo de las condiciones en que los/as egresados/as se insertan en el ámbito profesional y de las tendencias decadentes, predominantes o emergentes en el devenir social. Estos elementos se ponen en relación con los valores y propósitos que cada universidad asume en términos institucionales. Ya a principios de la década de los 90, el autor advertía de los peligros que presentaba la cre-

ciente tendencia de las universidades a adaptar la formación de sus estudiantes a las necesidades y demandas del mercado laboral.

Los modelos de graduados/as pueden vincularse con cuatro vertientes que sintetizan las corrientes teórico-epistemológicas fundantes del campo. Se trata de bases paradigmáticas que instituyen modos de mirar, pensar y hacer comunicación y periodismo en América Latina y que, en mayor o menor medida, subyacen en todas las propuestas académicas de las universidades argentinas: funcionalista, crítica, culturalista y alternativista. Aunque conviven en un mismo currículum, cada una formula problemas diferentes que aborda con herramientas teórico-metodológicas diversas (Kaplún, 2014).

El paradigma funcionalista sustenta los programas de formación profesional en periodismo, publicidad, comunicación organizacional o comunicación para el desarrollo, compatibles con el primer modelo de formación e inspirados en los estudios norteamericanos de los medios masivos. Tiene fuerte sesgo pragmatista: se busca comprender las dinámicas comunicacionales para posibilitar un mejor funcionamiento de la sociedad más que para transformarlo en un sentido estructural. Por esta razón, la principal acusación formulada desde el paradigma crítico suele ser la del sostenimiento del status quo (Kaplún, 2014).

La perspectiva crítica o estructuralista emergió en América Latina⁸ con un propósito de transformación social radical. El foco de preocupaciones se centra en la cuestión del poder y en las estructuras económicas y discursivas de los medios masivos. La economía política de la comunicación, por un lado, analiza la estructura de propiedad de los medios y denuncia la excesiva concentración y el abuso por parte de los sectores dominantes, así como el colonialismo cultural e informativo (MacBride, 1980). Los estudios semióticos, por su parte, analizan los discursos mediáticos y evidencian sus rasgos ideológicos (Van Dijk, 2004).

Aunque conceptualmente opuestas, las dos primeras vertientes comparten el poder excesivo y los efectos persuasivos sobre las audiencias que le adjudican al sistema de medios masivos.

El tercer paradigma parte de la formulación de una “crítica de la crítica” (Kaplún, 2014: 70), pues plantea que la caracterización de los medios como aparato monolítico y todopoderoso postula una audiencia pasiva y desconoce la presencia de elementos populares en lo masivo. Se destacan los trabajos de Jesús Martín-Barbero (1987) y de Néstor García Canclini

(1990), quienes introducen el consumo cultural como objeto y perspectiva de investigación en América Latina. Ambos reconocen la poca atención que hasta entonces se le había prestado a aquello que sucede en la instancia del consumo que los públicos hacen de los medios. Asimismo, revalorizan la capacidad de los sujetos para construir sentidos diferenciados de los propuestos por la cultura hegemónica y postulan que las políticas culturales democráticas implican abandonar las fórmulas dirigistas y articular orientaciones globales con demandas diversas y situadas (León Duarte, 2006). El debate entre los culturalistas y los críticos estructuralistas atravesó toda la década de los 90.

La vertiente culturalista comparte con la crítica el modelo del/la “comunicólogo/a” como científico/a social capaz de construir conocimiento, pero menos proclive a la intervención a través del ejercicio técnico-profesional. A veces, los culturalistas parecían denostar la intervención social por soberbia o innecesaria pues, desde esa perspectiva, lo relevante era analizar a los receptores y comprender lo popular (León Duarte, 2006).

La cuarta vertiente es la que Kaplún (2014: 71) sintetiza como “alternativista”, aunque en ella conviven una variedad de miradas. El interés común de quienes se filian en esta vertiente desarrollada en Latinoamérica en la década de los 70, se focalizó en generar una opción frente al discurso del poder en sus diferentes niveles. Esto es, fundamentalmente, a partir de dos vías: en oposición al modo industrializado de gestión de los grandes medios masivos de comunicación, o bien como una opción alternativa al discurso dominante, independientemente del modo de gestión (Simpson Grinberg, 1986). Esta indagación tuvo distintas denominaciones a lo largo del tiempo –alternativa, popular, participativa, comunitaria– según el aspecto del fenómeno enfatizado (Graziano, 1980; Vinelli & Rodríguez Esperón, 2004).

En términos conceptuales, se asocia a la corriente crítica, aunque el vínculo es complejo. Para algunos/as, la comunicación solo puede transformarse a partir de un cambio global revolucionario y la comunicación alternativa debe ponerse al servicio de un proyecto más amplio de transformación política, social y económica. Para otros/as, sin embargo, lo central es abrir el espacio para la libre expresión de actores sociales diversos. Kaplún (2014) identifica aquí un acercamiento al funcionalismo en el reconocimiento de la necesidad de generar herramientas para la acción comunicacional concreta, más allá de la crítica a la comunicación

dominante. A lo largo de la década de los 80, muchos/as activistas se acercaron a las universidades a partir de esta necesidad de formación y del interés que su trabajo había motivado en el campo académico.

Tanto este paradigma como el culturalista nacieron ligados a la región, incluso en tensión con las miradas producidas en los países centrales. Una diferencia de origen es que los primeros surgieron en la academia, mientras que los activistas lo hicieron del ámbito al social y político. Su campo de acción era el de las organizaciones políticas de izquierda, de educación popular, las pequeñas emisoras locales y los centros culturales comunitarios. Así, el modelo de formación que subyace en su postura es el del intelectual capaz de elaborar diagnósticos e intervenir sobre la realidad social a fin de transformarla.

Alcances del título en las carreras de comunicación y periodismo

El currículum de una carrera universitaria es un eslabón entre la declaración de principios generales que la orientan y su operacionalización. En él se plasman disputas por la construcción social de sentidos sobre la profesión (Lopes & Macedo, 2011).

Dentro de los currículums se identifican tres niveles de análisis –en tensión–: el prescripto, referido al perfil, los objetivos y los contenidos formales de las carreras; la contextualización del currículum prescripto, ligado al contexto institucional de desarrollo de los planes de estudio; y el “currículum en acción”, que se implementa en las prácticas cotidianas incorporando elementos formativos no expresados en los planes pero transmitidos mediante la experiencia (Coll, 1992, 1994). Este trabajo se detiene en el primer nivel, como punto de partida para una indagación de más largo aliento que busca tender puentes entre la formación universitaria y las trayectorias profesionales de los/as graduados/as en comunicación y periodismo.

En el primer nivel, el perfil del/la graduado/a surge de las intenciones educativas que cada institución se propone con respecto a un conjunto de actividades que estos/as tendrán capacidad de desempeñar (González, 2018). Este repertorio de capacidades se operacionaliza en la delimitación y disposición de ciertos contenidos que quedan plasmados en la estructura del plan de estudios.

De acuerdo con lo dispuesto por la Ley de Educación Superior (LES) en su artículo 29°, corresponde a las instituciones educativas la creación de carreras universitarias de grado y de posgrado, así como formular y desarrollar sus planes de estudio, de investigación científica y de extensión a la comunidad. El rol del Estado, a través del Ministerio de Educación, debe limitarse al control de legalidad del procedimiento seguido por la universidad y a que el plan de estudios respete la carga horaria mínima. De cumplirse con estos requisitos, se otorga reconocimiento oficial y validez nacional a un título mediante el dictado de resoluciones ministeriales⁹. Los anexos incluyen los alcances del título (Anexo I) y el plan de estudios (Anexo II).

Los alcances pueden definirse como el conjunto de actividades profesionales que cada universidad establece para aquellas carreras que no están incluidas en la nómina prevista por el artículo 43¹⁰ de la LES (Dirección Nacional de Gestión Universitaria, 2014). Se trata de un listado de tareas que el/la graduado/a es capaz de llevar a cabo de modo apropiado y efectivo.

Para los títulos de licenciatura, las competencias detalladas en los alcances apuntan al ejercicio de la autonomía profesional. Es decir, a la capacidad de actuar y expresarse por voluntad propia y sin condicionamientos ni limitaciones (Thwaites Rey, 2004). Ciertamente, en la práctica no es posible alcanzar la autonomía absoluta, pues el ejercicio de la profesión está sujeto a múltiples determinaciones externas que condicionan su margen de acción, tal como las características del ámbito en el que se desempeña y otros actores sociales con quienes debe interactuar (Moleres, Prieto & Sobral Stuber, 2016). En pocas palabras, la autonomía se basa en la capacidad de tomar decisiones independientes y fundamentadas (Luengo-Martínez & Paravic Klijn, 2016).

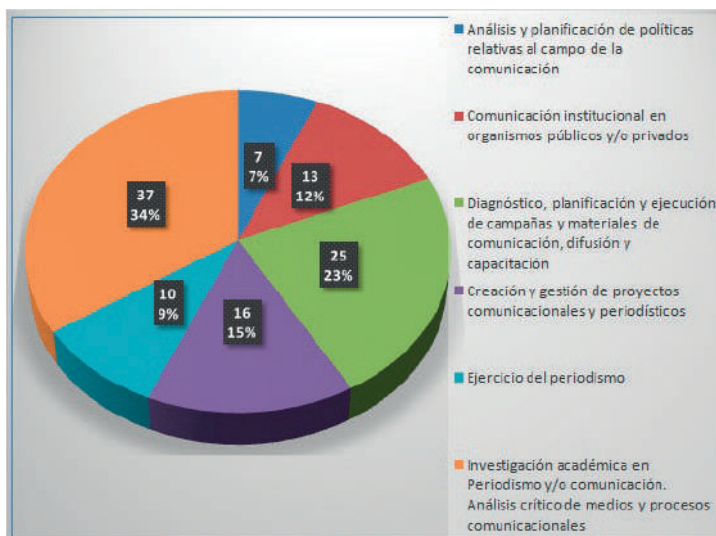
Los alcances deben ser conceptualmente precisos y corresponderse con la estructura y el contenido del plan de estudios. Cada alcance comienza con un verbo en infinitivo y sigue con un objeto que expresa la actividad. Se podría sumar, finalmente, el ámbito en el cual se desarrolla la acción (Dirección Nacional de Gestión Universitaria, 2014).

Los alcances expresados en las resoluciones ministeriales de las carreras en comunicación y periodismo de la Ciudad Autónoma y de la provincia de Buenos Aires presentan ciertas regularidades y diferencias que interesa analizar aquí. En primer lugar, la cantidad que cada carrera propone varía considerablemente: mientras la UNLP propone solo tres para cada una

de sus orientaciones, la Licenciatura en Periodismo de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) propone 15 y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Moreno (UNM), 17.

En términos temáticos, se distinguen seis grandes áreas de ejercicio profesional en las cuales pueden clasificarse los 108¹¹ alcances que surgen de sumar los de cada una de las carreras universitarias analizadas. Aunque algunos podrían incluirse en más de una de las áreas, se ha optado por aquella que predomina. El Gráfico N° 1 sintetiza la importancia de cada área en función de la cantidad de alcances que agrupa:

Gráfico N°1. Organización temática de los alcances de las licenciaturas en Comunicación y Periodismo radicadas en la Ciudad Autónoma y en la provincia de Buenos Aires vigentes en 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación.

1. *Análisis y planificación de políticas relativas al campo de la comunicación.* Incluye aquellas actividades profesionales que apuntan al estudio, diseño, formulación, implementación y evaluación de políticas públicas que refieren al ámbito de la comunicación en cualquiera de los niveles de la administración pública. Para ello, es preciso conocer el funcionamiento del sistema de medios, indagar en su estructura de propiedad y estudiar e incorporar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en sus distintas dimensiones: técnica, política, económica y social.

Aunque se condensa aquí una serie de tareas que se retoman en la mayoría de los planes de estudio con materias como Políticas de Comunicación (Universidad Nacional de Quilmes, UNQ) o Derecho y Economía de los Medios (Universidad Nacional de General Sarmiento, UNGS), solo las carreras de cuatro universidades –Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos “Madres de Plaza de Mayo” (IUNMA), UNLP, Universidad Nacional del Centro (UNICen), UNM y UNQ– incluyen alcances en este sentido y únicamente el 7% del total puede ser agrupados en este eje.

2. *Comunicación institucional en organismos públicos y/o privados.* Incluye las actividades profesionales que apuntan a diseñar, ejecutar y evaluar programas de comunicación institucional en organizaciones públicas o privadas con o sin fines de lucro o a asesorarlas en alguno de estos aspectos, cualquiera sea la actividad en que se desempeñen. Ello implica abordar su ámbito interno y sus estrategias para vincularse con otras instituciones.

Este conjunto de alcances se materializa en la formación impartida por asignaturas como Prensa y Comunicación Institucional (UNDAV), Comunicación en Instituciones y Organizaciones (la Universidad Nacional del Centro, UNICen), Comunicación e Imagen Institucional (Universidad Nacional de La Matanza, UNLaM). El 12% de los alcances relevados se agrupan en este eje temático y no todas las universidades analizadas los contemplan. Las que sí lo hacen son el IUNMA, la UNDAV, la UNGS, la UNLaM, la UNLP, la UNICen, la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) y la UNM.

3. *Diagnóstico, planificación y ejecución de campañas y materiales de comunicación, difusión y capacitación.* Agrupa tareas vinculadas a la realización de campañas de comunicación y difusión, incluyendo la elaboración de material en variados lenguajes, soportes y géneros dis-

cursivos, para instituciones del ámbito público o privado con o sin fines de lucro. Ello puede implicar desde labores de prensa y difusión o de aplicación de instrumentos de medición –encuestas o sondeos de opinión– hasta de dirección, ejecución y/o asesoramiento en campañas de opinión pública, de promoción de políticas educativas, de salud o de prevención, pero también de marketing, publicidad y propaganda. Involucra, además, tareas de capacitación en distintas temáticas vinculadas al campo de la comunicación y la participación en equipos multidisciplinarios.

Entre las asignaturas que abordan estos alcances pueden listarse Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (UNLP) y Taller de Producción de Discurso Científico (UNM). Todas las licenciaturas analizadas, tanto en Comunicación como en Periodismo, incluyen capacidades profesionales en esta área temática, la cual suma el 23% de los alcances.

4. *Creación y gestión de proyectos comunicacionales y periodísticos.* Concentra los saberes conceptuales, profesionales y técnicos que apuntan a generar medios de comunicación y/o emprendimientos socioculturales en sus más diversos formatos y de variada escala operativa y administrarlos de acuerdo con distintos modelos de gestión: público, privado, social, comunitario, con o sin fines de lucro. Ello incluye la capacidad de comprender y aprovechar la innovación tecnológica y brindar asistencia profesional a organizaciones sociales, políticas y/o culturales atendiendo a sus rasgos identitarios y a los contextos de producción, circulación y recepción/consumo.

Entre las asignaturas que recogen estas tareas se encuentran Planeamiento y Financiación de Emprendimientos Periodísticos (UNDAV), Taller de Producción y Administración en Medios (UNLaM) y Comunicación Comunitaria (IUNMA). La mayoría de las licenciaturas analizadas incluyen alcances propios de este eje, a excepción de la que se dicta en la UNSaM y la Licenciatura en Periodismo de la UNLZ. Aquí se agrupa el 15% de los alcances.

5. *Ejercicio del periodismo.* Incluye aquellos saberes, fundamentalmente técnicos, que se relacionan de modo directo con el desempeño profesional del/la periodista en medios de comunicación de distinto tipo, tamaño y alcance. Apunta a las capacidades para diseñar y participar de programación periodística, generalista o especializada, que aproveche con solvencia las posibilidades técnicas y artísticas que brindan las TIC en códigos, formatos y géneros co-

municativos diversos. Asimismo, se destacan las tareas orientadas a la realización de investigaciones periodísticas: la búsqueda en archivos, obtención de testimonios, confrontación de fuentes de información, reconstrucción de antecedentes y elaboración de síntesis audiovisuales, radiales o digitales.

Algunas de las materias que imparten estos saberes son Taller de Gráfica, Radio y TV (UNLaM), Periodismo Político (UNDAV), Investigación Periodística (UNLZ).

Poco menos de la mitad de las licenciaturas analizadas –las que se dictan en la UNQ, UNM, UNLZ y UNDAV– incluyen alguna de las actividades profesionales clasificadas en este eje temático, sumando el 9% de la totalidad de los alcances.

6. Investigación académica y teorías del Periodismo y/o la comunicación. Análisis crítico de medios y procesos comunicacionales. En este eje temático se incluyen fundamentalmente los saberes producto de la formación teórica y metodológica de la investigación académica en Periodismo y Comunicación. Entre las capacidades se incluyen las de trazar y desarrollar líneas de investigación científica sobre procesos y problemas periodísticos y comunicacionales, diseñar métodos, técnicas e instrumentos para concretarlas y la difusión de los hallazgos. Implica la capacidad de aportar una perspectiva comunicacional crítica a investigaciones en ciencias sociales y de saber manejar herramientas transdisciplinarias de investigación.

Las funciones de docencia, investigación y extensión en el ámbito universitario están incluidas en este eje temático, que concentra el 34% de los alcances recogidos y la mayoría de las asignaturas denominadas “teóricas”. Entre ellas, Teorías de la Comunicación (UNM), Comunicación y Cultura (UNICen), Metodología de la Investigación (UNLaM), Semiótica de los medios (UNSaM). Todas las licenciaturas poseen alcances incluidos en este eje temático.

Modelos, tradiciones y comparaciones

El segundo objetivo específico de este trabajo plantea identificar las vertientes teórico-epistemológicas que subyacen en los alcances. En efecto, las seis áreas de desarrollo profesional que se proponen aquí se vinculan con los modelos de graduado/a y con las tradiciones teórico-epistemológicas que los sustentan.

Es posible rastrear huellas de las tradiciones crítica y culturalista en el primer y en el último conjunto de alcances: *Análisis y planificación de políticas...* e *Investigación académica y teorías...* En el primer caso se destaca el hincapié en el estudio de la dimensión estructural del sistema de medios y su concentración económica. En el segundo, el interés por los rasgos discursivos de la producción mediática y el compromiso con la producción de saberes situados sobre lo popular.

Respecto de los modelos de graduado/a, se observan elementos del/la intelectual y del/la comunicólogo/a en ambos ejes. Pero mientras el primero incorpora una dimensión basada en la intervención social de los/as profesionales de la comunicación, ya sea en el ciclo completo de las políticas públicas o en alguna de sus fases, en el segundo el foco está puesto en la investigación científica básica que permita construir conocimiento académico en torno a lo social y lo comunicacional/periodístico. En el marco de la tensión teoría-praxis que ha caracterizado currículums, ambos ejes temáticos –que suman el 41% de los alcances– se corresponden con la dimensión academicista de las carreras.

Los cuatro ejes temáticos restantes –*Comunicación institucional...*, *Diagnóstico, planificación y ejecución de campañas...*, *Creación y gestión de proyectos...* y *Ejercicio del periodismo*–, aunque de menor importancia en términos relativos, concentran casi el 60% de las capacidades profesionales de las licenciaturas analizadas. La vertiente teórico-epistemológica que subyace con mayor fuerza es la funcionalista, pues apuntan centralmente a la adquisición de saberes que posibiliten un óptimo desempeño técnico-práctico en las distintas aristas de la profesión. La tradición alternativista, de menor desarrollo, es retomada tanto en los alcances relacionados con la *Creación y gestión de proyectos comunicacionales...* como en el *Ejercicio del periodismo*, pues contempla el desarrollo de emprendimientos alternativos, comunitarios o populares arraigados política o territorialmente.

El último objetivo específico de este trabajo propone comparar las carreras. Para ello, se alude al tipo de licenciatura –Comunicación y Periodismo–, al modelo de graduado/a y la tradición teórico-epistemológica predominante.

De las once carreras estudiadas aquí, solo la que se dicta en la UNDAV y una de la UNLZ son en Periodismo. En la UNLP, por su parte, Periodismo es una orientación dentro de la

Licenciatura en Comunicación, aun cuando posee alcances diferenciados. Dada la impronta profesionalista de estas licenciaturas, se observa un predominio del modelo técnico y de los saberes propios de la tradición funcionalista. Sin embargo, se advierten diferencias entre ellas, quizás, debido a la distancia temporal con que fueron creadas (ver Cuadro N° 1). La que dicta la UNDAV, por caso, no solo apunta a desarrollar un mayor número de capacidades profesionales, sino que estas tienen un alcance más amplio. Ello la asimila más a las licenciaturas en Comunicación que a la orientación en Periodismo de la UNLP.

Se observa que el conjunto de alcances *Análisis y planificación de políticas...* está ausente en todos los trayectos formativos en Periodismo, pues se vinculan a una dimensión de la Comunicación enfocada en aspectos estructurales que exceden la labor periodística, aunque deberían ser de interés para su ejercicio.

En cuanto a los perfiles de graduados/as y las tradiciones teórico-epistemológicas en las que pueden inscribirse los alcances, en las licenciaturas en Comunicación se advierte una distribución relativamente equitativa entre los saberes filiados en los paradigmas funcionalista, crítico y culturalista, aunque con menor desarrollo del alternativista. Su relevancia académica ha aumentado en los últimos años, por lo que sus huellas son menos visibles en los planes de estudio más antiguos. En los más nuevos se asocian al modelo técnico, pues ponen en valor capacidades relacionadas con la creación y manejo de proyectos comunicacionales o culturales autogestivos.

Un caso significativo es el de la Licenciatura en Estudios de la Comunicación (Universidad Nacional de San Martín, UNSaM). A pesar de ser la más joven, su plan de estudios posee una fuerte impronta academicista. Las capacidades técnicas que incorpora se ligan a la transferencia de conocimientos y a la realización de campañas de comunicación y difusión, pero excluyen el ejercicio del periodismo y la creación y gestión de proyectos comunicacionales.

Por último, un aspecto común a todas las licenciaturas es la inclusión de la dimensión tecnológica en los distintos tipos de capacidades profesionales: se las incorpora tanto en los alcances vinculados al ejercicio profesional –prácticas periodísticas, campañas de comunicación, comunicación institucional y formulación de políticas de comunicación– como a la reflexión crítica producto de la investigación científica.

Algunas consideraciones finales

Este trabajo se propuso analizar las capacidades profesionales de las licenciaturas en Comunicación y Periodismo dictadas en instituciones nacionales de la Ciudad y de la provincia de Buenos Aires a fin de producir conocimiento sistemático que contribuya con una reflexión crítica sobre las relaciones que dichas carreras establecen con los ejercicios profesionales en un contexto cambiante. En este marco, interesó detenerse en los alcances sistematizados en las resoluciones a través de las cuales el Ministerio de Educación de la Nación otorga reconocimiento y validez nacional a los títulos universitarios. Estos funcionan como espacios de articulación entre los conocimientos y capacidades que debe acreditar quien obtenga el título y la praxis profesional.

En la Argentina, como en el resto de América Latina, la institucionalización de la formación en comunicación y su conformación como objeto de estudio académico fueron posteriores al apogeo del ejercicio de la profesión de periodista. Este rasgo dejó huellas en las propuestas universitarias y en la tensión histórica que se ha observado entre teoría y práctica (Fuentes Navarro, 2000), la cual llegó a reducir la primera “a unos cuantos dogmas religiosamente consagrados” y la segunda “a la reproducción de algunos estereotipos de los medios masivos” (Fuentes Navarro, 1995: 74).

Del análisis de las actividades profesionales que establecen las licenciaturas en Comunicación y Periodismo de la provincia y la Ciudad de Buenos Aires, surgen seis áreas temáticas: *Análisis y planificación de políticas relativas al campo de la comunicación; Comunicación institucional en organismos públicos y/o privados; Diagnóstico, planificación y ejecución de campañas y materiales de comunicación, difusión y capacitación; Creación y gestión de proyectos comunicacionales y periodísticos; Ejercicio del periodismo e Investigación académica y teorías del Periodismo y/o la comunicación.*

Subyacen en estas propuestas cuatro tradiciones teórico-epistemológicas y tres modelos de graduados/as en Periodismo y Comunicación que podrían relacionarse con ellas: las vertientes funcionalista, crítica, culturalista y alternativista (Kaplún, 2014) y los modelos de periodista, intelectual y comunicólogo/a (Fuentes Navarro, 1995).

La emergencia y el acelerado e ininterrumpido desarrollo de las TIC ha introducido nuevos desafíos en varios sentidos, obligando a repensar tanto las vertientes teórico-epistemológicas como las prácticas que sustentan el rol de los/as comunicadores/as. Entre ellos, el acceso de las universidades públicas a equipos y tecnología de punta, la actualización docente permanente en el manejo de TIC –como recurso didáctico y como materia de formación académica– (Felafacs, 2009) y el desarrollo de investigación científica en estos temas. Todas las licenciaturas analizadas incluyen alcances que contemplan alguno de estos aspectos.

La formación de profesionales idóneos/as, autónomos/as e innovadores/as es una de las funciones sustantivas de las universidades. En ese marco, la reflexión acerca del *para qué* de la formación en Comunicación y Periodismo que estas plasman en sus planes de estudio es una de las tareas centrales que deben asumir (Benavente *et al.*, 2018). Para ello no solo es importante indagar en los ejercicios profesionales sino que resulta indispensable contar con un conocimiento sistemático de los currículos y de las relaciones que estos mantienen con aquellos (Fuentes Navarro, 1991).

En ese marco, el presente trabajo se presenta como un avance en el análisis del primer nivel del currículum. Este podrá complementarse con estudios posteriores que articulen los distintos niveles en los términos propuestos por Coll (1992, 1994) y continúen indagando los vínculos entre la formación universitaria y las dinámicas del campo profesional en Comunicación y Periodismo.

Lejos de apuntar únicamente a la actualización de los programas de estudio en diálogo con referentes del mercado laboral, este tipo de trabajos apunta a poner en valor el rol de los/as comunicadores/as como facilitadores/as del diálogo en el espacio público, tal como afirma Uranga (2012). Para ello, es imprescindible atender a las condiciones en que los/as egresados/as se insertan en el ámbito profesional y las tendencias decadentes, predominantes o emergentes en las sociedades, así como garantizar las manifestaciones comunicativas de la diversidad y el pluralismo de actores que las integran.

Notas

1 Los datos para este trabajo fueron provistos por el Departamento de Información Universitaria, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en marzo de 2018.

2 Decreto N° 256 de fecha 16/02/1995, publicado en el B.O. del 21/02/1995.

3 Ley N° 24521 de fecha 20/07/1995, publicada en el B.O. el 10/08/1995.

4 En el caso de la UBA, el plan de estudios fue aprobado por el Consejo Superior de esa universidad en la Resolución N° 440/1990, previo a la sanción de la LES, por lo que no existe Resolución Ministerial ni se han sistematizado alcances para la profesión. En 2014, tras varios años de debate, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Sociales aprobó una reforma del plan de estudios para la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. A pesar de haber sido aprobada en la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Superior de la Universidad en julio de 2017, la propuesta no ha avanzado desde entonces y el denominado “Plan 440” continúa vigente. Por ello, los datos de la UBA que se incluyen en el trabajo son a modo ilustrativo, dado que no pudieron ser sistematizados.

5 La Licenciatura en Comunicación Social de la UNLP tiene dos orientaciones: Planificación y Periodismo. Propone distintos alcances para cada una.

6 Esta iniciativa se inserta en el Observatorio de comunicación y derechos: gestión, políticas, estrategias y desarrollos profesionales (DERCOM) de la Facultad de Ciencias Sociales.

7 Para un itinerario de los intelectuales de la comunicación en Argentina, véase Zarowsky (2017).

8 Dos instituciones, la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAI), constituida en 1978 y refundada en 1989, y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs), instituida en 1981, resultaron claves en la constitución del “Pensamiento Crítico Latinoamericano en Comunicación” (Fuentes Navarro, 2016: 10).

9 En el caso de los títulos incluidos en la nómina del artículo 43°, el término apropiado no es el de “alcances” sino el de “actividades profesionales reservadas”.

10 Se contemplan dos excepciones en las que se requiere un control específico del Estado: las instituciones universitarias privadas con autorización provisorias y los títulos incluidos en la nómina prevista por el artículo 43° de la LES. Esta última incluye las profesiones consideradas “de interés público”. Es decir, aquellas cuyo ejercicio puede poner en riesgo de forma directa la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. En ese caso, el Ministerio de Educación no solo requiere el respeto de la carga horaria sino también la inclusión de ciertos contenidos curriculares básicos y criterios sobre intensidad de la formación práctica. Se les exige cumplir con la acreditación emitida por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). El listado de títulos y las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos es dinámico y los establece el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

11 En realidad, el total es de 110 alcances. Dos de ellos, ambos de la UNM, fueron excluidos. En un caso, porque duplica textualmente otro alcance; en otro, porque no se trata estrictamente de un alcance, pues el enunciado “Ejecutar tareas reservadas a la profesión de acuerdo con la legislación” alude a actividades profesionales reservadas contempladas en aquellos títulos incluidos en la nómina del artículo 43° de la LES, entre los cuales no está la Licenciatura en Comunicación. Además, está vacío de contenido, ya que los términos utilizados son generales y no referencian a una actividad demarcatoria de la profesión (DNGU, 2014).

Bibliografía

- Benavente, Sol; Gómez, Yamila & Vargas, Teresita (2018). “Comunicadores y comunicadoras en contexto. El campo profesional de la comunicación desde la percepción de los/as graduados/as”. *V Congreso ALAIC* (pp. 1–13). San José de Costa Rica.
- Coll, César (1992). *Psicología y currículum* (3ª reimpresión). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coll, César (1994). “Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española”. *Substratum*, 2 (5): 125-150.
- Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) (2014). Docus N° 2. “Los alcances en un plan de estudios”. CABA.
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (2009). *Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe*. Lima.
- Follari, Roberto (2003). “La moldura en espejo: encrucijadas epistemológicas de las Ciencias de la Comunicación”. *Tram(p)as de la comunicación*, 16.
- Fuentes Navarro, Raúl (1991). “Prácticas profesionales y utopía universitaria: notas para repensar el modelo de comunicador”. *Diálogos de la Comunicación*, 1-7.
- Fuentes Navarro, Raúl (1995). “La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación: campos, disciplinas, profesiones”. En J. Galindo & C. E. Luna-Cortés (Eds.), *Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva* (pp. 45-78). México: ITESO.

- Fuentes Navarro, Raúl (2000). "La formación universitaria de profesionales de la comunicación y su renovación como proyecto social". *Diálogos de la Comunicación*, 59/60: 10-23.
- Fuentes Navarro, Raúl (2016). "Cuatro décadas de internacionalización académica en el campo de estudios de la comunicación en América Latina". *Disertaciones. Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 8(2): 8-26.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- González, María Eugenia (2018). *El Psicoanálisis en la Universidad argentina: un estudio del currículum en Psicología (2000-2012)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba.
- Graziano, Margarita (1980). "Para una definición alternativa de la comunicación". *Revista Ininco*, 6.
- Kaplún, Gabriel (2014). "Viejas y nuevas tradiciones en la comunicación latinoamericana". *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 10(18): 66-76.
- León Duarte, Gustavo Adolfo (2006). *Sobre la Institucionalización del Campo Académico de la Comunicación en América Latina. Una Aproximación a las Características Estructurales de la Investigación Latinoamericana en Comunicación*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lopes, Alice & Macedo, Elizabeth (2011). *Teorías de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Luengo-Martínez, Carolina & Paravic Klijn, Tatiana (2016). "Autonomía profesional. Factor clave para el ejercicio de la enfermería basada en la evidencia". *Index de Enfermería*, 25 (1-2): 42-46.
- Macbride, Sean (1980). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. México: FCE, Colección popular (Vol. 372).
- Martín-Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura, hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Molerés, Maximiliano; Prieto, Mónica & Sobral Stuber, Florencia (2016). “Algunas consideraciones sobre la autonomía profesional. Red Sociales”. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 04(01): 102-110.
- Reta, Lucrecia; Fernández y Valdivieso, Nadia & Pugni, María Emilia (2010). “La formación de comunicadores. El estado de la cuestión en Argentina”. *Intersecciones en Comunicación*, (4): 147-172.
- Thwaites Rey, Mabel (2004). *La autonomía como búsqueda. El Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Simpson Grinberg, Máximo (1986). “Comunicación alternativa: tendencias de investigaciones en América Latina”. En M. Simpson Grinberg (Ed.), *Comunicación alternativa y cambio social*. México: Premia editora.
- Uranga, Washington (2012). “Comunicación para la transformación social. Un itinerario para la acción”. Córdoba: Mimeo.
- Van Dijk, Ten (2004). “Discurso y Dominación”. Lección Inaugural de la Facultad de Ciencias Humanas, 27.
- Vilches, Lorenzo (2011). *La investigación en Comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*. Barcelona: Gedisa.
- Vinelli, Natalia & Rodríguez Esperón, Carlos (2004). *Contrainformación: medios alternativos para la acción política*. Buenos Aires: Continente.
- Zarowsky, Mariano (2017). *Estudios de comunicación en la Argentina. Ideas, intelectuales, tradiciones político-culturales (1956-1985)*. CABA: Eudeba.

La Universidad Nacional de Río Cuarto y su posicionamiento público respecto de la política de seguridad (2013-2017)

Mariana Lerchundi

1. Introducción

Nombrar el centenario de la Reforma de 1918 implica resignificar sus legados. Este artículo se propone como objetivo describir el posicionamiento público de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC), respecto de la política de seguridad. Se enmarca en los desafíos actuales heredados de las ideas rectoras del movimiento reformista que influyeron a las siguientes generaciones y habilitaron procesos para correrse de una Universidad meramente profesionalista y utilitarista. ¿Qué sentidos aloja hoy el acervo cultural de la Reforma? Intentaremos responder esta pregunta a través de las acciones y discursos de la UNRC en torno a la política de seguridad, un tema que tiene un lugar prioritario en la agenda pública. Tatián (2016: 19) reconoce que “el compromiso con los derechos humanos y la denuncia de lo que hoy llamamos violencia institucional es una de las vetas más actuales y menos exploradas de quienes protagonizaron la Reforma”. En esa línea, el artículo se vuelve central para reflexionar en torno a las resignificaciones de los sentidos alojados en el legado reformista.

La Reforma Universitaria de 1918, halla como antecedentes próximos las discusiones sobre el sistema educativo de fines del siglo XIX. En los escritos de Deodoro Roca, redactor del Manifiesto Liminar, puede leerse la crítica sobre la impronta netamente profesionalista e incluso doctoralista de la Universidad, el Doctorado en Derecho habilitaba el acceso directo a la élite dirigente. Por entonces, las universidades de Buenos Aires y de Córdoba se limitaban al otorgamiento de títulos para el ejercicio de algunas profesiones liberales como abogacía,

medicina o ingeniería. Recién en 1896 se crea la Facultad de Filosofía y Letras, en la UBA, que viene a contrarrestar el proceso descrito (Buchinder, 2017).

El cuestionamiento de la forma de gobierno de las casas de estudios, eje de los reformistas, tiene como marca anterior un proceso que culminó en 1906 con la reforma de los estatutos de la Universidad de Buenos Aires. Lo cual se vio plasmado en el estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, con su nacionalización, en 1905. Este primer cambio, es comprendido como un antecedente directo de la Reforma de 1918. En el plano cordobés, la tesis doctoral de Ramón J. Cárcano (1892) dedicada a la igualdad de los hijos “*naturales, adulterinos, incestuosos y sacrílegos*”, generaba tensiones con la Iglesia, al tiempo que denunciaba muchas limitaciones de la Universidad mediterránea que son retomados por los reformistas, décadas después. Tales como los sistemas de exámenes que no estimulaban el pensamiento, sino apenas el ejercicio de la memoria (Buchinder, 2017).

El sistema universitario era cuestionado por su escasa participación en la conformación de la identidad nacional. Y acusado de no dinamizar la vida cultural e intelectual del país. La necesidad de una reforma aparecía impulsada, por ejemplo, por los profesores Enrique Martínez Paz o Félix Garzón Maceda. Sin embargo, sus aportes no llegaron a generar transformaciones en la Universidad Nacional de Córdoba y serían los estudiantes, en 1918, quienes protagonizarían un proceso inédito con consecuencias a escala local, nacional e internacional (Buchinder, 2017).

Algunas de las consecuencias más relevantes del movimiento reformista fue la libertad y autonomía de cátedra; posibilitó el ingreso de estudiantes, docentes y graduados al cogobierno universitario; promovió el vínculo entre Universidad-sociedad, entre otros. Sobre este último punto, nos detendremos en este artículo de cara a describir el posicionamiento de la UNRC, respecto de la política de seguridad.

La UNRC, creada en 1971 por el gobierno cívico-militar de Alejandro Agustín Lanusse, es una joven casa de estudios que ha tenido diversos ciclos asociados a las gestiones rectorales y a la coyuntura política de cada momento histórico. Entre 2011 y 2015, en el marco de gobiernos latinoamericanos progresistas, asumió al rectorado Marcelo Ruiz y junto con él, cual legado reformista, un conjunto de medidas que hicieron que la Universidad estrechara sus

vínculos con el resto de la sociedad, se procuró una *universidad abierta*, en el sentido propuesto por Tatián (2016)¹.

El afuera y el adentro se pusieron en jaque y la UNRC ya no se limitó a actividades conocidas como de extensión, sino que se creó el Consejo Social y dos observatorios: el de Conflicto Socio-ambiental y el de Derechos Humanos (DDHH). Esos espacios contribuyeron a que la Universidad comience a estar habitada por las organizaciones sociales y territoriales, generando así lazos más fluidos y una problematización conjunta de la realidad colindante.

En 2013 se creó el Observatorio de DDHH que comenzó a tener presencia declarativa y proactiva en temáticas vinculadas a las políticas de seguridad. Ese espacio se posicionó públicamente, fue un actor clave en la defensa de detenidos contravencionales y en la organización de la acción colectiva de protesta Marcha de la Gorra.

Al finalizar el periodo rectoral 2011-2015 asumió una gestión que generó numerosos cambios en cuanto a los espacios abiertos. Sin embargo, la comunidad continuó demandando que la gestión se expidiera en torno a temas clave, entre ellos la política de seguridad, tanto a instancias del Observatorio de DDHH, como del Consejo Superior. De este modo se observan rupturas y continuidades discursivas con los posicionamientos abiertos desde 2011.

A continuación, se describe el contexto sociopolítico donde se enmarcan las expresiones públicas de la UNRC que serán analizadas en este texto. Seguidamente, se exponen algunas aclaraciones de tipo metodológico, para luego avanzar sobre el análisis de los discursos del Observatorio de Derechos Humanos que permiten responder: ¿Qué temas predominan en los discursos en torno a la política de seguridad? ¿Qué paradigmas de seguridad atraviesan esas expresiones? Se contrastarán los periodos 2011-2015, de la gestión rectoral de Marcelo Ruiz, con el período de 2015-2017, de Roberto Rovere. Finalmente, se enuncian algunas conclusiones a los 100 años de la Reforma Universitaria.

2. El contexto sociopolítico

A los fines de describir el contexto sociopolítico en el que se enmarcan las expresiones públicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto en materia de políticas de seguridad se brindarán

elementos de la escala local, provincial y nacional. El recorte temporal se debe al inicio de la gestión de Marcelo Ruiz, como rector de la UNRC, hasta diciembre de 2017.

Es central resaltar que, en Argentina, si bien la seguridad es gestionada en conjunto por la escala subnacional y el Estado nacional, el diseño, ejecución y evaluación de las principales políticas de seguridad queda reservado a las provincias ocupando la Nación el rol de coordinar y conducir en determinados aspectos. Los casos de la regulación contravencional y el funcionamiento de la Policía Provincial están a cargo de la escala subnacional. Mientras que el Estado nacional gestiona la Policía Federal, la Policía de Seguridad Aeroportuaria, la Prefectura Naval y la Gendarmería Nacional. Dejando un reducido espacio a la escala municipal.

Siguiendo a Guemureman (2015) ubicamos a las políticas de seguridad, dentro de las políticas de *control social* (Pegoraro, 1997) y las entendemos como las respuestas estatales que se gestan en torno a la inseguridad frente al delito (Sozzo, 2014). La autora (Guemureman, 2015) distingue las políticas de seguridad de las políticas penales y de las políticas criminales. Y entiende que las primeras son “las acciones –u omisiones– que realiza el Estado a través de sus agencias para abordar los problemas de seguridad en un sentido amplio, lo que implica visualizar la seguridad como una necesidad de todos, como un derecho del que todos deben gozar”. Sozzo (2014) propone un sentido restringido, mientras que Guemureman (2015) uno amplio. Como veremos, ambos estarán presentes en los pronunciamientos del Observatorio de Derechos Humanos.

Nivel local

La ciudad de Río Cuarto estuvo gobernada por Juan Jure (UCR), desde 2008 a 2016. Durante estos años, en 2011 se crea el Registro Municipal de Detenidos por Contravenciones y Demoras Policiales². Un ente estatal que recibía casos de detenciones arbitrarias “a petición del interesado que haya sufrido la detención y/o demora policial”. Desde allí se recibieron denuncias, acompañaron casos e impartieron capacitaciones en materia de faltas. A pesar de la novedad que presentó el ente en materia de defensa contravencional, nunca contó con los recursos necesarios para alcanzar a toda la población de detenidos y demorados por la policía

de Córdoba, en la ciudad. En 2016, con la asunción de Juan Llamosas (Unión por Córdoba) a la intendencia, el registro dejó de funcionar y no existe uno que lo reemplace. Tampoco la Subsecretaría de Derechos Humanos cuenta con programas que versen sobre esta temática.

El 1 de diciembre de 2016, bajo el cumplimiento de una promesa de campaña del intendente municipal, se crea el área del Esquema de Prevención Urbana (EPU)³. Sin tener una función clara, en el portal oficial se sostiene que para favorecer la seguridad ciudadana el EPU representa “un equipo de agentes capacitados para ser el nexo entre los vecinos y la policía, informar y recoger las demandas de los diferentes sectores” (Gobierno de Río Cuarto, 2016: s.p.). El mismo objetivo de la policía barrial creada por el gobierno de Córdoba, en la misma fecha.

Resulta clave aclarar que el EPU funciona bajo la órbita del Ente Descentralizado de Control Municipal (EDECOM), cuyo titular fue hasta mediados de 2018 un excomisario, Pablo Pellegrini. Un documento producido por organizaciones sociales denuncia que se ha contratado a Rubén Roque Príncipi para el EPU, quien estuvo en la Brigada de Investigaciones de Río Cuarto desde los años 1975 a 1981, es decir, desarrolló funciones en plena dictadura cívico-militar y, por tanto, expresa el documento, existe presunción de colaboración con el gobierno de facto (Foro por la Libertad y la Democracia, 2017). Como consecuencia de los reclamos, dicho contrato no prosperó.

Nivel provincial

En lo que respecta a la escala subnacional, en 2011 asume José Manuel de la Sota su tercer período como gobernador y cuarto de Unión Por Córdoba. Ese año hubo más de 73.000 detenidos contravencionales (Brocca *et al.*, 2014); en septiembre de 2013 se presentó el caso de narcotráfico en Córdoba conocido como “Narcoescándalo”, que derivó en las renuncias del ministro de Seguridad, Alejo Paredes, el jefe de Policía, Ramón Frías, quienes fueron reemplazados por Alejandra Monteoliva, mano derecha de Paredes, y César Almada, respectivamente.

En el mismo año, 3 y 4 de diciembre, se desarrolló una huelga policial, difundida como *auto-acuartelamiento*. Se presentó como un reclamo salarial aislado, fuera de un marco de discusión general, con ausencia del gobernador. Los agentes policiales liberaron zonas de la

capital donde se produjeron saqueos, la muerte de una persona y centenares de heridos. Como consecuencia de ese episodio, y a 80 días de la asunción, Alejandra Monteoliva y César Almada fueron reemplazados por Walter Saieg, quien ocupó el cargo de ministro de Gobierno y Seguridad y Julio César Suárez, la jefatura policial.

En 2014 hubo 18 muertes por uso letal de la fuerza policial. Al año siguiente, hubo 16 por gatillo fácil lo que lleva a organizar en agosto de 2015 la Primera Marcha por el Gatillo Fácil en Córdoba. Dicha temática había sido incluida desde 2007 en el marco de las demandas de la Marcha de la Gorra, pero en 2015 la Coordinadora de Familias de Víctimas de Gatillo Fácil protagonizó un espacio con dicha demanda, central en materia de vulneración de derechos y del reclamo por la vida misma.

A lo largo de 2014 hubo varias audiencias públicas por la sanción del Código de Convivencia Ciudadana que reemplazaría al Código de Faltas. Su sanción se dio recién en diciembre de 2015, días antes de asumir el quinto gobierno de Unión por Córdoba, Juan Schiaretti. Con su llegada al gobierno a pocos días de asumir, el ministro de Gobierno Carlos Massei lanzó el Plan Integral de Seguridad Ciudadana, que cuenta con varios ejes, a saber: (a) la Policía Barrial; (b) el sistema de cuadrantes; y (c) los consejos de seguridad. De este modo, Córdoba se convierte en la primera provincia argentina en instrumentar un plan de seguridad en base a la experiencia de Medellín (Origlia, 2016).

Receptora del mencionado Plan, en marzo de 2017, la Legislatura de Córdoba aprobó la modificación a la Ley de Seguridad Pública y Ciudadana, cuyo programa está destinado a mejorar la relación entre la ciudadanía y la Policía en la lucha contra la inseguridad. Sin embargo, las recetas continúan basadas en mayor equipamiento y número de efectivos policiales. Si bien el gobernador de la provincia habla de mejor y no más policía, durante el lanzamiento del Programa de la Policía Barrial se anunciaba el ingreso, sólo en 2017 de 1.200 efectivos, sumados a los 220 del día del lanzamiento (Portal de Noticias del Gobierno de Córdoba, 7/9/2016).

Por su parte, el *Plan Provincial de Gestión Territorial por Cuadrantes*, diseñado por el Ministerio de Seguridad, es el que le da el esquema de actuación de la nueva Policía. A partir de los cuadrantes, la actividad de patrullaje está fundada en criterios de reordenación y reorien-

tación territorial. En 2016, el gobierno de la provincia dio a conocer los índices de vulnerabilidad de la Ciudad de Córdoba. El mapa que muestra los cuadrantes de la capital provincial lo hace a partir de tres colores: rojo (muy vulnerable), amarillo (medianamente vulnerable) y verde (poco vulnerable). Los barrios “rojos”, son prácticamente los mismos que la Policía Antinarco tráfico identificó como *calientes* por la venta de drogas. Y casi los mismos que fueron señalados, en 2014, por el Observatorio de Seguridad Ciudadana dirigido, entonces, por la ex ministra Alejandra Monteoliva (Federico, 2016).

Si bien dicho Observatorio había sido previsto como política del gobierno de Córdoba, al dejar la cartera de Seguridad se fundó una organización no gubernamental: el Observatorio de Seguridad Ciudadana. Monteoliva ocupó su dirección hasta que se mudó a la Dirección Nacional en la Secretaría de Análisis y Gestión de la Información Criminal del Ministerio de Seguridad de la Nación. Es decir, fue convocada por la actual ministra de Seguridad Patricia Bullrich para generar estadísticas para la cartera de Seguridad de la Nación.

Nivel nacional

En lo que respecta al Estado nacional, hasta 2015 gobernó Cristina Fernández, reemplazada en diciembre de ese año por Mauricio Macri. Para lo que concierne a esta escala, retomaremos algunos hechos puntuales vinculados, especialmente, a la seguridad interior y normativas que incidieron en el devenir de esta política pública. Sin embargo, un análisis más amplio debería incluir dimensiones de la seguridad exterior, en manos del Ministerio de Defensa o las gestiones del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, que quedan fuera de este análisis.

En 2011 estaba al frente del recientemente creado Ministerio de Seguridad⁴, Nilda Garré⁵. Dicho Ministerio coordinaba la Policía Federal, la Policía de Seguridad Aeroportuaria, la Prefectura Naval, la Gendarmería Nacional y el Consejo Federal de Seguridad Interior. El Ministerio nació luego de las tomas de tierra del Parque Indoamericano, en Ciudad de Buenos Aires, que producto de la represión conjunta de la Policía Metropolitana y la Policía Federal, dejaron un saldo de dos personas muertas y varias personas heridas. Al llegar al cargo, Nilda Garré propuso la noción de *política de seguridad democrática*, que tuvo gran consenso desde

la red de investigadores que habían impulsado el Acuerdo de Seguridad Democrática, tiempo antes (Tiscornia, 2013).

Entre 2011 y 2015 el Ministerio de Seguridad en conjunto con el Ministerio de Defensa coordinaron los operativos Escudo Norte, Fortín I (que venía de 2007) y Fortín II. Fueron medidas destinadas a un mayor control de la frontera norte que debilitaron la separación entre seguridad interior y defensa nacional. Con el objetivo de controlar los espacios terrestres, fluviales y aéreos, trabajaron en conjunto las Fuerzas Armadas, la Gendarmería y la Prefectura al servicio de la lucha contra el crimen organizado, narcotráfico, contrabando, tráfico de personas, con despliegue de aviones, helicópteros y radares. Durante el anuncio del plan, la ministra Nilda Garré sostuvo que “las Fuerzas Armadas pueden usarse a modo de asistencia al sistema de seguridad interior” (Gallo, 2011).

Asimismo, por entonces con el Plan Unidad Cinturón Sur y Operativo Centinela se destinó miles de gendarmes y efectivos de la Policía Naval al control del conurbano bonaerense para trabajar contra el delito común. Sumado al debate iniciado en 2013 sobre la posibilidad del Estado de derribar aviones no identificados que vuelen sobre territorio nacional y no acaten las intimaciones a identificación y aterrizamiento, organismos de derechos humanos como el Centro de Estudios Legales y Sociales se mostraron en contra de estos decretos presidenciales que, a pesar de la creación de la cartera de seguridad con rango de Ministerio, atenuaron la separación entre seguridad exterior (defensa) y seguridad interior, durante el último gobierno de Cristina Fernández (véase Pol y Rocha, 2015).

El Plan Unidad Cinturón Sur fue denunciado por PROCUVIN (Procuraduría Contra la Violencia Institucional) y ATAJO (Agencias Territoriales de Acceso a la Justicia), dependientes del Ministerio Público Fiscal de la Nación donde se documentan numerosas denuncias y casos de violencia institucional entendidas como prácticas reiteradas e institucionalizadas (Gramuglia, 2017). Además, con el objetivo de contar con mayores efectivos para las zonas de Ciudad de Buenos Aires que el Ministerio consideró conflictivas, se creó a fines de 2011 una policía de proximidad, denominada Policía de Prevención Barrial, dependiente de la Policía Federal Argentina.

El Ministerio, en 2013 fue coordinado por Arturo Puricelli, seguido por María Cecilia

Rodríguez. Sin embargo, durante estos años la figura protagónica fue Sergio Berni, quien ocupaba el cargo de Secretario de Seguridad de la Nación. Uno de los episodios que tuvieron lugar durante este tiempo fue el conocido como *Gendarme Carancho*. En 2014, en el marco de una manifestación de trabajadores de la Empresa Lear Corporation, el gendarme a cargo del operativo se abalanzó sobre un auto para simular un atropello y deslegitimar el reclamo.

En 2011 el Congreso de la Nación aprobó la Ley Antiterrorista (N° 26734), apoyada por entonces por las autoridades del Ministerio de Seguridad. Sectores aliados al gobierno kirchnerista, como Carta Abierta, se mostraron contrarios a la ley argumentando que podía ser utilizada para criminalizar la protesta social.

Con la llegada de Mauricio Macri al gobierno nacional, el cargo de ministra de Seguridad es ocupado por Patricia Bullrich. Al frente de la cartera se produjeron varios sucesos violentos a cargo de las fuerzas coordinadas por la ministra. Nombraremos algunos que son ejemplo testigo de su conducción frente a la cartera de seguridad de la Nación.

En diciembre de 2015, a pocos días de la llegada de Patricia Bullrich al Ministerio, se dio la represión por parte de Gendarmería a los trabajadores despedidos de la empresa avícola Cresta Roja, que estaban manifestándose en la zona del Aeropuerto Internacional de Ezeiza. Luego de ser consensuado con el Consejo de Seguridad Interior, con apoyo de las provincias, en febrero de 2016, el Ministerio de Seguridad presentó el Protocolo para manifestaciones públicas, conocido como *Protocolo Antipiquete* destinado a “regular” –léase limitar– la protesta social vía policiamiento, para restaurar el derecho de libre circulación; y vía judicial, instando el armado de causas a los responsables de la manifestación. La ministra Patricia Bullrich enmarcó esta medida en la búsqueda de un nuevo paradigma de orden, en reemplazo de la política de seguridad democrática sostenida durante la gestión de Garré (Rodríguez Alzueta, 2016).

El 1 de agosto de 2017 se dio la desaparición forzada de Santiago Maldonado, luego de una represión en la Pu Lof, Departamento de Cushamen, en Chubut. La Gendarmería y las fuerzas de seguridad provinciales reprimieron ferozmente la zona, donde el cuerpo de Santiago Maldonado estuvo desaparecido casi tres meses. Luego de tres rastillajes, el 17 de octubre de 2017 apareció sin vida en el Río Chubut. La desaparición se dio en el marco de una protesta desarrollada para exigir la liberación de Facundo Jones Huala, líder de la agrupación Resistencia

Ancestral Mapuche (RAM). Este hecho aún es reclamado por las organizaciones sociales, políticas y organismos de derechos humanos, por tener justificadas dudas sobre la muerte del joven.

A los pocos días de este hecho, en otra feroz represión, la Prefectura Naval Argentina se llevó la vida de Rafael Nahuel. Un joven mapuche que fue herido con armas de fuego, junto a otros miembros de la comunidad, en el marco de un operativo de desalojo en la zona del lago Mascardi, comunidad de Lafken Winkul Mapu. Las heridas por parte de la Prefectura Naval Argentina se llevaron la vida del joven de 27 años, el 25 de noviembre de 2017.

El 14 y 18 de diciembre de 2017, hubo manifestaciones en la Plaza de los Dos Congresos, frente al tratamiento de la Ley de Reforma Previsional que se trataba en el Congreso de la Nación Argentina. La misma fue reprimida por la Policía Federal, Gendarmería y Prefectura (González, 2017).

Hacia fines de 2017 el Ministerio de Seguridad publicó un nuevo protocolo destinado a la “Actuación de Registros Personales y Detención para Personas Pertenecientes al Colectivo L.G.B.T.”. Denunciado por tener contenido discriminatorio y desconocer los derechos humanos, en general, y la diversidad sexual, en particular.

3. Metodología

Partimos del supuesto que, a pesar de las rupturas entre ambas gestiones rectorales, la comunidad continuó demandando que la Universidad se expidiera en torno a temas clave, entre ellos la política de seguridad, tanto a instancias del Observatorio de DDHH, como del Consejo Superior. De este modo se visualizan rupturas y continuidades con los posicionamientos abiertos desde 2011.

Para cumplir con el objetivo de describir dicho posicionamiento (2011-2017) se retomaron los distintos discursos producidos por el Observatorio de Derechos Humanos de la UNRC en torno a la política de seguridad (local, provincial y nacional). Van Dijk (2006) utiliza la noción de discurso para referirse exclusivamente a las prácticas sociales que tienen una dimensión verbal. Entendiendo, de este modo, que el discurso se produce y circula en un contexto social.

El corpus empírico está compuesto por (a) comunicados con carácter declarativo, de pronunciamiento o divulgación difundidos en los medios, (b) producciones en formato de documentos académicos (artículos, informes), (c) entrevistas periodísticas realizadas a los coordinadores del Observatorio de Derechos Humanos, Hernán Vaca Narvaja, Lilian Martella y Mirta Aromataris. Se eluden en este artículo los pronunciamientos del Consejo Superior de la Universidad y entrevistas a rectores y secretarios que por cuestiones de espacio no pudieron ser incluidas y requirieron un recorte del objeto de indagación.

Resulta clave recordar, por un lado, que el Observatorio de Derechos Humanos se crea en 2013, por cuanto esa fecha marca el inicio de una mayor preocupación sobre la política de seguridad. Por otro, en la Universidad Nacional de Río Cuarto la política de seguridad se ha vinculado a la vulneración y defensa de los derechos humanos, es por ello que el Observatorio ha sido el espacio de abordaje de esa problemática.

En un primer momento, el corpus pretendió ser reunido a partir de la búsqueda oficial de la página web de la Universidad. Sin embargo, el primer problema de orden metodológico estuvo centrado en que en la solapa “institucional” se halla un link que vincula con “sitio anterior”, donde se encuentran solo algunos discursos (Van Dijk, 2006) de la gestión 2013-2015 del Observatorio. La página fue reestructurada, y en ese marco, se borró parte de su historia. Por lo tanto, se amplió la búsqueda a otros sitios web y al propio acervo personal, por ser parte de la comunidad universitaria de la UNRC, con participación en el Observatorio de DDHH durante 2013-2015. Dimensión que viene a poner en jaque la garantía positivista de observador neutral y objetivo, no contaminado por implicancias personales. Por el contrario, epistemológicamente, representa una renuncia a la distancia entre sujeto/objeto o investigador/situación investigada.

Finalmente, se analizó un variado corpus que incluye documentos de la página web de la Universidad, medios de comunicación de la Universidad, *Diario Puntal* (el diario local de mayor tirada) y registros propios que habilitan enmendar las ausencias explicadas arriba.

4. Síntesis de resultados

A los fines de presentar los resultados se lo divide en dos campos, por un lado, el período de la gestión rectoral de Marcelo Ruiz y Javier Salaminis. Por otro, la gestión de Roberto Rovere y Jorge González. Asimismo, cada uno de estos períodos abordarán los tres niveles estatales expuestos en el contexto sociopolítico.

Gestión Ruiz-Salaminis

En lo que respecta a la UNRC, durante la gestión de Marcelo Ruiz y Javier Salaminis se creó el Observatorio de Conflicto Socio-ambiental⁶, en 2012 con fecha de duración hasta mayo de 2015; el Observatorio de Derechos Humanos, en 2013⁷ y el Consejo Social, en el mismo año⁸. El Observatorio de DDHH estuvo coordinado primero por Hernán Vaca Narvaja (2013-2015). Durante su gestión la dimensión más importante en materia de política de seguridad estuvo centrada en el sistema contravencional cordobés. En ese momento, las denuncias que llegaban al Observatorio de DDHH venían de la mano de la violencia policial. Así quedó evidenciado en el Informe Mirar Tras los Muros I (2014), en el capítulo “Comisarías, Código de Faltas y Abuso Policial. El caso de la Ciudad de Río Cuarto”. En ese texto queda reflejada una de las causas que se acompañaron, como fue el caso de un joven detenido 18 veces en un año y medio.

En ese marco, el Observatorio convocó a un Foro contra el abuso policial que tuvo como actividad central organizar la Marcha de la Gorra. Durante el año 2014, el Observatorio participó de dos audiencias públicas por la reforma del Código de Faltas, en las Ciudades de Río Cuarto y Córdoba. Expresando diferentes posiciones críticas respecto del corpus normativo que en materia contravencional regula la provincia. El Observatorio, en el mismo año, asistió a la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina, Comisión de Derechos Humanos, a presentar los resultados de su trabajo conjunto con la UNC.

Otro de los casos en los que intervino el Observatorio fue en la detención arbitraria de dos militantes estudiantiles de la UNRC. El hecho transcurrió en el marco de una requisa a

jóvenes de sectores populares en la plaza central. Cuando se acercaron para preguntar a los policías qué ocurría, terminaron detenidos sin conocer claramente los motivos, lo que terminó siendo resistencia a la autoridad, un artículo del Código Penal Argentino. Este suceso quedó reflejado en el *Mirar Tras los Muros II* (2015), lo que sería el segundo libro escrito en conjunto con el Observatorio de Derechos Humanos de la UNC.

Durante esta gestión, y en lo que concierne al plano local, se hicieron peticiones para que tuviera mayor alcance territorial el Registro Municipal de Detenidos por Contravenciones y Demoras Policiales, tal proceso también quedó detallado en los informes enunciados arriba. En lo que respecta al plano nacional, no se encuentran registros discursivos de posicionamientos sobre la política de seguridad en ese nivel. Los únicos registros tienen que ver que, desde fines de 2014, la UNRC mostró interés en la articulación con ATAJO, una dirección que se propone la cercanía de la justicia a los barrios y que fue retomada por la siguiente gestión. Por entonces, en 2015, se firmó el primer Convenio de Cooperación entre el Ministerio Público Fiscal (MPF) y la UNRC, con duración de un año, donde las instituciones se comprometieron a establecer un marco general de cooperación institucional, técnica y académica.

Durante 2013-2015 el Observatorio fue demandado por la sociedad para que se pronuncie y posicione sobre diversos temas. Esto ha sido un punto que se mantuvo en la siguiente gestión, a pesar de haber tenido las sucesivas coordinaciones del Observatorio una impronta distinta de menor incidencia sociopolítica.

Finalmente, resulta importante destacar que la gestión de Marcelo Ruiz recuperó la de Augusto Klappenbach (1973-1974), a través de jornadas organizadas por el Observatorio y un libro editado por la propia Universidad, del expreso político Juan Muzzolón *Crónica militante de una lucha colectiva. Memorias de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, publicado en 2014. Texto que construye puentes entre generaciones y épocas, entre la primavera de Klappenbach y la experiencia ruicista.

Gestión Rovere-González

Con la llegada Roberto Rovere y Jorge González al rectorado, mientras que el Consejo Social

continuó con sus actividades, el Observatorio de Conflicto Socio-ambiental se incorporó como una mesa dentro del reorganizado Observatorio de Derechos Humanos. En el marco de la transición de ambas gestiones Lilian Martella estuvo en el cargo del Observatorio hasta ser nombrada Mirta Aromataris quien coordina el espacio desde 2015, mientras que Lilian Martella se mantiene en el cargo de subcoordinadora.

En octubre de ese año, el Observatorio se pronunció en contra de una detención arbitraria de dos jóvenes al salir de un taller dictado por la UNRC. En el comunicado se exige un modelo de seguridad democrático, inclusivo y popular. Categorías centrales que marcan una línea de continuidad respecto de los discursos de la gestión anterior.

En materia de continuidad se puede mencionar el apoyo a la Marcha de la Gorra, ya no con presencia sostenida de sus coordinadores, como ocurrió en la gestión anterior, sino a través de miembros del Observatorio. Incluso se avanzó con las preocupaciones en torno a la situación de las personas privadas de libertad en la penitenciaría local, expresa en el Informe Mirar Tras los Muros I. Se propuso un programa de capacitación en Derechos Humanos en contextos de encierro en el marco del Convenio firmado entre la UNRC con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Córdoba. El desarrollo de los talleres se encuentra en curso.

En cuanto al protocolo antipiquete, el Observatorio en un pronunciamiento lo señaló como un instrumento de control y vigilancia sobre los ciudadanos, acciones propias de un Estado policial, que habilita a las fuerzas de seguridad a ejercer sus funciones al margen del Derecho. Con lo cual, cita directamente la categoría Wacquant (2004). Este autor aparece en ambas gestiones al citar e impugnar la “tolerancia cero”, que ingresó a Córdoba a partir de un Convenio con el Instituto Manhattan, en 2004.

Ante la llegada de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en mayo de 2017, se conformaron en el país Foros por la Libertad y la Democracia. En este marco, el Observatorio de DDHH convocó a distintas organizaciones para elaborar el informe que sería presentado ante la comisión para visibilizar el retroceso en materia de DDHH y el progresivo debilitamiento del Estado de Derecho.

El 24 de agosto de 2017, se firmó un nuevo Convenio de Cooperación suscripto por la

Municipalidad, la Defensoría del Pueblo, la Parroquia San Roque y la UNRC con el Ministerio Público Fiscal, para el funcionamiento del ATAJO en la ciudad. Su objeto fue establecer entre las partes cooperación institucional, técnica y académica, como así también favorecer la asistencia e intercambio mutuo de temáticas de acceso a la justicia, de personas en situación de vulnerabilidad social.

Finalmente, cabe destacar que, a lo largo de 2017, el Observatorio de DDHH se pronunció en diferentes oportunidades en reclamo por la desaparición forzada de Santiago Maldonado y en reclamo de justicia. Al igual que por la muerte de Rafael Nahuel.

5. Conclusiones: a 100 años de la Reforma Universitaria

Como se indicó en el análisis, durante el período 2013-2015 hubo una mayor preocupación por los hechos acontecidos a escala provincial. Por entonces, el Observatorio de DDHH acompañó a detenidos contravencionales y en sus informes trabajó en la escala local del abuso policial y el sistema contravencional. Sin embargo, no se ocupó de la escala nacional, no se posicionó sobre la Ley antiterrorista, ni sobre la expansión de nuevas fuerzas de seguridad. Tampoco de los operativos de defensa en el norte del país o los de seguridad en el sur de Ciudad de Buenos Aires. Se situaron los escritos en el marco de política de seguridad democrática, pero no se hallan registros ni menciones a Nilda Garré, quien entonces puso en visibilidad este modo de proponer la seguridad.

La diferencia más relevante que se observa entre ambos Observatorios recae sobre sus modos de analizar y actuar sobre la realidad. El coordinado por Hernán Vaca Narvaja tuvo una impronta no solo declarativa, sino proactiva en materia de defensa de derechos humanos vulnerados por las políticas de seguridad. Mientras que el observatorio coordinado por Mirta Aromataris se ha caracterizado por una dinámica de menor incidencia en la realidad colindante. Asimismo, los Informes Mirar Tras los Muros reunieron el trabajo que se realizaba semanalmente. Producciones que no fueron continuadas luego de 2015. A pesar de estas diferencias sustanciales, la comunidad universitaria, organismos de derechos humanos, diversos actores sociales y los medios de comunicación de la ciudad, desde 2011, han dialogado

con una universidad abierta, capaz de traspasar sus propios privilegios y pensar-actuar en su contexto. Pero, además, se le ha exigido a la casa de estudios posicionamientos respecto de temas centrales, como la vulneración de derechos producto de las políticas de seguridad.

En términos de paradigmas y siguiendo a Baratta (2004), ambas gestiones de los Observatorios de DDHH trabajaron en torno a la *seguridad de los derechos*. Esto se constituye en un tipo de modelo legítimo, de protección y satisfacción de los derechos humanos. Entiende a la seguridad como un bien colectivo con políticas diseñadas en relación con la ciudad (seguridad urbana) y otras políticas sociales, excluyendo la represión penal como forma de control del crimen. Instituye programas alternativos de protección integral basados en la inclusión social donde se contempla un abanico amplio de derechos de todas las personas (Baratta, 2004).

Necesariamente, se propone desde una política de democratización de los derechos. La política criminal se comporta como un elemento subsidiario en el interior de una política integral de seguridad de un conjunto amplio de derechos. Este modelo concebido como legítimo y de la inclusión comprende a la seguridad en el marco de la Constitución y de los derechos fundamentales. Representa más que un tipo de seguridad un modelo de desarrollo económico y humano (Baratta, 2004).

Entonces, ¿qué sentidos aloja hoy el acervo cultural de la Reforma? A 100 años la universidad nacional, pública, gratuita y de calidad habilita procesos de inclusión social que permiten resignificar los legados reformistas. La UNRC es caso testigo de un espacio que derrumbó los muros, cruzó los límites y salió del campus e invitó a ingresar a él a actores sociales que hoy exigen respuestas. A pesar de las actuales omisiones de difusión en la web oficial, que invisibilizan parte de la historia del propio Observatorio, se mantiene un posicionamiento público respecto de la política de seguridad desde un enfoque de derechos humanos, que continúa con las bases cimentadas desde 2011 y abona la necesaria noción de una política de seguridad democrática, inclusiva y popular.

Notas

1 Para Tatián (2016) la *universidad abierta* genera ruptura en la propia historia de la Universidad. Ya no se entenderá su función como la de creación de elites dirigentes que reproducen valores hegemónicos. Se avanza en comprenderla como un espacio incluyente de reconocimiento de derechos. La universidad como invención democrática y no como privilegio oligárquico. Esta idea es regida por una frase escrita por Deodoro Roca “no habrá reforma universitaria sin reforma social”.

2 Ordenanza Municipal N° 1005/11.

3 Ordenanza Municipal 118/16.

4 En Argentina, la seguridad interior y seguridad exterior, históricamente, habían sido abordadas por el Ministerio del Interior y el Ministerio de Defensa, respectivamente. El 10 de diciembre de 2010, bajo el gobierno de Cristina Fernández, en el marco de una reconfiguración en los modos de gobierno de la seguridad, se creó el Ministerio de Seguridad de la Nación, a cargo de gestionar la seguridad interior, y resultado de la escisión del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos.

5 Nilda Garré desde 2005 hasta 2010 fue ministra de Defensa.

6 Resolución Rectoral N° 211.

7 El Observatorio de Derechos Humanos de la UNRC fue creado por Resolución Rectoral N° 485/13 y fija sus prioridades a partir de la Resolución 967/15.

8 Resolución Rectoral N° 114/2013.

Bibliografía

Baratta, Alessandro. (2004). *Criminología y sistema penal*. Buenos Aires: Euro Editores SRL.

Brocca, Magdalena; Morales, Susana; Plaza, Valeria y Crisafulli, Lucas (2014). “Policía, seguridad y Código de Faltas”. En *Informe Provincial 2013. Mirar Tras los Muros. Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba* (pp. 427-480). Córdoba: UNC y UNRC.

Buchinder, Pablo (2017). “La cuestión Universitaria en los tiempos de Deodoro Roca”. En Guillermo Vázquez y Diego Tatián (Eds.), *Deodoro Roca. Obra reunida. I Cuestiones Universitarias*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Federico, Juan (2016, 27 de julio). “El Mapa Caliente de la Inseguridad en Córdoba”. *La Voz del Interior*. Disponible en: goo.gl/im2EqG
- Foro por la Libertad y la Democracia (2017). *Denuncia sobre los EPU*. Sin publicar.
- Gallo, Daniel (2011, 2 de julio). “Contra el delito, el Gobierno envía 20 radares a las fronteras serán utilizados para el control terrestre en Salta y en Formosa por la falta de gendarmes”. *La Nación*. Disponible en: goo.gl/5MMo3S
- Gobierno de Río Cuarto (2016). *EPU – Ente Preventivo Urbano*. Disponible en: goo.gl/6rR9YC
- González, Cecilia (2017). “¿No les da vergüenza? Reforma previsional y represión”. *Revista Anfibia*. Disponible en: goo.gl/Ub93M3
- Gramuglia, Myriam (2017). “Plan Unidad Cinturón Sur. La Gendarmería Nacional Argentina en los barrios porteños ¿un caso de militarización de las políticas de seguridad?”. *XXXI Congreso ALAS*, 3-8 de diciembre 2017, Montevideo. Disponible en: goo.gl/XxQAxt
- Guemureman, Silvia (2015). *Adentro y afuera. Juventudes, sistema penal y políticas de seguridad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Muzzolón, Juan (2014). *Crónica militante de una lucha colectiva. Memorias de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Río Cuarto: Unirío.
- Origlia, Gabriela (2016, 11 de enero). “Córdoba apuesta a cambiar la seguridad sobre la base del modelo de Medellín”. Disponible en: goo.gl/b2ouam
- Pegoraro, Juan (1997). “Las relaciones sociedad-estado y el paradigma de la inseguridad”. *Delito y Sociedad*, N° 9/10. Buenos Aires.
- Pol, Luciana y Rocha, Andrea (2015). “IX. Nuevos embates al principio de demarcación entre seguridad y defensa. Lecciones de la historia de la Argentina y de la región”. En *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2015* (pp. 369-396). CELS (Edit.).
- Portal de Noticias del Gobierno de Córdoba (2016, 7 de septiembre). “El gobernador Schiavetti presentó la Policía Barrial”. Disponible en: goo.gl/h4b5nD

- Rodríguez Alzueta, Esteban (2016). “Un paraguas político a la represión. El protocolo contra la protesta social”. *Revista Anfibia*. Disponible en: goo.gl/YhjgPt
- Sozzo, Máximo (2014). “Delito común, inseguridad y respuestas estatales. Inercia e innovación durante la década kirchnerista a nivel nacional en Argentina”. *Cuestiones de Sociología*, N° 10.
- Tatián, Diego (2016). “La incomodidad de la herencia”. *Integración y Conocimiento*, Vol. 2, N° 5, UNC. Disponible en: goo.gl/Jez9uA
- Tiscornia, Sofía (2013). “El Acuerdo de Seguridad Democrática. La experiencia de la red de investigadores sociales en el marco del Acuerdo”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 37, pp 15-23.
- Van Dijk, Teun (2006). *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, Guillermo y Tatián, Diego (Eds.) (2017). *Deodoro Roca. Obra reunida. I Cuestiones Universitarias*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Wacquant, Loic (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

A un siglo de la Reforma Universitaria de 1918. Hacia la resignificación del concepto de autonomía

Andrés Alberto Masi

Introducción

La Reforma Universitaria constituyó la primera redefinición de la tradicional universidad latinoamericana. Esta última, en tanto reflejo de las estructuras sociales que los procesos políticos decimonónicos no habían logrado transformar, había conservado el carácter de institución clásica de enseñanza. En el caso de América Latina, el control del Estado sobre la universidad había encontrado correlación con la necesidad de asegurar la consolidación de las élites políticas en el marco de un indiscutido dominio de clase y, en ese contexto, la Reforma supuso la primera confrontación entre una sociedad en profunda metamorfosis y una universidad sustentada en una matriz tradicional de pensamiento.

Esta investigación tiene como objetivos: a) analizar la modalidad en que la Reforma, con su planteo de autonomía y autogobierno, constituyó una respuesta a las cambiantes condiciones sociopolíticas argentinas, y b) abordar, tomando como proceso marco la acción colectiva de 1918, la resignificación del concepto de autonomía, interpretándola como un espacio de confrontación y resistencia a la lógica economicista que niega a la función social universitaria.

Este trabajo apunta a corroborar que la Reforma como proceso enmarcador construyó innovadores mecanismos como acción colectiva y constituyó un espacio para la construcción de ciudadanía, delimitando la frontera autonomía / autoritarismo académico. En segunda instancia, que dicho suceso devino una referencia histórico-política clave para la resignificación del concepto de autonomía en tiempos de neoliberalismo, interpretándola como un es-

pacio de resistencia a la perspectiva economicista que atenta contra la educación superior como derecho ciudadano.

Fundamentos teóricos para el abordaje de la Reforma Universitaria

Esta investigación aborda la Reforma sobre la perspectiva teórica de los procesos enmarcadores y construcción de ciudadanía, línea interpretativa que aporta el marco explicativo apropiado para el análisis de dicho fenómeno, en tanto entiende a la juventud como actor clave en la construcción de ciudadanía y agente transformador del espectro histórico-político latinoamericano.

El proceso enmarcador es interpretado como un esfuerzo efectuado por grupos de personas “en orden a forjar formas compartidas de considerar el mundo y a sí mismas, que legitimen y muevan a la acción colectiva” (McAdam, McCarthy y Zald, 1999: 27)¹. Por su parte, Gamson (1992), Snow y Benford (1992), Snow y Melucci (1999) y Snow (2006) se refieren a los marcos de acción como una serie de significados y creencias que inspiran las actividades del colectivo, recuperando la dimensión sociocultural como componente clave para su abordaje y constituyendo un elemento referencial para la acción cotidiana de la ciudadanía. Esta dimensión de análisis focaliza en la capacidad de los actores político-sociales para construir sus propios significados, interpretar la realidad sociopolítica, valorar las situaciones problemáticas de manera crítica y elaborar los fundamentos éticos de sus acciones.

Desde esta perspectiva, se destaca la necesidad de que las oportunidades políticas sean percibidas para dar sentido a la movilización: “(...) entre la oportunidad y la acción median las personas y su forma de entender la situación en la que se encuentran” (McAdam, 1999: 477). En ese contexto, los marcos son procesos colectivos de interpretación, atribución y construcción social que median entre oportunidad y acción, y su abordaje remite a procesos interpretativos mediante los cuales un sujeto confiere sentido a su contexto, al sintetizar la realidad sobre el sustento de complejos procesos de codificación (Goffman, 1974). Esta conceptualización se traduce en una preocupación por los aspectos simbólicos de significar la realidad de las acciones colectivas como mecanismos de constituir comunidad y legitimar sus acciones.

No obstante, este enfoque puede ser enriquecido con el concepto de ciudadanía social, interpretada como un status concedido a los miembros de pleno derecho de un conjunto social que no solo supone la existencia de derechos civiles y políticos sino también “todo ese espectro que transita desde el derecho a un mínimo de bienestar al derecho a participar plenamente del patrimonio social” (Marshall y Bottomore, 1998: 72). Esta perspectiva permite interpretar a la juventud reformista como actor clave en la construcción de ciudadanía y agente transformador del espectro histórico-político, iniciando un proceso de irrupción y conquista del espacio público².

En definitiva, esta línea interpretativa permite abordar apropiadamente el papel de los colectivos juveniles en el marco de la Reforma Universitaria como instancia de participación donde la juventud encontró un espacio para legitimar sus derechos a través de mecanismos sociales de interacción y construcción de ciudadanía, configurando un marco referente para acciones colectivas futuras.

La Reforma Universitaria como respuesta a una sociedad en cambio

En el marco de la relectura de las acciones colectivas latinoamericanas, resulta trascendente el análisis del movimiento estudiantil de 1918, suceso que puso de relieve la primera confrontación entre una sociedad en profunda mutación y una universidad sustentada en una matriz conservadora de pensamiento.

Una perspectiva de clase resulta clave para el abordaje del proceso reformista. En su afán por acceder a una universidad controlada por los sectores privilegiados, la clase media devino en protagonista central de la Reforma, provocando un quiebre en la idea que interpretaba a la universidad como espacio privativo de las clases dominantes. En ese sentido, Tünnermann Bernheim (1998) pone en evidencia el perfil aspiracional del movimiento:

La Reforma representó la proyección universitaria de la toma de conciencia de una clase media emergente, cuya expresión política fue la aparición de partidos que pusieron en jaque a los tradicionales partidos liberales y conservadores, organizaciones políticas propias del patriciado latinoamericano (1998: 123).

Este proceso de complejización social fue consecuencia de la acelerada urbanización, la tercerización de la economía y la expansión de la educación primaria y secundaria, sumadas al crecimiento de la Pampa húmeda y los polos industriales de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe (Chiroleu, 2000). En esa dirección, el movimiento fue resultado de innumerables presiones impuestas por la dinámica económica y los cambios producidos en la estructura social, originando nuevas demandas como la educación superior.

En ese contexto, las clases dominantes y los poderes fácticos académicos habían interpretado a la universidad decimonónica como un instrumento sustancial en la transmisión de estructuras determinantes de la conducta ciudadana. Pretendían, a través del trabajo pedagógico, la imposición de un modelo educativo en orden a conservar sus prerrogativas y promover la reproducción de los espacios socialmente establecidos. En consecuencia, habían impuesto un currículum cuyos contenidos promovían intereses dominantes, configurando a la universidad como un espacio legitimador del capital cultural hegemónico a través de los saberes jerárquicamente definidos.

Iniciada la Reforma en junio de 1918, los jóvenes reformistas difundieron el Manifiesto Liminar, dirigido a “los hombres libres de Sudamérica”, que imprimió sentido a una acción colectiva que trascendió las fronteras nacionales. Inspirados en un espíritu crítico, expresaron su perspectiva en torno al ámbito académico³:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y, lo que es peor, el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes (Manifiesto Liminar, 1918: 1).

En igual sentido, el movimiento promovió “un gobierno estrictamente democrático” e impuso un principio rector: el surgimiento del *demos universitario*, consistente en que “el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes” (Manifiesto Liminar, 1918: 1). El proceso marco de 1918 supuso una fuerte crítica no solo al conjunto social, sino también a la estructura, organización y funcionamiento de la universidad, y en especial, al autoritarismo académico imperante, perspectiva que marcó un quiebre definitivo: la ruptura de

la universidad del siglo XX con la decimonónica (Ornelas Delgado, 2008). En ese orden, la Reforma emergió como una acción contracultural, en tanto definió los límites a las tendencias culturales que se presumían inmutables, deviniendo una acción clave para el debilitamiento de los mandatos presentes en la reproducción de los saberes dominantes⁴. En definitiva, las clases hegemónicas interpretaron a la expansión educativa como una amenaza al dominio ejercido sobre la universidad como espacio privativo para la formación de las élites. Agotado su capital político, estas últimas encontraron en la Universidad un refugio donde conservar sus prerrogativas, intentando desde ese espacio neutralizar la capacidad disruptiva de una acción colectiva inspirada en una perspectiva transformadora del orden social y académico.

En ese marco, la Reforma supuso un cuestionamiento al status quo vigente, un quiebre en la modalidad de articulación de las relaciones entre poder político y clases hegemónicas. Los reformistas de 1918 fueron herederos de una instancia histórica que desconfiaba de los principios conservadores: el hecho de que su principal antagonista estuviera constituido por grupos estructurados en torno a clásicos sistemas de privilegio, permitió la articulación de las críticas a los paradigmas imperantes en la universidad con el cuestionamiento a la realidad sociopolítica de inicios de siglo XX.

En ese sentido, un punto devino fundamental: la demanda de autonomía y cogobierno universitario. La Reforma impulsó la idea de que la universidad debía ser autogobernada, eligiendo sus directivos, formulando sus estatutos y diseñando sus propios programas de estudio. La autonomía supuso un ideal de gobierno que ordenaba el espacio académico y permitía a la universidad negociar con el poder político, en orden a garantizar la libertad de enseñanza y defender el carácter libre del conocimiento. Esta perspectiva no solo supuso la reivindicación de independencia frente a la estructura estatal sino también la voluntad de imprimir al ámbito académico un perfil autónomo frente a las autoridades políticas y los poderes fácticos universitarios. En esa construcción, la autonomía se encontró mediada por perspectivas no solo asociadas al mundo del conocimiento, sino también a las múltiples tensiones que atravesaban el ámbito social.

En consecuencia, la Reforma como movimiento promovió “la plena participación del estudiante como ciudadano de la *res publicae* universitaria, expresando una perspectiva crítica al carácter elitista del sistema de gobierno en la institución” (Buchbinder, 2005: 95).

La idea de cogobierno y su correlación con una nueva percepción de democracia configuró otra cuestión central de la Reforma. En esa dirección, el concepto de cogobierno desempeñó un rol clave: recuperó el modelo democrático donde la ciudadanía encontró su representación en claustros, en tanto que los consejos académicos adquirieron la forma de espacios deliberativos, en expresa confrontación al control institucional ejercido por las clases dominantes. En esa lógica, el principio del cogobierno devino un instrumento clave como punto de inicio para la democratización de la educación superior latinoamericana.

La interrelación autonomía - función social de la universidad constituyó otro de los puntos nodales de la acción colectiva de 1918. La Reforma no se circunscribió al espacio universitario: sumó, a las tradicionales funciones académicas, la construcción de una estrecha relación con la sociedad y sus problemas. Acorde a este enfoque, el proceso reformista incorporó la extensión y la difusión cultural como actividades propias de la universidad y propugnó por hacer de ellas los espacios ideales para el abordaje y análisis de los grandes problemas de América Latina. En esa dinámica, la producción de conocimiento resultó indisociable de su función social, deviniendo la aplicación social del saber en la plataforma fundacional de la extensión universitaria en tanto compromiso de la universidad con los sectores desfavorecidos, perspectiva que constituyó una apuesta a la construcción colectiva y un quiebre con el pensamiento hegemónico que suponía que el saber era creado y reproducido por las clases dominantes (Caldelari, 2002).

En ese orden, puede afirmarse que la Reforma provocó un quiebre al definir una *primera frontera*: autonomía / autoritarismo académico, delimitando un proceso confrontativo entre un “nosotros democrático” (la acción universitaria de 1918) frente a un “otro autoritario” asociado al pasado conservador y los poderes fácticos de la universidad, frontera que forzó a los diversos actores sociales y políticos a redefinir su perspectiva en torno a ese límite. En consecuencia, la Reforma dicotomizó el espacio social y académico: por un lado, el ámbito de la institucionalidad excluyente, representada por los poderes fácticos universitarios y las clases privilegiadas, y por otro, el lugar de las clases excluidas que promovían una acción transformadora del status quo. La perspectiva de los poderes fácticos universitarios y las clases dominantes supusieron un “exterior constitutivo” (Derrida, 1989), una identidad antagónica

al enfoque reformista, clave en la formación identitaria de la Reforma. En consecuencia, esta última acción construyó una frontera en torno al significante democracia en tensión con el significante autoritario propio del modelo académico, configurando no solo un hecho circunscripto a la reforma en la organización, estructura y funcionamiento de la universidad, sino un acontecimiento emancipatorio orientado por la justicia social en busca de subvertir los valores de una sociedad injusta (Tatián, 2018: 1)⁵.

Otro punto central consistió en el abordaje de una disputa clave, explicativa en parte de la acción colectiva: el clivaje clericalismo-laicismo. La universidad latinoamericana se había configurado bajo la herencia de un modelo que había encontrado en el poder eclesiástico a un referente que obturaba la posibilidad de toda participación estudiantil y que constituía un factor neutralizador de la autonomía académica. En ese marco, la Reforma impulsó la necesidad de dismantelar un orden conservador fuertemente asociado a la religión y todo un cuestionamiento a la intervención del clero en el espacio público.

Otra cuestión de trascendencia fue el perfil latinoamericano del movimiento. América Latina había exhibido una constante histórica: los regímenes políticos imperantes habían posicionado a las universidades latinoamericanas bajo el control de las clases dominantes y, en ese sentido, el propósito de las universidades había consistido en la formación de élites que, sumado al incipiente desarrollo y la escasa cobertura de la instrucción pública, habían cerrado el acceso a la educación superior a las clases desfavorecidas. En ese contexto, la acción enmarcada de 1918 repercutió en toda Latinoamérica, dejando de constituir una reivindicación local para constituirse en un movimiento continental, en orden a la construcción de una nueva universidad⁶. En consecuencia, la Reforma Universitaria no agotó su mensaje en el orden local: universalizó su discurso e introdujo un “nosotros inclusivo” (“hombres libres de Sudamérica”), integrando a todas las acciones universitarias de América Latina.

En esa dirección, puede afirmarse que la relación universidad - autonomía - legitimidad académica estuvo mediada, en buena parte, por el significado histórico de la Reforma y su influencia en los diferentes países. Los movimientos latinoamericanos encontraron un punto de referencia en la lucha universitaria cordobesa, extendiéndose a otros países con efectos disímiles. En algunos casos, las acciones universitarias se transformaron en partes activas de la

política de América Latina por medio de la fundación de expresiones partidarias y, en otros casos, lograron reformas académicas exitosas. No obstante, las ideas que nutrieron a los movimientos pos-Reforma tuvieron puntos de encuentro (Marsiske, 2003): a) pronunciamientos anticapitalistas: el anticlericalismo inicial de la Reforma devino en un marcado antiimperialismo y en una férrea defensa de la solidaridad latinoamericana⁷; b) la confrontación a las clases dominantes y el reclamo de autonomía y cogobierno universitario; c) pronunciamientos contra los regímenes autoritarios y en defensa de los regímenes democráticos, y d) solidaridad entre el movimiento estudiantil y las organizaciones sindicales de América Latina.

En definitiva, la Reforma constituyó la primera confrontación poder político - universidad y la lucha por consolidar un nuevo modelo ajustado a las cambiantes demandas ciudadanas, suceso que dio origen a un proceso de democratización universitaria pensado en clave latinoamericana y sustentado en una crítica hacia las clases privilegiadas y los poderes fácticos universitarios. En ese orden, la Reforma como acción enmarcadora y constructora de ciudadanía contribuyó a crear una nueva conciencia universitaria y social, imprimiendo un sentido transformador a las clásicas funciones académicas y delimitando la frontera autonomía / autoritarismo académico imperante.

La autonomía universitaria: un concepto en resignificación

El abordaje de la autonomía desde una perspectiva histórico-social permite no solo una apropiada comprensión de la Reforma Universitaria, sino también su influencia en la actualidad como marco referente para la confrontación a una lógica de mercado que pretende debilitar a la función social universitaria.

Un punto clave es el análisis de la autonomía universitaria en tiempos de capitalismo. Uno de los principales factores que incidieron en la resignificación del sentido de la autonomía fue la reorientación del Estado durante los años 90, especialmente en las denominadas reformas de segunda generación. En tanto que la primera generación se focalizó en la transferencia de activos públicos al sector privado, la segunda generación puso énfasis en la promoción de la eficiencia y la calidad, involucrando a las instituciones universitarias. Bajo esta perspectiva,

la universidad quedó atrapada por las demandas de los agentes financieros: se exigió a la educación superior una supeditación a los procesos económicos, enfoque que supuso una metamorfosis en términos de formación académica y reestructuración interna. La misión universitaria de función social heredada de la Reforma fue suplantada por otra asociada exclusivamente a la formación profesional, pensada desde una perspectiva de subordinación del conocimiento al capital. En consecuencia, el Estado puso en marcha nuevos instrumentos de intervención sobre la sociedad, inspirados en una dinámica de desdemocratización (Tilly, 2010), en el sentido que significaron una expresa subordinación de las instituciones estatales, entre ellas las instituciones de nivel superior, a las necesidades de la economía y las finanzas.

Los efectos fueron perjudiciales: el sistema universitario argentino sufrió una metamorfosis a causa de la aplicación de un conjunto de políticas como la evaluación de la calidad y eficiencia. La sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521 se ajustó a esta dinámica de pensamiento, introduciendo mecanismos de regulación y financiamiento que potenciaron la capacidad de control de las autoridades políticas sobre el ámbito universitario⁸.

En resumen: el modelo neoliberal, lejos de suponer la posibilidad de un desarrollo autónomo de las universidades en cuanto instituciones comprometidas con sus sociedades y articuladas a los poderes democráticos, transitó en sentido contrario: la construcción de conocimientos supeditados al capital financiero, alejándose de investigaciones autónomas que dieran respuesta a las demandas sociales latinoamericanas⁹. Este modelo de relación supuso el alejamiento de las universidades de la sociedad, produciendo un quiebre con la función social heredada de la Reforma y debilitando el espacio simbólico reformista, constituido en tradición de la universidad latinoamericana. En efecto, el imaginario del movimiento de 1918 había constituido un proceso enmarcador en torno al cual el ámbito universitario se había definido política y socialmente, construyendo en forma simultánea la plataforma del “modelo universitario latinoamericano” (Portantiero, 2001: 83).

En ese marco, la perspectiva economicista posicionó a la universidad frente a una disyuntiva: insertarse en el mundo neoliberal o defender los principios rectores heredados de la Reforma. En ese contexto, la autonomía devino un concepto clave que permitió resguardar la naturaleza de la educación superior como espacio de defensa de los intereses locales frente

a los nuevos escenarios interculturales, sin transformar a la educación superior en apéndice de las perspectivas económico-financieras.

Un cambio de sentido en cuanto a la función social universitaria quedó puesto de relieve en las primeras décadas del siglo XXI. Definida como inclusiva, la expansión de la educación universitaria configuró un paso hacia la comprensión de los procesos sociopolíticos de una América Latina dominada por la vulnerabilidad social y todo un reconocimiento a un derecho humano inexcusable: el acceso a la educación superior. En el caso argentino, el período 2003-2015 se caracterizó por la creación de universidades públicas en ámbitos geográficos desfavorecidos, que requirieron la elaboración de una política institucional de contención de los alumnos y la compensación de sus dificultades en términos de capital cultural. La estrategia consistió en disciplinar la lógica de mercado imperante desde los 90 y promover criterios de compromiso institucional en el proceso de pertinencia, reactivando el protagonismo del sistema a través de los organismos de participación de las universidades (Pérez Rasetti, 2012)¹⁰. En consecuencia, las políticas universitarias propusieron, desde un discurso sustentado en el enfoque de derechos, la construcción de modelos abarcativos de intervención y promoción de la unidad del sistema educativo nacional en el marco de estrategias inclusivas.

Abordada en perspectiva, esta política de expansión generó una transformación sustancial de la educación superior, poniendo en evidencia una contratendencia que asignó un valor social privilegiado al espacio universitario (Marquina y Chiroleu, 2015). Las nuevas instituciones pusieron de manifiesto su perfil innovador al incorporar estudiantes universitarios de primera generación, quienes requirieron de atención diferenciada en sus trayectorias educativas por pertenecer a sectores socialmente desfavorecidos. Estas propuestas encontraron correlación con los programas de terminalidad del nivel medio de enseñanza guiados por el propósito clave de la inclusión, constituyendo las instituciones de nivel superior espacios centrales en la apropiación social del conocimiento (Mónaco y Herrera, 2015)¹¹.

No obstante, una perspectiva pro-mercado se ha impuesto en los últimos años. Desde 2015, las autoridades nacionales han impulsado políticas restrictivas en inversión educativa y un proceso de “subjecución selectiva” de los presupuestos educativos, punto de vista que supone una reversión de las políticas de inclusión y un retroceso en la ampliación del derecho a la universidad

(IEC-CONADU, 2017: 52). La construcción de una agenda de reformas impulsada por las autoridades políticas ha supuesto una acción orientada en una doble dirección: por un lado, deslegitimar la universidad pública y, por otro, avanzar en la idea de una transformación estructural de la misma¹². En ese marco, se transita por una instancia de contrarreforma:

La Reforma no fue solamente un hecho pedagógico. Fue ante todo un hecho político y contracultural. Y estamos ante un riesgo en un momento en el cual, a cien años de la Reforma, prácticamente no hay nadie que no se diga reformista o heredero de 1918. Y en esto también es importante saber que la memoria es un campo de disputa; la memoria nunca es autotransparente sino una disputa, como lo es el presente y como lo es el futuro. Y, desde mi punto de vista, la educación pública está en un momento de riesgo y, al decir esto, pienso en el actual momento de la universidad argentina, donde desde hace un tiempo hay en curso una contrarreforma intensa: el desmantelamiento de la educación pública y, con ella, la educación universitaria (Tatián, 2017a: 5).

En consecuencia, la lucha por la función social en tiempos de contrarreforma entrelaza, en forma simultánea, puntos de vista innovadores y tradicionales. En ese sentido, actualiza un punto de referencia clásico como la autonomía universitaria y lo reintroduce en pleno neoliberalismo, trasladándose al pasado para recuperar las raíces de la acción de 1918, pero no agotando en esa dinámica sus posibilidades. Incorpora las ideas de función social, inclusión educativa y la lucha contra la inequitativa distribución de la riqueza, interpretándolas no solo como nociones centrales de la autonomía, sino como espacios de resistencia a la perspectiva economicista.

En esa dirección, la resignificación de la autonomía en tiempos de contrarreforma debe transitar por dos ejes: a) la delimitación de una *segunda frontera*: autonomía / lógica del mercado. Esta resignificación debe nutrirse de la inclusión y la lucha contra la vulnerabilidad social como funciones propias de la universidad, y b) la disputa de la idea de autonomía. La apropiación de este último término por múltiples actores ha puesto en evidencia que se trata de un fenómeno complejo con fuerte relevancia sociopolítica, constituyendo una idea en disputa que corre riesgo de quedar en manos de quienes históricamente promovieron su negación. En consecuencia, su resignificación en tiempos de contrarreforma debe focalizarse en la disputa

de dicho concepto al capitalismo académico, “que lo malversó convirtiéndolo en una pura heteronomía del mercado y en un sistema autorreproductivo de privilegios” (Tatián, 2017b: 18).

En definitiva, la autonomía conduce a repensar la función social de la universidad en defensa de los valores propios de la educación pública, en el sentido de que todos los ciudadanos deben disponer de igualdad de oportunidades para el desarrollo de sus capacidades. Ello supone la construcción de una acción estatal conducente a la ampliación de la cobertura de la educación superior y la confrontación, inspirada en los principios reformistas, a una dinámica economicista que atenta contra la educación superior.

Conclusiones

Este trabajo puso de relieve que la Reforma Universitaria como proceso enmarcador construyó innovadores mecanismos como acción colectiva y espacio para la construcción de ciudadanía, delimitando la frontera autonomía / autoritarismo académico. En segunda instancia, que dicho suceso devino una referencia histórico-política clave en la resignificación del concepto de autonomía, interpretándola como espacio de resistencia en tiempos de capitalismo académico.

A un siglo de la Reforma Universitaria, la autonomía puede ser abordada en torno a tres ejes de análisis fuertemente interrelacionados:

a) La Reforma Universitaria como proceso enmarcador constructor de ciudadanía. El fenómeno reformista dio origen a un proceso de democratización académica pensado en clave latinoamericana y sustentado en una crítica hacia las clases privilegiadas y los poderes fácticos universitarios. En ese contexto, la acción colectiva de 1918 impuso en el imaginario social tres perspectivas: 1) que constituyó un suceso que trascendió las fronteras universitarias para constituir un fenómeno social, configurando el punto de inicio de una demanda social amplia y poniendo en evidencia que la asimetría en las relaciones de poder no solo se circunscribía a la universidad, sino también a todas las instituciones del conjunto social. En ese contexto, la Reforma devino un mecanismo clave que permitió derribar los mandatos culturales impuestos por los sectores hegemónicos, imposibles de sostener en las primeras décadas del siglo XX; 2) que el nuevo juego de fuerzas resituaba al colectivo juvenil como sujeto activo, perspectiva

que terminó con la idea de que los estudiantes configuraban un colectivo acostumbrado a actuar al ritmo impuesto por los poderes fácticos universitarios. La Reforma puso de relieve la capacidad del estudiantado como agente de transformación y la institucionalización del colectivo juvenil dentro de la universidad devino un factor clave en la renovación de la educación superior latinoamericana, y 3) que la universidad debía trascender el ámbito académico, incorporando la función social como un espacio ideal para el abordaje de los grandes problemas de América Latina. El espíritu latinoamericano de la Reforma señaló un trayecto que los procesos de renovación universitaria no deberían perder de vista, en tanto puso en evidencia la pretensión de superar cualquier modalidad de subordinación a los polos hegemónicos de poder.

En ese sentido, la acción colectiva de 1918 emergió como una acción contracultural, en tanto definió límites a las tendencias culturales conservadoras que se presumían inmutables, deviniendo clave para el debilitamiento de los mandatos presentes en la reproducción de los saberes dominantes. Esta perspectiva permitió abordar la Reforma Universitaria como una instancia de participación donde la juventud latinoamericana encontró un espacio para la legitimación de derechos y construcción de ciudadanía, constituyendo un agente clave en la transformación del escenario histórico-político latinoamericano.

b) El legado de la Reforma en el ámbito social y académico. La acción de 1918 configuró una respuesta a un status quo sustentado en la ausencia de democracia interna, la negación de la función social universitaria, la exclusión existente en el nivel superior de enseñanza y la invisibilización de cualquier actor ajeno al claustro docente. El fenómeno reformista supuso, en ese esquema, un cuestionamiento a una sociedad jerárquica que interpretaba a la universidad como un espacio privativo para la formación de las élites y un refugio donde conservar sus prerrogativas, ajeno a un espíritu democrático y carente de voluntad transformadora.

En esa dirección, puede afirmarse que cogobierno y autonomía constituyeron las consecuencias más relevantes de la Reforma, en la medida que fueron clave en el desarrollo universitario, la aparición de la conciencia crítica y la pluralidad ideológica. En ese orden, la idea del cogobierno desempeñó un rol fundamental, en tanto significó mayor independencia para el espacio universitario, eliminando los obstáculos impuestos históricamente por el poder político y las clases privilegiadas. Estrechamente asociada al cogobierno, la autonomía supuso

la reivindicación de independencia frente a la estructura estatal y los poderes fácticos universitarios, delimitando una primera frontera: autonomía / autoritarismo académico.

c) La autonomía como espacio de resistencia. En tiempos de capitalismo académico, la lucha por la autonomía se encuentra asociada a la lucha contra el avance de los agentes económicos sobre las instituciones públicas, especialmente las instituciones de educación superior.

Esto conduce a repensar la autonomía universitaria y transitar, de un concepto de defensa de la libertad académica, a otro de presencia activa en el escenario social. En primera instancia, esta perspectiva supone que la educación superior debe ser interpretada como una variable clave en la construcción de mayores niveles de inclusión y en la lucha contra la vulnerabilidad social. En segundo lugar, este enfoque debe promover un quiebre sustancial: dejar de lado la concepción exclusiva de saber científico estatuido, para unirse a un enfoque de saber contextualizado con la sociedad, paradigma que supone la promoción de una fuerte interrelación de diálogos entre el saber científico producido por la universidad y los saberes circulantes en el conjunto social, deviniendo en mecanismo dinamizador para la creación de espacios donde los conocimientos se transformen en capital social de una comunidad.

La noción de autonomía conduce a profundizar la dimensión social en tanto exclaustación de la universidad tradicional, perspectiva que supone todo un retorno a los principios reformistas de 1918. En ese marco, la Reforma Universitaria como acción colectiva deviene un referente, un proceso enmarcador conducente a fortalecer la función social universitaria, recrear espacios para la construcción de ciudadanía social y confrontar la perspectiva impuesta por el capitalismo académico. En definitiva, la resignificación de la autonomía en tiempos de contrarreforma debe pasar por la delimitación de una segunda frontera: autonomía / lógica del mercado, y por la disputa al capitalismo de dicho concepto, deviniendo un instrumento clave en la resistencia a la perspectiva economicista.

Notas

1 Según Tarrow (1995: 19), “el acto irreductible que subyace a todos los movimientos sociales es la acción colectiva (...) utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas y que se conduce de un modo que constituye una amenaza para otros”.

2 El debate sobre ciudadanía gira en la actualidad en torno a perspectivas clásicas. Marshall y Bottomore (1998) aportaron la perspectiva sobre los derechos fundamentales de la ciudadanía, plataforma teórica sustancial para explicar el avance de la ciudadanía moderna.

3 En junio de 1918 el movimiento estudiantil hizo conocer su reclamo mediante el Manifiesto Liminar, documento redactado por Deodoro Roca, en el que los estudiantes expresaron una perspectiva en defensa de un gobierno universitario democrático.

4 Los movimientos contraculturales son acciones orientadas hacia la constitución identitaria, cuyo núcleo consiste en la identidad alternativa al código dominante. Orientados por algún tipo de poder, “(...) derivan su identidad colectiva del conflicto y la interacción confrontativa con los otros grupos” (Duyvendak y Giugni, 1995: 84).

5 Taborda (2007) expresa que la acción de 1918 se encontraba frente a una “hora americana”. Ello significó una redefinición de la democracia como concepto político: dejó de ser interpretada en términos electorales para ser interpretada como expresión de la capacidad popular para el ejercicio de su propio gobierno, formulando un nuevo tipo de democracia sustentada en ideales latinoamericanos.

6 El primer país donde repercutió la Reforma fue Perú. Inspirados en las acciones cordobesas, los estudiantes demandaron el establecimiento de cátedras libres, la legalización del derecho de tacha, asistencia libre y representación en el Consejo Universitario. En Chile, la Federación de Estudiantes impulsó los ideales renovadores, que incluían autonomía universitaria, representación estudiantil en los órganos directivos, elección de las autoridades por la comunidad académica y docencia libre. En Colombia, los estudiantes promovieron las reformas en Medellín (1922) y en Bogotá (1924). Los estudiantes paraguayos adhirieron al Movimiento Reformista en 1927, aunque los regímenes autoritarios impidieron la aplicación del Programa de Córdoba. La Primera Convención de Estudiantes bolivianos compartió al ideario reformista y pronunciamientos similares surgieron hacia 1928 en los espacios universitarios brasileños. En Cuba, el Primer Congreso Nacional de Estudiantes emitió una declaración que incorporaba las principales exigencias del Manifiesto (Tünnermann Bernheim, 2000).

7 Palacios expresa una perspectiva contraria: “(...) se nos ha presentado (a los reformistas) como enemigos de América del Norte. No somos enemigos de ningún pueblo puesto que nuestro idealismo es universal y altruista. Únicamente aspiramos a forjar la personalidad de América Latina para que realice sus destinos” (2008: 225).

8 En ese período se pusieron en marcha una serie de medidas conducentes a incrementar el poder estatal frente a instituciones autónomas: el impulso a la Ley de Educación Superior N° 24521 (sancionada el 20/07/95, promulgada el 07/08/95, Decreto N° 268/95, Boletín Oficial N° 28204), la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el impulso al financiamiento propio por parte de las universidades, sumados a una significativa expansión de la oferta superior privada.

9 Slaughter y Leslie (1999) denominan a este fenómeno “capitalismo académico”. Se trata de la autonomía universitaria interpretada como la capacidad para operar como agente económico en el mercado de bienes y servicios.

10 La Declaración de la Conferencia de Educación Superior de América Latina y el Caribe (Cartagena de Indias,

04-06 de junio de 2008) establece que la pertinencia “radica en el papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales”.

11 Durante la gestión de Néstor Kirchner y Cristina Fernández fueron creadas 16 universidades públicas, alcanzando un total de 55 universidades nacionales. Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

12 Un estudio del Grupo CyTA afirma que el presupuesto destinado a ciencia y técnica se encuentra en descenso: en 2014 alcanzó el 1,48% del PBI, para ascender al 1,53% en 2015. Con el acceso de Mauricio Macri al poder, descendió a 1,39% (2016) y 1,22% (2017). Fuente: CyTA, en *Tiempo Argentino*, 16/10/17.

Bibliografía

Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Caldelari, María (2002). “Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA, 1955-1966”. En Pedro Krotsch, *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 43-56). La Plata: Al Margen.

Chiroleu, Adriana (2000). “La Reforma Universitaria”. En Ricardo Falcón, *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Nueva historia argentina (pp. 357-389). Buenos Aires: Sudamericana.

Derrida, Jacques (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.

Duyvendak, Jan y Giugni, Marco (1995). “Social Movements Types and Policy Domains”. En Hanspeter Kriesi, Ruud Koopmans, Jan Duyvendak y Marco Giugni, *New Social Movements in Western Europe. A Comparative Analysis* (pp. 82-110). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gamson, William (1992). “The social psychology of collective action”. En Aldon Morris y Carol Müller, *Frontiers in social movement theory* (pp. 53-76). New Haven: Yale University Press.

Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press.

IEC-CONADU (2017). “El derecho a la universidad en jaque. Impacto del ajuste en las políticas de inclusión universitaria”. *Política Universitaria*, 4: 49-53.

- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria (1918, 21 de junio). *La Gaceta Universitaria*, Año I, N° 10.
- Marquina, Mónica y Chiroleu, Adriana (2015). “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”. *Propuesta Educativa*, 43: 7-16.
- Marshall, Thomas y Bottomore, Tom (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza.
- Marsiske, Renate (2003). *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México*. México: CESU-UNAM.
- McAdam, Doug (1999). “Marcos interpretativos y tácticas utilizadas por los movimientos: dramaturgia estratégica en el movimiento americano Pro-Derechos civiles”. En Doug McAdam, John McCarthy y Mayer Zald, *Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales* (pp. 475-496). Madrid: Istmo.
- Melucci, Alberto (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Mónaco, Julián y Herrera, Diego (2015). “Quiénes son los nuevos estudiantes universitarios”. *Le Monde Diplomatique*, N° 235, Suplemento “La Educación en Debate”.
- Ornelas Delgado, Jaime (2008). “Reflexiones en torno a la autonomía universitaria”. En Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites, *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 30-35). Buenos Aires: CLACSO.
- Palacios, Alfredo (2008). “La Reforma Universitaria y el problema americano”. En Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites, *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 224-227). Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez Rasetti, Carlos (2012). “La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas”. En Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi, *La política universitaria de los gobiernos Kirchner* (pp. 119-152). Los Polvorines: UNGS.
- Portantiero, Juan Carlos (1978). “El sentido de la universidad pública”. En Francisco

- Naishtat, Ana García Raggio y Susana Villavicencio (2001), *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (pp. 83-86). Buenos Aires: Colihue.
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry (1999). *Academic Capitalism*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Snow, David (2006). “Procesos de alineamiento de marcos, micromovilización y participación en movimientos”. En Aquiles Chihu, *El “análisis de los marcos” en la sociología de los movimientos sociales* (pp. 30-42). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Snow, David y Benford, Robert (1992). “Master frames and cycles of protest”. En Aldon Morris y Carol Müller, *Frontiers in social movement theory* (pp. 133-155). New Haven: Yale University Press.
- Taborda, Saúl (2007). *Reflexiones sobre el ideal político de América*. Buenos Aires: CECIES-GEU.
- Tarrow, Sidney (1995). *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza.
- Tatián, Diego (2017a). “Variaciones sobre la autonomía. La Reforma Universitaria en disputa”. *Universidades*, 72: 5-14.
- Tatián, Diego (2017b). “La invención y la herencia”. En IEC-CONADU, *Nuevas bases para la Reforma Universitaria* (pp. 13-25). Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Tatián, Diego (2018). “100 años de la Reforma Universitaria: Deodoro y el pasamontañas / Manifiesto de Deodoro Roca, Córdoba 21 de junio de 1918”. *Resumen. La otra cara de las noticias de América y el Tercer Mundo*, 17/02/18.
- Tilly, Charles (2010). *Democracia*. Madrid: Akal.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (1998). “La Reforma Universitaria de Córdoba”. *Educación superior y sociedad*, 9: 103-127.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2000). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas de Latinoamérica*. Caracas: FHE-Universidad Central de Venezuela.

Encrucijada crítica entre memoria e invención: los desafíos de la Universidad a 100 años de la Reforma de 1918

Lidia Raquel Miranda

Como es sabido, las conmemoraciones constituyen acontecimientos que permiten a los grupos sociales actualizar su memoria y, a partir de allí, reproducir y afianzar o cuestionar y problematizar sus identidades. Son ocasiones en las que la sociedad mira hacia el pasado y se proyecta a futuro desde el presente:

[...] los órdenes sociales se legitiman o se impugnan con relación al pasado, especialmente cuando en el presente, desde donde se evocan los acontecimientos fundacionales, se experimentan crisis sociales, políticas o económicas. Por ende, las características de las conmemoraciones pueden arrojar luz sobre las percepciones que diversos actores sociales tienen de la historia (Vargas Álvarez, 2018: 7).

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2018), ‘conmemorar’ significa “recordar solemnemente algo o a alguien, en especial con un acto o un monumento” y “celebrar una fecha importante”. Ambas acepciones implican varios aspectos. Por un lado, una conmemoración es una operación de memoria a partir de la acción recíproca entre distintos tiempos históricos: se trata de “aludir al presente a propósito del pasado y hacer de la historia un espejo en el cual mirarse” y proyectarse al futuro (Saab, 2018: 67). Por otro lado, como ese trabajo de memoria se lleva a cabo mediante un acto, un monumento o una celebración, la conmemoración constituye una especie de “acción de gracias” (Saab, 2018: 67), una expresión pública o colectiva de agradecimiento por los bienes históricos recibidos: de hecho, ‘conmemorar’, del lat. *con+memoro*, es “evocar algo o a alguien en el discurso”, “mencionar”, y tam-

bién “colocar en el registro”; en pocas palabras, es recordar socialmente (cf. *Oxford Latin Dictionary*, 1968)¹.

A partir de esta definición, es posible pensar en la serie de acontecimientos llevados adelante en las universidades nacionales de la Argentina desde el año pasado en relación con la Reforma Universitaria como fenómenos colectivos de conmemoración que buscan rememorar y actualizar el legado reformista en el contexto sociopolítico que enfrenta hoy la educación pública en nuestro país. Baste como muestra de esa intención la referencia a los textos de Tatián (2016 y 2018) y de Saab (2017 y 2018), en los que los autores aprovechan el repaso histórico sobre los hitos que desembocaron en la Reforma Universitaria de 1918 para analizar sus proyecciones en Latinoamérica y en el presente de la Universidad en la Argentina y examinar algunos conceptos fundamentales, como el de autonomía universitaria. Asimismo, se interrogan acerca de qué se conmemora y quiénes son los auténticos herederos del movimiento reformista.

Señalo los textos de estos autores, entre una profusión de trabajos, porque ambos tienen la claridad suficiente como para desmontar la índole ritual de la conmemoración y poner en evidencia la dinámica entre la memoria social –las imágenes y el conocimiento sobre la Reforma Universitaria– y el hábito de la conmemoración –los rituales muchas veces automáticos con los que se vuelve a narrar o a representar ese patrimonio del pasado–. La relación entre la memoria y el aniversario puede ser entendida desde la noción de “tradiciones inventadas” acuñada por Hobsbawn (1983), a partir de la cual podemos advertir que el vínculo entre una y otro permite transmitir valores o políticas de comportamiento, principalmente de naturaleza simbólica o ritual, y al mismo tiempo consolidar una interpretación del pasado, que forma la memoria histórica y cultural de la comunidad.

Todas las tradiciones inventadas, hasta donde les es posible, usan la historia como legitimadora de la acción y cimiento de la cohesión del grupo. Frecuentemente, ésta se convierte en el símbolo real de la lucha [...]. El elemento de la invención es particularmente claro aquí, desde el momento en que la historia que se convirtió en parte del fundamento del conocimiento y de la ideología de una nación, estado o movimiento no es lo que realmente se ha conservado en la memoria popular, sino lo que se ha seleccionado, escrito, dibujado, popularizado e institucionalizado por aquellos cuya función era hacer precisamente esto (Hobsbawn, 1983: 20).

En tal sentido, dichos textos se enmarcan en una “política de la conmemoración”, ya que claramente son discursos y –pensando en la actividad docente de sus autores– prácticas mediante las que debaten en la esfera pública para establecer un sentido –tal vez *el* sentido que hoy debemos darle– a la celebración por los 100 años de la Reforma Universitaria. Es así que sus reflexiones invitan a desnaturalizar la conmemoración, a descubrir su condición de construcción histórica sujeta a su propia historicidad y circunstancia, así como a reconocer la multiplicidad de actores que participan, con su propia hermenéutica y uso político del pasado evocado, en la ocasión conmemorativa.

No es casual, entonces, que Tatián y Saab elijan los términos “herencia” y “legado” para referirse a la Reforma y no se queden solo con las palabras “aniversario”, “centenario”, “celebración” o “conmemoración”:

Las herencias son responsabilidades e incomodidades, no vacías conmemoraciones protocolares. Honrar la herencia reformista es ser capaces de producir una nueva encrucijada de pensamiento, militancia y compromiso con los otros. Y eso supone enfrentar los poderes que bloquean –muchas veces a través de la misma Universidad– la irrupción de la igualdad social (Tatián, 2016: 21).

Ferrari y Miranda (2012) se ocupan de la memoria como encrucijada entre cultura y tradición y hacen hincapié en el hecho de que la memoria colectiva, entendida como construcción social, a menudo se *institucionaliza* a través de prácticas ritualizadas como las conmemoraciones, la adjudicación de nombres a plazas y calles, la creación de monumentos, museos, etc. con la finalidad de fundar o unificar la identidad del grupo portador del recuerdo. Nora acuñó la expresión “lugares de la memoria” para referirse a “los principales *lieux*, entendida esta palabra en todas sus acepciones, en los que se había anclado la memoria colectiva y en una vasta topología” simbólica (Nora, 1998: 17), como la mencionada. Este concepto, que remite a “todo resto o huella discursiva, ideal, material e inmaterial que represente” una simbología (Diez y Ferrari, 2007: 21), es utilizado por Saab para referirse al centenario de la Reforma Universitaria:

Puede tratarse de un *lugar de memoria* oficial instalada desde la prepotencia del estado o de memoria subterránea sostenida por los herederos de antiguas y permanentes derrotas. De tal modo, los *lugares de memoria* se alzan, según quienes lo transiten, como signos de advertencia, gritos de lucha o cantos de esperanza. Y según como se dirija la mirada, el espejo devolverá una imagen complaciente o interpelante (Saab, 2017: 14).

Además del tema de la memoria, otro aspecto que rescato de los textos aludidos, es su preocupación por el uso del lenguaje. En efecto, la resistencia a la “lengua única” (Tatián, 2016: 23) y al “pensamiento único” (Saab, 2018: 78) es un argumento central del *Manifiesto Liminar* sobre el que reflexionan los autores y en el que anclan la persistencia de los objetivos de la Reforma en el contexto universitario actual:

En la defensa de su autonomía, la universidad, para serlo plenamente, tiene que fortalecer la cultura del conocimiento que se expresa en palabras y se realiza en actos que corresponden a lo que se piensa. Sin lugar a dudas, la lucha por la autonomía universitaria implica enfrentarse a la mediocridad de los medios de comunicación que fomentan la cultura chatarra, desinforman y manipulan dolorosamente a la opinión ciudadana [...] (Saab, 2018: 78).

El camino señalado por los hombres de 1918 es, ciertamente, el de la liberación del lenguaje pero, como afirma Tatián (2018), tal vez ese sea uno de los legados menos evidentes de la Reforma:

[...] mostrar la carnadura ideológica de las palabras naturalizadas –que hoy son otras– en la manera de hablar dominante que invade la Universidad; resistir la coacción de una “lengua única” que pretende hacerse pasar por obvia; inventar nuevas maneras 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 (Tatián, 2018: 1-2).

Toda aspiración emancipatoria, como lo fue la Reforma y debería ser su actualización, continúa el filósofo cordobés, exige una disputa por las palabras, “cuyo significado nunca es transparente y dado sino siempre un efecto de experiencia” (Tatián, 2018: 2):

El discurso competente –la delegación de las decisiones políticas en “especialistas” y, en términos generales, la subordinación de la política a la economía– presupone un saber alienado de la vida colectiva, su captura como propiedad privada e instrumento de dominación. La ideología de la competencia (en el doble sentido del término) presupone pues la destrucción misma del principio que afirma la comunidad del pensamiento –el pensamiento como lugar común, la lengua compartida como tesoro acumulado por muchas generaciones de escribientes y de hablantes en la que encontrar palabras que nos permitan abrir la historia, realizar descubrimientos, decir cosas nuevas–, y opera su sustitución por el principio opuesto que afirma la incompetencia de los muchos y la competencia especializada de unos pocos. Es este uno de los núcleos de la despolitización neoliberal (Tatián, 2018: 11).

Por ello, una misión política e inalienable de la Universidad es lograr que la lengua sea accesible para la ciencia y la transmisión de los conocimientos y evitar los vicios “de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas” (*Manifiesto Liminar*, 2018: 25)².

Sumados a los anteriores, un motivo notable que atraviesa los textos de Tatián y de Saab es el relativo a lo institucional. En efecto, sabemos que toda institución se fundamenta en el vínculo social, a partir del cual la convivencia se traduce en obras y acciones de los hombres que requieren un control que escapa a sus posibilidades individuales. De este modo, cada individuo se sustenta y se sirve de ciertos elementos que la vida social pone a su disposición, en forma de instituciones, y que le proveen pautas de comportamiento y estructuran su vida en común. Así concebidas, las instituciones constituyen un aporte social complejo que abarca los más diversos aspectos de la vida del hombre y, por lo tanto, se presentan como ordenamientos parciales en tanto ninguna puede ni pretende abarcar la integridad o la totalidad del ser humano. Además, el concepto de institución se asienta en la idea de sistema de vigencias, lo que implica no solo considerarla en relación con un eje espacio-temporal específico que ejerce influencia sobre la sociedad, sino también con atención a un conjunto de fuerzas en estado de tensión que propician el desarrollo y la cohesión y se traducen en un uso social que supone una serie de normas valorativas y reguladoras (Tau Anzoátegui y Martiré, 2005).

Indudablemente, la Universidad es una institución, no solo porque se ajusta a la definición

anterior sino, fundamentalmente, porque en ella se pone en juego la relación entre el conocimiento y la política, uno de los “nudos centrales” (Tatián, 2018: 2) que alberga toda sociedad humana. Interviene aquí el concepto de autonomía, condición que le permite “asumir de manera lúcida y explícita el contenido político que encierra siempre la enunciación de nuevos significados, la producción de saberes y de intervenciones públicas” (Tatián, 2018: 6-7). Esta noción reformista esencial se encadena a las anteriores que hemos considerado –la memoria y la palabra– para erigirse en la condición institucional central de la Universidad³: autogobierno⁴, sí, pero no solo eso sino también, y primordialmente, la autonomía es “la potencia productiva de saberes dislocados del imperio de la mercancía, y [...] reino de la crítica frente al ‘desmonte’ de lenguajes, saberes y experiencias renuentes a ser reducidos a una simple ecuación costo/beneficio” (Tatián, 2018: 8)⁵. En síntesis, para los reformistas y sus herederos la autonomía es el símbolo de la lucha por la democracia, la justicia y la libertad (Vaccarezza, 2006: 34).

Así, en el entramado que supone la autonomía con la memoria y el uso del lenguaje, aparece el pensamiento crítico, aquel que reclama el *Manifiesto Liminar* cuando afirma que

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático (*Manifiesto Liminar*, 2018: 21).

En efecto, el conocimiento crítico se sostiene en el trabajo con las palabras y las ideas, en la producción y la transmisión comprometida de conocimientos significativos, bajo el arbitrio de la autoridad, entendida esta como una potestad legítima y como una “influencia moral o intelectual” de quienes sobresalen “en el conocimiento o dominio de una ciencia, arte o técnica” (Di Tella, Chumbita, Gamba y Paz Gajardo, 2001: 38), pero nunca como el ejercicio de la coerción o la fuerza, como ocurría en la época prerreformista:

Nuestro régimen universitario –aún el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra ese régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando (*Manifiesto Liminar*, 2018: 22).

Tal como propone Saab, le cabe a la Universidad de hoy, si en verdad desea asumir plenamente su autonomía, persistir como una “de las escasas reservas de la sociedad para advertir sobre el ‘malestar’ de la época que le toca vivir”: debe ser un espacio en el que, además de profesionales, se formen intelectuales que cultiven y practiquen la crítica como “vía regia para destruir las falacias montadas sobre el sentido común, un lugar donde la racionalidad se alce contra la cultura de la posverdad” (Saab, 2018: 78), un lugar que se erija en procura de hallar una “comunidad de pensamiento”, un ámbito de “lo común” que, en términos de Tatián, “no es uniforme ni algo ya dado sino siempre una conquista del saber, del pensamiento, del arte y de la política; un trabajo, un anhelo, una opacidad; el objeto de una interrogación y de un deseo” (Tatián, 2018: 13).

El carácter institucional que tuvo la Reforma Universitaria de 2018, y por el que abogan los autores que estamos comentando, se asienta en la búsqueda del bien común, la defensa de lo público y lo plural que entraña el concepto de autonomía. En efecto, al promover la prioridad del bien común sobre el bien particular se postula una institución provechosa para todas las personas y no exclusivamente para una o varias: la convivencia y la solidaridad constituyen el medio ventajoso para el desarrollo del conocimiento que no encontraban los reformistas de 1918 en su tiempo:

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que

aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla (*Manifiesto Liminar*, 2018: 22).

A la luz de estas ideas, Tatián rescata el sentido democrático que tiene la Universidad nacional actual, en línea con los planteos reformistas, en su vertiente “conservacionista” (Tatián, 2018: 11). Justamente, y aunque resulte paradójico, hoy día son los acusados de conservadores quienes de una forma u otra se resisten a la conversión de la Universidad en una empresa de servicios y quienes dialogan críticamente “con la historia, la anamnesia y la anacronía” (Tatián, 2018: 11). Vale la pena tener presente que, en la teoría platónica de la *anamnesis*, la memoria se vuelve una facultad de conocimiento: “Buscar y aprender son, por completo, una rememoración” (*Menón*: 81d). Así, conocer es “volver a recordar un saber que ya estaba presente en el alma” (Candau, 2006: 22). Ese es, sin duda, el sentido que le da Tatián al concepto de anamnesia. En cuanto a la anacronía, la falta de coherencia cronológica aludida es altamente crítica y creadora, nunca reaccionaria, porque tiene la capacidad “de invocar contenidos antiguos en alianza con otros nuevos” (Tatián, 2018: 11) para dar cuenta de las conexiones problemáticas y variables entre los tiempos históricos y de la necesidad de selección y orden que implica su consideración crítica.

En “la encrucijada crítica de memoria e invención, radica quizás la mayor contribución democrática de la universidad pública”, afirma con acierto Tatián (2018: 11). Para algún enfoque institucional, empero, la memoria es producto de la mera repetición y, en esa lógica, algunas piezas clave de la memoria histórica serían simplemente una tramitación o una nominación. Mi visión intenta superar esa consideración para pensar en ellas en otro registro, de naturaleza simbólica y analítica, por lo tanto de diálogo creativo entre lo tradicional y lo

nuevo que viene dado por la intervención actual del sujeto en la asignación de valores vigentes. Ese camino es el que intento recorrer, junto a mi equipo de investigación, con el proyecto “Retórica, lengua y disciplina: desafíos educativos para la Universidad en el siglo XXI”⁶.

El propósito que persigue dicho proyecto es investigar las particularidades retóricas que caracterizan el discurso de ciertas áreas de especialidad, deslindadas en varios ámbitos particulares, con la finalidad de aportar perspectivas teóricas y metodológicas para la formación de formadores, específicamente los que se desempeñan en las unidades académicas de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Se espera que la investigación aporte estrategias que permitan a la institución gestionar decisiones que favorezcan la consecución de programas formativos a largo plazo, con impacto directo sobre los distintos miembros de su comunidad educativa.

Pero, ya cerca del final de estas páginas, no deseo presentar *in extenso* el proyecto sino solamente destacar los aspectos que lo vinculan con la memoria, el uso de la lengua y la cuestión institucional, como un ejemplo concreto de las perspectivas antes consideradas, fundamentalmente a partir de la pluma de Tatián y de Saab, a propósito de la Reforma Universitaria y la actualidad de su programa intelectual y sociopolítico.

La retórica imperó en Occidente desde el siglo V a. C. hasta el siglo XIX y, en nuestros días, resulta un centro de interés motivado por los estudios lingüísticos y políticos sobre el discurso argumentativo. Es un metalenguaje que se originó a la luz de ciertos procesos relacionados con la propiedad en el año 485 a. C., es decir que el primer esbozo teórico de la palabra elaborada surgió del conflicto social y, por ende, su rol puede asimilarse con los usos y valores de la lengua en el contexto sociopolítico actual. En efecto, lo que caracterizó a la retórica antigua fue un cierto marco social: en la cultura clásica la oratoria integraba de manera constante la vida pública y su importancia era reconocida en los tribunales (a través de los discursos judiciales), en el ágora o foro (con los discursos políticos) y en algunas manifestaciones religiosas (por medio de elogios fúnebres, por ejemplo) o en reuniones recordatorias.

Si bien en sus comienzos la retórica fue una técnica productiva que se aplicó, accesoriamente, a la interpretación y a la crítica de textos, más tarde se expandió y se impuso en la ela-

boración de obras literarias, en la preparación de sermones y en la redacción de cartas y relaciones de méritos y servicios. Rápidamente se constituyó en objeto de enseñanza, en cuyo marco la *Institutio oratoria* es el manual de retórica más completo que nos ha legado la Antigüedad, resultado de 20 años de experiencia docente y de otros dos de recopilación y búsqueda de fuentes por parte de Quintiliano⁷, su autor. La finalidad primordial de la obra era educar al “orador perfecto”, entendido como una persona moralmente buena y con una amplia formación⁸. He aquí el primer punto de encuentro entre la retórica y el planteo reformista de 1918: el de la autoridad moral de quien habla, de quien enseña y se ocupa de la formación de las jóvenes generaciones a partir de su empatía y no de la imposición coercitiva:

El orador, según Quintiliano, debe ser capaz de “imaginarse” a sí mismo en la situación del oyente, de “simpatizar” con él. No puede conformarse con tratar de convencerle con argumentos racionales sino que, además, ha de emplear los recursos que exciten las emociones del oyente y lo muevan a adoptar una determinada actitud y a efectuar un coherente comportamiento. [Quintiliano] Reinterpreta la distinción aristotélica entre *éthos* y *páthos*: el primer concepto requiere un estilo sobrio y el segundo un afecto vehemente (García Tejera y Hernández Guerrero, 2018: s/p).

El aporte más notable de Quintiliano a la teoría de la educación retórica es, justamente, la doctrina del “hombre bueno”, la teoría de la integridad moral como requisito *sine qua non* de la credibilidad y como fundamento de todo discurso individual o social. La similitud con lo reclamado por los reformistas a la “casta de profesores” de su época no es, en mi opinión, una mera coincidencia sino una suerte de retorno a las cualidades del rétor ideal –hombre virtuoso⁹, preparado, bien dispuesto y elocuente– como condición necesaria para la educación moderna, no dogmática sino liberadora de los jóvenes. Dicho modelo del orador como *vir bonus* se fundamenta, en suma, en la firmeza y la presencia de ánimo que propone Quintiliano y en las disposiciones morales que exigían los reformistas argentinos:

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudios es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para

proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. [...] El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indignación de ideales (*Manifiesto Liminar*, 2018: 23 y 24).

La validez de la retórica en la actualidad se debe a que –como ciencia y como instrumento de la acción discursiva forjado en épocas precedentes– detectó de forma inteligente y explicó de manera exhaustiva e integrada en un sistema teórico completo los aspectos y los componentes esenciales de la comunicación humana. Por ello, la retórica está en condiciones de dar respuesta a los problemas con los que se encuentra la comunicación de nuestro tiempo, a las exigencias actuales de conocimiento de su constitución pragmática, sintáctica y semántica y a la articulación de la actividad en una finalidad de encuentro persuasivo de quien construye el discurso con quien lo interpreta y actúa socialmente a partir de él.

¿Por qué, entonces, no son aprovechados los valores y las técnicas de la retórica en la formación de las disciplinas universitarias?

Según Lyra (2017), existen varias razones por las cuales las lecciones retóricas antiguas han llegado a nuestros días con ambigua actualidad y, por ende, no han encontrado todavía en el ámbito de las prácticas didáctico-pedagógicas la relevancia que tuvieron, en los albores de la cultura occidental, junto a la teorización sobre las cosas del cosmos y la *polis*, la importancia del *lógos* y los sofistas y la aparición de los textos sobre las artes del discurso.

La primera razón de que la retórica no sea efectivamente explotada como elemento de formación docente remite, según este autor, a su propio contexto de nacimiento y a la desconfianza que aun hoy existe sobre los sofistas, a pesar de recientes y adecuadas relecturas¹⁰:

Aunque Sócrates y Platón fueran ellos mismos excelentes rétores, y aunque el segundo admitiera, en *Fedro*, que la retórica pueda llegar a “agradar a los dioses” (273e) e incluso elevar almas (véase *psychagogia* 261a y 271a-d), lo que prevaleció fue la imagen del discurso frívolo y oportunista, sin compromiso con la Verdad. El mismo Aristóteles ya necesitaría defenderse en su *Retórica* contra esa desconfianza (cf. 1355 a22-b22) (Lyra, 2017: 95, mi traducción).

Asimismo, las teorías de la argumentación, que resultan de interés especialmente para

los estudios jurídicos, no han encontrado en la praxis retórica un camino pedagógico apropiado para superar la distancia entre teoría y práctica.

También la reducción hegemónica del *lógos* al ámbito de la razón científica ha contribuido en gran medida, para Lyra (2017), a mantener la retórica al margen del conocimiento académico. Solo recientemente, después de las discrepancias epistemológicas del siglo XX, algunos pensadores han empezado a examinar las históricas relaciones entre ciencia y retórica. Inclusive la pedagogía percibió en la didáctica un saber propio y en nada deudor de la retórica y, a pesar de la ampliación del alcance de la enseñanza de la filosofía en los países de nuestra región y de los impulsos por dignificar la actividad docente, el arte retórica permanece poco explorada como elemento de formación de profesores¹¹.

Por ello nuestro proyecto procura llamar la atención sobre la posible contribución de la retórica a la formación de docentes universitarios, en especial en las disciplinas humanísticas, pero no solamente en ellas. La formación de investigadores, en programas de posgrado, es una actividad en la que la competencia teórica puede bastar para establecer una comunicación eficaz con los receptores; pero no ocurre necesariamente lo mismo en otros ámbitos, en los que pueden aparecer problemas por la simple falta de atención a los componentes del *páthos* (o sea, las disposiciones afectivas que permean las situaciones discursivas) y del *éthos* (es decir, la confianza de los oyentes en la persona del orador) necesarios, incluso, para que el *lógos* (la palabra lógicamente articulada) pueda encontrar su apropiada recepción. Para nosotros, y en eso coincidimos con Quintiliano y Cicerón, la retórica es una base sólida para la educación y el marco de referencia en el que se inserta toda actividad educativa y de producción y transmisión de conocimiento.

Pero además de la educación, la retórica es producto de otras dos instituciones, la democracia y el derecho, pues es un arte que enseñaba al ciudadano a defenderse con el uso de la palabra en el marco de las reglas del juego democrático, que permitía a cada uno hablar en público y expresarse sin correr el riesgo de ofender con la palabra a ningún poder más que el determinado por la ley. Así comprobamos que la naturaleza de la retórica es fundamentalmente liberadora y democrática, principios rectores de la enseñanza universitaria de nuestro país desde la Reforma de 1918: “En adelante sólo podrán ser maestros en la futura república

universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien” (*Manifiesto Liminar*, 2018: 23).

Como es sabido, las cinco operaciones retóricas son *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *actio* o *pronuntiatio*. La concepción de la retórica como sistema supone la globalidad orgánica que forma la serie de los cinco procedimientos enumerados: no se puede prescindir de ninguno de ellos para una explicación adecuada y exhaustiva del texto y del hecho retórico. En pocas palabras, el orador elabora el discurso a través de las tres primeras operaciones (*inventio*, *dispositio* y *elocutio*) y lo comunica mediante las dos restantes (*memoria* y *actio*).

[La *memoria*] se constituye como una operación imprescindible para la culminación de la actividad retórica del orador en una pronunciación del discurso que logre el mayor efecto comunicativo posible en el receptor, por lo cual su funcionalidad en la serie que forma el eje vertical y en la totalidad de la organización del modelo retórico es absoluta (Albaladejo, 1993: 163).

Según la afirmación anterior parecería que la *memoria* retórica no se corresponde estrictamente con la memoria tratada al inicio de este trabajo; sin embargo, no resulta tan ajena a ella, pues la *memoria* –junto a la operación correlativa de la *actio*– permite la ordenación del tiempo elaborado por el hablante en relación con el tiempo real y con el tiempo histórico. Además, estas operaciones no reducen el conocimiento al ámbito racional, sino que permiten que la propia experiencia corporal y subjetiva del hablante intervenga en el discurso¹². El trabajo de rescate de la memoria y la *memoria* posibilita que el hombre se sienta parte del pasado y de la historia y no sea un mero “sujeto autónomo, individual y auto-legislado, que debe inventar las soluciones a sus problemas” (Zarzo Durá, 2016: 26). En efecto, la estrecha relación entre *memoria* y transmisión del conocimiento –reconocida ya por McLuhan en 1962 (1998), entre otros– no puede pasar inadvertida para los actores universitarios y, en ese sentido, reivindicamos la *memoria*: no para sacralizarla y, por ende, volverla estéril, sino para utilizarla como capacidad crítica que sirva para comprender mejor el presente y actuar en él.

Ya en el final de este ensayo, reiteramos la intuición de Tatián (2018) acerca de que el mayor aporte democrático que puede hacer la Universidad pública a la sociedad se halla en la “encrucijada crítica de memoria e invención”. El movimiento estudiantil tuvo la lucidez

de darse cuenta de ello en los aciagos años de la Reforma Universitaria. Hoy sigue siendo nuestro desafío interpretar esa consigna para afianzar el rol social de la Universidad en la generación, apropiación y transmisión de conocimientos.

Notas

1 commemoro -āre -āui -ātum, *tr.* conm- [con+memoro]: 1) To recall (usu. to someone else; also, to oneself). 2) To recall in speech, mention, relate, enumerate. 3) To place on record; (usu. pass) to be recorded.

2 Todas las citas del manifiesto de la Reforma están tomadas de la edición de Di Liscia y Rodríguez (2018) que se indica en la Bibliografía.

3 En rigor, la memoria y la palabra también son instituciones. Como explica Benveniste, son instituciones no solamente las “clásicas del derecho, del gobierno, de la religión, sino también aquellas instituciones menos aparentes que se esbozan en las técnicas, los modos de vida, las relaciones sociales, los procesos verbales y mentales” (Benveniste, 1983: 8).

4 “En general, el concepto de autonomía más difundido y generalmente aceptado lo ofreció en 1953 la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL, 1954, p. 99), que establece lo siguiente: la autonomía de la Universidad es el derecho de esta Corporación a dictar su propio régimen interno y a regular exclusivamente sobre él; es el poder de la Universidad de organizarse y de administrarse a sí misma. Dicha autonomía es consustancial a su propia existencia y no a una merced que le sea otorgada –y debe ser asegurada– como una de las garantías constitucionales” (Ornelas Delgado, 2008: 3).

5 Esta inteligente definición nos alerta acerca del valor central que tiene el concepto de autonomía para la Universidad, aunque bajo su rótulo muchas veces se encubra “tanto la dominación de una casta burocrática, como las redes de lazos clientelares, las cristalizaciones corporativas, el despotismo de ciertas jerarquías académicas sobre sus auxiliares y estudiantes, entre otras ruindades morales y materiales”, además de las tensas relaciones de la Universidad con el Estado y las muchas debilidades e inconsistencias que se dan en el terreno de la investigación científica (Saab, 2018: 76).

6 Se trata del PIO (Proyecto de Investigación Orientado) CONICET-UNLPam 2015 05CO, aprobado por Resolución N° 4213/15 del Directorio de CONICET de fecha 02/11/15. Período de vigencia: 2016-2019.

7 Marco Fabio Quintiliano, rétor y pedagogo hispanorromano, c.35-c.95, cuya obra representa una síntesis de las doctrinas de la retórica clásica reelaboradas durante los siglos anteriores a ella.

8 Para una descripción de la retórica y sus alcances en la Antigüedad y el Medioevo puede consultarse Miranda (2015).

9 Debemos entender el término “virtuoso” en sentido etimológico y no cristiano porque *virtus* significa “virtud” pero como “perfección moral”. La *virtus* constituye, junto con la *fides* y la *pietas*, uno de los conceptos cardinales para la mentalidad y el espíritu romanos, que implicaba la voluntad, seriedad y abnegación por la patria, cristalizada en la conciencia de una jerarquía (subordinación de la mujer al hombre, de los súbditos al *princeps*, entre otras). Por otro lado, en el plano de la retórica concebida como arte, la *virtus* representa la búsqueda de la perfección (Lausberg, 1974).

10 Al respecto, recomiendo la consulta de Ramírez Vidal (2016), que ofrece un minucioso panorama sobre cómo se ha constituido la imagen negativa de los sofistas y la sofística y rescata las perspectivas positivas sobre ellos. Entre las reivindicaciones de los sofistas, Ramírez Vidal manifiesta que se ha dado una neo-sofística ya que sus estrategias discursivas se encuentran en consonancia con la filosofía posmoderna de corte relativista y antipositivista.

11 Aun en países como Estados Unidos, donde la cultura del debate tiene lugar destacado desde la escuela secundaria, no son fines precisamente filosóficos o pedagógicos los que mantienen viva la estima por la retórica (Lyra, 2017).

12 Este aspecto apasionante de la retórica involucra la teatralización del discurso, tema que merecería un desarrollo profundo y extenso que, empero, queda para otra ocasión en que pueda ser tratado como objeto central de reflexión.

Bibliografía

Albaladejo, Tomás (1993). *Retórica*. Madrid: Síntesis.

Benveniste, Émile (1983). *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*. Madrid: Taurus.

Bryan-Brown, A. N. (1968). *Oxford Latin Dictionary*. London: Oxford University Press.

Candau, Joel (2006). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Diez, M. Angélica y Ferrari, Jorge Luis (2007). “La memoria colectiva y sus ‘núcleos cronológicos’: reactualización del pasado en función del presente (La Pampa)”. *Actas de las I Jornadas Nacionales de Filosofía y Epistemología de la Historia*. Neuquén: EDUCO y Universidad Nacional del Comahue (formato CD).

Di Tella, Torcuato; Chumbita, Hugo; Gamba, Susana y Gajardo, Paz (2001). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Ariel.

Ferrari, Jorge Luis y Miranda, Lidia Raquel (2012). *Europa, Europae. Textos y contextos para reflexionar sobre los temas de la tradición occidental*. Buenos Aires: Biebel.

- García Tejera, María del Carmen y Hernández Guerrero, José Antonio (2018). “Quintiliano (ca. 35-ca. 96 d.C.)”. [En línea] http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/retorica/include/p_autores8b86.html?pagina=quintiliano.jsp&origen=roma. [Consulta: 12/08/18].
- Hobsbawn, Eric (1983). “Introducción: La invención de la tradición”. En Eric Hobsbawn y Terence Ranger (Eds.), *La invención de la tradición* (pp. 7-21). Barcelona: Crítica.
- Lausberg, Heinrich (1974). *Manual de Retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Lyra, Edgar (2017). “Contribuições da *Retórica* para o Ensino de Filosofia”. *Sofia*, Vol. 6, Nº 3, jul./dez, pp. 94-105. Vitória, España. [En línea] <http://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/17952/13043> [Consulta: 13/08/18].
- McLuhan, Marshall (1998). *La Galaxia Gutemberg. Génesis del “Homo Tipographicus”*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Miranda, Lidia Raquel (2015). “La retórica y el modelo comunicativo de la Antigüedad a la Edad Media”. En Lidia Raquel Miranda, *La Edad Media en capítulos. Panorama introductorio a los estudios medievales* (pp. 175-206). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Nora, Pierre (1998). “La aventura de *los lieux de mémoire*”. En Josefina Cuesta Bustillo (Ed.), *Memoria e historia* (pp. 17-34). Madrid: Parcial Pons.
- Ornelas Delgado, Jaime (2008). *Reflexiones en torno a la autonomía universitaria*. [En línea] <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074328/05delgado.pdf>. [Consulta: 03/08/18].
- Platón (2003). *Diálogos (Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo)*, Vol. II (trad. F. J. Olivieri). Madrid: Gredos.
- Ramírez Vidal, Gerardo (2016). *La invención de los sofistas*. México: UNAM.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. [En línea] www.rae.es
- Roca, Deodoro (1918). “Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918”. En María Silvia Di Liscia y Ana María T. Rodríguez (Comps.) (2018), *La Reforma Universitaria. Reflexión y propuestas para un siglo: 1918-2018* (pp. 19-27). Santa Rosa: EdUNLPam.

- Saab, Jorge (2017). “Hacia el Centenario. El espejo de la Reforma Universitaria”. *Contexto Universitario*, Año 11, N° 48, mayo, pp. 14-15.
- Saab, Jorge (2018). “Volver al sótano de Deodoro. A propósito del centenario de la Reforma Universitaria”. En María Silvia Di Liscia y Ana María T. Rodríguez (Comps.), *La Reforma Universitaria. Reflexión y propuestas para un siglo: 1918-2018* (pp. 65-80). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Tatián, Diego (2016). “La incomodidad de la herencia” (Entrevista con Alejandra Castro). *Integración y conocimiento. Dossier especial: A Cien Años de la Reforma Universitaria de 1918*, N° 5, Vol. 2: 14-23.
- Tatián, Diego (2018). “La invención y la herencia”. [En línea] <https://es.scribd.com/document/372679445/Tatian-La-Invencion-y-La-Herencia> [Consulta: 05/08/18].
- Tau Anzoátegui, Víctor y Martiré, Eduardo (2005). *Manual de Historia de las instituciones argentinas*. Buenos Aires: Librería - Editorial Histórica Emilio J. Perrot.
- Vaccarezza, Leonardo Silvio (2006). *Autonomía universitaria, reformas y transformación social*. [En línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Leonardo%20S%20Vaccarezza.pdf> [Consulta: 03/08/18].
- Vargas Álvarez, Sebastián (2018). *Después del Bicentenario: políticas de la conmemoración, temporalidad y nación. Colombia y México, 2010*. Bogotá, DC: Editorial Universidad del Rosario.
- Zarzo Durá, María Esther (2016). *Memoria retórica y experiencia estética*. Alicante: Universidad de Alicante. [En línea] https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64831/1/tesis_zarzo_dura.pdf [Consulta: 13/08/18].

La Reforma Universitaria desde la dialéctica tradición-modernidad y su impacto en el itinerario biográfico de Mercedes Orgaz

Mónica Susana Moore

Introducción

La Reforma Universitaria es un acontecimiento susceptible de ser abordado desde dos de sus particularidades. Por un lado, se trata de un complejo y convulsionado proceso protagonizado exclusivamente por varones. Por otro lado, se gestó y desarrolló en una sociedad en cuyo seno la modernización tenía una dinámica propia, que intentaba resignificar lo moderno desde las variables del mundo tradicional (Boldini, 2016).

El primer aspecto, para quienes pretendemos hacer un abordaje de la Reforma en perspectiva de género, es, en principio, un obstáculo insalvable, ya que el relato histórico oficial ha sido escrito en clave androcéntrica. Sin embargo, las mujeres llevaban más de tres décadas estudiando en la Facultad de Medicina, por lo que resulta imposible pensar que no estuvieran empapadas de lo que sucedía en la Universidad. Si los registros oficiales no las mencionan pero sí están presentes en archivos y museos que nos hablan de ellas, “habrá que ir a buscarlas” (Vasallo, 2017).

Asumiendo la relevancia que hoy adquieren en las Ciencias Sociales los métodos cualitativos biográficos desde la convicción de que hay relatos de vida que pueden contribuir a la inteligibilidad de lo social y funcionar como casos emblemáticos que iluminan por sí mismos un vasto territorio de la trama social (Arfuch, 2002: 188), intentaré hacer visible y “dar voz” a una mujer en cuya biografía confluyen el ideario reformista, especialmente por el protagonismo de sus hermanos, y las bases de una educación femenina tradicional.

Esta decisión de poner el foco en una trayectoria biográfica particular es también un acusar recibo de los lineamientos metodológicos y conceptuales de la microhistoria como vertiente de la historiografía que confiere representatividad a los casos particulares como dadores de sentido porque hablarían más del centro que de la periferia, de la cual proceden, y se atreve por ello a “formular preguntas generales a objetos reducidos y formularlas de tal modo que esos objetos menudos cobren una dimensión universal, sin dejar de ser a la vez irrepetibles y locales” (Man, 2013).

Primera egresada mujer de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba con el título de Notaria, tras vencer trabas y prejuicios provenientes incluso de su propia familia, Mercedes Orgaz internalizó, al mismo tiempo, paradigmas que “le correspondían” por su condición de mujer. Fue sostén de su madre en la educación de sus hermanas menores y recibió su primera formación en el Colegio Amparo de María. Su modo de vivir la fe católica (uno de los factores más condicionantes en ese tiempo de la construcción de la subjetividad), tiene, no obstante, rasgos originales y de profunda sensibilidad social, visibles sobre todo en la amistad que cultiva con mujeres comprometidas con las obras de Monseñor de Andrea y el jesuita Luis Feliú.

Mercedes Orgaz es una figura que ha sido recuperada por Ighina (1996) y Chimbo Mateos (2011). El aporte que quiero sumar con mi reflexión es instalar la pregunta sobre las tramas discursivas de sentido que configuraron su vida, en torno a la dialéctica tradición/modernidad, poniendo en diálogo aspectos que emergen, sugerentes, de sus prácticas en el ámbito profesional y doméstico, de sus tomas de decisiones y vínculos interpersonales.

Las mujeres y la Reforma en la Córdoba de las tensiones

La Universidad en 1918 era un espacio reservado solo a varones, en general hijos de la clase ilustrada de Córdoba, muchos de ellos llegados desde provincias vecinas (Barei, 2014: 191). Sin embargo, vale recordar que el feminismo había llegado a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX, y que halló una veta muy radicalizada en las mujeres anarquistas cuyo lema era “Sin patria, sin ley, sin patrón y sin marido” (Barrancos, 2012: 31). Casi todas estas mu-

jeros eran inmigrantes y se fueron incorporando a las disputas sociales en los grandes centros urbanos luchando por su inserción en el campo sindical y laboral. Y, aunque parezca paradójico, fueron discriminadas no solo por la sociedad en general sino por sus propios compañeros anarquistas, condicionados por el discurso social hegemónico según el cual se le atribuía al sexo femenino inferioridad física, psíquica e intelectual (Barrancos, 2012: 31).

En 1918 no había mujeres inscritas en la Universidad de Córdoba pero seguramente muchas novias y amigas de los muchachos estudiantes reformistas veían con entusiasmo la militancia de sus compañeros al tiempo que se sentían avergonzadas de verse consideradas ineptas para los estudios universitarios (Barei, 2014: 191). De estas historias invisibles quiere dar cuenta la literatura, tal como lo muestran las obras de las escritoras cordobesas Carola Ferrari (2013) y Florencia Aimar (2018), novelas en las que sus personajes protagonizan el amor en tiempos tan convulsionados y sus heroínas encarnan con coraje el espíritu de la época.

Se puede afirmar entonces que la Reforma fue un acontecimiento que impactó en mujeres, porque además hacía ya tres décadas que los títulos de partera, médica y farmacéutica venían siendo obtenidos por mujeres en la Facultad de Medicina. Resulta imposible pensar que no estuvieran empapadas de lo que sucedía en la Universidad, y que no participaran de algún modo en los hechos ocurridos, sobre todo porque precisamente los sucesos del 18 ecllosionaron a partir de un conflicto particular en dicha Facultad, donde las puertas se abrieron a las mujeres a través de las carreras relacionadas con la Medicina, aunque en gran medida por la naturalización del vínculo de esta disciplina con las mujeres, ya que las esposas y madres eran las supervisoras de la salud y las enfermeras en el hogar. Debido a estas concepciones es posible sostener que la elección de estas carreras no representaba una ruptura brusca con la división sexual del trabajo sino que se movía dentro de los cánones que no abandonaban del todo el orden establecido.

Recién la década del 20 trajo la primera notaria, Mercedes Orgaz. Sin lugar a dudas, el ingreso a estas carreras fue un poco más tardío ya que el Derecho estaba ligado al Estado Nación patriarcal, cuyo orden jurídico consideraba a las mujeres seres inferiores (Vasallo, 2017).

Con respecto al contexto en el que se desarrollan los acontecimientos de la Reforma quiero aquí insistir en el carácter “bifacial” de la sociedad cordobesa, tal como lo expresara

Arturo Orgaz, y que se plasmó en las “contradicciones de la Córdoba clerical y del parto de un discurso liberal” (Dalmasso, 2018: 17).

Esta fisonomía de Córdoba le ha merecido el nombre de “ciudad de frontera” sometida a fuertes contrastes, puesto que: “el confesionalismo católico, basado en la fuerte presencia de una Iglesia de matriz ideológica integrista, debió enfrentarse siempre con el obstáculo que le ofrecía un radicalismo laico persistente” (Aricó, 1989: 11).

Si se tiene en cuenta además que la Universidad es siempre un campo de batalla en el que se disputan los sentidos acerca de la sociedad en la que está inserta es ineludible afirmar que la Reforma fue un poner en el banquillo de los acusados a la Universidad para obligarla a que reflexione sobre sí misma (Dalmasso, 2018: 29) en torno a las tensiones más cruciales, esto es

la discusión entre el utilitarismo y el materialismo en contraposición a la reivindicación del valor de las ideas y de los ideales; la contraposición entre un modelo eurocéntrico y un modelo identitario; la discusión entre una salida política elitista o una salida por la vía de la democratización (Dalmasso, 2018: 83).

Pero la Reforma trascendió las problemáticas estrictamente ligadas al mundo académico ya que

la cuestión social, planteada como el acercamiento de la universidad a los sectores populares, absolutamente a tono con la conciencia que reclamaba la época, estuvo presente en el ideario reformista difiriendo en todo caso respecto al alcance que esa proyección social tuvo concretamente (Finocchiaro, 2018: 207).

Esta última afirmación nos vuelve a situar en las ambivalencias de la sociedad en la que se desarrolla la gesta reformista, y que aquí sirven de especial motivación para hacerlas visibles en la vida particular de una mujer.

Tradición y reformismo en Mercedes Orgaz

Se podría decir que la vida de Mercedes Orgaz es un confluir de esas tensiones, y por ello la pertinencia de explorar su itinerario biográfico.

El mismo Ighina (1996: 4), autor de la biografía, aunque breve, más completa y documentada que se ha escrito de Mercedes Orgaz, lo sintetiza diciendo: “Como en la ciudad misma, hay en ella tradición y modernismo, principios inquebrantables y actitudes de reformas, preocupación por conservar y ánimo de crear”.

Si debemos destacar aspectos de la vida de Mercedes que hacen referencia a la tradición, lo primero que se debe mencionar es que su abuelo materno, don Valentín Ahumada, fue un estrecho colaborador y amigo del Cura Brochero (Bischoff, 2013: 173) pero ya aquí podemos advertir la presencia de un aspecto que se sale de lo tradicional, si pensamos en la impronta que dejó seguramente esta figura del catolicismo en la familia, un sacerdote muy particular, cuya obra en favor de la promoción social de los más postergados nadie puede desmerecer.

Mercedes, por ser la mayor de las hijas mujeres fue sostén de su madre (Mercedes Ahumada, una mujer nacida y forjada en Traslasierra, que afrontó 14 partos, sobreviviendo ocho de sus hijos). Mercedes fue su principal colaboradora en la educación de sus hermanas menores y recibió su educación primaria en el Colegio Amparo de María, ubicado al frente de la casa de los Orgaz (Ighina, 1996: 51).

Su vivencia de la fe católica se manifestó en prácticas de sociabilidad tradicionales muy arraigadas en el tiempo como, por ejemplo, la de asistir a la misa de los domingos de las seis de la mañana en compañía de su ya anciana madre (Ighina, 1996: 71). Su catolicismo, no obstante, no respondía a los estándares impuestos por la sociedad conservadora, y de eso serán indicadores claros ciertos vínculos que forjó con mujeres muy católicas pero de notoria sensibilidad social.

Una de sus amigas fue la pintora Olimpia Payer (1893-1989), la primera mujer que se destacó y obtuvo reconocimiento público en el ámbito de las artes plásticas en Córdoba. Ingresando muy joven a la Academia Provincial de Bellas Artes, se destacó no solo por su talento sino también por la amplitud de sus ideas y un pensamiento abierto y liberado de ciertos cánones de la

sociedad pacata de entonces. Un episodio de su actuación estudiantil define su personalidad. En 1915, Emilio Gómez Clara regresaba de su beca en Roma y asumía la dirección de la Academia, acompañado por el pintor romano Tarquino Bignozzi, implementando clases de desnudo. Los moralistas prejuiciosos de la época solicitaron la eliminación de la asignatura, contra lo cual Olimpia Payer encabezó un movimiento de protesta, obtuvo una audiencia con el gobernador y consiguió que se vetara el decreto de supresión de la cátedra (Moyano, 2010: 363).

En Olimpia también puede advertirse la presencia de lo novedoso y transgresor junto a rasgos que tienen que ver con la persistencia de lo tradicional, expresado esto último en el apoyo que brindaba a obras sostenidas por el catolicismo, como las del jesuita Luis Feliú y Monseñor de Andrea (Ighina, 1996: 72). De todas maneras, estamos hablando de referentes de la Iglesia católica cuyas obras daban cuenta de un fuerte compromiso social con los sectores más desfavorecidos.

De la acción benéfica del padre Feliú se beneficiaron numerosas obras, principalmente la Asociación del Divino Maestro, el Asilo de niños desvalidos y el Patronato de presos, emprendimientos de los que no fue fundador pero sí el responsable de explotar sus valores y potencial. Fue además muy influyente para la Conferencia de Señoras y la Sociedad de beneficencia, que lo asumieron como director espiritual (García, 2008: 234-235). Estas últimas organizaciones eran fomentadas no solo por la Iglesia sino también por el Estado, ya que se entendía que el cuidado del desamparado era de incumbencia principalmente femenina (Alzola de Citanovic, 1979: 104). Y el hecho de que estuvieran conformadas por mujeres de sectores dominantes las convertían en espacios de fortalecimiento de prestigio social (Ciafardo, 1990: 163). Esta característica, si bien no desacredita la labor asistencial que realizaban, permite explicar también las ambivalentes significaciones del catolicismo, con exponentes que intentaban revertir situaciones de injusticia a la vez que eran funcionales al sistema de desigualdad imperante.

La obra de Monseñor de Andrea fue también expresión de un catolicismo con decidido compromiso social, aunque no exenta de dimensiones que la hacían también parte de la inequidad estructural, debido precisamente a su insistente labor por la excepcionalidad del trabajo femenino (Queirolo, 2016).

Otra mujer que colaboró con estas obras y que era amiga de Mercedes Orgaz fue Julia Saurí, la “niña Julia”, como se la conocía. Era maestra normal y colocó la fortuna familiar al servicio de los necesitados, entregando parcelas a los enfermos de tuberculosis que iban siendo dados de alta en el viejo Hospital Rawson, para que con su cultivo pudiesen enfrentar mejor sus necesidades (Ighina, 1996: 72).

En lo que respecta a dimensiones que permiten identificar la huella del espíritu reformista en la vida de Mercedes Orgaz, lo primero que considero debe señalarse es el influjo de sus hermanos varones, todos protagonistas en el campo del Derecho y la Medicina; activistas protagónicos en el acontecimiento de la Reforma, productivos intelectuales, destacados escritores y hasta involucrados en el nacimiento del Club Belgrano. La casa de los Orgaz era además lugar de reunión de personalidades de sugerente inquietud intelectual y literaria con las que forjaron profundas amistades, como Arturo Capdevila y Carlos Romagosa. Ese ambiente, una verdadera incubadora de ideas innovadoras, seguramente fue forjando el espíritu de Mercedes. Pero esas mismas figuras tan sensibles a lo nuevo, fueron representantes también de fidelidades a lo dado y heredado. Arturo Capdevila, en contacto con la obra de Ricardo Rojas, hizo una relectura del modernismo latinoamericano pero no del todo disruptiva de las bases de matriz hispánica y cristiana, tan configuradoras de la cultura cordobesa (Boldini, 2016: 22). Y Carlos Romagosa, a pesar de ser el primer teorizador del modernismo en Córdoba y encabezar la cruzada literaria modernista, encarnó en su propio drama sentimental de hombre separado la derrota ante la fuerza implacable de los prejuicios de la sociedad que condenó su relación con Haydeé Bustos, una joven que fue primero su alumna y luego su colega en la Escuela Normal (hoy el Carbó). Los amantes decidieron quitarse juntos la vida, hecho trágico que ocurrió apenas a una cuadra de la casa de los Orgaz, cuando Mercedes tenía 13 años. Un hecho que sin dudas debe haber impactado en ella con violencia (Ighina, 1996: 49).

Este episodio no fue una simple historia de amor atormentada sino un acontecimiento revelador de un estado social de cosas, por lo que se puede en verdad decir que “el fantasma de Carlos Romagosa emerge para recordarnos que, bajo la apariencia de una sociedad satisfecha, opulenta, optimista, los hombres sufren, viven y mueren buscando simplemente el refugio del amor” (Gazzera, 2006).

Otro elemento que indica la inequívoca presencia del modernismo en el itinerario biográfico de Mercedes Orgaz es la carrera que asume para sí misma, teniendo en cuenta los límites jurídicos que se les imponían a las mujeres, según el Código Civil vigente, y que recién en el año 1926 será objeto de algunas reformas en favor de las mujeres (ella se recibe tres años antes). El camino que tuvo que transitar para llegar a esta meta es también revelador. Contando ya con 29 años afronta recién los estudios secundarios acreditados en el Colegio Monserrat, tras dos años intensivos de cursado. Inmediatamente después inicia la carrera de Notariado y la concluye tras 16 meses de estudio y con altas calificaciones, estando la Universidad regida ya por estatutos reformados.

La manera en que ejerció como escribana, llegando a integrar el Directorio del Colegio de Escribanos, da cuenta asimismo de un estilo particular. Si bien, como mujer que era, gustaba de cultivar amenas charlas en una sala para el té que tenía en su estudio, su protagonismo no se redujo a eso y participó activamente en la redacción de documentos fundamentales que introdujeron reformas sustanciales para la jerarquización del notariado (Ighina, 1996: 67). Este aspecto puede además arrojar luz para comprender el espíritu antiprofesionista de la Reforma, o sea su rechazo de la concepción de Universidad como mera fábrica de títulos según la cual se relativiza la función social de la profesión. Por otra parte, adherida al pensamiento jurídico de su hermano Alfredo Orgaz, era defensora de la colegiación obligatoria y de la función institucional y pública de los colegios de profesionales (Ighina, 1996: 70).

Un acontecimiento en el que se distinguió fue la organización de las Primeras Jornadas Notariales Argentinas, realizadas en Córdoba desde el 28 al 30 de setiembre de 1944, a las que concurrieron delegaciones de los colegios de escribanos de las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Salta y Tucumán, y de las ciudades de Rosario y Buenos Aires, además del Instituto de Derecho Notarial Argentino y del Centro Notarial de Mar del Plata.

A Mercedes Orgaz, por su carácter cordial e inteligencia práctica, se le encomendó la organización de la cena en el Hotel Bristol, las visitas al Archivo de Tribunales y al Registro de Propiedades, el homenaje a Vélez Sarsfield, la recepción en el Jockey Club y el almuerzo de despedida en el Hipódromo de Córdoba (Ighina, 1996: 69).

A partir de estos elementos que emergen de la sola lectura de la biografía de Mercedes

Orgaz surgen interrogantes sobre las tramas discursivas de sentido que configuraron su vida, en torno a la dialéctica tradición/modernidad; tensión que nos puede ayudar a entender por qué el sueño de la Reforma universitaria es una deuda pendiente, ya que se gestó en una sociedad en la que el lado conservador era tan persistente.

Si hablamos de “tramas discursivas” no estamos limitándonos al lenguaje verbal (del cual contamos quizás con pocos elementos, ya que Mercedes no dejó escritos literarios ni autobiográficos y “lo dicho” se refiere principalmente a su rol de escribana). Se asume por eso con Verón (1993) la concepción de discurso como toda manifestación espacio-temporal de sentido, incluyendo prácticas sociales.

Pero como la vida de una persona siempre ha de ser leída en un contexto social resulta pertinente una mirada global de los discursos típicos de la época, mediante la identificación de la hegemonía discursiva que en ellos se impone, entendida como el conjunto de reglas que organizan lo legítimamente decible (Angenot, 2010: 37). Aquí importa visibilizar qué se predicaba en esa sociedad (en el decir y el hacer) respecto a la mujer y su rol social y respecto a su capacidad y méritos para los estudios académicos. Pero también es necesario sacar a la luz aquellos mecanismos que operaban como resistencia a la hegemonía discursiva, que Angenot llama “contradiscursos” (Angenot, 2010: 30). En una sociedad como la cordobesa, en la que coexistían conflictivamente pensamientos liberales y secularizadores con los conservadores, la disputa discurso hegemónico y contradiscurso es muy develadora de sentidos, más aún si en esa disputa fue clara la huella de lo pasional, dimensión humana inherente a toda conflictividad.

Este modo de entender la discursividad social abre caminos a una perspectiva de género, porque pretende activar una relectura de los postulados de la Reforma, pero desde su impacto existencial en la vida concreta de una mujer. Es además una manera de mostrar a la Reforma como acontecimiento incómodo (siempre incomoda que una mujer se abra caminos).

Finalmente aspiro a interpelar con esta aproximación a la vida de Mercedes Orgaz a la teología, sobre todo a la que producen aquellos teólogos sensibles y receptores de los reclamos de la posmodernidad, hastiada de metarrelatos con pretensiones de esencialidad universal, que le marcan a la reflexión teológica su esterilidad, cuando se aferra a un decir sobre Dios abstracto,

desencarnado y despolitizado. Hoy muchos teólogos plantean la necesidad de pensar la teología como biografía, en cuanto posibilidad de hallar una “palabra de Dios” revelada en la carne histórica y contingente de los trayectos biográficos de los creyentes (Schneider, 2000). Y yo agregaría: hay que animarse a hacer teología desde la biografía de aquellos que, si bien fueron creyentes, no protagonizaron un caminar en directa vinculación con la institución eclesiástica.

Conclusión

Considero que un abordaje de estas características puede contribuir a una relectura de los postulados de la Reforma, cuyo impacto existencial emerge radicalizado y especialmente interpelador si tiene rostro de mujer, ya que, si los líderes del movimiento reformista no podían ir más allá de su época en lo referente a equidad de género, es en el campo de batalla de la carne de algunas mujeres donde ese clamor se empezó a oír, ya en esos albores.

La pregunta por el impacto del ideario reformista en la vida particular de una mujer revela por otra parte, con particular fuerza y nitidez, las tensiones que caracterizaron, y aún caracterizan, a la sociedad cordobesa. Y esto es así debido a que en las mujeres es más persistente la presencia de lo tradicional pero es también muy llamativa y conmovedora toda presencia de innovación y transgresión.

El confluir de estas dos presencias es particularmente muy contundente en la vida de Mercedes Orgaz y hace de su figura un referente ineludible para comprender los procesos sociales en los que se gesta la Reforma, acontecimiento cuyos ideales se gestaron en una sociedad de rasgos conservadores muy dominantes. Esto último explicaría, en gran medida, por qué la visibilidad de esta mujer y la trascendencia de su recorrido existencial estuvo opacado durante mucho tiempo. Por otra parte, en su vida misma parecen haber tenido excesivo peso las huellas de lo tradicional, que hicieron que lo que tuvo de transgresora y vanguardista, bajo la inspiración del espíritu de la Reforma, se minimizara en el tiempo. Sumado a esto, es evidente que sus hermanos, “los Orgaz”, acapararon el protagonismo desplazando a Mercedes al lugar de “hermana de”; de hecho “las crónicas de la época insistían en mencionar a los cinco hermanos y borraban de la memoria a la pionera” (Requena, 2016).

Redescubrir hoy a Mercedes a la luz de los interrogantes que aquí he formulado aporta por ello algunos elementos a la tarea que aún está pendiente: la de sopesar con justicia la importancia de su itinerario biográfico, tan sugerente e innovador, a pesar de estar configurado también por la internalización y aceptación de mandatos tradicionales.

Finalmente cabe decir que, como todo lo que se recupera del pasado para que el presente se resignifique, esta reflexión es un primer paso, una invitación a repensar el acontecimiento de la Reforma y dejar que nos interpele de verdad, tomando coraje de quienes dejaron que sus vidas fuesen atravesadas por su espíritu.

Bibliografía

Aimar, Florencia (2018). *Las libertades que nos faltan*. Córdoba: Tinta libre.

Alzola de Citanovic, Nilsa M. (1979). “Imagen tradicional y participación real de la mujer en la sociedad argentina (1810-1920)”. *Cuadernos del Sur*, 12, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, pp. 97-110.

Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Aricó, José (1989). “Tradición y modernidad en la cultura cordobesa”. *Revista Plural*, 13. Buenos Aires.

Bareï, Silvia (2014). “Mujeres en tiempos de la Reforma. «Las libertades que nos faltan...»”. En A. Villar y A. Ibarra (Comps.), *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana*. México: Colección idea latinoamericana. [En línea] <http://65aniversario.udual.org/pdf/autonomiaUDUAL.pdf>

Barrancos, Dora (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

- Bischoff, Efraín U. (2013). *El cura Brochero, un obrero de Dios*. Córdoba: El Emporio Ediciones.
- Boldini, María Gabriela (2016). *La “reinención” del modernismo en Córdoba: sus protagonistas y proyecciones*. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5665270.pdf>
- Chimbo Mateos, Cynthia (2011). “Mercedes Orgaz. La primera escribana de Córdoba”. En AA.VV., *Las nuestras. Mujeres que hicieron historia en Córdoba*. Córdoba: Letras y bibliotecas de Córdoba.
- Ciafardo, Eduardo O. (1990). “Las damas de beneficencia y la participación social de la mujer en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1920”. *Anuario IEHS* V, Tandil, pp. 161-170.
- Dalmasso, Eduardo (2018). *1918. Raíces y valores del movimiento reformista*. Córdoba: Editorial UNC.
- Ferrari, Carola (2013). *Prohibido prohibir. El amor en la Reforma Universitaria*. Córdoba: El Emporio Ediciones.
- Finocchiaro, Alejandro (2018). *El mito reformista*. Buenos Aires: Eudeba.
- García, Joaquín (2008). *Los jesuitas en Córdoba. Desde la Colonia hasta la Segunda Guerra Mundial*. Córdoba: Educc.
- Gazzera, Carlos (2006). Comentario en contratapa a la obra Cuadrado, Jorge, *Romagosa, una historia imperfecta*. Córdoba: El Emporio Ediciones.
- Ighina, Carlos A. (1996). “Mercedes Orgaz. Primera Notaria universitaria de Córdoba”. *Revista Notarial de Córdoba*, 71. Córdoba: Ed. Colegio de Escribanos de la Provincia de Córdoba.
- Man, Ronen (2013). “La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales”. *Hao Historia Actual Online*, N° 30, Invierno, pp. 167-173. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4198158.pdf>
- Moyano, María Dolores (Dir.) (2010). *Diccionario de artistas plásticos de Córdoba. Siglo XX y XXI*. Córdoba: UNC.

- Queirolo, Graciela A. (2016). “La Federación de Asociaciones Católicas de Empleadas frente al trabajo femenino (Argentina, 1922-1954)”. *Trabajos y Comunicaciones*, 43. [En línea] <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a03>
- Requena, Pablo (2016). “Las universitarias invisibilizadas de fines de siglo XIX”. *Unciencia*. [En línea] <http://www.unciencia.unc.edu.ar/2016/septiembre/las-universitarias-invisibilizadas-de-fines-de-siglo-xix> [Consulta: 23/4/2018].
- Schneider, Michael (2000). *Teología como biografía. Una fundamentación dogmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vasallo, Jaqueline (2017). “Ellas no salieron en la foto”. *Alfilo*. <https://latinta.com.ar/2017/06/ellas-no-salieron-en-la-foto/>
- Verón, Eliseo (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

El desarrollo de la glotopolítica en la Argentina. Notas en torno al latinoamericanismo y a la democratización de la enseñanza

Elvira Narvaja de Arnoux

La glotopolítica se ha planteado inicialmente como el estudio de las intervenciones en el espacio del lenguaje, asociadas con determinadas ideologías lingüísticas, que participan en la reproducción y transformación de las sociedades en el nivel local, nacional, regional o planetario. Pueden desplegarse en diferentes temporalidades: larga duración, duración media, coyuntura, acontecimiento. En tanto campo derivado del planeamiento lingüístico tiene una zona aplicada, que implica intervenciones planificadas y coordinadas a partir de un saber experto. Esto se ha institucionalizado, en las últimas décadas, en diversas instancias gubernamentales o aledañas dedicadas específicamente a las políticas lingüísticas y ha dado lugar también a diversos emprendimientos en el ámbito educativo.

En el transcurso del desarrollo de la glotopolítica, muchos investigadores de diferentes países se han sentido interpelados por ella y en sus trabajos han extendido los límites hacia la dimensión política de las intervenciones en el lenguaje y la dimensión lingüística (o semiótica, en sentido amplio) de los procesos políticos. En todos los casos, se impone su carácter interdisciplinario que necesariamente articula saberes de las ciencias del lenguaje, que abarcan los referidos a las tecnologías de la palabra, con el de las ciencias sociales. Como muchos de los materiales que se abordan son discursivos y en algunas situaciones multimodales, su consideración lleva a apelar a diferentes perspectivas del análisis del discurso.

El texto que presento son notas personales acerca de cómo se fue desplegando la glotopolítica en la Argentina en relación con los procesos que se iban viviendo y en el que proyectos de intervención convivían y nutrían la reflexión teórica y el análisis de casos. Como homenaje

a la Reforma Universitaria de 1918, atenderemos particularmente a la importancia del latinoamericanismo en ese desarrollo y a las políticas de inclusión elaboradas en el nivel de los estudios superiores. Recuperaremos en el primer punto el tono épico del *Manifiesto*, que nos sigue convocando.

1

De todos los hilos de entramado del *Manifiesto Liminar* de la Reforma Universitaria de 1918 privilegiaremos, como dije, la perspectiva latinoamericanista y, en relación con ella, la necesidad de democratizar la enseñanza.

El tono épico ligado al género acompaña desde el título la designación de un enunciador y un destinatario amplios pero localizados: “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”. Se habla desde un lugar que orgullosamente se señala y se tiene una lúcida consciencia del impacto político que va a producir –lo que efectivamente ocurrió– en muchos países hermanos. El destino compartido es una de las razones de la comunidad que se construye y a la que se apela: “nuestras verdades lo son –y dolorosas– de todo el continente”. La reiteración de unidades del campo léxico de la libertad y su opuesto, la tiranía, articula la revolución democrática, en la que se inscriben, con la memoria de la Independencia y explica que Córdoba, compensatoriamente, esté a la cabeza de ese movimiento que se piensa continental: “aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo”. Vislumbran una nueva etapa revolucionaria que como la otra moviliza emocionalmente y tendrá la misma dimensión continental: “Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”; “[...] se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente”. En tanto movimiento inicialmente estudiantil que enfrenta los intereses de una casta de profesores y funcionarios, la juventud se presenta como aquella capaz de realizar las tareas del momento, transformar profundamente la enseñanza superior, lo que implica también el sacrificio personal: “El sacrificio es nuestro

mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa”. El llamamiento final es parte obligada de un género anclado en la modernidad y en las luchas sociales y nacionales:

Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad.
La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

Los fragmentos que hemos citado resonaron en diferentes momentos y lugares y conformaron la memoria de sectores amplios del estudiantado y la docencia argentinos sensibles a las luchas nacionales y populares en América Latina. El latinoamericanismo acompaña, en el medio universitario, la voluntad de realizar profundos cambios en los contenidos y en la dinámica pedagógica. Recorreremos, entonces, algunos momentos en la constitución de la glotopolítica que, a nuestro criterio, activan esa memoria.

2

Con la apertura democrática, Francisco Delich, cordobés también él y rector normalizador de la Universidad de Buenos Aires entre 1983 y 1985, creó el Ciclo Básico Común como primer paso de una reforma pedagógica. El CBC, que comenzó en 1985 como unidad académica dependiente del Rectorado, permitió el ingreso directo de los estudiantes que habían finalizado el nivel medio. Se constituyó como el primer año universitario y la instancia en la que los ingresantes terminaban de decidir la carrera que cursarían.

La masividad de las cátedras, su carácter de comunes a todas o a varias carreras y la necesidad de renovar los contenidos –además de lo que implicaba el fin de la dictadura en el plano político y en la actividad intelectual– llevaron a elaborar estrategias pedagógicas variadas y en muchos casos innovadoras. Los materiales didácticos destinados a apoyar el dictado de clases incidieron en otros ámbitos educativos, universitarios y terciarios, y fueron un instru-

mento de actualización docente. En ese marco se creó la cátedra de Semiología y Análisis del Discurso, que desarrolló un intenso trabajo destinado a retomar la tradición semiológica que había tenido a fines de los 60 y comienzos de los 70 una presencia destacable en la universidad argentina, y a introducir marcos teóricos necesarios para el análisis de la discursividad como, entre otros, la Teoría de la Enunciación, la Pragmática, la Lingüística textual, la Teoría de la Argumentación y las nuevas corrientes retóricas. Los “cuadernillos” incluían síntesis y fragmentos que permitían el contacto de los estudiantes con un universo teórico actualizado y textos pertenecientes a diferentes géneros discursivos, que facilitarían el trabajo en el aula.

Muchos de los textos que se seleccionaban estaban destinados a recuperar la memoria histórica de las luchas sociales y políticas. Así, el *Manifiesto Liminar* ingresó, como otros, para explicar los rasgos discursivos del género pero también para mostrar la importancia de esas luchas en la democratización de la vida universitaria y resaltar el papel de los estudiantes en consolidarla valorando la participación política, que el Proceso de Reorganización Nacional había impedido. La perspectiva latinoamericanista aparecía en textos razonados variados, como uno polémico de Haya de la Torre en relación con la construcción que hacía de Indomérica. Asimismo, se abordaban poesías que de una u otra manera planteaban la relación entre lengua e identidad. En “A Roosevelt” (1904) de Rubén Darío la lengua aparece tematizada, por ejemplo, como cierre de lo étnico y lo religioso, interviniendo en la construcción imaginaria de una comunidad amplia: “Eres los Estados Unidos, / eres el futuro invasor / de la América ingenua que tiene sangre indígena, / que aún reza a Jesucristo y aún habla en español”. El gesto antiimperialista aparece también expuesto en otro de los textos que se abordaban, “West Indies Ltd” (1934) de Nicolás Guillén, en el que los términos en inglés mostrados en un sonsonete frívolo que se proyecta sobre los hablantes se oponen a la zona textual en la que domina el español con su tono combativo y trágico: “Aquí están los que chillan: hello baby, / y fuman «Chesterfield» y «Lucky Strike» / [...]. Aquí están los que piden bread and butter / y coffee and milk. / [...] Pero aquí están también los que reman en lágrimas, / galeotes dramáticos, galeotes dramáticos. / los que ante el máuser exclaman: «¡Hermanos soldados!», / y ruedan heridos / con un hilo rojo en los labios morados”. Las marcas de época de los textos facilitaban la contextualización y la consideración de lo indígena y lo afri-

cano en la conformación de “nuestra América”. Los esbozos de análisis anunciaban lo que luego sería una de las áreas de la glotopolítica: el estudio de cómo los textos literarios exponen o tematizan las diferencias lingüísticas (lenguas, variedades, registros, estilos) y la poética militante que sostiene esas opciones. Esta anticipación se agregaba a lo que después sería caracterizado como una intervención glotopolítica sostenida por instrumentos lingüísticos como, en este caso, los materiales de enseñanza de la discursividad.

Pero para hablar del desarrollo del campo en la Argentina es necesario dar una vuelta a la etapa anterior al Proceso.

3

Sabemos que los 60 y comienzos de los 70 fueron una etapa de intensa actividad política e intelectual en la que participaron sectores diversos de la vida nacional. La Universidad tuvo su Mayo 68, 50 años después de la Reforma y con algunos rasgos de aquella. Revistas como *Antropología Tercer Mundo* expresaron esos cambios. El movimiento sindical se manifestó rotundamente en el Cordobazo de 1969 y dio lugar a una prensa obrera cuya expresión más importante fue el semanario la *CGT* de los Argentinos. La efervescencia tercermundista y las luchas de liberación nacional activaban la memoria latinoamericanista y el antimperialismo militante interrogaba la tradición marxista en sus diferentes vertientes, lo que se manifestó en un intenso trabajo editorial, en el que se destacaron los *Cuadernos de Pasado y Presente*. La universidad intentó otra vez renovar los claustros, introducir nuevas perspectivas, discutir los temas ligados a las experiencias del país y del continente, lo que dio lugar, en la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, primero, a las Cátedras nacionales y, luego, con el avance de los movimientos populares, a variados equipos de trabajo y cátedras paralelas.

En ese marco se puso en marcha, en 1973, la experiencia de una cátedra de Lingüística y Semiología, dirigida por un cordobés de adopción y pensador riguroso y original, Luis Prieto, que aprovechó su año sabático en la Universidad de Ginebra para reiniciar su actividad académica en la Argentina, lo que lamentablemente no tuvo futuro por los avatares de nuestra vida política que en la universidad se expusieron con fuerza en el segundo semestre de 1974.

El objetivo era presentar a los estudiantes nuevos campos en las ciencias del lenguaje, como la Psicolingüística, la Lingüística Generativa Transformacional, el Análisis del Discurso y la Sociología del Lenguaje, que acompañaban las clases que el profesor titular dictaba acerca de los principios de una Semiología de la Comunicación, que él estaba desarrollando desde los inicios de su vida académica.

El módulo de Sociología del Lenguaje abordaba el tema de las Políticas Lingüísticas y el Planeamiento del Lenguaje. Lo que motivaba este interés era la pregunta sobre cómo se podía intervenir políticamente desde la Lingüística en los procesos nacionales y populares del continente en el que dos temas aparecían como centrales: lo que se llamaba “la cuestión indígena” y la integración latinoamericana. Los responsables sabían que era necesario legitimar el campo en la universidad argentina. Ello llevaba, por un lado, a buscar los textos que habían surgido a partir de experiencias como la guerra fría y la lucha entre las dos lenguas posicionadas para constituirse en lengua mundial, el inglés y el ruso, los procesos de descolonización de Asia y África, y las revoluciones como la mexicana o la peruana de Velasco Alvarado. Por otro lado, era necesario mostrar el valor político de las lenguas a partir de observaciones dentro del marxismo, como la intervención de Stalin y fragmentos que se iban encontrando en la lectura de análisis de casos como el irlandés o el de las lenguas judías, y a partir de interrogar en la historia nacional, el papel de variedades como el cocoliche y el lunfardo, la acción de las academias o las reflexiones en torno a la literatura gauchesca. Este vasto programa solo podía ser realizado con la participación de los estudiantes, que en un intenso trabajo de grupos obtenían materiales, recorrían bibliotecas y embajadas, traducían, armaban carpetas, realizaban entrevistas que irían conformando el archivo de la cátedra que sería completado por las futuras cohortes, posibilidad que el devenir del país anuló.

Respecto de la situación latinoamericana, los debates pasaban, por un lado, por la necesidad o no de castellanizar a las comunidades indígenas. En ese sentido, eran una fuente importante los trabajos realizados en Perú en el que se reflexionaba, a partir de perspectivas teóricas fundamentadas en importantes trabajos de campo, sobre el proceso de castellanización al mismo tiempo que se valoraban las lenguas indígenas, lo que daría lugar a la implantación de la educación bilingüe en ese país y, en 1975, al decreto de oficialización del quechua, que fue

derogado poco después de la caída del gobierno de Velasco ese mismo año. Se estudió la posición de la Unesco y se relevaron, con las limitaciones que tenía la búsqueda de materiales desde Buenos Aires, las posturas en el exterior tanto de Estados Unidos—entre otras, la de una institución religiosa, el Instituto Lingüístico de Verano— como de los partidos comunistas y se confrontaron con las políticas lingüísticas en el interior de los respectivos estados. Por otro lado, se discutía la necesidad del aprendizaje del portugués en el área hispanohablante y del español en Brasil. Las miradas en relación con el portugués diferían: los que pensaban que en la Argentina iba a incidir en un avance de la burguesía brasileña y los que sostenían que la integración de América Latina imponía el conocimiento de la otra lengua mayoritaria.

Estos debates iban a ser retomados en los estudios superiores argentinos con posterioridad al Proceso militar.

4

En los institutos de enseñanza superior no universitarios no solo se han formado generaciones de docentes sino también se han diseñado proyectos innovadores que han incidido en diversos ámbitos educativos. Con la apertura democrática, se retomaron los principios de la Reforma respecto del gobierno de las instituciones universitarias y el Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” estableció tempranamente para su gestión la participación de los tres claustros. Esto llevó a que se discutieran contenidos y propuestas pedagógicas y se ampliaran proyectos como el de las cátedras de Expresión Oral y Escrita destinadas a los diferentes profesados. También fue el espacio en el que se diseñó el proyecto de Maestría en Ciencias del Lenguaje que se implementó a partir de 1988.

Debemos recordar que en 1985 se firma el Acta de Iguazú entre los presidentes Raúl Alfonsín y José Sarney, que sería la base del Mercosur. Se proponía, en principio, un acuerdo bilateral de intercambio económico con apertura de mercados y políticas de cooperación. Esto incidió en las discusiones en torno al proyecto de Maestría. Se pensaba que este vínculo exigiría el conocimiento de ambas lenguas, la formación de docentes y la realización de pro-

gramas de intercambio. Se estableció, entonces, en el diseño curricular, el dictado de dos cursos anuales obligatorios de Lengua Portuguesa y Cultura Brasileña y una orientación, para el trabajo final, de enseñanza del castellano como lengua segunda y extranjera. En 1991 se firma el Tratado de Asunción y el Mercosur se integra con Argentina, Paraguay, Uruguay y Brasil. Las expectativas respecto de la enseñanza del portugués en el país fueron importantes y aumentó considerablemente la matrícula en los profesorado existentes a la vez que se creaban otros. Al cumplirse los diez años de implementación de la Maestría pronuncié una conferencia inaugural, que apareció a comienzos de 2019 traducida al francés en la revista *Glottopol* como una especie de manifiesto académico desde el sur que retomaba el nombre de glotopolítica dado al área por Guespin y Marcellesi en 1986.

En la Universidad se elaboraron proyectos como la creación de colegios bilingües dependientes de las universidades en los que se formarían a los que iban a intervenir de una u otra manera en la integración regional; se propuso la introducción, en los profesorado, del portugués o de otra lengua románica; se abrieron las revistas a los artículos en portugués y se establecieron espacios de discusión de la problemática lingüística en torno a la integración regional. Se consideraban, además de la problemática de las dos lenguas oficiales, los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe. Estos se habían multiplicado a partir de la promulgación de las constituciones latinoamericanas que establecían, en algunos casos, la oficialidad de lenguas de los pueblos originarios (como el guaraní que había tenido una amplia difusión) en la totalidad del Estado o en las zonas en las que eran mayoritarias. Se avanzó considerablemente en programas y materiales para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. Numerosos eventos académicos reflejaron el dinamismo glotopolítico del medio universitario.

Sin embargo, en la década de los 90 los resultados fueron pobres respecto de la mayoría de las propuestas. Esto se debió al peso del neoliberalismo que consideraba al Mercosur como una integración meramente comercial y transitoria porque el gran proyecto era la integración continental, el Alca, con base en Estados Unidos. Los funcionarios, a la vez que firmaban los acuerdos del Mercosur educativo, implementaban políticas destinadas a la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos.

En la búsqueda de una comprensión más amplia de los factores que intervienen en las

políticas lingüísticas, muchos investigadores retomaron los estudios históricos y se volcaron al análisis del largo proceso de conformación de los Estados nacionales. Los materiales abordados fueron centralmente instrumentos lingüísticos –gramáticas, diccionarios, ortografías, retóricas, manuales de estilo periodístico, textos didácticos para la enseñanza de las lenguas, antologías– que dialogaban, entre otros, con notas periodísticas, resoluciones ministeriales, revistas culturales y educativas, textos literarios, ensayos sobre la lengua. Esto permitió ahondar en la reflexión y definir las diferencias con el proceso de globalización a la vez que reconocer las representaciones sociolingüísticas vinculadas con el imaginario de nación hispanoamericana y el tratamiento glotopolítico de la distancia entre el español y el portugués.

Las dificultades para intervenir desde nuestro campo en el proceso de integración, más allá de los aportes que desde el mundo académico podíamos realizar, nos llevó a acentuar los trabajos en relación con la inclusión de los estudiantes en la universidad.

5

A fines de la década del 80, en la cátedra de Semiología iniciamos las investigaciones destinadas a relevar las dificultades en la comprensión y producción de textos en los estudiantes universitarios del primer año. A partir de ello creamos, a comienzos de los 90, los Talleres de Lectura y Escritura adscriptos a la cátedra, en los que los conocimientos teóricos respecto fundamentalmente de los discursos razonados se desplegaban en la dinámica de taller. Esto implicaba la elaboración de ejercicios claramente pautados, la revisión de los textos producidos, la puesta en común de los resultados y la reformulación en los casos en que fuera necesaria. Las actividades en el taller y las investigaciones en relación con esta población, con los estudiantes secundarios del último año y con los de profesorado de enseñanza primaria dieron lugar a numerosos artículos científicos, a la formación de talleristas y la publicación de material didáctico.

La experiencia se multiplicó en universidades nacionales e institutos de enseñanza superior. Estuvo, asimismo, en el origen de la creación de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, cuyo nombre original incluye “desde una perspectiva discursiva e interactiva, para el

mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina”, proyecto cuya elaboración se inicia en 1994. Es una red latinoamericana que tiene sedes, además de la de Argentina (en la que nuclea a 15 universidades nacionales), en Colombia, Chile, Perú, México, Puerto Rico, Venezuela, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Panamá y Uruguay. Ha realizado numerosos encuentros nacionales y nueve congresos internacionales. En la actualidad publica la Revista *Traslaciones*, que dirige Susana Hocevar desde la Universidad Nacional de Cuyo. La red articula investigaciones con experiencias de postgrado. En la Universidad de Buenos Aires el proyecto de investigación es “El derecho a la palabra. Perspectiva glotopolítica de las desigualdades / diferencias” y el postgrado es la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, que funciona desde 1999 articulada con la Maestría en Análisis del Discurso que se implementó en 1997.

Con la multiplicación de los postgrados, a mediados de la década del 90 se iniciaron investigaciones e intervenciones en seminarios y talleres del nivel más alto del sistema educativo destinados a la elaboración de los trabajos finales. Esta línea es compartida por muchas sedes de la Cátedra, lo que permite intercambios sobre la importancia de la escritura en los procesos intelectuales involucrados en la producción de textos destinados al cierre de una carrera, las limitaciones de los dispositivos normativos, los formatos de escritos según las áreas del conocimiento, la inclusión de otros objetos semióticos en la presentación de los resultados, la relación entre escritura y oralidad en la instancia de defensa, la problemática de los ingresantes a un área diferente a la de sus carreras de postgrado, la tensión entre géneros profesionales y géneros académicos.

Una de las líneas es la historización de las prácticas de lectura y escritura no solo en relación con el sistema educativo o el periodismo sino también con los ámbitos políticos tanto los hegemónicos como los contestatarios. Desde una mirada glotopolítica se han investigado, entre otros temas, aquellas prácticas en socialistas y en anarquistas, los tipos de lectura y escritura relacionados con las consignas políticas y los discursos panfletarios en el primer peronismo y en la Revolución Libertadora, las propuestas en el aparato estatal desde la asunción de Cármpora hasta la muerte de Perón, la incidencia de los discursos oficiales sobre las lenguas en el gobierno kirchnerista.

Se ha acentuado, en los últimos años, el estudio de los modos actuales de regulación de la discursividad, generados por las necesidades de control global de las poblaciones y de armado de amplias bases de datos que permitan elaborar perfiles para el envío de determinados mensajes. En ese sentido se han abordado los que tienden a simplificar y, a menudo, uniformizar la prosa informativa y la oralidad mediática para facilitar la acción de los buscadores y los procedimientos de traducción automática (normas para versiones *on line* en los periódicos; lenguaje claro, llano, fácil en la administración, el aparato jurídico o la comunicación empresarial; normas acerca de la pronunciación y la elocución en los discursos que van a circular en los medios audiovisuales y digitales). Se han estudiado también otros reguladores: los que se proponen atenuar o anular (purificar) los aspectos discriminatorios en la lengua (como son las normativas sobre lo políticamente correcto o el lenguaje no sexista) confiando en que el control del lenguaje incidirá en las prácticas (que es lo que sostiene, por ejemplo, a las guías de lenguaje inclusivo para la administración, las universidades, los medios, las editoriales). Este abordar desde la glotopolítica los modos de regulación de la discursividad se debe a la necesidad de considerar los controles globales y su incidencia, en una etapa de crisis de los proyectos de integración regional. El peso del neoliberalismo se evidencia también en que se tiende al guionado global de la discursividad política más allá de las tradiciones nacionales. Pero volvamos a los comienzos del nuevo siglo.

6

Con la llegada de los llamados “gobiernos progresistas” se recuperó la vocación latinoamericanista que se plasmó en diversas acciones. Como oposición explícita a una integración panamericana, en el encuentro de Mar del Plata del 2005, que debía consolidar el Alca (Área de Libre Comercio de las Américas), se rechazó este proyecto enérgicamente. En 2008 para acentuar la dimensión política de la integración regional se creó Unasur (Unión de Naciones Suramericanas) y para avanzar en la integración al espacio sudamericano de México y América Central se constituye definitivamente en 2011 la Celac (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños), que había sido creada un año antes en México.

Todas estas nuevas instancias interrogaron el espacio de las lenguas, particularmente Unasur que se proponía “construir *una* identidad y ciudadanía suramericanas”, pero fue en relación con el Mercosur que se tomaron las medidas más importantes. Una de ellas fue, en 2005, la Ley de oferta obligatoria del español en las escuelas secundarias brasileñas, que fue replicada en la Argentina, en 2009, con la Ley de oferta obligatoria de portugués en todas las escuelas secundarias del país. Otra, la incorporación del guaraní como lengua oficial de trabajo del Parlasur, que había sido declarado en el 2006 uno de los idiomas del Mercosur. A esto se agregó la articulación de las escuelas primarias de uno y otro lado de la frontera; también se activó el intercambio de docentes y estudiantes en diferentes niveles de enseñanza, que dio lugar en la enseñanza superior a la realización del programa de Centros Asociados de Postgrado; Brasil creó la UNILA (Universidad Federal de Integración Latinoamericana) en Foz de Iguazú. Otra medida importante fue la elaboración y administración en uno y otro país de los exámenes de dominio lingüístico, el CELPE-Bras y el CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso), elaborado por un consorcio de universidades argentinas, que comenzó a implementarse en 2004. Finalmente, debemos destacar la resolución argentina que establece que la presentación de los trabajos finales de posgrado y su defensa pueden hacerse tanto en español como en portugués. Estas diversas medidas comprometieron a los investigadores o porque intervinieron en ellas o porque las analizaron y debatieron, dando lugar a numerosas publicaciones e incidiendo de una u otra manera en su implementación. En ese sentido debemos destacar el banco de datos Mercolingua, que ha reunido toda la legislación glotopolítica vigente y que constituye una fuente ineludible para, entre otros, los que deciden y ponen en marcha políticas públicas.

Una zona de investigaciones que alcanzó un desarrollo significativo fue la del estudio de las políticas lingüísticas de área idiomática, particularmente en relación con la Hispanofonía. Esta se renueva a partir de los 90 con el ingreso de España a la Unión Europea, la creación del Instituto Cervantes y la revitalización de la Real Academia Española. Se abordaron, entonces, la construcción ideológica del panhispanismo (con su lema “unidad en la diversidad”), la importancia en ello de los Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE), la función actual e histórica de la red de academias, los modos como los instrumentos lingüís-

ticos producidos en ese marco exponen la tensión entre la unidad y la diversidad, los procesos actuales que tienden a un español general y a una prosa informativa “clara” para funcionar por los medios digitales, las políticas de expansión del español en Brasil y Estados Unidos, la búsqueda de un control de la certificación de competencia en español. Se contrastó, además, el panhispanismo con la política lusófona, que encabeza Brasil y que nuclea a cada vez más países de la comunidad de lengua portuguesa.

Las investigaciones en relación con la integración regional y el panhispanismo anudaron los lazos entre equipos de diferentes países latinoamericanos y europeos, lo que hizo posible a partir de 2004 la puesta en marcha del proyecto de Políticas Lingüísticas en la Alfal (Asociación de Lingüistas y Filólogos de América Latina) y a partir de 2015 la realización de los Congresos Latinoamericanos de Glotopolítica (Chile, Bogotá, Hannover y San Pablo). A esto hay que agregar la publicación del Primero y Segundo Anuario de Glotopolítica (que surge del vínculo entre la escuela de Buenos Aires y la de Nueva York), el desarrollo del Observatorio Latinoamericano de Glotopolítica y del Diccionario Latinoamericano de la Lengua Española “Definamos nuestro mundo. Definamos las palabras de nuestro mundo”, que es una iniciativa de lexicografía participativa y colaborativa (diseñada en la Universidad de Tres de Febrero) en la que los usuarios definen y evalúan en la plataforma web confeccionada ad hoc las palabras que emplean.

Estos avances en el campo académico contrastaron con las limitadas acciones en el aparato estatal. En la Argentina no se implementó la ley que establecía la oferta obligatoria del portugués, en parte porque los que debían llevarla a cabo no estaban sensibilizados respecto de la importancia de las lenguas en el proceso de integración regional. Pero también incidió el peso de la categoría de “plurilingüismo” que había migrado de la Unión Europea y que obturaba la mirada sobre nuestra realidad en la que, más allá de la legítima enseñanza de otras lenguas, se debían desarrollar diversas formas de bilingüismo español / portugués para hacer posible una integración política.

Con el avance de los gobiernos conservadores el modelo que se impuso fue el de los países de la Alianza del Pacífico (Chile, Colombia, México y Perú), que se conformó en el 2011 y que promueven, con mayor o menor ímpetu, un bilingüismo español / inglés. En Brasil,

cuando asumió Temer, se suspendió la ley de oferta obligatoria del español y, con Bolsonaro, se la reemplazó por la enseñanza obligatoria del inglés. Esto movilizó en varios estados brasileños a los docentes de español, que impulsan proyectos en el ámbito parlamentario tendientes a mejorar la situación de la lengua en el sistema educativo, pero los resultados son parciales. Por otra parte, si bien en Brasil conviven como exámenes de español el CELU y el SIELE (Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española, generado por el Instituto Cervantes), Argentina apoyaba al primero, pero como expresión de los cambios políticos, la Universidad de Buenos Aires, una de las instituciones del consorcio, adhirió también al segundo, lo que implicó en la práctica desdeñar el proyecto de integración regional. Por supuesto no sabemos si la nueva situación que se avizora llevará a que se apoye otra vez al CELU y que, en relación con ello, se defienda una política regional respecto de las lenguas, que profundice lo que se había hecho en ese sentido.

7

El recorrido realizado tendió a mostrar, por un lado, cómo la universidad argentina no es ajena al mandato de la Reforma, a pesar de los debates que hayan generado las formas de implementación a lo largo de un siglo. Por otra parte, nos permite comprender en sus vaivenes, a veces aparentemente erráticos, y en sus insistencias cómo se construye un espacio científico, particularmente en las Humanidades y Ciencias Sociales, en un país periférico, en el que los procesos sociales y políticos, tanto internos como vinculados a desarrollos más generales, inciden fuertemente en la labor de los docentes e investigadores. Finalmente, nos sirve para destacar cómo el interrogar los problemas desde nuestra realidad, pero también desde un marco de comprensión e interpretación amplio, que implica un diálogo intenso con las reflexiones teóricas y los análisis de colegas de otros países, permite avanzar en el conocimiento y en el despliegue académico de un campo, como en este caso es el de la glotopolítica.

La democratización de la Universidad. Legado de la Reforma Universitaria y efecto de los procesos de expansión del sistema universitario público

Silvia María Paredes

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

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, Córdoba, 21 de junio de 1918

Retomar hoy el legado de la Reforma Universitaria de 1918 nos impone considerar diferentes planos de ese proceso y resignificarlo en las condiciones sociales y culturales de nuestra realidad actual.

En este trabajo retomamos una dimensión que, no por conocida y citada, deja de ser una de las cuestiones más relevantes, más polémicas en su definición y que requiere, en cada contexto sociohistórico, una nueva conceptualización: esta es la cuestión de la democratización de la universidad.

Hablar de democratización permite, a la vez, abrir diferentes aspectos de lo que ella significa: podemos referirnos al acceso a la universidad, a la permanencia y el egreso, a participar activamente en la vida política universitaria, a apropiarse de los saberes socialmente relevantes en el proceso de formación, etc.

En una primera aproximación a la cuestión podemos afirmar que hemos asistido –en

las últimas décadas— a un proceso de democratización a partir de la expansión del sistema universitario que amplió significativamente las oportunidades de ingreso. En estos últimos 30 años —desde la recuperación de la democracia en nuestro país— hemos asistido a un crecimiento sin precedentes del sistema universitario público en Argentina; nos encontramos hoy con un sistema que duplicó la cantidad de universidades públicas —de 25 que había en 1982, hoy hay 57 instituciones—, aumentó casi cuatro veces su población estudiantil —la matrícula en 1983 era de 317.388 y en el año 2016 el total asciende a 1.519.796 estudiantes— y generó, en consecuencia, un aumento muy significativo de las plantas docentes, no docentes y de personal, instituciones y actividades que acompañan el crecimiento de una universidad.

A este proceso de expansión lo hemos caracterizado como: *exponencial*, *vertiginoso* y por *oleadas* (Paredes, 2017). Decimos que el crecimiento es *exponencial* ya que, como señalamos en el párrafo anterior, el número de nuevas instituciones universitarias y de población estudiantil es enorme y logra, por la creación de nuevas universidades, una expansión territorial notable. Es *vertiginoso* porque en muy poco tiempo se crea un importante número de nuevas universidades; a principios de 1900 existían cinco universidades y recién en los años 70 es donde se registra la primera oleada de creación de nuevas universidades, durante todo ese período la creación de nuevas instituciones fue muy lento. Inicia la década de 1990 con 28 universidades nacionales y hoy tenemos 57 universidades. En el término de estos 17 años se crearon más de 25 universidades nacionales, casi el mismo número de universidades que, hasta el inicio de los 90, integran el sistema universitario nacional.

Decimos, también, que el sistema universitario crece por *oleadas* —al decir de Pedro Krotzsch (2001)—; en los 70 se registra la primera oleada de creación de nuevas universidades y las siguientes se producen en los 90 y en los 2000; oleadas que obedecen a una política impulsada por el Estado nacional de creación de nuevas instituciones en contextos políticos particulares y diferentes entre sí. Sostenidos en concepciones diferentes, desde un discurso político pedagógico que prioriza cuestiones bien distintas en cada contexto, se apela a un mismo recurso: ampliar el sistema universitario a través de la creación de nuevas universidades generando —en este proceso— una expansión territorial muy significativa.

Este crecimiento tan importante del sistema universitario no solo ha generado la multiplicación de lo existente, sino que ha producido transformaciones en el sistema y en las instituciones. Estas transformaciones generan cierto “desconcierto” en relación a las condiciones institucionales clásicas y a los modos en que la Universidad funcionó históricamente como una institución que atendía a las elites, que seleccionaba a los mejores y que era un espacio reservado a unos pocos elegidos.

Los procesos de expansión tensionan esta representación de la función política de la universidad, irrumpen nuevos sujetos y nuevas prácticas culturales al interior de la experiencia universitaria que puede ser leída y analizada de modos muy diferentes según la perspectiva ideológica política desde donde se los analiza.

Con el propósito de simplificar la presentación de las posiciones podemos agruparlas en torno a dos argumentos: por un lado, aquellas posiciones que miran con preocupación estos procesos de expansión y diversificación y advierten que se produce la multiplicación de versiones “empobrecidas” o “achicadas” de los modelos institucionales de las clásicas universidades tradicionales de nuestro sistema universitario; esta expansión de versiones de *mala calidad* opera como un contrasentido al efecto democratizador que los procesos de expansión dicen producir. Este argumento se posiciona en una concepción de universidad clásica, moderna y describe —a estas nuevas instituciones— como una versión deteriorada de esta. Hay un proceso de devaluación, de empobrecimiento de lo que una universidad es y, sobre todo, de lo que *debe ser* y desde allí discuten los efectos democratizadores que otras perspectivas resaltan. El sistema universitario público es, desde esta posición, más grande pero más ineficaz, de menor calidad y deteriora su función de formación de los “más capaces”.

La otra perspectiva, que brega por considerar a la educación superior como un derecho, describe estos procesos de expansión y de *heterogeneización* de los modelos institucionales, como un esfuerzo por acercarse a otros territorios, por ofertar inclusión a nuevos públicos, por definir estrategias político institucionales para democratizar, efectivamente, el sistema universitario. Se reconoce y se valora las trayectorias diversas y situadas en las reales condiciones de vida de los estudiantes y se le da importancia a toda nueva experiencia que las instituciones están dispuestas a generar. La amplitud de la cobertura territorial y la llegada a

espacios sociales donde había estado ausente, históricamente, son rasgos democratizadores de este *nuevo* sistema universitario.

Esta discusión se produce como consecuencia de los sentidos políticos con los que se describe el proceso de expansión del sistema universitario. Discusión obturada en momentos históricos donde una perspectiva elitista y restrictiva del sistema universitario hegemoniza los sentidos sobre sus propósitos; esta discusión reaparece en toda oportunidad en que la democratización de la universidad es una preocupación, y en este debate es donde nos resuenan las expresiones y las consignas del movimiento reformista de 1918.

¿Por qué seguir formulando esta discusión hoy? Porque en este contexto actual donde se abre sospecha sobre el valor de la expansión del sistema universitario, donde se afirma que (las universidades) *son demasiadas*¹, donde vuelve a ponerse en duda el valor y el sentido de sostener un sistema universitario tan grande y oneroso, mantener el debate se torna impostergable. Esta discusión es necesaria porque estos tiempos son, como dice Graciela Frigerio (2017), tiempos irritantes.

En este sentido hay que seguir dotando de contenido al concepto de que la *educación superior es un derecho* tal como lo proclamara en su Declaración la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) celebrada en Cartagena de Indias en 2008 y ratificada en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba en 2018.

Y, en el marco de la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria resulta relevante mantener esta discusión sobre los modos de construir democratización evitando deslizamientos hacia homologarla con eficacia, expansión con eficiencia y volver a los derechos privilegios. Es necesario sostener una perspectiva crítica desde donde mantener abierto el debate.

Perspectiva crítica que nos permite afirmar que la expansión del sistema universitario produce efectivamente una ampliación de las oportunidades educativas de la mayoría y, en este sentido, genera un efecto democratización indiscutible, pero, a la vez, nos obliga a considerar los problemas, las deudas y los desafíos que estos procesos conllevan. Nos interrogamos ¿alcanza con que sean más las oportunidades o, además, deben ser diferentes? ¿qué transformaciones son necesarias para que no solo se garantice la ampliación de las oportunidades de acceso, sino de permanencia, aprendizaje y de graduación? Nos hacemos estas preguntas por-

que no queremos que la *heterogeneización* de los modelos institucionales termine formateando circuitos diferenciados de calidad según las poblaciones a las que atiende.

La expansión, la democratización y la incorporación de “nuevos públicos”

El proceso de expansión del sistema universitario ocasionó, decíamos, una serie de nuevas situaciones y problemas inéditos hasta este momento. Es común señalar y escuchar que, sobre todo en las nuevas universidades, se están formando quienes son primera generación en acceder a los estudios superiores.

Evidentemente, si consideramos el incremento de las matrículas, no hay ninguna duda que se van incorporando estudiantes pertenecientes a sectores sociales que tradicionalmente no accedieron a la universidad. Marcábamos que el crecimiento del sistema significó una expansión territorial, que produjo –lo que Pérez Rasseti (2012) expresa como– *vecinalización*, hoy todos podemos afirmar que hay una universidad *cerca de mi casa*.

Ahora bien, esta incorporación de nuevos públicos, problematiza la representación de “el estudiante universitario” construido históricamente, tensiona y disputa los sentidos políticos de la institución universitaria e interpela el trabajo docente. Según las maneras en que se procese en las prácticas institucionales y de enseñanza esa “distancia” entre el estudiante imaginado y el estudiante real, será esto fuente de conflictos y de contradicciones o espacios para la innovación y el cambio.

Como señala Sandra Carli (2012), es necesario considerar que ampliar las posibilidades de acceso a la universidad no implica que los docentes “profesaran una firme convicción acerca de la igualdad de las inteligencias, siguiendo a Rancière (2007), ni eliminaba la desigualdad de posiciones con que los estudiantes ingresaban a esa experiencia universitaria inaugural, siguiendo a Dubet (2011)” (Carli, 2012: 95). Es necesario que algo más ocurra, que registremos y operemos en razón de los sujetos reales que transitan hoy las universidades o que –según nuestras expectativas y declaraciones– deberían transitarlas.

Cuando decimos que se interpela al *estudiante imaginado*, correspondería decir, más bien, la representación del estudiante universitario construida históricamente, desde un sistema res-

tringido y restrictivo que, atendió prioritariamente a los sectores medios y altos y de prácticas docentes que apostaban –desde una perspectiva meritocrática– a premiar a los más capaces, a los más esforzados a través de prácticas de enseñanza que priorizaban la distribución de cierto saber y generaban, desde allí (las más de las veces) prácticas expulsoras de lo diferente.

Será necesario entonces que estemos atentos a las maneras en que se traducen en las prácticas e impactan en las representaciones, las transformaciones del sistema universitario y de las instituciones. De allí que la institución universitaria no puede solo expandirse, ampliarse, sino que debe transformarse, problematizarse, rediseñarse a favor de albergar, efectivamente, a esos “nuevos”.

Ahora, cuando nos proponemos esto surge una serie de interrogantes tanto a nivel institucional como en nuestro desempeño como docentes. ¿Cómo hacerlo? ¿Bajo qué parámetros? ¿Qué dimensiones son las más relevantes? ¿Cómo asegurar el cumplimiento de las funciones asignadas históricamente a la Universidad, docencia, extensión y producción de conocimiento, en contextos de masificación?

Seguramente hay cierto consenso respecto a la necesidad del cambio, pero cuando profundizamos sobre las orientaciones de esos cambios y los sentidos a los que aporta los caminos se bifurcan y se reconfiguran las posiciones dicotómicas que presentamos al inicio.

Movidos por estas inquietudes planteamos un primer acercamiento a la cuestión preguntándonos: ¿Qué dicen los que ingresan a la Universidad de esa experiencia? ¿Cómo describen los jóvenes ingresantes –caracterizados como primera generación en la educación superior universitaria– a su experiencia de incorporación a esta institución?

Fuimos entonces a recoger la palabra de algunos estudiantes de los primeros años para que nos narraran esa experiencia de pasaje, esa entrada, esa recepción a la institución universitaria².

La palabra de los estudiantes nos permite abrir otras formas de mirar la experiencia del ingreso³, pensar y problematizar lo que la institución universidad hace para ampliar efectivamente las posibilidades de estar, las maneras en que construye *hospitalidad*⁴.

Reparemos en algunas dimensiones de esa experiencia narrada por sus protagonistas que nos muestran lugares, planos de clivaje⁵ por donde se pueden iniciar transformaciones para hacer de ese paso, de ese umbral –como dice Frigerio (2017)– un rito de pasaje.

Rito de pasaje en el sentido de un acto que habilita e invita a entrar a otra experiencia, espacio y ritual que conecta diferencias, que muestra y ayuda a transitar una discontinuidad indispensable para que algo nuevo se produzca.

El umbral como un espacio entre territorios representa la posibilidad de vinculación, pero conlleva el riesgo de quiebre. Un umbral que no se vuelva abismo ni frontera custodiada, sino desnivel que permite entradas y promueve atravesar otros umbrales, como aquellos que provienen de su pertenencia a sectores sociales determinados, y que (nos) permiten –sobre todo– transponer aquellos cercos que surgen de nuestras propias representaciones (Frigerio, 2017).

Hay diferentes maneras de franquear un umbral. Hay ciertas reglas específicas, culturales, sociales de quién o quiénes lo atraviesan, de cómo se atraviesa el umbral.

El funcionamiento de los umbrales necesita la producción, el aprendizaje, la puesta en marcha de códigos compartidos. “Los espacios de entrada a los edificios son lugares de circulación y comunicación entre dos modos de vida distintos que permiten captar momentos y situaciones en los cuales el vínculo social se construye o deteriora (Joseph, 1998: 111 citado en Monnet, 2007: 181) (Castro, 2015: 134).

Veamos qué nos cuentan de estas experiencias en los *tiempos y espacios de entrada*.

Traspassando umbrales. Experiencias de iniciación

La palabra de los entrevistados nos permite reflexionar sobre este pasaje, dejando de adjudicarles la responsabilidad a los estudiantes –se escucha decir *ellos no pudieron*– sino tomando esa experiencia para construir indicadores de lugares institucionales que requieren que nos detengamos a mirar para pensar transformaciones.

A partir de los dichos de los entrevistados construimos algunas dimensiones para su presentación que, entendemos, nos permiten poner allí un foco, agudizar el *zoom* y pensar nuevos horizontes institucionales.

Sin pretensión de exhaustividad, sin afán de reducir la palabra del otro a nuestras preocupaciones, compartimos aquí esta construcción que es nuestra lectura de los dichos de los entrevistados, nuestra selección de algunos aspectos que nos resultaron relevantes:

a. La oferta que construye demanda: la elegí porque estaba cerca

Los entrevistados nos cuentan que pudieron estudiar porque la universidad *estaba cerca*; muchos de ellos provienen de poblaciones pequeñas de la región cercana a la ciudad donde está emplazada la Universidad.

Elegí esta Universidad porque es la que está más cerca del pueblo donde vivo. Además, se encontraba la carrera que yo quería seguir (E. 1).

(Elegí esta Universidad) Porque era la más cercana a mi pueblo y por lo tanto podía viajar tranquilamente. Y al ser pública no tengo tantos gastos y puedo estudiar (...) (E. 7).

Esta constatación ratifica nuestros dichos respecto a que la ampliación del sistema que operó como expansión territorial genera —efectivamente— nuevas oportunidades que no existían para estos jóvenes.

Una Universidad cerca no refiere solo a distancias geográficas, sino a distancias simbólicas, a distancias vivenciadas. Una ciudad más amigable por su escala, por su cercanía a las experiencias vitales de los jóvenes y sus familias es un horizonte posible de ser “conquistado” por ellos. Algunos nos cuentan “vine porque ya estaba mi hermana”, “porque venían de mi pueblo”, hay una familiaridad, una cercanía que opera como facilitadora de ese “despegue” de sus lugares conocidos: su pueblo, su escuela secundaria, su ámbito familiar.

Para que estos despegues y recepciones se produzcan satisfactoriamente los entrevistados dan cuenta de la existencia de algún *otro* que operó como facilitador. Hay un reconocimiento de algunos que están para andamiar⁶ esa experiencia de desenlazarse de lo conocido para construir otras inscripciones institucionales.

(...) porque tenía a mi hermana acá y ella me fue ayudando y después bueno sí me pude independizar hablando con otras chicas y ahí me pude hacer mi grupito de amigas (E. 2).

Esos *otros* parecen ser siempre pares, no encontramos referencia a acciones de la institución orientadas en este sentido del *anfitriónaje* –como señala Frigerio (2017)–. Hay una expresa valoración de que acceder a la Universidad fue posible porque es una institución pública, gratuita, que genera ayudas materiales de diferente tipo, que es abierta, accesible para todos; pero no hay relatos de acompañamiento a este tránsito, por el contrario, hay cierto reclamo a que “por ahí te tratan mal”.

(Si pudieras dar tu opinión a las autoridades qué les dirías) Me parece que por ejemplo así para ingresar a la universidad como que no hay problema porque es muy accesible para todo, pero sí es como que a veces el ingresante está como medio perdido y cuando va a preguntar capaz que por ahí te tratan mal porque ya hay mucha gente que le fueron a preguntar y bueno ahí como te tratan un poco mal, pero tendrían que acompañar un poquito más o contestar bien, aunque sea (E. 2).

Pareciera que los obstáculos que tienen que sortear para participar de la vida cotidiana no son visualizados por la institución como tales y parecen ser devaluados o no atendidos. Retomaremos este aspecto luego.

Insistimos: la oferta construye demanda, la presencia de la universidad en el territorio más cercano ofrece y, en ese acto, construye la necesidad de la continuidad de estudio, desafía el prejuicio de que *esto no es para mí* y permite proyectarse como estudiantes universitarios.

E: ¿Te imaginabas como estudiante universitario?

No, sinceramente no me imaginaba ni terminar el secundario (se ríe) así que no me lo imaginaba... pero pasó el tiempo y fue una decisión que tomé (E. 6).

Respecto a la instancia diseñada para la recepción –el Curso de ingreso obligatorio de la Universidad– nuestros entrevistados lo valorizan, “no fue difícil”, “te explican” nos decían.

Hay una valorización positiva de esa instancia, pero es identificada como un momento, después viene la carrera “de verdad”. Algunos discuten los espacios curriculares que lo integran y reclaman encontrar cuestiones propias de su carrera.

Y en el ingreso te reciben cariñosamente. Te reciben bien, te dan oportunidades de consulta, hay psicólogos si necesitás en el área de salud. Hay muchas formas de estar bien (E. 3).

(...) los primeros días son todo paz y amor y después cuando ya pasan los dos meses se terminó el paz y amor y empieza lo que es la facultad (E. 8).

La presencia de la institución, la convocatoria que hace a los jóvenes es reconocida, valorada y hay una respuesta positiva hacia esta convocatoria. Reconocen la importancia –personal, social y política– de la presencia de la Universidad en el territorio; hoy se demanda a la Universidad, se defiende la Universidad porque estuvo allí, porque el Estado llegó con esta propuesta de formación, decimos: la oferta construye demanda y la expansión oportunidades.

E: ¿Qué opinión podrías dar de la Universidad?

No sé hace poco que vengo y aun me estoy adaptando capaz que más adelante lo sepa (risas) pero sí puedo decirte que contar en esta ciudad con una universidad pública es muy positivo y permite que muchos chicos puedan seguir un estudio, formarse y hasta hacer amistades (E. 7).

b. La cultura institucional, la dimensión organizacional y la autonomía de los estudiantes.
Nunca encuentro las aulas y no sé qué tramites hay que hacer

Los estudiantes cuentan que vivieron esos primeros días con temor, nervios, expectativas. Parece que los demás transitan por el edificio sabiendo dónde hay que ir, conociendo los lenguajes, las gramáticas institucionales y todo lo nuevo se vuelve amenazador, hasta las cosas que parecen más banales se constituyen en un desafío.

(El primer día) Tenía nervios, miedo a que no me salieran las materias, de no entender las cosas... de no hacerme de amigos y estar mucho tiempo sola... (E. 19).

Les preguntábamos qué fue lo más difícil, cuáles fueron las cuestiones que les resultaron obstáculos para esa entrada: primero referían a cuestiones del “cómo moverse”, tales como tomar el colectivo, no conocer el edificio, nunca saber cuál es el aula y dónde queda. Estas cuestiones de la cotidianeidad hacen al *habitar* la institución, y esto supone apropiarse de sus prácticas, conocer sus códigos, *saber andar* por allí.

(Respecto a las primeras experiencias) Me perdí. No sabía dónde tenía que ir a buscar los papeles, no sabía cómo usar esas maquinitas, no sabía dónde tenía que anotarme... fue toda una lucha. [...] Y esperarás que alguien que sepa te pueda dar una mano, porque después te anotabas en cualquier materia, además tenías que ver que no te coincidieran los horarios... Así que fue un poco complicado (E. 6).

Estos relatos respecto a ese transitar nos permiten reflexionar sobre el impacto de esa espacialidad en la construcción de la subjetividad, en los modos en que produce esa identidad de estudiante de esta institución.

El espacio institucional no es solo un lugar –en términos físicos– ni una arquitectura, sino que es una Institución en toda la complejidad del concepto; es un espacio de interrelaciones de historias, relatos, sedimentados de manera inédita y particular. En un estudio sobre la espacialidad de lo escolar Alejandra Castro señala:

La espacialidad escolar es materialidad a la vez que potencia, construcción social y subjetivación. Una configuración de interrelaciones, a la vez que producto de esas interrelaciones, que implica la multiplicidad, la conexión y desconexión, la superposición de trayectorias, historias, relatos y experiencias que se producen en relación con la sociedad de la que es parte, pero no mero reflejo de lo que en ella sucede (Castro, 2015: 17).

Y, es desde esta perspectiva que dotamos de la complejidad que lo organizacional conlleva.

No se trata solo de saber dónde queda algo, sino de los efectos de esas experiencias en la construcción de la subjetividad y en las maneras de habitar los espacios institucionales.

Que los estudiantes sientan que este es *su* lugar tiene una potencialidad subjetivante sustantiva. Ser estudiante de *esta* Universidad es resultado de esas apropiaciones, de esas experiencias cotidianas.

“El sentido de lugar, construido a partir de la experiencia cotidiana y de los sentimientos subjetivos, puede ser de tal intensidad que se convierta en un aspecto central de la construcción de la identidad individual” (Rose 1995, citada en Castro, 2015: 29).

Observamos que los estudiantes que logran sortear estas primeras cuestiones propias *del andar*, empiezan a señalar otros asuntos referidos más estrictamente a la condición de estudiantes, por ejemplo, la cuestión de las faltas, el régimen académico, la organización de cada materia.

(Qué señalarías como lo que ofrece más dificultades) Yo señalaría la carga horaria y las faltas (...). (E. 1).

(Lo más difícil de aprender) La modalidad, inscribirse en las materias, los parciales todo eso. (...). (E. 2).

Los dichos referidos a lo organizacional: lugares, trámites, circulación por el campus y por la ciudad parecen ser los primeros (y no por ello ni los únicos ni los menos importantes) aspectos sobre los que cada estudiante debe apropiarse. Pero –dicen nuestros entrevistados– hay pocos a quienes preguntar, hay pocos lugares que operen como facilitadores de esa entrada a una cultura institucional diferente.

Por ahí no sé bien dónde tengo que dirigirme ante las dudas que tengo; no sé bien el funcionamiento... cuando tengo alguna duda viste que en el colegio tenemos al preceptor (...) ahora ya no, si tenés algún problema o tenés que preguntar algo no sabés bien dónde dirigirme (E. 19).

Insistimos en que no tenemos la expectativa de que la cultura institucional de la universidad reproduzca las experiencias anteriores del sistema; por el contrario, abonamos la idea de que es indispensable que algo nuevo se produzca, que esa discontinuidad invite a aventurarse a nuevas experiencias de formación, pero decimos también que es importante que en ese tránsito por la discontinuidad se encuentren ayudas, andamiajes, alguien que *te dé una mano*.

En muchas oportunidades quienes operan haciendo esta tarea de acompañar son los pares, “mi hermana que ya estaba acá”, “otros chicos de mi pueblo”; andamiajes valiosos pero que quedan reducidos al capital social de cada uno y, de esta manera quienes no lo portan tienen limitadas esas ayudas para apropiarse de ese cotidiano de la vida estudiantil.

Sí, como te dije recién, me costó un tiempo, vengo de un pueblo pequeño que no había dificultades para nada. Acá hasta sacar fotocopias demanda muchísimo tiempo. No saben dónde son las aulas, una secretaria, el comedor, pero fuimos preguntando porque yo vine a estudiar acá con un grupo de amigas y eso te hace las cosas más fáciles. Otra cosa que me olvidé de decirte del comedor, es que no sabíamos dónde pagar, cómo hacer y nadie te enseña esas cosas (risas) (E. 7).

En las expresiones de nuestros entrevistados advertimos que resolver esas cuestiones son un logro, van configurando su identidad como estudiante de esta universidad, narran —orgullosos— que ya pasaron ese tiempo de temores y reclaman que estas novedades sean anticipadas para evitar que ese pasaje se interrumpa.

Yo diría que en el ingreso expliquen cuestiones más desde lo organizativo ya que son muchos cambios al menos yo que vengo de pueblo me cuesta mucho. Pero es una experiencia hermosa (...) (E. 7).

(Sobre la modalidad organizativa de la universidad) (...) la voy aprendiendo a medida que lo voy experimentando por ahí en ese aspecto se falla en el ingreso porque a lo menor habría que hacer más hincapié en ese tema porque por decirte a mí me pasó que yo soy trabajador teníamos hasta el 8 de marzo para presentar los papeles de alumno trabajador y yo me enteré en abril cuando fui a hacer el trámite y me dijeron no, ya caducó... (E. 10).

Pero recordemos que estamos conversando con quienes continúan en la universidad, por lo que nos queda la preocupación respecto a si alguna de estas cuestiones operó para otros como una barrera que no se pudo franquear.

c. La Universidad son los profesores. La diferencia es cuando los profes te explican y te muestran qué es lo importante

En las entrevistas toda referencia a lo institucional que excede lo organizativo alude a la clase: lo que pasa en clase, al profe, lo que explica, lo que no dice, lo que no se escucha, los materiales que te da, el lugar para escuchar...

La universidad se hace realidad, se materializa para los estudiantes en la experiencia áulica, en lo que ocurre y deja de ocurrir en cada momento de encuentro con los profesores. Casi no hay referencia a planes de estudio, no hay referencias a otros actores institucionales, ni a otros ámbitos; esto nos permite afirmar que, para la experiencia de nuestros entrevistados, la Universidad son los profesores.

De allí que se advierta la enorme responsabilidad en generar esta hospitalidad de la que hablamos por parte de los docentes y la importancia del diseño de la propuesta pedagógica didáctica que lleva adelante. Parece que la escala áulica condensa –para la experiencia institucional de estos jóvenes ingresantes– a la institución toda y condiciona en buena medida las posibilidades de continuidad.

Lo más difícil de comprender es que no todos los profesores tienen la misma modalidad para dar sus clases (...) La modalidad de trabajo de los profesores muchas veces no ayuda a los estudiantes (E. 1).

(...) yo noté ese cambio un poco abrupto, pero es lógico... Y también la ausencia de los profesores que no te están indicando qué cosa hacer o cómo hacer hasta cuándo hacerla digamos. Eso también lo extraño un poco pero bueno, es cuestión de adaptarse (E. 4).

En este contexto resulta indispensable reflexionar sobre ese hacer docente universitario

que es el resultado de una construcción sociohistórica que se reactualiza en cada clase, en las modalidades de enseñanza de cada profesor. Es necesario problematizar las posiciones epistemológicas y pedagógicas para –desde ellas– diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza que procuren que todos puedan aprender.

Pensar en la responsabilidad de que todos aprendan no es un lugar común entre los docentes universitarios y parece especialmente visible en los casos en que los jóvenes carecen de repertorios de actuación en sus tradiciones familiares para afrontar las exigencias que devienen de una institución que –parece, según nuestros entrevistados– no ha consolidado otras prácticas docentes.

Esto requiere que podamos mirar críticamente este *habitus* profesional docente (Perre-naud, 1994) que portamos los profesores universitarios, construido en la universidad clásica; que podamos sostener una autocrítica sobre esos saberes prácticos que sostienen nuestra actuación profesional y estemos dispuestos a promover –en nosotros y con nuestros colegas– procesos formativos que nos permitan diseñar las mejores propuestas de enseñanza para que todos puedan aprender lo que se debe aprender en su trayectoria universitaria.

(Los profesores) Ellos te daban palabras, te dicen esto es lo principal y vos después encontrás que esas dos palabras significan un millón de cosas y que ellos no te saben explicar si son las adecuadas o no... otra cosa son las consultas, hay profesores que no tienen tiempo para darte la hora de consulta. (...) (E. 6).

Se requiere también que pongamos en discusión esa mención a las imposibilidades de los estudiantes de estar a la altura de las exigencias de la universidad, como si no fuera responsabilidad de la universidad y de los docentes estar a la altura de las necesidades formativas de los estudiantes (Rinesi, 2015). Señala Ortega que: “los profesores [de diferentes designaciones, sexo, etc.] coinciden en quitarle peso a su responsabilidad en las mutaciones de los alumnos universitarios, depositado los motivos de la deserción en los mismos alumnos” (Ortega, 2003: 4).

Y, en este contexto, nos interesa subrayar el papel de la Universidad en torno al conocimiento, para sostener una atenta vigilancia respecto al cumplimiento de esta tarea central que, en buena medida, la define como tal.

Vigilancia necesaria para evitar cualquier sentido autoritario que genera prácticas expulsoras o posiciones paternalistas o demagógicas que terminan banalizando la responsabilidad del sistema universitario en torno a la producción y circulación del saber.

Porque, pensamos, habrá una simulación de democratización si persisten las desigualdades encubiertas en ofertas formativas diferentes para diferentes sectores sociales; si hay empobrecimiento de la propuesta formativa no hay iguales oportunidades de aprendizaje.

(...) Otra cosa es la forma de explicar. Por ahí tenés un profesor que te explica perfectamente todo y después tenés al que te explica un poquito y te dice “bueno, esto amplíenlo en sus casas leyéndolo” y vos hay veces que llegás a tu casa y no lo entendés. (...) pero vos le preguntás “eso” y él te dice “sí, pero lo vimos la clase pasada, la clase que pasó... pasó” (E. 6).

La configuración como estudiantes, su experiencia universitaria se dirime en el espacio del aula, en los resultados de aprendizaje, en esa experiencia que se construye en tanto hay unos docentes dispuestos a ofrecer lo necesario para que así sea.

Palabras que resuenan: prácticas institucionales y prácticas docentes que construyen democratización de la educación universitaria

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las elecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia.

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, Córdoba, 21 de junio de 1918

Los métodos docentes están viciados de dogmatismo, los cuerpos universitarios como guardianes de los dogmas. Esto denunciaba el Manifiesto Liminar de 1918.

Aun advirtiendo los diferentes contextos parecen resonar estas consignas en las palabras de nuestros entrevistados. 100 años después es indispensable profundizar esos procesos de democratización que reclamaban los estudiantes reformistas en aquella Córdoba dogmática y clerical.

Registrar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, de estos sujetos reales; habilitar los umbrales con prácticas de recepción, enseñar los *secretos* de la gramática institucional es hacer algo en ese sentido.

Dice una estudiante entrevistada:

(Cuando vine por primera vez) Y me re gustó, entré y sentí buenas vibras ahí. Al principio no entendía mucho la organización de la universidad, en el sentido de cómo eran algunas cosas, para dónde tenía que ir, a quién tenía que consultar algo... (E. 14).

A pesar de no entender muy bien sintió “buenas vibras”, quizás se trate de eso, de ofrecer buenas vibras, de poner, honestamente, a disposición de los nuevos el conocimiento, las experiencias; ofrecer un modo de vincularse con el saber, mostrar los placeres de la aventura intelectual.

Quizás se trate, en definitiva, de sostener un enorme convencimiento —que es personal, institucional y político— sobre la necesaria democratización de la universidad para que se ejerza ese derecho declamado.

Y se juegan allí, en ese umbral, en ese pasaje *entre*, las cuestiones necesarias para que eso ocurra. Porque, como expresa Graciela Frigerio (2017), para que los sujetos puedan tener chance de formar parte es necesario transformar ese *entre* que es una preposición, en un *entre* como imperativo verbal: ¡Entre! ¡Entre! ¡Adelante! ¡Es bienvenido!

Notas

1 Esta expresión alude a declaraciones del actual presidente de la Argentina Mauricio Macri en oportunidad de la campaña electoral en una Conferencia en la UBA, donde afirmó que era una locura que se crearan universidades por todos lados. “¿Qué es esto de universidades por todos lados? Obviamente, muchos más cargos para nombrar.

Acá hay que hacer más jardines de infantes. Acá falta que todos los chicos tengan la oportunidad de ir al jardín de infantes. Basta de esta locura”, manifestó el líder del PRO. A Macri se le sumó otro diputado del PRO, Pablo Tonelli, que expresó en diálogo con Rock & Pop: “La educación no se arregla creando universidades por todos lados para que después no haya profesores”. Y continuó: “No queremos universidades donde los graduados sientan que su título no vale nada”. Extraído de: <http://www.politicargentina.com/notas/201511/9399-macri-que-es-esto-de-universidades-por-todos-lados-basta-de-esta-locura.html>

2 Esta tarea se concretó como parte de los trabajos prácticos de la cátedra Planeamiento y Gestión institucional de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Villa María. Las estudiantes de esta materia administraron y analizaron 20 entrevistas a estudiantes de diferentes carreras de la UNVM en el primer cuatrimestre de 2018. Los estudiantes entrevistados estaban cursando primero o segundo año de la carrera y eran primera generación en su familia en acceder a la educación superior universitaria. Los primeros análisis de este material lo realizamos con las estudiantes y las docentes del espacio Lic. Andrea Riva y Lic. Fernanda Balma.

3 No nos referimos solo a la instancia de ingreso, a los cursos que la universidad diseña para este momento, sino al ingreso como momento de la trayectoria educativa del sujeto que incluye esa experiencia, pero la excede.

4 *Hospitalidad* en el sentido que Frigerio lo usa retomando el concepto de Derrida en Skliar, C. y Frigerio, G. (Comps.) (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

5 Definiendo *planos de clivajes* en el sentido de lugares de mayor fragilidad que pueden permitir rupturas. Señala Frigerio que, en toda institución, al interior de diferentes grupos existen planos de clivaje como líneas invisibles que separan a unos de otros. Luego agrega: “Sin que lleguen a fracturar la institución, todos esos planos ponen de relieve lugares de fragilidad, de potencial fractura”. Frigerio, Graciela (Compiladora) (1998). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz, p. 34.

6 En el sentido de la perspectiva de Vigotsky que alude a la colaboración de un sujeto experto en un dominio a otro novato. Señala Baquero: “La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo”. Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo editor, p. 148.

Bibliografía

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Castro, Alejandra (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación. FFyH, UNC.

- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. CRES 2008. Cartagena de Indias.
- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. CRES 2018. Córdoba.
- Frigerio, Graciela (2017). “El ingreso a la Universidad”. Conferencia en Señal U Académico. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=O0_ahMsmB80
- Krotsch, Pedro (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Ortega, Facundo (2003). *La universidad. Entre la gestión y el conocimiento*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Paredes, Silvia (2017). “Expansión y transformación del sistema universitario en Argentina desde la recuperación de la democracia hasta el año 2015”. *Voces en el Fénix*, N° 65, “Busco mi destino. La universidad como derecho”. Plan Fénix. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. [En línea] <http://www.vocesenelfenix.com/>
- Paredes, Silvia (2018). “Ecos de la Reforma Universitaria de 1918: la discusión por la democratización de la Universidad”. *Revista Páginas*. Reforma Universitaria en clave pedagógica, N° 9 (13), octubre. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Córdoba. [En línea] <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/issue/view/1710>
- Perez Rasetti, Carlos (2012). “La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas”. En Eduardo Rinesi, Mónica Marquina y Adriana Chiroleu (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos de Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines, provincia de Buenos Aires.
- Perrenoud, Phillippe (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Mimeo. Traducción Gabriela Diker para circulación interna.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: UNGS, IEC-CONADU.

Universidad espiritual: la potencia de la crítica frente a la administración diferencial de las inseguridades

Gabriela Seghezzeo

*Dejo a los varios porvenires (no a todos)
mi jardín de senderos que se bifurcan.*

J. L. Borges

Introducción

Una fecha: 1995. Y un acontecimiento: el fallo en segunda instancia del caso del “ingeniero Santos”. El 16 de junio de 1990, Horacio Aníbal Santos persiguió durante 20 cuadras a dos jóvenes, Osvaldo Aguirre y Carlos González, que le habían robado el sistema de sonido del auto (y se encontraban desarmados), y los mató. En 1994, el tribunal de primera instancia a cargo de la causa condenó a Santos, por homicidio simple, a 12 años de prisión. Sin embargo, solo unos meses después, y a partir de un acontecimiento que podría parecer menor, podemos datar la emergencia de la inseguridad como un problema público asociado a los delitos producidos por los sectores populares: la cámara de alzada revisó el caso y condenó a Santos, por exceso en la legítima defensa, a tres años de prisión (en suspenso). Los fundamentos de este segundo fallo resultan absolutamente significativos para el devenir de la cuestión securitaria en la Argentina: “ninguna persona está obligada a dejarse sacar lo que tiene”, se deja leer en un encadenamiento argumental que se asienta sobre el “problema de la inseguridad”.

Poco a poco, desde mediados de los 90, se fue solidificando una construcción hegemónica securitaria que toma la forma de un axioma: la inseguridad se asocia exclusivamente a delitos protagonizados por los sectores populares. La seguridad queda circunscripta, en esta gramática,

a la esfera de las protecciones civiles, desligándose de las sociales: la preocupación sobre cómo garantizar seguridades sociales se diluye ante el imperativo de qué hacer con los efectos del proceso de cancelación de las protecciones, qué hacer con los sectores populares, cómo gobernarlos. Esta ligazón entre inseguridad, delitos y sectores populares tiene efectos muy concretos: estimula formas de ver, pensar y actuar que producen desigualdad, fragmentación y sobrevulneración de esos mismos sectores. Cuando se legitima y naturaliza que esos sectores desventajados son los causantes de la violencia y la inseguridad, se habilitan las intervenciones estatales y sociales violentas sobre ellos al tiempo que se invisibilizan las transgresiones normativas de los poderosos, así como aquellas en las que participan las propias fuerzas de seguridad.

Desarmar este securitarismo, así como sus soportes inmediatos –como veremos: el punitivismo, el patriarcado, el clasismo y el racismo–, supone inventar nuevas preguntas. Lo que importa no es cuánta inseguridad hay –lo que ya supondría asumir como propios esos pilares que caracterizan la discursividad securitaria hegemónica– sino por qué se volvió un problema público intolerable. En la misma línea, no alcanza con criticar la falsedad de los “números de la inseguridad”, porque su verosimilitud descansa en otro lado: en la eficacia de las creencias, las ilusiones, las representaciones que motoriza. Sacudir los interrogantes tradicionales se nos vuelve, creemos, un imperativo urgente. Precisamente, algunas de las experiencias que son motorizadas por universidades públicas resultan, creemos, estratégicas en este sentido.

Las universidades así como los sistemas científicos actuales, en tanto dispositivos de producción de significados sociales, en muchos casos han funcionado (y siguen funcionando) como resortes neoliberales orientados por el principio de utilidad y al servicio del mercado, lo que redundaba en una modalidad de educación universitaria que toma la forma de bien transable¹, pero también –y fundamentalmente como uno de los efectos de la experiencia posneoliberal en la Argentina– ellas pueden funcionar (y funcionan) como parte de un tejido social emancipatorio en el marco de una orientación caracterizada por una lógica de derechos (Rinesi, 2015).

A la luz de los 100 años de la Reforma Universitaria y a 50 del Mayo Francés, en las páginas que siguen proponemos un recorrido atento a las especificidades que asume la Universidad, bajo el neoliberalismo, para funcionar como una suerte de resistencia a las derivas

punitivas de la hegemonía securitaria. Para ello, en primer lugar, delinearemos el modo en que esta cuestión hoy produce violencia y exclusión; en segundo lugar, recuperamos una serie de escritos coyunturales, particularmente de corte periodístico, que Michel Foucault publicó sobre las revueltas en Irán pues creemos que allí podemos encontrar una serie de pistas para pensar esa Universidad emancipatoria; finalmente, postularemos algunas de las experiencias universitarias que, precisamente, quiebran la securitización punitiva.

I. El porvenir de una ilusión

Asistimos, desde el retorno neoliberal con el triunfo de Cambiemos², a un aumento exponencial de tasa de encarcelamiento, a un empeoramiento de las condiciones de habitabilidad en las cárceles, a un aumento de la violencia de las fuerzas de seguridad –desde verdugueos y microhostigamientos cotidianos a los jóvenes de los sectores populares hasta los casos de “gatillo fácil”–. Los indicadores son apabullantes y nos hablan de un aumento de la punitividad de todo el sistema penal (CELS, 2016, 2017). Solo a modo de ilustración: el 22 de noviembre de 2018, en el marco de una toma de terrenos, la policía bonaerense reprime con balas de plomo y es asesinado Rodolfo Orellana, un militante social. Mientras que la semana anterior, tras el incendio en una comisaría y en condiciones de altísimo hacinamiento, mueren 10 personas presas. Solo unos meses antes, el secretario de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires, Cristian Rintondo, había declarado en una entrevista televisiva: “Yo prefiero a los delincuentes amontonados y no liberados”³.

¿Cómo toleramos esas violencias? ¿Qué hace tolerable su exacerbación? Más aún: ¿Qué hace que en muchos casos incluso se las reclame? La respuesta es categórica: miedo a la inseguridad⁴. Si en escenarios posneoliberales en Argentina nos encontrábamos con un securitarismo que vectorizaba microfascismos, esto es: fascismos lagunares, moleculares, dispersos, como los linchamientos de 2014, con el ascenso de “Cambiemos”, cuando el discurso securitario-punitivo se hace discurso de la estatalidad, nos encontramos en un nuevo escenario: el escenario de un Estado policial empoderado e, incluso, ante la posibilidad de una gesta mafiosa, una movilización popular desde la propia estatalidad que, a través de la producción

de miedo y la promesa de conjurarlo, legitima el hostigamiento, la intervención violenta y la exclusión de aquellos que son construidos como amenazas al orden y a la seguridad.

Los sentimientos de desprotección e indefensión son inherentes, como nos lo recuerda Robert Castel (2004), a los órdenes sociales modernos, así como también la necesidad de mitigar el miedo a los peligros de la vida. Y, precisamente, uno de los aspectos más importante para mantener el tabicamiento psíquico y social en cualquier sociedad son sus ilusiones. La famosa afirmación hecha por Freud en *El porvenir de una ilusión*, “El creyente no se deja despojar de su fe con argumentos”, bien podría servirnos para este caso. Y junto con Freud podríamos decir que la securitización es una ilusión necesaria y por ello es irresoluble. Porque, más que un problema a ser solucionado, es un soporte sobre el cual se apoyan y despliegan relaciones de poder y dispositivos de intervención. Una ilusión performativa asociada a la realización de deseos intensos y apremiantes, asociados a la reducción de los peligros. Pero si la ilusión securitaria es necesaria para la estructuración de los órdenes sociales, toda la cuestión se juega en su sentido: de qué ilusión estamos hablando, cuál nos organiza. ¿La ilusión punitiva, del orden y el castigo, o la del cuidado? O, usando el repertorio spinoziano ¿ilusiones tristes o alegres?

Hoy nos encontramos frente a una ilusión securitaria punitiva (Seghezzi y Dallorso, 2018). Ella se asienta en la sensación de que para vivir es necesario castigar violentamente a otros. La ilusión securitaria punitivista es una suerte de universo de sentidos entrelazados en tres lógicas que no tienen la misma fuerza, pero producen efectos de conjunto: es neoliberal, patriarcal, clasista-racista. Repongamos brevemente, como invitaría Tatián (2013), la carnadura ideológica de esa palabra naturalizada.

Es clasista-racista. La cuestión securitaria ha sido uno de los vectores más dinámicos de retóricas punitivistas desde mediados de la década de los 90 del siglo pasado. La “lucha contra la inseguridad” fue ganando protagonismo a partir de entrados los años 90 y, como ya dijimos, a pesar de lo borroso de su definición, la construcción del problema se asienta –prácticamente sin excepción– sobre una doble subsunción. Por un lado, se traza un férreo vínculo entre inseguridad y delitos, lo que deja por fuera de la cuestión securitaria otras desprotecciones como las que vulneran las condiciones sociales, como la falta de trabajo, de acceso a los servicios

públicos o bien una vejez empobrecida. Pero además, de los delitos de los que se habla cuando se habla de inseguridad es de aquellos protagonizados por los sectores populares y solo por ellos. En ese sentido, la securitización punitivista es una manera de administrar diferencialmente los ilegalismos (Foucault, 1976). Una de sus funcionalidades estratégicas remite a los intereses de los grupos dominantes: la invisibilización, naturalización y legitimación de los ilegalismos de los que forman parte. Al visibilizar exclusivamente los delitos protagonizados por los sectores populares, en el mismo gesto, se los criminaliza y habilita –y cuando no, reclama– las violencias sobre ellos.

Una selectividad clasista que se refuerza con la gramática del racismo. “¿Hasta cuándo me tengo que bancar que los negros delincuentes de mierda nos sigan robando?”, como se preguntó un funcionario de Cambiemos recientemente⁵, o bien la “portación de cara” que anima cotidianamente el quehacer policial, condensan de forma ejemplar la afinidad electiva entre la ilusión securitaria punitivista y el racismo como tecnología política. Un “racismo sin raza”, dice Achille Mbembe en *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo* (2016). Sin embargo, y siguiendo a Quijano, ¿no es el racismo ya-desde-siempre sin raza en la medida en que es, precisamente, un dispositivo de exclusión que funciona de diferentes maneras en cada coyuntura sociohistórica puntual? (Quijano, 2000).

Es neoliberal. La inseguridad es un constructo neoliberal y no su derivado, en la medida en que las asociaciones que sostiene y los mecanismos de intervención que habilita ponen en acto una dimensión inmanente del gobierno neoliberal de las poblaciones. La cuestión securitaria punitivista emerge y se consolida tardíamente a diferencia del resto de las discursividades neoliberales y, a contracorriente, no entra en crisis cuando estas se ponen en cuestión en la crisis de 2001-2002⁶. La securitización punitivista funciona, y allí radica su especificidad, como una suerte de operador político a través de la activación del miedo. El discurso securitario es tardío, precisamente, porque nace en el repliegue del neoliberalismo y sobrevive a su crisis general. Si el posneoliberal articula nuevos vínculos entre Estado y sectores populares, asentados en la incorporación, re-ligazón, inclusión y el afianzamiento de las solidaridades colectivas, la cuestión securitaria los horada a través de la construcción de la figura otrificada y antagonizada del delincuente en metonimia infinita con los sectores populares. El securi-

tarismo punitivo –que reclama más cárcel, más policías y más violencia sobre aquellos que son contruidos como su causa-eficiente– se hizo fuerte cuando el resto de los discursos neoliberales eran cuestionados e impugnados. Y fragilizando los procesos de inclusión, logra ser retaguardia neoliberal y una herramienta estratégica en la confrontación contra los aspectos más dinámicos de la apuesta posneoliberal.

Es patriarcal. El discurso hegemónico de la inseguridad estructura, y se estructura en torno a, una fuerte asimetría de género. La matriz binaria asimétrica que ubica a las mujeres (y a las personas con sexualidades no normativas) en un lugar desplazado e inferior respecto de la posición masculina heteronormativa que, como sostiene Rita Segato (2018), caracteriza al patriarcado, es inherente a la ilusión securitaria punitivista.

Esta relación jerárquica y englobante no solo estructura subjetividades, sino que instituye espacialidades y territorios. Históricamente, el espacio público asentado en la ciudad moderna se presentó como el ámbito de lo abierto, lo común y lo colectivo, sin embargo, se constituyó desde sus orígenes como una esfera burguesa, masculina, blanca y de connacionales. El espacio público que la cuestión securitaria punitivista delinea muestra su carácter intrínsecamente masculino. Y el sujeto del espacio público securitario punitivista es el sujeto natural de la esfera pública que es masculino, letrado, pater-familias/patriarca, propietario y blanco (Segato, 2018). Este imaginario expulsa a la posición femenina a la calidad de margen, resto, particularidad, cuestión de intimidad. Asistimos, de hecho, a un confinamiento compulsivo de las mujeres al espacio doméstico. Como contracara opera sobre el espacio doméstico y quienes lo habitan, un desmoronamiento de su valor político.

Los riesgos urbanos y las violencias que sufren las mujeres no se presentan en la ilusión securitaria punitivista como un problema vinculado al derecho de ellas a habitar, usar y disfrutar la ciudad y ejercer allí una ciudadanía plena. Antes bien, las mujeres tienen experiencias cotidianas de sentir que el espacio urbano les es ajeno y hostil. Y esas violencias hacia las mujeres en el espacio público extienden y profundizan la vulnerabilidad cotidiana en la que estas se encuentran en el espacio privado frente a la violencia machista de familiares varones o de (ex)novios, (ex)cónyuges o (ex)amantes. En las calles, parques o medios de transportes de las ciudades, las mujeres sufren insultos, amenazas, agresiones, acosos, violaciones y asesinatos

como también sucede en el mundo privado. Pero, en la ilusión securitaria punitivista, la violencia y la inseguridad transcurren solo en el espacio público entre desconocidos.

Asimismo, el discurso hegemónico securitario refuerza el mandato de masculinidad. Es una gramática de la guerra: la idea de lucha contra la inseguridad y el rol socialmente asignado a las fuerzas de seguridad resultan tributarios y refuerzan, como dijimos, las pedagogías de la crueldad (Segato, 2018). La hiperinflación de la posición masculina sostenida, en la retórica de la virilidad, vale a ambos polos de la relación especular pero de manera desplazada: se construye al otro (hombre) como un sujeto emasculado o a emascular y esto vale para todo el universo de esa masculinidad racializada, expulsada de la condición de blancura, fundamentalmente los jóvenes de los sectores populares.

En ese sentido, la violencia de las fuerzas de seguridad no es, entonces, una anomalía o exceso de un sujeto individual, sino un *mensaje de poder* pronunciado por la sociedad. Es una pedagogía de la crueldad, un entrenamiento en el desmantelamiento sistemático de toda empatía humana y la exhibición de esta crueldad como garantía del control territorial. La violencia de las fuerzas de seguridad es sólo la punta del *iceberg* de unas prácticas sociales naturalizadas, que constituye una espiral de violencia estabilizadas en rutinas cotidianas.

La asignación de atributos estereotipados, la discriminación, descalificación y estigmatización, pero también la criminalización de los sectores populares, así como la segregación socioterritorial de los espacios en los que ellos habitan, tienen como resultado menoscabar, restringir o anular su capacidad de gozar plenamente de sus derechos y se vuelven una suerte de precondition para la naturalización y legitimación de la violencia policial. Así a las privaciones materiales y simbólicas, se le adosa como un efecto necesario, la violencia de las fuerzas de seguridad. Resultan elocuentes, en este sentido, las palabras de la ministra de Seguridad de la Nación en la conferencia de prensa, a propósito de la desaparición del Santiago Maldonado⁷:

Yo no voy a hacer la injusticia de querer tirar un gendarme por la ventana para sacarme la responsabilidad. Prefiero como ministra de la Nación asumir la responsabilidad del caso, dejar que sea la justicia la que investigue y no tirar un gendarme por la ventana, porque esa es la fácil, la que hicieron siempre, y yo no la voy a hacer. ¿Sabe por qué? Porque yo necesito esa institución para todo lo que estamos haciendo, para la tarea de fondo que está haciendo este gobierno

(Patricia Bullrich, ministra de Seguridad, ante la Comisión de Seguridad y Narcotráfico del Senado, 16 de agosto de 2017. Destacados propios).

La consigna con la que los movimientos sociales caracterizaron al nuevo gobierno ya ha mostrado todo su espesor: “el ajuste no cierra sin represión”. El securitarismo funciona como una recompensa parcial, como un mecanismo de integración frente a las promesas incumplidas: la privación socioeconómica relativa y el cercenamiento de derechos es compensado parcialmente con el festejo y la vociferación de sentimientos punitivos que se expresan selectivamente a través de la hostilidad hacia los sectores sociales más desfavorecidos. A la inflación de la moneda se le acompaña la inflación punitiva y como las ceremonias a las que hace referencia Garfinkel, la degradación de algunos funciona como compensación a otros (Garfinkel, 1956; Gutiérrez, 2006). Un dispositivo que podríamos llamar “revanchista-expiatorio”. La fragilidad del neoliberalismo se compensa parcialmente y a la fuerza en el discurso securitario punitivista, exaltando la violencia de abajo y de arriba: del médico Villar⁸ al policía Chocobar⁹. Peligrosa fusión entre Estado y securitización: en ningún caso el retorno neoliberal supone una “retirada” del Estado, sino que involucra una transformación de sus modalidades de intervención en nombre de la modernización, la racionalización y la seguridad. Estado de derecho de baja intensidad y alta legitimidad social para intervenciones que vulneran las garantías de una ciudadanía plena.

El porvenir nos obliga a inventar algo que aún no está inventado. Necesitamos producir otra ilusión securitaria. Y en este proceso los dispositivos de producción de conocimiento, en general, y las universidades en particular tienen mucho para aportar. Volveremos a ello en el último apartado. Antes, un pequeño rodeo: bucear en una serie de producciones foucaultianas poco exploradas para delinear algunas pistas de esa Universidad capaz de asumir la tarea emancipatoria.

II. Foucault periodista en Irán y la Universidad espiritual

En paralelo al curso que dictó en el Collège de France durante 1978-1979 (publicado bajo

el título *Nacimiento de la biopolítica*), Michel Foucault se detuvo en los acontecimientos que tuvieron lugar en Irán en 1978, que se plasmaron en una revuelta popular y que, avanzado el año siguiente, desembocaron en una revolución y en la constitución de la república islámica. Este interés de Foucault por los acontecimientos de 1978 en Irán se tradujo en una serie de artículos que escribió para el periódico italiano *Corriere della Sera*, algunos otros para medios franceses y una entrevista. Esta serie de escritos, particularmente de corte periodístico, en los que Foucault se ocupa en especial del problema de la insurgencia y la resistencia a los poderes a partir del proceso que se desarrolla en Irán, ha recibido, salvo excepciones, una consideración marginal en el campo académico articulado en torno de su pensamiento. Pero si los problemas que suscitaron las reflexiones foucaultianas sobre estos acontecimientos no son los mismos que se nos presentan hoy, es posible, sin embargo, trazar diagonales con esos textos en las que iluminar la función de las universidades en el escenario neoliberal securitario. Puntualmente, del “*dossier Irán*” de Foucault, nos interesa rescatar tres cuestiones que, como dispositivos crítico-analíticos, nos permiten delinear los modos que asumen hoy las resistencias al neoliberalismo securitario bajo el signo de las universidades: la apertura liberadora por el pasado; la producción de vocabularios de resistencia; y el carácter colectivo de la crítica. Detengámonos brevemente en cada uno de ellos.

En primer lugar, la apertura liberadora por el pasado. En el artículo publicado originalmente el primero de octubre de 1978 en el *Corriere della sera*, Foucault muestra que la modernización es en Irán ella misma arcaica. Mientras que a los ojos de muchos de los intelectuales occidentales, los acontecimientos de Irán son portadores de un elemento atávico, arcaico, viejo, insoslayable: la religión, Foucault les opone una suerte de paradoja: a contracorriente de ese gesto que ve en la religión un escollo oscuro, de un pasado que se necesita superar, él encuentra que ese es precisamente el elemento más dinámico para el porvenir y que la modernización tal y como se desarrolló en Irán es lo que carga con un arcaísmo inherente¹⁰:

Sí, la modernización como un proyecto político y como un principio de transformación social es una cosa del pasado en Irán. [...] Ellos usan métodos modernos, como préstamos gubernamentales, asociaciones bancarias, instituciones crediticias [...]. Todas esta “modernización”

ha supuesto una apropiación gigantesca. [...] ¿Cómo no podemos entender que el pueblo iraní ve en el Pahlavis un régimen de ocupación? Es un régimen que tiene la misma forma y viene del mismo período que todos los regímenes coloniales que han subyugado Irán desde principio de siglo. Por lo tanto, les ruego, no digamos más nada sobre los beneficios y desgracias de un monarca que es demasiado moderno para un país que es muy viejo. Lo que es viejo aquí, en Irán, es el shah. Él es del período de las monarquías predatorias. Él tiene el sueño pasado de moda de abrir el país a través de la secularización y la industrialización [...] Es ‘el régimen’ el que es arcaico (Foucault, 1978a. Traducción propia).

Si la modernización es lo arcaico, la religión es, sin contrasentido, la condición de posibilidad de la resistencia. Esto es: la religión es en Irán aquello que abre y libera el porvenir. Foucault es taxativo:

Años de censura y de persecución, una clase política mantenida al margen, partidos proscritos, grupos revolucionarios diezmados; ¿sobre qué sino sobre la religión podía entonces tener apoyo la turbación y después la revuelta de un pueblo traumatizado por el “desarrollo”, la “reforma”, la “urbanización” y todos los otros fracasos del régimen? Es verdad. ¿Pero habría que haber esperado que el elemento religioso se borrara rápido a favor de fuerzas más reales y de ideologías menos “arcaicas”? Sin duda no (Foucault, 1979b)¹¹.

Y es a ello, precisamente, a lo que Foucault llama “espiritualidad política”: “hacer de las estructuras religiosas no solo el punto de amarre de una resistencia sino también el principio de una creación política” (Foucault, 1978b).

La misma relación que establece Foucault entre modernización y religión para el acontecimiento Irán, podríamos establecerla nosotros para comprender la relación entre neoliberalismo y Universidad. En el sentido común político-mediático, el neoliberalismo como forma de gobierno es presentado como lo otro de lo primitivo, lo antiguo, lo atávico. Más aún: el neoliberalismo se presenta a sí mismo asociado a las metáforas de lo nuevo: moderno, de avanzada, capaz de superar un pasado de decadencia (populista). No obstante, y como vimos más arriba, el securitarismo punitivo neoliberal muestra su arcaísmo inherente. Al mismo

tiempo, así como la religión en la lectura occidental de Irán ocupa el lugar del atraso, la Universidad pública en la construcción mediática hegemónica de nuestro presente es presentada en muchos casos como un obstáculo sobre el que se debe operar un proceso de modernización. Para muestra basta un botón: el matutino centenario *La Nación* titula una de sus notas del año 2017, que habla sobre los presuntos problemas del sistema universitario público argentino, “Un sistema que consolida el atraso”¹².

A contrapelo de esa construcción, creemos que la cuestión securitaria es la que permite visibilizar en toda su dimensión al neoliberalismo-arcaico, así como –volveremos sobre ello en el próximo apartado– el carácter aperturista y de contrapoder que asume la Universidad pública.

De un modo absolutamente complementario, Diego Tatián en *La invención y la herencia*, y a propósito de lo que él llama “Universidad democrática”, afirma:

[Ella] mantiene una importante dimensión *conservacionista*, capaz de invocar contenidos antiguos en alianza con otros nuevos, contra el paradigma de una eficiencia definida en términos del mercado, que se busca hacer prosperar y naturalizar como pura prestación de servicios determinada por la demanda estricta –de consumidores, de empresas, de grandes capitales. En ello, en la encrucijada crítica de memoria e invención, radica quizás la mayor contribución democrática de la universidad pública (Tatián, 2013: 11).

En ese sentido, asistimos a algo así como una apertura liberadora por el pasado. El pasado deviene porvenir pero solo a condición de que la modalidad del dispositivo universitario funcione a contracorriente y no como parte de los engranajes del poder, que funcione como un obstáculo para la presunta modernización neoliberal.

En segundo lugar, la producción de vocabularios de resistencia. En íntima vinculación con el punto anterior, en varios de los artículos del *affaire* Irán, Foucault problematiza el rol de los productores de saber, la tarea de los intelectuales y su relación con la política. En el diálogo con Baqir Parham, publicado en 1979 en *Nameh-yi Kanun-i Nevisandegan*, Foucault sostiene:

No creo que podamos dar una definición de “intelectual” a menos que enfatizamos el hecho de que no hay intelectual que no esté, al mismo tiempo, y de cierta forma, *involucrado en la política*. [...] Si nos fijamos en las sociedades occidentales, desde los primeros filósofos griegos hasta los intelectuales de hoy, vemos que todos ellos tienen vínculos en alguna forma con la política. Estaban involucrados en la política, y sus acciones tenían sentido solo en la medida en que afectaban concretamente a sus sociedades. [...] En Francia y en Europa en general, desde la Revolución Francesa, el intelectual *ha desempeñado el papel de profeta, un pronosticador* de la sociedad futura. En otras palabras, el intelectual era alguien cuya responsabilidad era tratar con los principios generales y universales para toda la humanidad. [Pero, hoy en día] creo que el papel del intelectual [...] es trabajar en campos objetivos específicos, los campos en los que están involucrados el conocimiento y las ciencias, y *analizar y criticar* el papel del conocimiento y la técnica en estas áreas en nuestra sociedad actual. En mi opinión, hoy el intelectual debe estar dentro del foso, el mismo foso en el que participan las ciencias, donde producen resultados políticos (Foucault, 1979a. Traducción propia).

Ni profetas ni pronosticadores. La tarea crítica, en esta grilla analítica, parecería más bien asumir el lugar de un hacer que es más del orden de la problematización de los peligros, de calibrar y enunciar los riesgos y no tanto del de dar los fundamentos y programas.

Tenemos que abandonar cada principio dogmático y cuestionar uno por uno la validez de todos los principios que han sido la fuente de la opresión. Desde el punto de vista del pensamiento político, estamos, por así decirlo, en el punto cero. Tenemos que construir otro pensamiento político, otra imaginación política [...] (Foucault, 1979a. Traducción propia).

En la conferencia sin título dictada por Foucault el 27 de mayo de 1978 ante la Sociedad Francesa de Filosofía¹³, la crítica es problematizada como una actitud, un hacer en/con la actualidad. Es decir, la crítica es una suerte de insubordinación del pensamiento sobre el presente. Pero, y como esbozamos en el punto anterior, esa insubordinación reflexiva es antiestratégica: se construye anunciando, nominando el peligro, sin una prevención racional de ser lo nuevo, sin utilitarismo alguno:

Si me preguntaran cómo concibo lo que hago, respondería, si el estratega es el hombre que dice: “Qué importa tal muerte, tal grito, tal sublevación en relación a la gran necesidad de conjunto o qué me importa, al contrario, tal principio general en la situación particular en la que estamos” [...], mi moral teórica es inversa: Es “anti-estratégica”: ser respetuoso cuando una singularidad se subleva, intransigente cuando el poder infringe lo universal. Elección simple, labor penosa (Foucault, 1979b).

En ese sentido, la actitud crítica toma una forma bien precisa: la producción de vocabularios de resistencia. Dice Elvira Arnoux, “la crítica se ejerce desnaturalizando los sintagmas que circulan en el discurso dominante y situándolos social e históricamente” (Arnoux, 2017: 10). Y la Universidad hoy, bajo el neoliberalismo, aporta mucho en ese sentido. Si la relación entre política y conocimiento es de ya-siempre uno de los nudos centrales que aloja todo orden social, como bien dice Tatián, “adopta especial dramatismo en momentos en los que una colectividad se halla afectada por un proceso de transformaciones profundas” (Tatián, 2013). Decíamos más arriba que nos encontramos frente a una lengua securitaria única que criminaliza a los sectores populares y, en ese mismo movimiento, habilita intervenciones violentas sobre ellos. Pero para socavar esa legitimidad social que opera a través de la ilusión securitaria punitiva nos faltan nombres. Nombres con los que pensar/decir las luchas del presente. Pero no por un afán nominador, sino porque los nombres portan, son (al tiempo que habilitan, orientan) un hacer. Como veremos en el próximo apartado, el uso de la palabra pública de la Universidad opera como una suerte de grillete a la securitización punitiva al producir parte de ese repertorio crítico, de ese vocabulario de resistencia. Visibiliza, nombra, enuncia los peligros del presente.

En tercer lugar, el carácter colectivo de la crítica. El acontecimiento Irán es analizado por Foucault en la clave de una voluntad y una tarea *colectiva*. En las revueltas del pueblo iraní, Foucault encuentra una transformación de las propias subjetividades, algo así como una renuncia a la propia individualidad, una suerte de volverse otro con el otro. Pero, y este es uno de los puntos centrales, esa transformación es una experiencia colectiva:

Al levantarse, los iraníes se dijeron a sí mismos y esto quizás es el alma del levantamiento:

“Por supuesto, tenemos que cambiar este régimen y deshacernos de este hombre, tenemos que cambiar [...] la organización política, el sistema económico, la política exterior. Pero, sobre todo, tenemos que transformar nuestra forma de ser, nuestra relación con los demás, con las cosas, con la eternidad, con Dios, etc. y solo habrá una verdadera revolución si se produce este cambio radical en nuestra experiencia”. Creo que es aquí donde el Islam jugó un papel. Puede ser que una u otra de sus obligaciones, uno u otro de sus códigos ejerzan cierta fascinación. Pero, sobre todo, [...] la religión para ellos era como la promesa y la garantía de encontrar algo que cambiaría radicalmente su subjetividad. El shiismo [...] distingue entre lo que es mera obediencia externa al código y lo que es la vida espiritual profunda; cuando digo que buscaban un cambio en su subjetividad en el Islam, esto es bastante compatible con el hecho de que la práctica islámica tradicional ya estaba allí y les dio su identidad. [...]. La gente siempre cita a Marx y al opio del pueblo. La oración que precedió inmediatamente a esa declaración y que nunca se cita, dice que *la religión es el espíritu de un mundo sin espíritu*. Digamos, entonces, que el Islam, en ese año de 1978, no era el opio del pueblo precisamente porque era el espíritu de un mundo sin espíritu (Foucault, 1979c: 255. Traducción propia).

Si seguimos con la analogía entre religión y Universidad, una Universidad transformadora es una Universidad abierta, que aloja y se deja afectar por el presente. Bajo la cuestión securitaria, la Universidad es como el espíritu de un mundo sin espíritu. Una Universidad hospitalaria, común, crítica, espiritual supone, como propone Tatián,

el acompañamiento del trabajo académico e intelectual por una reflexión acerca de su sentido que precisamente resguarda al conocimiento de su captura por el mercado o por poderes fácticos de cualquier índole —es decir lo resguarda de las heteronomías que lo politizan de hecho, en favor de un compromiso social explícito y lúcido que por tanto no mengua su libertad sino más bien la expresa (2013: 11).

Lo que está en juego, en este caso, es un vínculo hospitalario entre la Universidad y los sectores populares. Una Universidad social, abierta y atenta a la producción de derechos, libertades e igualdades, ejercita la crítica colectivamente, traduciendo, escuchando e investigando para, por y con los movimientos sociales y los organismos de derechos humanos:

Un delincuente pone su vida en la balanza con los castigos abusivos; un loco no puede más de tanto estar encerrado y despojado; un pueblo rechaza el régimen que lo oprime. Esto no hace inocente al primero, no cura al otro, y no asegura al tercero el mañana prometido. Nadie, por otra parte, está obligado a ser solidario. Nadie está obligado a encontrar que esas voces confusas canten mejor que las otras y digan lo más hondo de la verdad. Basta que existan y que tengan en su contra a todo lo que se encarniza en hacerlos callar, para que haya un sentido en *escucharlos y en investigar lo que quieren decir* (Foucault, 1979b).

III. ¿Qué Universidad para qué seguridad?

El porvenir nos obliga a inventar algo que aún no está inventado. Necesitamos desmontar, oponernos y reencaminar el securitarismo. La nueva ilusión securitaria debe ser antipunitivista, antipatriarcal, anticlasista y antirracista e inscribirse en una gramática de los derechos y los cuidados. La ilusión securitaria es un mecanismo de administración diferencial de ilegalismos y de las vulnerabilidades –como señala Butler en *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*– pero también de los cuidados y protecciones. Y, como vimos, las desprotecciones e inseguridades sociales¹⁴ no forman parte del prisma securitario punitivista así como tampoco los delitos de “cuello blanco”, los delitos económicos, la violencia de género, los delitos ambientales o aquellos los ligados a las fuerzas de seguridad y demás agencias estatales; en suma, los ilegalismos que tienen entre sus protagonistas a los sectores más poderosos de la sociedad. Todos esos ilegalismos y todas esas desprotecciones, claro está, resultan absolutamente invisibilizados. Es por ello que la tarea crítica, el porvenir de la Universidad espiritual se orienta a producir una óptico-política otra. Esto es, contribuir a la producción de otra ilusión securitaria, de otra política de la visibilidad y la mirada.

Si la delimitación de la ilusión securitaria punitivista acota el problema de la inseguridad a delitos o desórdenes protagonizados por los sectores populares e invisibiliza, encubre e inmuniza otros fenómenos que vectorizan desprotecciones y transgresiones normativas que producen altísimo daño social –como los delitos económicos organizados o la violencia institucional–, la ilusión securitaria democrática deberá operar por selectividad inversa: esas otras violencias y criminalidades en lugar de tener garantizada su inmunidad social e impu-

nidad jurídica serán visibilizadas y perseguidas. No se trata de castigar *más*, sino de una ilusión motorizada por una pedagogía de los derechos (Segato, 2018). En ese sentido, el rol que ha desempeñado gran parte del sistema universitario y científico en los debates para la sanción de la ley de la interrupción voluntaria del embarazo resulta una modalidad bien concreta de esa operación de selectividad inversa: una Universidad feminista, que visibiliza las desprotecciones que las jerarquías de género producen.

Si la ilusión securitaria punitivista solo visibiliza las violencias interpersonales, la ilusión democrática pone el foco en la multiplicidad de desprotecciones que fragilizan la vida en los órdenes sociales contemporáneos, especialmente las vidas de los sectores sociales más desprotegidos: las problemáticas vinculadas a las dificultades en el acceso a los servicios públicos, a la vivienda, a los servicios de salud, al transporte público así como otras situaciones que comprometen el hábitat y vulneran derechos ambientales; los consumos problemáticos pero también las prácticas de hostigamiento y la vulneración de los derechos humanos por parte de las fuerzas de seguridad. En ese sentido, varios ejercicios científico-universitario-críticos merecen nuestra atención: las pericias realizadas por investigadores del Centro Atómico de Bariloche para determinar la existencia de restos de pólvora en el caso del asesinato de Rafael Nahuel¹⁵; la encuesta sobre violencia de las fuerzas de seguridad a los estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche realizada por los investigadores del Observatorio de Violencias Sociales¹⁶; la organización de actividades como la llevada adelante por Universidad Nacional de Córdoba “Conversatorio: *“Documentos, por favor” ¿Qué podemos hacer con la intervención de Gendarmería Nacional en las calles de Córdoba?*”¹⁷, entre muchísimas otras. Todas ellas pueden ser pensadas como operadoras de selectividad inversa de una Universidad popular en la medida en que visibilizan desprotecciones sociales e ilegalismos de los poderosos.

Si la ilusión securitaria punitivista se sostiene en el reclamo de incremento de los niveles de sufrimiento y dolor humano, la ilusión securitaria democrática debe producir una reorganización del lugar del castigo y las fuerzas de seguridad. Este gesto supone necesariamente *des-securitizar* la violencia policial: no ubicarla como respuesta al problema de la inseguridad, sino como una violencia inaceptable. En lugar de consolidar un dispositivo de control y vigilancia, de desconfianza y estigmatización, de encarcelamiento y policialización, producir

dispositivos que se orienten no ya por la retórica de la guerra sino hacia la resolución de conflictos. Una policía del cuidado y no del orden y la punición, una policía, podríamos decir, de opción preferencial por los más vulnerables. El apoyo y la adhesión de diversas universidades a las distintas ediciones de la “Marcha de la Gorra”¹⁸ resulta un ejemplo paradigmático de una Universidad política.

Pero también una ilusión securitaria democrática involucra un compromiso con la producción de otra territorialidad que privilegie las relaciones de reciprocidad, comunitarias, el camino de los afectos alegres y que desmonte el esquema binario y minorizador que hoy establece la oposición entre espacio público y espacio doméstico. El porvenir de la ilusión securitaria no puede ser propiedad exclusiva de los hombres, heteronormativos, propietarios, blancos. Por el contrario, debemos construir un porvenir colectivo, de derechos, feminista. Una sociedad democráticamente segura solo puede ser una sociedad con seguridad democrática. Los espacios institucionales y los plexos normativos orientados a visibilizar e intervenir sobre las desigualdades, desprotecciones y violencias de género al interior de los propios espacios universitarios, son sintomáticos de una transformación colectiva de una Universidad igualitaria.

A la violencia constante y silenciosa que humilla y cercena la libertad, y cuando no la vida, de los sectores más desventajados, habilitada y hasta reclamada en el escenario neoliberal securitario, se le opone y le resiste una Universidad que podríamos llamar sísifca¹⁹: como en el mito, un esfuerzo incesante, afanoso, activo:

Lo que está siempre ya dado es más bien la “opinión pública” –que Marx llamaba ideología y, antes, Spinoza llamó superstición: es decir, una elaboración del miedo que perpetúa lo que hay y perpetúa el estado de cosas que lo genera para así bloquear cualquier transformación. Lo común, por el contrario, es lo más difícil y es lo más raro.
(Tatián, 2013: 13).

Notas

1 Esta relación entre neoliberalismo y Universidad ha sido ampliamente estudiada y ha consolidado un corpus bibliográfico de altísimo valor (Puiggrós, 1996; De Sousa Santos, 2005; Chauí, 2006; Thayer, 2001; Tatián, 2013; Rinesi, 2015; Carli, 2017).

2 “Cambiamos” es la coalición política de alcance nacional –fundada en 2015 en Argentina– a partir del acuerdo establecido entre diversas fuerzas políticas: la Coalición Cívica-ARI, Propuesta Republicana, la Unión Cívica Radical (y otras fuerzas menores). Su primera presentación electoral fue en el 2015, accediendo a la presidencia de la Nación por medio de un balotaje y a las gobernaciones de tres provincias (Buenos Aires, Jujuy y Mendoza).

3 Las declaraciones fueron realizadas el 11 de septiembre de 2018, en una entrevista televisiva para un canal de cable local.

4 Resuenan aquí las palabras de Foucault sobre la función productiva de la delincuencia: “Sin delincuencia no hay policía. ¿Qué es lo que hace tolerable la presencia de la policía, el control policial a una población si no es el miedo al delincuente? [...] Si aceptamos entre nosotros a estas gentes de uniformes, armadas, mientras nosotros no tenemos derecho a estarlo, que nos piden nuestros papeles, que rondan delante de nuestra puerta, ¿cómo sería esto posible si no hubiese delincuentes? ¿Y si no saliesen todos los días artículos en los periódicos en los que se nos cuenta que los delincuentes son muchos y peligrosos?” (Foucault, 1978: 99).

5 El director de Juventud del Municipio de Pergamino, Eugenio Petinari, posteó esas declaraciones en sus redes sociales.

6 A la acentuación de la exclusión, solidificada a través de los altísimos niveles de desempleo, el crecimiento inusitado de las tasas de pobreza e indigencia, se articuló con una profunda crisis de representación que, en diciembre de 2001, resquebrajó –protestas sociales mediante– los discursos que sostuvieron el neoliberalismo: la idea del mercado y lo privado como los mejores mecanismos de asignación de recursos y el exhorto a la liberalización de los controles estatales; la ponderación exacerbada de la dicotomía desnivelada primer mundo / países subdesarrollados y la concomitante desvalorización de la idea de soberanía nacional, las retóricas asentadas en la presunta apoliticidad, el fin de las ideologías y la tecnocracia como prerequisites para la resolución de conflictos, el énfasis en el individualismo, la competencia y el desprestigio de la organización colectiva (Seghezzeo y Dallorso, 2018).

7 Santiago Maldonado desapareció el 1 de agosto, tras la violenta represión de Gendarmería en la comunidad mapuche “PúfLof en resistencia” situada en Cushamen, Chubut. Su cuerpo fue encontrado sin vida el 17 de octubre en el Río Chubut, 400 metros río arriba de donde fue visto por última vez. Durante los 78 días que duró su desaparición desde el poder ejecutivo se sostuvo una protección institucional de la Gendarmería. En efecto, desde el Ministerio de Seguridad en todo momento se respaldó el accionar violento e ilegal de esta fuerza de seguridad y se rechazó la posibilidad de trabajar bajo la hipótesis de que la institución pudiera tener algún tipo de responsabilidad respecto de la ausencia física del joven (*Página 12*, 16-08-17). Más aún, en múltiples oportunidades se objetó la uti-

lización de la categoría de desaparición forzosa, posicionamiento que encuentra fuertes resonancias en los discursos de las fuerzas armadas durante la última dictadura militar respecto de los desaparecidos (*La Nación*, 11-06-17).

8 El 26 de agosto de 2016, el médico Lino Villar Cataldo asesinó de cuatro balazos a quien presuntamente había intentado robarle el auto en la localidad de Loma Hermosa. La ministra de Seguridad de la Nación, Patricia Bullrich, argumentó que “la víctima fue el médico y no hay que perder de vista este concepto” y sostuvo que Villar “es la persona que fue robada y atacada”. En la misma línea, el presidente Mauricio Macri, y ante un hecho similar pero en este caso a manos de “el carnicero” Daniel Oyarzún, quien mató con su auto a uno de los ladrones que habían entrado a su comercio, afirmó “es un ciudadano sano, querido, reconocido por la comunidad, él debería estar con su familia, tranquilo”.

9 El policía Luis Oscar Chocobar disparó por la espalda a Juan Pablo Kukoc, uno de los que el 8 de diciembre de 2017 atacó a un turista estadounidense en el barrio porteño de La Boca para robarle su cámara de fotos y otras pertenencias. Cámaras de videovigilancia registraron, y luego fueron difundidas, imágenes donde se observa el momento en que Chocobar dispara contra el joven, quien corría de espaldas. Tras el procesamiento del policía por el delito de homicidio agravado por exceso de la legítima defensa, el presidente Macri y la ministra de Seguridad Bullrich hicieron una encendida defensa de su accionar. Macri, incluso, recibió al acusado en la Casa de Gobierno y le brindó todo su respaldo.

10 El título del artículo resulta absolutamente sintomático: “El Shah atrasa 100 años”.

11 Más aún, y a propósito de las similitudes que observa entre el Shiismo y algunos de los movimientos religiosos en Europa al final de la Edad Media –movimientos populares contra los lores feudales, contra las primeras formas de crueldad de la sociedad burguesa, contra los poderes del Estado–, Foucault pone en entredicho la máxima de Marx: “Estos movimientos son religiosos porque son políticos y políticos porque son religiosos. [...] Por lo tanto, creo que la historia de las religiones, y su profunda conexión con la política, deberían ser pensadas de nuevo. En la época de Marx, la religión era de hecho el opio del pueblo, y Marx estaba en lo cierto por esta razón, pero solo en el contexto de su propio tiempo. Su declaración debe entenderse solo por el período de tiempo en que vivió, no como una declaración general en todas las épocas del cristianismo o para todas las religiones” (Foucault, 1979a. Traducción propia).

12 <https://www.lanacion.com.ar/2036963-un-sistema-que-consolida-el-atraso>

13 La misma Sociedad publicó en su Boletín en 1990, una transcripción de la conferencia. Foucault nunca revisó el texto de esa conferencia. Y su título “¿Qué es la Crítica?” fue colocado por la Sociedad a los efectos de su publicación.

14 Con inseguridades o desprotecciones sociales hacemos referencia a las dificultades en el acceso a los servicios públicos, a la vivienda, a los dispositivos de salud, al transporte público así como otras situaciones que comprometen el hábitat y vulneran derechos ambientales o los consumos problemáticos, entre muchas otras.

15 Esta es una intervención emblemática, no solo porque tiene fuerza de verdad en los veredictos judiciales, sino

porque tanto los investigadores como el propio Instituto de Investigación han sido objeto de una fuerte operación mediática de desprestigio. Por ejemplo, ver: https://www.clarin.com/politica/acusan-cientificos-bariloche-manipular-informacion-muerte-rafael-nahuel_0_EGI_Qp4Oq.html

16 Los resultados de la encuesta son muy reveladores: la caracterización de las situaciones y formas de violencia experimentadas por las/los estudiantes universitarios expresa menos un conjunto aislado de abusos, desviaciones y excesos en el uso de la fuerza, que un modo de expansión sistemática de los mecanismos de control y cercenamiento de derechos hacia los jóvenes de los sectores populares, blanco privilegiado de la construcción hegemónica de la inseguridad como problema. Para un análisis pormenorizado, ver OVISOC (2018).

17 Durante los últimos años, se ha fortalecido una modalidad bien específica de intervención policial sobre los sectores populares: las requisas en el transporte público. Bajo el argumento de una preocupación securitaria, se extiende el control social formal y se da el escenario propicio para el hostigamiento, “verdugueo” y humillación fundamentalmente de los jóvenes de los sectores populares.

18 Es una movilización social que es convocada cada año por el Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos. La primera edición de esta marcha se realizó en 2007, bajo la consigna “¿Por qué tu gorra sí, la mía no?”. “Gorra” hace referencia tanto a la policía, como a los jóvenes de los sectores populares a los que se suele asociar al uso de ropa deportiva y gorras. Esta movilización visibiliza la violencia de las fuerzas de seguridad, contra estos jóvenes y pone en discusión los pilares del securitarismo punitivo.

19 Sísifo, en la mitología griega, hizo enfadar a los dioses por su astucia y como castigo fue condenado a perder la vista y a empujar perpetuamente una roca gigante hasta la cima de una montaña, sólo para que volviese a caer rodando hasta el valle, desde donde debía volver a cargarla y empujarla cuesta arriba nuevamente y así indefinidamente.

Bibliografía

Arnoux, Elvira N. de (2017). “Dispositivos argumentativos de articulación de lo general y lo particular: a propósito de Descartes (Juan Domingo Perón) en Democracia (1951-1952)”. En E. Arnoux y M. di Stefano (Dirs.), *Discursividades políticas: en torno a los peronismos*, Vol. 1. Buenos Aires.

Carli, S. (2017). “Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas”. En D. Filmus (Comp.), *Educación para el Mercado: Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Octubre.

- Castel, R. (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- CELS (2016). *Derechos Humanos en la Argentina. Informe 2016*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CELS (2017). *Derechos Humanos en la Argentina. Informe 2017*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chauí, M. (2006). “O discurso competente”. Em *Cultura e democracia. O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez Editora.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (1976). “Ilegalismos y delincuencia”. En *Vigilar y Castigar. Emergencia de la prisión*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1978). “Entrevista sobre la prisión: el libro y su método”. En *Microfísica del Poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Foucault, M. (1978a). “The Shah Is a Hundred Years Behind the Times”. *Corriere della sera*, octubre, 1.
- Foucault, M. (1978b). “What Are the Iranians Dreaming About?”. *Le Nouvel Observateur*, octubre, 16-22.
- Foucault, M. (1979a). “Dialogue between Michel Foucault and Baqir Parham”. *Nameh-yi-Kanun-i-Nevisandegan*, N° 1: 9-17.
- Foucault, M. (1979b). “¿Inútil sublevarse?”. *Le Monde*, N° 10661, 11 de mayo, 1 y 2.
- Foucault, M. (1979c). “Irán: The Spirit of a World without Spirit”. En C. Briere y P. Blanchet, *Iran: la révolution au nom de Dieu*. Paris.
- Freud, S. (2014 [1927]). “El porvenir de una ilusión”. En *Obras completas. Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Garfinkel, H. (1956). “Conditions of Successful Degradation Ceremonies”. *American Journal of Sociology*, Vol. 61, N° 5, pp. 420-424. The University of Chicago Press.
- Gutiérrez, M. (2006). *La necesidad social de castigar. Reclamos de castigo y crisis de justicia*. Buenos Aires: Fabián Di Plácido Editor.

- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Buenos Aires: NED Ediciones.
- OVISOC (2018). “Violencia policial y Universidad pública. Primeras aproximaciones a los resultados de la encuesta sobre percepciones de las/los estudiantes universitarios respecto de las prácticas de las fuerzas de seguridad”. Ponencia presentada en *Primeras Jornadas de Estudios sobre el Castigo. Perspectivas interdisciplinarias sobre la prisión y lógicas punitivas contemporáneas*, Universidad Nacional de Quilmes, 14 de noviembre de 2018.
- Puiggrós, A (1996). “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Nueva Sociedad*, N° 146, noviembre-diciembre, pp. 90-101.
- Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of World-Systems Research*, Vol. VI, N° 2.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo.
- Seghezze, G. y Dallorso, N. (2018). “Del punitivismo al cuidado (feminista). El porvenir de la ilusión securitaria”. En N. Sosa, M. Cardelli, A. San Cristobal, *Emergencias. Repensar el Estado, las subjetividades y la acción política*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Thayer, W. (2001). “Universidad: saber crítico, producción, actualidad”. En F. Naisthat, A. M. García Raggio y S. Villavicencio (Comps.), *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.
- Tatián, D. (2013). “La invención y la herencia. Notas liminares para una universidad abierta”. *II Coloquio Internacional NUPSIUSP*. San Pablo.

Preludios a una Reforma Universitaria.

La educación en la *Revista de Derecho, Historia y Letras* (1898-1923)

Enrique Shaw

Introducción

El presente trabajo se propone reflexionar sobre la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, publicación periódica fundada y dirigida por Estanislao S. Zeballos (1854-1923). Se trata de una revista destinada a ilustrar a la clase dirigente sobre temas esenciales en la construcción de la Nación, entre los que la educación (en todos sus niveles) aparece como uno de sus tópicos principales (Shaw, 2003, 2015). Durante su publicación, la *Revista* recibió aportes de destacados intelectuales de la época que contribuían, pero también recuperó numerosos artículos del propio Zeballos que dan claras cuentas de un pensamiento unificado. Vale señalar, en tal sentido, que Zeballos formó parte del “Asunto Sánchez” durante su etapa de estudiante y participó activamente en la formación de los centros de estudiantes en los colegios y en la Universidad, abocándose luego a teorizar sobre las identidades tanto nacional como internacional de una, por entonces, joven República.

Desde su primera edición (1898), cuantiosos escritos de la *Revista* estarán dedicados a la problemática universitaria y la Reforma Universitaria de Córdoba será uno de los motivos que, desde 1918 hasta su número final en 1923, aparecerá en las colaboraciones de Zeballos y de otros autores reconocidos, tales como Senillosa, Ingenieros, Rojas, Orgaz, Babiloni y Tello, entre otros. Este conjunto se compone de un total de 33 artículos, manifiestos y reglamentos, en donde la cuestión universitaria argentina se instala en las convergencias y las distancias de otros escenarios educativos internacionales como Chile, España, Alemania e incluso

los Estados Unidos. Frente a este vasto panorama, el presente artículo tiene como objetivo ofrecer un estado de la cuestión, marcando en estos documentos cierto hilo conductor que permita conformar un corpus de análisis y situar el pensamiento de la *Revista* dentro de las condiciones de producción que, tiempo después, darán lugar a la Reforma de 1918.

Para dar cuenta de ello, optamos por la perspectiva constructivista, a partir de una estructura teórico-metodológica que dialogue con el reflectivismo, en tanto su cruce disciplinar más actual (Hayward Alker, Richard Ashley, Friedrich Kratochwil y John Ruggie). Cabe señalar que este marco focaliza en el campo de la construcción social de la política interna (o doméstica), considerando que este ofrece ventajas considerables para el estudio de intereses de los Estados. Desde esta perspectiva, devienen objeto de atención el ambiente en el que Estados y los agentes desarrollan su acción, tomando decisiones en su estructura tanto material como social (Ted Hopf, por ejemplo). Nos hallamos, entonces, ante una perspectiva que se orienta a analizar elementos que proporcionan “existencia mutua”, indagando sobre el rol de las ideas, como también el papel de las instituciones en la conformación y construcción de identidades.

Al amparo de esta articulación, entendemos que los aportes de la *Revista* vienen a constituir un modelo explicativo pertinente para la discusión de la institución universitaria, en tanto agente conformador de una identidad argentina a comienzos del siglo XX. Por ello, los debates de esta publicación operan en una doble dimensión: si, por un lado, teorizan sobre el carácter reformista de la educación nacional, también ponen en situación de diálogo su realidad interna con la cartografía internacional. En función de ello, el primer apartado se dedicará a introducir el pensamiento de Zeballos y otros colaboradores de la *Revista*, focalizando de modo especial en su lectura de las instituciones educativas argentinas.

Luego de este recorrido, un segundo momento indagará acerca de la crítica realizada por algunos escritores, centrandó nuestra atención en Juan Ramón Fernández (1857-1911) y su fundamentación de una reforma universitaria en el año 1898. Desde nuestra perspectiva, reconocemos que los aportes de la *Revista* funcionan como un lugar privilegiado para comprender el escenario político e intelectual, antelación de una Reforma inminente que aparece como un sentimiento compartido en numerosos pensadores.

La Revista de Derecho, Historia y Letras en materia educativa

Miembro destacado de la llamada Generación del 80 y, además, Canciller de la República y ministro de Instrucción Pública, el pensamiento de Estanislao Zeballos puede sintetizarse como el intento de creación de un “Yo” argentino: marca identitaria que, según Zeballos, puede reconstruirse y reinventarse plenamente mediante la institucionalización de una elite dirigente que debe acuñarse desde su juventud. Según observamos en investigaciones previas (Shaw, 2003, 2004, 2015), en Zeballos yace un intento por conformar un “Nosotros” argentino que, en primera instancia, se canalizaría por medio de la familia y, luego, mediante la educación, instrumentos ambos de socialización que hacen al imaginario de una nación. Si la educación supone el mecanismo a través del cual se lleva a cabo una “iniciación” en las creencias comunitarias (Gurrutaga, 1997: 311), el Estado tiene, entonces, la misión de materializar y facilitar dicho proceso. Se trata de una afirmación sobre la cual Zeballos estaba convencido, aspecto que puede observarse en sus aportes a la *Revista*, en donde expone su crítica a la clase dirigente, al tiempo que sitúa su visión sobre el modo en que la Argentina se inscribía, a comienzos de siglo XX, dentro del escenario global. En tal sentido, el pensador afirmará que:

El hogar y la escuela elemental, que deciden de las inclinaciones del hombre, las facultades superiores destinadas á formar a los maestros del derecho, las asambleas legisladoras, las administraciones de justicia, la actividad ejecutiva y el ejercicio individual y común de las libertades políticas, funcionan á menudo extraviados. La fuerza, la arbitrariedad, las negligencias, el interés, los odios, la debilidad del carácter individual, la falta de tradiciones y de ideales definidos, influyen de una manera creciente en el desarrollo de los embriones nacionales del Nuevo Mundo (1898: 5).

Como puede observarse, Zeballos advierte que el fallo en la escuela supone el quiebre de todo el sistema desde sus cimientos, pues la imposibilidad de transmitir las tradiciones y los ideales de los fundadores atentan contra las constituciones de las identidades nacionales, situación que afectaba también a los vecinos del Norte (Hobsbawm y Ranger, 1999). El pen-

sador reconoció que la renovación de las sociedades y sus identidades debía concretarse “al amparo de la Virtud, del patriotismo y de la Ley”, y la educación de su contemporaneidad no estaba en condiciones de hacerlo: para Zeballos, esta “adopta direcciones peligrosas y en algunas partes funestas para el porvenir de los individuos, de las instituciones y de los pueblos” (1898: 6). Advierte, además, que esta situación estaba siendo atendida por otros escritores notables y grupos dirigentes de la época que, sin embargo, se hallaban dispersos y, por ello, “contribuir á la disciplina y á la resistencia” se presentaba como una necesidad apremiante (1898: 6). La *Revista*, por tal motivo, “nace de estos anhelos sociales, especialmente sentidos en la República Argentina” (1898: 7), fundándose como un espacio privilegiado de diálogo, crítica y reflexión. En una extensa pero clarificadora cita, Zeballos sintetiza estos objetivos y explicita el nombre de la publicación, precisando que

La acción de la Revista será, en materia de Derecho, crítica y científica. Contribuirá á vigorizar las nociones del Derecho y del Deber en el hogar, en la educación, en las asambleas legisladoras, en la administración de justicia, en el funcionamiento administrativo y en el ejercicio de las libertades políticas y civiles en las naciones latino-americanas y de una manera directa y especial en la República Argentina. [...] Los estudios históricos están incorporados á las grandes escuelas jurídicas. Su enseñanza es virtud fundadora. La Revista se ocupará pues, de los hechos pasados en su relación con el desenvolvimiento orgánico de la sociedad. La crónica tiene para sus páginas un interés secundario; pero felizmente empieza para la literatura histórica en la República Argentina y en América un período de la crítica y de la filosofía. [...] No será extraño á este plan el estímulo de la cultura literaria. Los países nuevos, formados por la combinación de los elementos propios con las tendencias, con el capital y con los brazos extranjeros, no pueden abandonar sus orígenes, ni su marcha á influencias eventuales. Es necesario encausarlos y defenderse de la vulgaridad utilitaria persiguiendo un ideal de arte. Consideramos por eso un deber y un honor ofrecer éstas páginas á todos los espíritus selectos que contribuyen á la civilización argentina y americana con una brillante y severa devoción a las letras (1898: 7-8).

De modo que el Derecho, la Historia y las Letras, tanto en aquel momento como en los venideros, deben actuar como soportes ideológicos básicos sobre los cuales se debía construir

la identidad. Se trata, entonces, de herramientas que permitieron la construcción de un sistema de dominación político, económico y cultural hegemónico, asumidos. Junto al lema presente en los 73 tomos, *scribere est agere* (“escribir es acción”), estos ejes aparecen como los vectores problemáticos que le dan sentido a la publicación en su totalidad.

En términos constructivistas, junto a Alexander Wendt (1992), diríamos que la intención de Zeballos yace en amalgamar diferentes tradiciones que puedan fundirse en una visión compartida que constituya una cultura nacional. Referimos, en otras palabras, a una publicación cuya intención primordial radica en recuperar una comprensión de “ser nacional”, pautando además una serie de reglas formales y las normas que se pretenden aunar a la comunidad (Wendt, 1992: 391-425). En este contexto, el modo en que se problematizará la educación ocupa un rol central, por tanto, hace a los cimientos de una construcción identitaria nacional. Como señalan Paul Berger y Thomas Luckmann (1989: 176), se trata de un proceso de socialización primaria, pues el sistema educativo representa una de las instituciones en donde “existirán procedimientos tipificados para que la tradición pase de los que saben a los que no saben [...], mediante procedimientos especiales de iniciación”. En la escuela y en la universidad, se plasma el inicio de un proceso de socialización y, por lo tanto, de incorporación del individuo a un cuerpo social particular; funcionamiento que se concretiza mediante la internalización, es decir, la “aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado [...] que constituye la base para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 1989: 176).

De modo especial, la mirada de Zeballos adjudica este funcionamiento esencial a una clase dirigente, encargada ella de diseñar cómo dicho proceso de internalización colabora en la integración de los sujetos como miembros de una sociedad. En diálogo con el constructivismo, diríamos que la *Revista* pretende fijar pautas de reconocimiento en torno al modo en que una nación incipiente pone en marcha la producción de autoidentificaciones que “se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico” (Berger y Luckmann, 1989: 166). De ello da cuenta la forma en que Estanislao Zeballos introdujo el tema de la educación, especialmente en cuanto al rol del Estado sobre ella; comprensión que bien parece resumirse en la propuesta de Ander Gurrutxaga, quien nos advierte de la importancia del sis-

tema educativo como proceso de integración: es decir, “aprendizaje de lo que es formar parte de un grupo, identificado territorialmente con las fronteras estatales y protegido, como tal grupo, por el Estado” (1997: 311). Observemos esto en más detalle.

Si bien Zeballos sostiene que una solución al problema educacional argentino está en un aumento significativo del presupuesto asignado, el pensador no deja de subrayar la necesidad de que ello debe acompañarse por una reforma total en la instrucción pública (1900: 641). Esta afirmación debe, no obstante, comprenderse a la luz de los derroteros educativos del siglo XIX. Recordemos por ello que, hasta 1885, la enseñanza universitaria y primaria estaban unificadas, logrando su desvinculación durante la gestión de Sarmiento en la presidencia de Mitre. A ello tenemos que añadir el establecimiento del carácter laico y gratuito durante la presidencia de Roca, quien además promovió numerosos cambios en los planes de estudios (como, por ejemplo, la unificación de planificación para hombres y mujeres) y el aumento exponencial de la cantidad de escuelas.

Zeballos es, entonces, testigo del corolario de grandes innovaciones locales en cuanto a materia educativa, pero también internacionales. Basta recordar cómo el pensador, durante su visita al Imperio alemán, estudió su sistema escolar, recorriendo las escuelas que le habían puesto a su disposición las autoridades y advirtiéndole, así, la importancia que otorgaban a la educación. Al amparo de esta experiencia, en un discurso pronunciado en la ciudad de Buenos Aires y recuperado luego en la *Revista*, destacó la diferencia entre los distintos niveles de instrucción. Allí, dirá que la primaria resulta fundamental, ya que el “germen que ella deposita, deriva y crece todo el régimen de la instrucción pública de los países científicamente dirigidos” (1905a: 292). Además, no dudará en afirmar que “la escuela primaria es el fundamento de la política de todo país, como que donde no se cultiva el carácter de los niños, se forma una sociedad desgraciada, que nunca marcará en la Historia un grado digno de la civilización” (1905a: 292). Para Zeballos, la educación es el instrumento que posibilita la transformación de la “turba” en ciudadanos: es decir, por medio de la educación se podía educar políticamente y lograr un electorado “a la europea”, como también la construcción del ciudadano común en un ciudadano patriótico.

Por lo demás, en la *Revista*, cobra especial relevancia la inclusión de la enseñanza de la

lengua, construcción social que debemos entender como aquel “depositario de una gran suma de sedimentaciones colectivas” (Berger y Luckmann, 1989: 93). Si los avatares del nuevo siglo impulsaron a la revisión educacional en toda América Latina, y si el debate entre Sarmiento y Bello (en torno a la tensión entre castellano y español) marca el inicio de la reflexión sobre la lengua como instrumento para la conformación de una identidad argentina, la *Revista* realizará también sus aportes trascendentes: da continuidad a este proceso de modernización educativa, reflexionando sobre la enseñanza del lenguaje y también acerca de los intentos oficiales de modificación de planes de estudios en todos los niveles. Esta cuestión puede atenderse en los artículos de Juan G. Beltrán (1908) y B. J. Montero (1908) quienes, respectivamente, establecen analogías con la educación en Suecia y en Bruselas, como también la crítica de Matías Calandrelli (1905) hacia los proyectos de la “segunda enseñanza”. Calandrelli sostendrá que la institución debe

ennoblecir la segunda enseñanza, dándole la importancia que tiene en la cultura nacional; *mirar directamente á la consecución de una selecta clase social, digna por su cultura é ilustración de recibir en sus manos las riendas del Estado y la dirección de la cosa pública en parlamentos, en la administración de la justicia, en ministerios, en la representación de los intereses y de las instituciones sociales, etc.* con toda la perfección, el civismo, el carácter, la moralidad de los actos de un perfecto y completo ciudadano; *obligar á los que han sido desdeñados por la naturaleza, á seguir estudios de otro orden en que puedan ser útiles á sí mismo y á la sociedad, en vez de perder inútilmente años, y paciencia en estudios para los cuales no han nacido* (1905: 297-298, la cursiva es nuestra).

En esta cita, puede atenderse cuál era la función de la enseñanza media anhelada por los estudiosos de la *Revista*, y quiénes no deberían tener acceso a ella. Recordemos que la clase dirigente se sentía elegida para llevar a cabo los destinos del país, ya que así había sido establecido. Ello refiere a una forma de pensamiento que debe contextualizarse en la época, pues estaba en íntima concordancia con el evolucionismo spenceriano, la “selección social” y un destino manifiesto para una determinada clase (cfr. Altamirano). Incluso, la opinión de Calandrelli se halla más cercana a la de Alberdi que a la de Sarmiento, en aquella disputa entre “instruir o educar”.

Por otra parte, la importancia de la educación en Estanislao Zeballos no se redujo al nivel primario y secundario, pues también consideró como vital el nivel universitario. Sobre ello, opinó directamente acerca de los planes de estudios de diversas carreras, como además en torno a los sucesivos proyectos de “reforma universitaria” que se presentaron durante estos años. Zeballos le dedicaba especial atención al material bibliográfico nuevo que se presentaba en el mundo académico, cuestión incluida también en la *Revista*, que le dedicaba espacio a las *Analectas* (trozos selectos de obras literarias) y a la crítica bibliográfica. Empero Zeballos subraya la importancia, una vez más, de la clase dirigente, pues

la instrucción general y universitaria, forma además la clase gobernante de las naciones, y la constituyente [...] porque como decía Avellaneda en su memoria de 1870, son ‘sangre de su sangre’, y la nación está obligada á su turno a formar la clase superior, de hombres de estado, que tienden hacia todas las funciones administrativas, que adquiere las profesiones, desempeña la enseñanza y forma por decirlo así, la clase dirigente y administradora del país (1905b: 599).

En la *Revista*, la enseñanza superior reclamaba, además, la necesidad de instrumentar sistemas evaluativos más rigurosos, ya que estos pensadores consideraban que los existentes resultaban benignos y no exigían de los alumnos. Dicha opinión mantiene el artículo de Wenceslao Escalante, quien dirá que

hubiera sido, pues, una injusticia a la par que un torpe error, derribar de un golpe el árbol en plena producción de estimables frutos, para ensayar nuevas semillas y esperar su incierta germinación y crecimiento [...] Afanémonos todos por obtener el mejor material de enseñanza y perfeccionar cada vez más el personal de éstas, estimulando y honrando sus distinguidos servicios a la par que dedicación y el trabajo asiduo de los alumnos. Facilitemos la selección espontánea de las carreras de la juventud, para que cada uno adopte la profesión de sus aptitudes y vocación, y no venga sin ellas á perder lastimosamente su tiempo, perjudicándose á sí mismo, á su familia y á la sociedad. Para todo esto debemos mantener abiertas de par en par las cátedras y de las aulas, á todo talento de profesor ó de discípulo, por desvalido que sea (1907: 31).

En este discurso, se expresan varias cuestiones de interés. Por un lado, solo por medio de la “instrucción superior” se podían forjar los dirigentes, considerando que el Estado nacional controlaba la dirección de enseñanza en todos sus niveles, cuestión que viene a dialogar con la postura de Zeballos. Por otro lado, Escalante razona sobre el peligro de la masividad de la universidad, mirada que concordaba con otros escritores, tales como Rivarola (1900) quien ve un posible peligro en cuanto a calidad educativa. En tanto miembros de la clase dirigente, Zeballos, Rivarola y Escalante se preocupan por el aumento de la población que conlleva un incremento de la población educativa en todos sus niveles. Y, cuando la demanda de ingreso universitario se realiza por aquellos no pertenecientes a la oligarquía, la situación podía tornarse muy peligrosa para el control futuro de los resortes fundamentales del Estado. Aunque denoten elitismo, estas miradas se comprenden al amparo de otra preocupación fundamental: en otras palabras, ellas vienen a reflexionar sobre una “madre de la nación” y su capacidad para administrar la profesionalización de la clase dirigente. Su preocupación, en tal sentido, se aboca más a criticar la formación de aquellos que devendrán eventuales dirigentes nacionales, que a recluir el acceso a la educación.

También, la *Revista* debatirá sobre los límites en materia educativa en las provincias y en vinculación al Estado nacional. Según su perspectiva, el dominio completo del diseño de las políticas educativas era competencia única y específica del Estado Central y, aunque las provincias acompañaban, no decidían (Escalante, 1907). Esta postura marca la necesidad de un férreo control de los contenidos curriculares, como característica del Estado Moderno y su revisión de la enseñanza que a la postre aportará a la conformación de la identidad de esta joven nación. Por ello, Zeballos pensaba que solo el Estado podía diseñar los planes educativos, mientras que lo privado sólo podía participar como reproductor del proyecto identitario nacional fijado por lo estatal, evitando así que “los cimientos de la nacionalidad sean minados” (1905b: 607). Asimismo, consideraba que la educación pública era

complemento y garantía indispensable de todas las *conquistas*; y la *nueva* que se inicia en la República Argentina no es ya de los hombres de espada, ni de los hombres de acción, ni de los acumuladores de tesoros; es la de los hombres de pensamiento, en cuyo nombre surgen y despliegan su bandera y programa la Asociación del Profesorado y este congreso (1905b: 610)¹.

La cuestión universitaria: reforma y pensamiento

Por lo demás, esta lectura exploratoria de Zeballos y sus colegas funciona como contextualización pertinente para la recuperación de otros aportes de la *Revista* abocados a la importancia de la Universidad. Así, por ejemplo, encontramos escritos referidos, especialmente, a la necesidad de una reforma, entre los cuales podemos citar “La Reforma universitaria: El congreso y la Universidad. Los males actuales y las reformas proyectadas”, de Gregorio Aráoz Alfaro (1904) o “La Universidad Libre” (1902), de Guillermo Pintos².

No obstante, nos interesamos de modo especial en uno de los primeros artículos que aparecen en la *Revista*, redactado por Juan Ramón Fernández y titulado “Reforma Universitaria” (1898). Se trata de un trabajo extenso que abarca el periodo de dos años y en el cual, a lo largo de cientos de páginas, se propone “estudiar las instituciones universitarias en esta Revista” (1898: 406). Resulta interesante que su fundamentación esté basada en una interesante bibliografía sobre la temática, tanto a nivel histórico como comparatístico. Su trabajo se sostiene en una compleja y cuantiosa serie de documentación pertinente sobre la problemática educativa (resoluciones, leyes, decretos y proyectos), en donde abundan cuadros y tablas con información cuantitativa y cualitativa.

En su compleja producción, Fernández reflexionará sobre la necesidad de una modificación universitaria profunda (principalmente, en el contexto de la Universidad de Buenos Aires) y se critica el proyecto de reforma que fuera presentado por Eliseo Cantón ante la Cámara de Diputados de la Nación en el año 1898. En el escrito, Fernández consideraba que esta idea de reorganizar la Universidad supone

un rudo ataque á la enseñanza superior buscando la reducción de los gastos ampulosos, en la supresión de esas migajas de presupuesto con que figura dotada nuestra primera Universidad de la República [Universidad Nacional de Córdoba]. Precaria idea de economizar millones, se puede objetar, pero parece que esta manera de introducir economías en los presupuestos generales, será característica de la América del Sur [...] pues no se dirá que en el proyecto sometido por el ilustrado doctor Cantón a la Cámara de Diputados se persigue sobre todo el propósito de un cambio radical del sistema universitario actual. En efecto, para qué citar

como preámbulo la superioridad de la raza anglo-sajona haciéndose eco de esta preocupación del día en el mundo entero y especialmente en los pueblos de raza latina, si se propone después la reorganización de nuestras Universidades siguiendo siempre como simples dependencias administrativas del Estado? [sic] Y por qué y para qué se proclama con los mismos fundamentos la conveniencia de que se obstaculice el acceso fácil de la juventud pobre en los establecimientos de educación superior? (1898: 406-407)³.

En líneas generales, diremos que Fernández recupera las situaciones de las universidades de Inglaterra, Estados Unidos y, especialmente, Alemania (pues el modelo alemán parece tener gran interés, no solo para el autor, sino también para otros profesionales e intelectuales que cita en dicho artículo). Interesa, de manera particular, que el pensador critique la intención constante de por qué ajustar a las universidades por la razón imperiosa de la economía, al tiempo que se postula en contra de su comprensión como vastas fábricas de “laminaje intelectual” que arrogarían, incesantemente, sobre la arena a centenares de abogados, médicos e ingenieros. También, se postula en detrimento de los periódicos que acusan a las universidades de no hacer ciencia pura, aunque bien reconozca que en ciertos campos (tales como Derecho entre otros) esta acusación tenga validez.

Del artículo, se desprende que el proyecto del diputado tucumano Cantón tenga por finalidad cerrar la Universidad de Córdoba, dado que el costo por estudiante resultaba igual que aquel requerido por la Universidad de Buenos Aires, mencionando las cifras correspondientes. Se trata de esgrimirse en contra de “suprimir á la Universidad de Córdoba por cara y no poder sostener la competencia con la de Buenos Aires” (1898: 410). Su argumentación subraya la imposibilidad de comparar las diferentes carreras en las distintas universidades por su “rinde”, o por aquel esperable entre ciencias exactas y humanidades, entendiendo a dicha comparación como una aberración. Incluso, retoma el tema de la inmigración y su repercusión sobre el incremento de la población, enfatizando en cómo ella ha traído elementos “mal-sanos”, tales como el ansia de riqueza fácil, o la “degeneración” del anarquismo y el socialismo que contaminan a estudiantes y profesores por igual.

Si bien, para Fernández, la necesidad de una reorganización, trascendental e inmediata en cuanto a hombres y sistemas de las universidades nacionales, considera que no pueden es-

catimarse recursos para dar con ella. Deben, por ejemplo, fundarse laboratorios e institutos de investigación científicos para que irradian el progreso a la sociedad e industrias. Propone, entonces, estudiar la organización actual de las universidades, a la luz de la Ley Avellaneda (1597) de 1885, impulsando una mayor autonomía de las instituciones, con una real garantía de su financiamiento. Ello supone una completa libertad para el nombramiento de sus autoridades, sin injerencia del Poder Ejecutivo. Aunque el pensador reconozca que en la ley de 1885, en cierta forma ello se garantizaba, les “inoculó” el germen de la futura libertad con la creación del “Fondo Universitario”. También, ve que el continuo incremento de un alumnado joven posibilitará en sí un mayor cumplimiento de lo estipulado por la Ley Avellaneda, dado que tanto la Universidad de Buenos Aires, como la de Córdoba, habían encontrado formas de no cumplimiento de dicha ley (1898: 418-421).

No obstante, tal como especifica la ley de 1885, Fernández ve en la concentración de poder en el Consejo Superior de la Universidad una centralización que ahoga a las facultades, cuando dicho poder debería recaer en las facultades, hecho que generase un mayor federalismo dentro de las instituciones. Pero, a la hora de encontrar responsables de la transformación de la Ley Avellaneda, Fernández los halla en los mismos decanos de las facultades y en sus delegados para el Consejo Superior, quienes han traicionado el espíritu de la ley, pues son nombrados *ad vitam* por los decanos, evitando modificaciones en el corto plazo. Ello se asienta en un diagnóstico que realiza, principalmente, sobre la Universidad de Buenos Aires, pronunciándose ante su mala administración y la corrupción de autoridades y profesores, enrolados todos en un mismo partido político (incluso, realizará un relevamiento de cada una de sus facultades, discriminando entre académicos y quienes no lo son, como además entre profesores titulares, sustitutos y académicos no docentes). De modo similar, no desatiende la Universidad de Córdoba, institución donde, según su postura, la enseñanza está totalmente relajada, pues “los reprobados de la Universidad de Buenos Aires, se dirigían en romería á la histórica Universidad de San Carlos, para á los pocos días regresar con sus certificados de exámenes de aprobación con altas calificaciones” (1898: 430).

Pese a ello, Fernández hipotetiza que esta época está llegando a su fin y que la Universidad de Córdoba puede haber entrado en una regeneración completa que, como bien sabemos,

tiempo después eclosiona en la Reforma. Sin embargo, de allí en más, Fernández advertirá que no es suficiente tratar el tema de la reforma universitaria, por tanto, entiende la importancia de problematizar la educación en su totalidad, comprendiéndola desde un examen histórico. Sus trabajos en los tomos restantes de la *Revista* incluirán, en consecuencia, las leyes publicadas en el *Registro Nacional* como su fuente fundamental.

Para dar cuenta de esta problemática más global, Fernández retoma también las disputas entre la enseñanza de carreras y contenidos cientificistas de corte positivista y enfrentadas a las sociales y humanas (Fernández, 2012). El pensador se encuentra entre quienes asumen la necesidad de una buena combinación de ambas, entendiendo que no puede existir una Universidad que se considere moderna si ella no contiene carreras dedicadas a las ciencias humanas.

Se hace necesario advertir que la Universidad Nacional de Córdoba interviene, asimismo, en las fundamentaciones del autor, quien se sirve, en este contexto, de la obra de José Ramón Cárcano, como también del *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba* (1882), de Juan M. Garro. Aplica a una historización de la Universidad desde su fundación, detallando sus carreras y los títulos que otorgaba, al tiempo que especifica cuestiones de la vida académica, de su financiamiento y gobierno. Resaltará allí que nuestra Universidad fue creada 16 años antes que la de Harvard, y se detiene a narrar el papel de grandes figuras como Deán Funes (relatando su inscripción, tanto en la institución como en la Revolución) o el general Bustos, primer gobernador constitucional de Córdoba a quien le dedica varias páginas acerca de su provincialización (proceso que, no obstante, visualiza como negativo, dado que sujeta al Estado provincial y, por lo tanto, conlleva la pérdida de la autonomía, tema central en todo su trabajo y en su reflexión sobre la autonomía universitaria).

De modo especial, Fernández comparte la idea de la creación de una corporación científica que se denominaría “Universidad Nacional”, la cual (imitando a las instituciones de Londres) se destinaría a ser un cuerpo examinador y a acordar el reconocimiento de suficiencia a todas las personas capaces que pretendan ejercer las profesiones científicas en nuestro país (cfr. 1898: 30). Esta posición viene a responder al proyecto de Cantón, quien le quita a las universidades aquella posibilidad que la Ley Avellaneda otorgaba: ello es, la función de con-

tralor de los reconocimientos de los títulos de los profesionales extranjeros (el proyecto de Cantón traslada, en su lugar, al Poder Ejecutivo dicha posibilidad)⁴.

Entre lo constitucional y lo filosófico, con base en datos empíricos que dan forma a sus argumentos, Fernández da vida a un cimiento cuya crítica educacional fundamental carecerá de cierre, pues el pensador fallece tiempo después, dejando inconclusa su obra. Su mirada, no obstante, promueve modificaciones fundamentales de interés que auspician nuevos aires de reflexión en la política argentina, en cuanto a materia de educación se trata. La influencia recíproca entre este núcleo de autores es notable, como un proceso de alimentación continua que da cuenta de un cuerpo armónico de pensamiento⁵.

Basta señalar, en consecuencia, cómo Zeballos retomará, años después, ciertos vestigios de la propuesta de Fernández, al pronunciarse en una conferencia sobre “Derecho Privado Humano” en la Facultad de Derecho. Dirigiéndose a los egresados, Zeballos dirá que

las facultades no debían ser escuelas para formar únicamente profesionales dinámicos, de derecho, de medicina o de ingeniería. La universidad debía tener una visión más alta que la de contribuir a alimentar vísceras y la de armar picapleitos y leguleyos (...) tiene por objeto primordial crear y preparar las mentalidades directivas del país. Esta es la función esencial de las universidades en todas partes del mundo (1917: 449).

A modo de conclusión

Aunque esta publicación periódica no alude, de forma explícita, a la Reforma Universitaria de Córdoba ni a las jornadas vividas en la ciudad mediterránea, podemos observar que sus pensadores comparten el espíritu de cambios, en cuanto a sus propuestas educativas. Un caso paradigmático será el informe realizado por Zeballos en 1918; memoria de los resultados académicos de dicho año, sobre todo en lo referente a los exámenes y las nuevas modalidades empleadas. A pesar de que continuamente está mencionada la Reforma Universitaria, la referencia directa a Córdoba nunca es aludida. Empero, Zeballos felicita allí la iniciativa de un nuevo régimen, tal como la asistencia opcional en los estudiantes, la conformación de los tribunales de exámenes y la disposición de jubilación de los docentes universitarios. Ocupará

un lugar privilegiado la inclusión de los alumnos en el gobierno universitario, aspecto que Zeballos enfatiza, por tanto confía profundamente en la responsabilidad de los jóvenes y en su compromiso.

Con todo, tanto en su pensamiento como en la misma *Revista*, la temática educativa en todos sus niveles aparece como problemática fundamental para la transformación de la Argentina, enfatizando en lo burocrático-administrativo estatal y sus aportes para la construcción de una nación identitaria. En los pensadores, se asume como un proceso continuo y permanente que debía comenzar desde el hogar a la escuela y no detenerse en ninguno de los ámbitos consecuentes. El Estado debería tener un control en el diseño y contenido de las currículas, propiciando la formación identitaria mediante algunas disciplinas humanísticas y sociales (como la Historia o las Letras), por encima de otras provenientes de las ciencias positivas. De allí que, en los artículos señalados, pueda observarse la recuperación de una rivalidad entre el positivismo cientificista y los nuevos paradigmas epistemológicos que estaban surgiendo a fines del siglo XIX. Esas diatribas se verán reflejadas en la construcción de una nueva universidad en la provincia de Buenos Aires que pone en evidencia, no obstante, el atraso y estancamiento del saber y de las prácticas políticas en espacios como la Universidad de Córdoba y que dará lugar, consecuentemente, al movimiento reformista.

La *Revista* muestra, entonces, la antelación de una serie de intelectuales y también políticos con una postura rupturista en cuanto a educación. Tal vez, no tanto en el sentido profundo de los reformistas del 18, pero sí en vistas de una actualización y profesionalización del espacio universitario, en un intento serio por independizarla de los poderes políticos estatales y darle, con ello, una mayor autonomía que verá la luz en los derroteros de los años venideros.

Notas

1 Evidentemente, la primera conquista fue territorial y se refería al indígena. Al respecto, véase el libro de Zeballos, *La conquista de quince mil leguas* (1878). Por otra parte, el término “nueva” refiere al carácter ideológico y los elementos “extranjerizantes” manifestados por la inmigración masiva.

2 Especialmente, el aporte de Pintos retoma la distinción entre las instituciones públicas, provinciales y libres, categoría esta última que carece de especificación en los proyectos y en la misma Ley Avellaneda. Se aboca a esta vacancia explicativa, comentando la iniciativa del Círculo de la Prensa para “llevar á término feliz su noble y patriótica iniciativa, de fundar en esta Capital una Universidad Libre” (1902: 596): ello es, una universidad que se sostiene económicamente con los aportes de los millonarios del país, tomando el modelo norteamericano.

3 Vale señalar, asimismo, que el concepto de “raza” utilizado por Zeballos corresponde con una conceptualización compartida con otros colaboradores de la *Revista* (como Bunge, Ingenieros o Ramos Mexía). Ello debe situarse en el paradigma en boga durante el periodo de estudio, correspondiente al evolucionismo spenceriano y al cual adherían la mayoría de los intelectuales argentinos. La raza, en este contexto, era considerada como el elemento diferenciador y característico que marcaba la disparidad entre dominantes y dominados.

4 En los artículos posteriores, Fernández volverá sobre el proyecto de Cantón, contraargumentando aquellos artículos que han tomado como referente los modelos anglos, mientras que Fernández prefiere los alemanes. Allí, le dedica mucho espacio a la crítica sobre la forma de gobierno y el poder en desmesura dentro del Consejo Superior, afirmando que es una “igualdad republicana, pero no es ni será equitativo” (1899: 597). Es importante señalar que el artículo de Fernández –hasta donde hemos podido investigar– no ha sido analizado. Por vez primera en este trabajo se lo analiza y se lo saca a luz.

5 Otro colaborador, Francisco J. Oliver (1901), expondrá una serie de críticas sobre el estado actual de la universidad, centrandó las mismas en que los profesores no tienen ni voz ni voto en los planes y marcha de los estudios, y dialogando con la postura de Fernández y Zeballos. Oliver propondrá la creación de un Consejo de Profesores y de asistencia libre de los alumnos asegurando la buena calidad de la enseñanza, como también la concreción de cursos complementarios, mesas de examen compuestas por tres profesores, igualdad de los estudiantes ante el examen y clasificación simple (aprobado, aplazado o reprobado). Y, considerando que algunas reformas al plan de estudio en los programas carecen de actualidad, convoca también a reformas urgentes, si se pretende lograr una facultad científica y centro de alta cultura.

Bibliografía

Alker, Hayward (1996). *Rediscoveries and Reformulations: Humanistic Methodologies for International Studies*. Cambridge University Press.

- Alker, Hayward (2001). *Journeys Through Conflict: Narratives and Lessons*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz (1997). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*. Buenos Aires: Ed. Ariel.
- Aráoz Alfaro, Gregorio (1904). “La reforma universitaria. El congreso y la universidad. Los males actuales y las reformas proyectadas”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 19, pp. 54-79.
- Ashley, Richard K. (2016). “Critical Spirits/Realist Specters: Some Hypotheses on the Sepctro-Poetics of International Relations”. En Nevzat Soguk, Scott G. Nelson (Eds.), *The Ashgate Research Companion to Modern Theory, Modern Power, World Politics: Critical Investigations*. London: Routledge.
- Beltrán, Juan G. (1908). “La educación secundaria en Suecia”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 31, pp. 221-506.
- Berger, Paul y Luckmann, Thomas (1989). *La construcción social de la realidad*. Avellaneda: Amorrortu.
- Calandrelli, Matías (1905). “Segunda enseñanza. Nuevo plan de estudios”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 21, pp. 297-298.
- Escalante, Wenceslao (1907). “Conferencia inaugural de los cursos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 27, pp. 31-46.
- Fernández, Cristina B. (2012). *José Ingenieros y los saberes modernos*. Córdoba: CEA/Alción.
- Fernández, Juan Ramón (1898). “Reforma Universitaria”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo I, pp. 406-407.
- Garro, Juan M. (1882). *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba*. Imprenta y Litografía de M. Biedma.
- Gurruxtaga, Ander (1997). “Polisemia y paradojas del nacionalismo”. *Revista de Estudios Políticos*, 95, enero-marzo.

- Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence (1999). *The Invention of Tradition*. Cambridge: University Press.
- Hopf, Ted (2001). "The Promise of Constructivism in International Politics, and Constructivism". En Vendulka Kubálkova (Ed.), *Foreign Policy in a Constructed World*. New York: M. E. Sarpe.
- Kratochwil, Friedrich (1999). "Acción y Conocimiento Histórico: La Construcción de Teorías de las Relaciones Internacionales". *Foro Internacional*, Vol. XXXIX-4.
- Kratochwil, Friedrich (2001). "Constructivism as an Approach to Interdisciplinary Study". En Karin M. Fierke y Knud Erik Joergensen (Eds.), *Constructing International Relations, the next generation*. Armonk, N.Y./London: M.E. Sharpe.
- Montero, B. J. (1908). "Modificaciones introducidas a la enseñanza primaria en Bruselas". *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 31, pp.191-193.
- Oliver, Francisco J. (1901). "Crítica y reforma de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Capital". *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo IX, pp. 557-562.
- Pintos, Guillermo (1902). "La Universidad Libre". *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo XIII, pp. 596-597.
- Rivarola, Rodolfo (1900). "La instrucción superior y el problema nacional en la educación". *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 6, p. 559.
- Ruggie, John (2013). *Just business: Multinational Corporations and Human Rights*. W. W. Norton.
- Shaw, Enrique (2003). *Zeballos y la imaginación de Argentina*. Córdoba: Advocatus.
- Shaw, Enrique (2004). "Inmigración y ciudadanía: un problema del '900: estudio comparado entre Revista de Derecho, Historia y Letras y las tesis doctorales presentadas a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba". *Anuario*, N° VII. CIJS.
- Shaw, Enrique (2015). *Nosotros y los Otros en la construcción identitaria. Una visión de la política internacional según Estanislao Zeballos, 1898-1914*. Tesis doctoral. Inédito.

- Zeballos, Estanislao (1898). “Revista de Derecho, Historia y Letras”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 1, pp. 5-10.
- Zeballos, Estanislao (1900). “La desorganización argentina”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 5, p. 641.
- Zeballos, Estanislao (1905a). “Evolución de la instrucción primaria”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 22, p. 292.
- Zeballos, Estanislao (1905b). “Primer congreso popular de instrucción pública”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 20, p. 599.
- Zeballos, Estanislao (1917). “Conferencia de clausura del curso de Derecho Privado Humano”. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Tomo 1918, pp. 455-473.
- Zeballos, Estanislao (1986). *La conquista de quince mil leguas*. Buenos Aires: Hyspamerica.
- Wendt, Alexander (1992). “Anarchy is What States of It: the Social Construction of Power Politics”. *International Organization*, 46 (2). Edición digital.

El estudio de las humanidades como cuidado del mundo

Diego Tatián

I. *Mundo*

Una acepción inmediata de la expresión “cuidado del mundo” invoca un conjunto de ocupaciones y de reticencias de carácter conservacionista que presentan una relevancia pública, un significado ético-político y se inscriben por tanto no solo en la tarea de preservar en su fragilidad los organismos, los cuerpos y las cosas sino también involucran la *vida activa*:

... una actividad de la especie que comprende todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro ‘mundo’, de manera que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestros seres y nuestro entorno... en una compleja red de sostenimiento de la vida (Tronto, 1993, en Muñoz, 2012: 463).

Presupuesta esta acepción elemental sin la que ninguna otra cosa podría darse, la indagación que se propone aquí extiende la expresión “cuidado del mundo” hacia formas de la experiencia humana excedentes e irreductibles a la tarea de conservar los seres y las cosas que se hallan amenazados de destrucción y al sostenimiento de la vida humana y natural en su sentido más primario.

La temática arendtiana del *care* tiene su inspiración y su raíz en la *Sorge* heideggeriana –a su vez, seguramente de proveniencia aristotélica y acaso estoica–, particularmente en los seminarios de la década del 20 y en *Ser y tiempo*, de fundamental importancia para la formación del pensamiento arendtiano. Pero esa inspiración deriva en un tránsito desde lo que po-

dríamos llamar el cuidado en tanto estructura fundamental del *Dasein* respecto del cual el mundo es un modo de ser, al cuidado como acción humana cuyo objeto es el mundo.

En el curso de 1923 en Friburgo sobre *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*, Heidegger consideraba al mundo (que es siempre *Mit-Welt*, mundo común) como “lo que ocurre” (*begegnen*), esto es, lo que sale al encuentro y lo que aparece “en cuanto *aquello de que nos cuidamos, a que atendemos*”. No se trata de un conjunto de hechos físicos ya ahí, sino de una apertura significativa en la que las cosas aparecen. “El verdadero modo del propio ser en el mundo es el *cuidar*, el *atender*, sea fabricar, atender los negocios, tomar posesión de algo, impedir, preservar de daños o pérdida...” (Heidegger, 1999: 130). ¿Podríamos incluir en esta secuencia el verbo “estudiar”? Postergamos esta interrogación, solo para decir por ahora que el cuidar y el cuidado son inherentes al “mundo”, por consiguiente concebido como aquello de que nos cuidamos y lo que atendemos, por lo que nos ocupamos y nos preocupamos.

En la última página del curso dice Heidegger (1999: 30) “(Tengo que terminar aquí). Partiendo de esta caracterización del existir del mundo habría que explicar en qué sentido es la *curiosidad* (cura – curiositas) un cómo del cuidar”. Se introduce aquí de modo somero y apenas esbozado el motivo de la “curiosidad” en tanto forma inmediata del cuidado. Su explicitación ontológico-existencial tendrá lugar en el § 36 de *Sein und Zeit, Die Neugier*. En tanto posibilidad existencial de la cotidianidad, la curiosidad no es aquí objeto de crítica, ni es caracterizada como indicio de una decadencia histórico-cultural. Su contraposición al “asombro” filosófico, sin embargo, registra su transitoriedad, su incapacidad de demorar y de permanecer, su ausencia de plenitud –no desvinculada de esa otra forma del ser cotidiano del ahí que en el § 35 Heidegger había designado como *Das Gerede* (las habladorías) y, junto con ello, fundamento de la vida inauténtica–¹.

Brevemente explicitada esta proveniencia conceptual y sus estaciones en Heidegger y Arendt, la expresión “estudio de las humanidades como cuidado del mundo” adopta un desvío y toma una dirección propia. Más allá de la crítica de las humanidades –aunque sin dejar de tomar nota de ella– como un culto a “varones, blancos, muertos...”, la pregunta por la persistencia de la historia, del arte y de las letras en la educación implica la pregunta por el presente, la pregunta por el humanismo y por el vínculo entre las humanidades y los derechos

humanos. Humanidades no solo en tanto estudio de lo que los seres humanos han hecho y pensado, sino una protección del sentido que los seres humanos fueron capaces de acuñar en su diálogo con la finitud y con la muerte. No solo –ni principalmente– lo que vuelve objetos de ciencia a los documentos, los monumentos y los vestigios de la aventura humana en la historia, sino también objeto de pensamiento a las acuñaciones de sentido obtenidas de la experiencia de la fragilidad del bien, de las preguntas que aloja el ser en común y los derechos que consideramos humanos. Las humanidades interpelan por tanto a las generaciones no solo como una “disciplina” sino como un diálogo que renueva el “cuidado del mundo”.

Cuidado del mundo busca intencionar aquí una interrupción del “mundo” en sentido fáctico-positivista, donde por tanto mundo no equivale al conjunto de todo lo que hay sino más bien invoca una excedencia y la apertura que lo hace posible. Así, mundo es también lo que no hay, lo ausente, lo que falta –por estar retraído, hallarse escondido o no haber sido inventado aún–; lo posible, lo perdido, lo que se sustrae o no se deja ver (lo ex-óptico). El estudio de las humanidades como cuidado del mundo así comprendido –donde mundo no es un concepto físico sino fenomenológico, o “imaginario”– aloja una *pietas* a la vez que una inadecuación crítica. A diferencia de la Tierra o el Universo, mundo es lo indeterminado que cada nueva generación deberá concebir y crear. Un existenciario, o –en una nomenclatura diferente– un concepto forjado por la “imaginación radical” que se extiende hacia una “pluralidad irrepresentable” y sin totalidad. Lo que en *Mateo* (13,35) –y en *Salmos* (78, 2)– se evoca con la expresión “las cosas ocultas desde la creación del mundo” (que nos es encomendado así como lugar de pérdida, como yacimiento de objetos perdidos), insta a concebir el estudio de las humanidades bajo el modo de un deseo de hallazgo, un peregrinaje intelectual, cultural, filosófico, religioso y pedagógico.

Expresiones tales como “leer el libro del mundo”, “comprender el mundo”, “transformar el mundo” o “cuidar el mundo” abren la tarea a una complejidad irreductible a lo que ya está ahí, presente y a la mano, a lo que puede ser comprendido por todos y por todos de la misma manera –lo que redundaría exactamente en una pérdida del mundo–. En efecto, mundo no es un concepto autoevidente ni un sistema de evidencias disponibles sino una opacidad y una indeterminación que revelan su significado a la experiencia solo merced a un trabajo y a

resultas de una *praxis*. Sin esa experiencia así constituida no habría mundo en sentido pleno. La política, el conocimiento y la transmisión del conocimiento, el arte, el pensamiento, las humanidades son formas del cuidado del mundo en tanto sensibles a lo que no está ahí, a lo que no hay, a lo que hubo alguna vez y se perdió o a lo por venir: idiografía de lo que es singular y de lo que es raro². Cuidado del mundo alberga así una interrupción del circuito que establecen los significados impuestos por lo que ha vencido, lo que normalmente llamamos “realidad”. En el juego de lenguaje que se trata de proponer, mundo es lo que hace un hueco en la realidad, lo que permite entrever detrás, lo que la destotaliza y la mantiene en el abismo.

Cuidado entonces como protección de lo que está bajo amenaza por fragilidad, también como memoria de lo que efectivamente se perdió y como preservación de la pregunta por lo que difiere, o llega de otra parte.

II. *Curiosidad*

Según su leyenda más antigua, el doctor Johann Fausto abandonó la teología, “se transformó en un hombre de mundo, se llamó a sí mismo doctor en medicina, se hizo astrólogo y matemático y, aparentemente, se transformó en médico”. Junto con ello, “se encaminó a amar lo que no se debe amar... quiso investigar las causas del cielo y de la tierra. Luego la curiosidad, la libertad y la ligereza lo incitaron, lo estimularon a poner en obra y a probar durante un tiempo los vocablos, las figuras, los caracteres y los conjuros mágicos para convocar ante sí al Diablo”.

Así comienza la anónima *Historia del doctor Juan Fausto*, impresa por Johann Spies en Frankfurt hacia 1587. Desde entonces, ha tenido muchas versiones (Marlowe, Lessing, Goethe...). Mediante un pacto escrito por mano propia, Fausto acepta someterse a Mefistófeles luego de 24 años de “vida epicúrea” en los que será “informado y enseñado” por él³. El relato se cierra con una “*Oratio Fausti ad Studiosos*” donde, habiéndose cumplido el tiempo convenido, arrepentido, pronuncia un discurso moral ante quienes consagran su vida al estudio. La violencia del final consume la obra del demonio:

Cuando se hizo de día, después de que los estudiantes hubieron pasado toda la noche sin dormir, fueron a la habitación en la que había estado Fausto; pero ya no lo vieron a él sino toda la habitación salpicada de sangre. Había restos de sus sesos pegados en las paredes, porque el Diablo lo había golpeado contra una y otra pared. Estaban también por ahí sus ojos y algunos dientes: un horrible, espantoso espectáculo.

La tradición filosófica –en cierto modo consumada por el § 36 de *Ser y tiempo*– no ha dejado de advertir contra la curiosidad, considerada como la pasión de saber autonomizada de las preceptivas que impone la *meditatio mortis* –y de la que el *Fausto* es su mayor emblema–. En cuanto desvío que aleja de Dios y del pensamiento de Dios, un impulso diabólico se aloja en la curiosidad. Es decir, pasión que se deja afectar por la multiplicidad sin síntesis, abismada en la mala infinitud sin plenitud posible: *dia-ballein*: que separa y opone. En la lengua griega, el antónimo de *symbolon* es así *diabolos* (*dia-ballo*: desavenir, imposibilidad de reunir, desacordar, producir pluralidad irreversible). Diabólico en cuanto lo imposible de ser representado, ni en el sentido de formar una imagen suya, ni en el sentido de ser representado por otro. Pura multiplicidad sin reconciliación, suele argüirse, por ejemplo, la intrínseca *diabolidad* de la política por ser el ámbito de una pluralidad que nunca deja de ser tal, una multiplicidad sin síntesis no obstante los mecanismos de delegación, no obstante los procedimientos que prevén la institución de representantes, y no obstante la producción de representaciones teóricas que buscan una decodificación y una imposible neutralización de la conflictividad (Esposito, 1996).

También la curiosidad se halla abismada por una multiplicidad diabólica. Fascinado por esa voluptuosidad del espíritu, Agustín habla de *cupiditas scientiae* y denuncia la “*curiosa peritia*” de los que “cuentan las estrellas del cielo y las arenas del mar, miden las regiones del cielo e investigan el curso de los astros” (San Agustín, 1929: 195) –desde tiempos inmemoriales la navegación y la astronomía, la embarcación y el telescopio, son expresiones mayores de esa pasión de curiosidad atraída por lo desconocido que reservan el cielo y el mar–. Considerada como *desiderium oculorum* (“la concupiscencia de los ojos hace a los hombres curiosos” –*De Vera Religione*, 38–) y *vana cupiditas*, es incluida en el catálogo de vicios y tratada de manera explícita en el capítulo 35 del Libro Décimo de *Las confesiones*. Curiosidad en

tanto *libido sciendi* –que en Pascal formará parte de las tres concupiscencias: *libido sentiendi*, *libido sciendi*, *libido dominandi*– proviene de lo que el Evangelio de Juan (2:16) había llamado “deseo de los ojos” (*concupiscentia oculorum*), es decir la tentación de mirar, que convierte en estatua de sal a la mujer de Lot y desvanece a Eurídice ante la desesperación de Orfeo, quien sin querer había mirado hacia atrás.

San Bernardo establecía que “*Primus superbiae gradus est curiositas*” y una larga tradición la aparta del árbol de la vida y la vincula al árbol de la ciencia del bien y del mal. Se trata de una forma de “saber” libidinal, vinculada al deseo, la voluptuosidad y la concupiscencia, condenada como una pasión inscrita en el reino de la seducción.

Polypragmosýne (ocuparse de muchas cosas sin orden), *polymathia periergía* (curiosidad por muchos asuntos) es el nombre –también peyorativo– que la Antigüedad pagana daba a la curiosidad del espíritu que busca saber sin para qué, solo motivada por un extraño interés humano en lo que no le concierne. *Periergía* expresa una aspiración siempre insatisfecha de conocimientos más extensos y variados; es una pasión vana que no conduce a ninguna regla de vida ni desemboca en sabiduría; un impulso que desintegra, que parte en todas direcciones sin límites y sin orden. Su método es la colección, la proliferación sin término y sin plenitud posible. Desmesura que se abisma en lo ilimitado. *Böse Unendlichkeit*. Infinitud del deseo que desborda la *forma* del conocimiento y arrastra fuera de los límites de la vida buena. A diferencia del sabio, el curioso no se subordina a ningún método; se abandona al placer de leer, de investigar, de coleccionar, sin una clara conciencia de los límites que impone la finitud al conocimiento humano. Por lo demás, el curioso ignora qué encierra el saber que persigue y cuáles serán los efectos de alcanzarlo; es la lección de Pandora y la del *Génesis* (Pandora y Eva son hermanas en la culpa y responsables del desencadenamiento del mal en las generaciones caídas) y también –aunque en este caso los males no se abaten sobre el mundo sino sobre sí– de Edipo. Hubiera sido el caso de Ulises, de no haber tomado la precaución de hacerse atar; y de hecho según se lee en las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, fue el destino del rey siciliano Butes, quien, a diferencia de Ulises, al oír el canto abandonó la embarcación en la que navegaba y se precipitó en el oscuro mar (Quignard, 2011).

No solo la ceguera de lo que persigue y de las consecuencias que sobrevienen por hacerlo,

también la *vanitas* afecta irremisiblemente a la curiosidad; en efecto, el gran tema filosófico de la vanidad ha sido clásicamente entrevisto como motivación secreta de la vida dedicada al estudio: sus móviles inconfesables serían el deseo de gloria, el apetito de riqueza, el anhelo de reconocimiento.

III. Infinito

En la tercera parte (“El proceso de la curiosidad teórica”) de su notable libro *La legitimación de la edad moderna*, luego de una minuciosa arqueología filosófica del concepto, Hans Blumenberg cuenta la historia de la rehabilitación de la curiosidad teórica (*theoretischen Neugierde*) como tránsito de la curiosidad ingenua (expresada paradigmáticamente en la primera línea de la *Metafísica* aristotélica) a la curiosidad autoconsciente: “En la edad moderna surge, en la consciencia humana, un nexo indisoluble entre la comprensión histórica del hombre y la realización del conocimiento científico, como confirmación del derecho a una curiosidad teórica ilimitada” (Blumenberg, 2008: 232), donde ilimitada significa no subordinada a la divinidad —en el sentido establecido por Agustín o Tertuliano—, ni a la autoridad de los Antiguos.

Paralelo al tránsito del “universo cerrado al universo infinito”, el proceso desencadenado por la legitimación de la *curiositas* (Leonardo, Bruno, Fontenelle, Galileo, Bacon...) desmantela la vieja oposición tomista que distinguía cuidadosamente entre *studiositas* y *curiositas*. En tanto virtud concebida como moderación en el deseo de saber, la *studiositas* era parte de la vieja templanza, en tanto que, “inquietud errante del espíritu”, la *curiositas* es avatar de la intemperancia y autonomía del deseo que se orienta a un conocimiento vano y que “envanece” (Blumenberg, 2008: 167).

En cuanto afecto íntimo del estudio y de la forma de vida abocada al estudio que considera al mundo mismo como gabinete de curiosidades (*Wunderkammern*, *Cabinets de curiosités*, *mirabilia*) —es decir en cuanto *affectum mundi*, apertura al hallazgo, deseo de curiosidades, de *curiosa* (“curiosas” pueden ser tanto las personas como las cosas)—, la curiosidad es una pasión anti-narcisista (aunque, ¿existe una “curiosidad de sí”, una *curiositas sui* derivada de la *cura sui*?) que, sensible a la vastedad de lo múltiple, libera de la auto-referencia como forma

extrema de la vanidad y del auto-interés egoísta, en la medida en que el deseo de saber cosas “inútiles” es irreductible a una funcionalidad puramente biológica, lleva fuera del reino de la necesidad y se desvía de lo necesario para la sobrevivencia. El estudioso –el estudioso de las humanidades en particular– no es un individualista posesivo del saber que acumula conocimientos para su inversión llegado el caso; antes bien la curiosidad que lo inviste refiere al mundo, a sus objetos históricos y culturales, no como objetos de consumo sino como objetos en sí, y se inscribe en el orden de *la gratuidad*. Y al contrario la *incuriosidad*, ya sea motivada por una indiferencia respecto de lo que no redunde en beneficio propio, ya por preponderancia del deseo de reconocimiento y superioridad o por culto de sí, es un efecto del narcisismo. Sustraída así de su estigmatización por la cultura clásica y cristiana, la curiosidad se aloja en el centro mismo de la vida estudiosa, y de la vida estudiante.

IV. Estudio

El *Diccionario etimológico* de Corominas define *studium* como “aplicación, celo, ardor, diligencia” [el verbo intransitivo *studeo* quiere decir “dedicarse”]. El de la Real Academia Española dice de “estudio”, en su primera acepción: “Esfuerzo que pone el entendimiento, aplicándose a conocer alguna cosa; en especial trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte”. Esta definición se halla próxima a lo que cualquiera se representa inmediatamente al escuchar la palabra. Pero el diccionario de latín da también una acepción extraña: “parcialidad política”. Es por ejemplo el sentido que tiene en la célebre expresión que Tácito escribe al comienzo de los Anales: *Sine ira et studio* “Sin odio y sin parcialidad (o favoritismo)” (Tácito *Anales* 1.1.4). Esta ambivalencia ecuanimidad / parcialidad que la palabra *studium* encierra será considerada como el indicio lingüístico que, más allá de toda etimología, expresa una tensión que está en la cosa misma. Hay, en cualquier caso, *una dimensión política del estudio*.

La expresión “deseo de estudiar” articula dos términos que designan lo mismo, por cuanto *studium* significa “deseo” (ardor, anhelo). Hay una dimensión claramente afectiva, deseante y política del *studium*, a la vez que y un elemento especulativo en *desiderium*⁴.

Una evocación de ese deseo se aloja en la fuerza o inclinación a la que se refiere Aristóteles

en la primera línea de la *Metafísica*, donde leemos que el humano es un ser *cuya naturaleza* lo impulsa a la lucidez, al conocimiento, al saber. “Todos los seres humanos, por naturaleza, desean conocer. Prueba de ello es la estima de que gozan las sensaciones que, al margen de su utilidad, nos proporcionan conocimientos, sobre todo la sensación de la vista”. ¿Redunda esta inclinación natural de la que dan prueba los sentidos por fuera de cualquier utilidad en un “*deseo de teoría*” (Aristóteles habla del “*placer del pensamiento*”), en “*deseo de estudiar*”?

En *Crátilo* (399c) Platón había dicho algo semejante al establecer la etimología de *ánthropos*. En ese pasaje, leemos que

este nombre de *ánthropos* significa que los demás animales no observan ni reflexionan ni ‘examinan’ (*anathrei*) nada de lo que ven; en cambio, el ser humano, al tiempo que ve –y esto significa *ópope*– también examina y razona sobre todo lo que ha visto. De aquí que sólo el ser humano, entre los animales, ha recibido correctamente el nombre de *ánthropos*, porque ‘examina lo que ha visto’ (*anathrôn hã ópope*).

Ese impulso natural al conocimiento, esa curiosidad elemental y esa potencia de examen sensible que se deja afectar por lo que ha sido visto (definitoria del hecho de ser humano hasta el punto de estar inscripto en la palabra que lo designa, según Platón), se constituye en estudio, mantiene las cosas en el comienzo del mundo a la vez que –o por ello mismo– adopta un carácter crítico como fuerza desideologizadora –se vuelve *bíos*, una forma de vida– cuando el cuidado asume un carácter emancipatorio y una desnaturalización de los sistemas de dominación a los que se confronta. Potencia libertaria que promete el estudio de los libros antiguos en Maquiavelo, y también en Étienne de la Boétie, tocado como nadie por el enigma de la servidumbre humana. En efecto, el estudio y la amistad son las grandes vías emancipatorias laboetianas, por lo demás no independientes entre sí⁷.

V. Impropio

Hay en las vidas y en las sociedades algo que no es instituyente ni destituyente, algo que es *impropio*. Se trata de un término que busca entrar en constelación con otros que en el pen-

samiento contemporáneo comienzan con un prefijo negativo, como lo “impersonal” –que emplea Simone Weil (2001) en su texto sobre “La persona y lo sagrado”–, lo “inhumano” –desarrollado por el último Lyotard (1998) en un libro de ensayos y conferencias que se llama precisamente así–, o la categoría de “no-sujeto de la política”, en la que trabaja el filósofo español Alberto Moreiras por relación al “pensamiento post-hegémico”⁶.

“Lo impropio” procura nombrar algo que acompaña la aventura humana de lo que no disponemos. El pensamiento, el lenguaje, la memoria, en su núcleo involuntario están atravesados de impropiedades que los despoja de su carácter instrumental y disipa toda ilusión de dominio. Allí –más que en lo *propia*mente humano– es donde las humanidades encuentran su tarea.

Lo impropio no es algo con lo que se pueda hacer algo; sólo es pasible de una lucidez que se obtiene en el arte, la política, la filosofía, o se revela en personajes de la literatura como el Bartleby de Melville, o Jacob von Gunten de Robert Walzer. Impropio es lo común, lo que no es propiedad de nadie (que no equivale a decir que es propiedad de todos) y no podría ser objeto de apropiación, individual ni colectiva. Pero eso impersonal y común no es algo que esté ya ahí al alcance de todos. Es lo que resulta de una tarea, de una experiencia, a veces de una vida entera; es siempre un descubrimiento, un hallazgo de lo que no se compone. Entiendo lo común no como una transparencia sino como una opacidad cuya revelación requiere la mediación de un trabajo. Ese fondo inapropiable, impropio, es lo que hace posible la comunidad –y si se quiere permite resignificar el comunismo– como construcción de la diferencia y como deseo de otros. Comunidad no se define tanto por lo que es propio de un colectivo humano, que conformaría así una homogeneidad, una anterioridad sustancial, una identidad, sino precisamente por una indeterminación y un no saber. La política se abre hacia declaraciones de derechos, de igualdades y de libertades nuevas precisamente gracias a esa indeterminación que aloja la humanidad.

Lo impropio no es algo como una meta a lograr, ni encierra un carácter propositivo de ningún tipo, más bien pretende considerar una dimensión de la experiencia humana, tomarla en cuenta para –negativamente– evitar las instancias sacrificiales que se producen si no se lo hace. Acaso los desastres del llamado comunismo real no son completamente ajenos a una supresión de ese registro.

En sus últimos textos Lyotard invocaba una resistencia y una atención a la deuda que toda alma contrajo con la indeterminación de la que nació, es decir, con el otro inhumano (no en sentido religioso sino anterior al lenguaje y a toda interpretación y dominio de sí, también el entendimiento agente averroísta y el atributo Pensamiento de Spinoza son inhumanos, im-personales e impropios). El trabajo de la filosofía, de la escritura, del arte, de las humanidades, se orienta –como “resistencia”– a testimoniar y preservar esta inhumanidad (algo “privado de habla, incapaz de mantenerse erguido, vacilante sobre los objetos de su interés, inepto para el cálculo de sus beneficios, insensible a la razón común...”) y plantear un “conflicto de las inhumanidades”. Si lo propio del ser humano es estar habitado por lo inhumano –que en rigor no es algo “propio” sino más bien im-propio, *in-fans*, carente de habla–, la violación de los derechos humanos (la deshumanización social, económica, antropotécnica, biopolítica...) lo es tanto respecto de la humanidad del ser humano como de lo “inhumano” que hay en él.

Los derechos inhumanos, derechos de lo inhumano (estrictamente “derechos del Otro”, lo Otro absoluto, inapropiable, constitutivo), desconocidos o destruidos por las derivas revolucionarias tanto como en las sociedades de la administración total, abren aquí un interrogante y una dimensión singular en las luchas por defensa de los derechos humanos cuya urgencia es creciente, en proporción al carácter creciente del “estado de excepción” que establece las condiciones para su violación irrestricta Lyotard (1998).

No es posible hacer política desde el no sujeto ni desde lo inhumano ni desde lo impropio. Pero es necesario que la política como contienda por la hegemonía considere en sus prácticas lo no subjetivo en la vida colectiva y lo impropio [lo transindividual] en los seres humanos.

Democracia sería la forma de estar juntos que alberga la decisión común de mantener abierta la pregunta que interroga por lo que los cuerpos y las inteligencias pueden –ser y hacer–, y de establecer una institucionalidad hospitalaria con la fuerza de actuar, pensar y producir significado con la que cuentan los seres humanos –que *son* los seres humanos–. Pero una institucionalidad, al mismo tiempo, que no se desentienda de lo impropio, del límite del sujeto que establece su heteronomía relativa y abre paso a su tragicidad. En este sentido, democracia sería una forma de sociedad que activa declaraciones de igualdad, y un régimen político que concreta esas declaraciones en instituciones sensibles a la novedad humana. Para ello resulta necesario construir

las condiciones de irrupción conjunta de un poder popular y un intelecto general no sacrificiales, capaces de hacer prosperar conquistas y de apropiarse de ellas; capaces de sostener una fuerza productiva de instituciones con las que proteger la fragilidad y la finitud humanas, lo indeterminado de la humanidad, como fuente inagotable de derechos.

VI. Derecho a las humanidades

Cuando en los primeros años 80 el Ministerio de Educación francés dispuso la supresión de la asignatura filosofía en las escuelas medias, el filósofo Jacques Derrida acuñó la expresión “derecho a la filosofía”. En ese contexto, fundó el Collège International de Philosophie en octubre de 1983 y tres meses más tarde dictó el curso *Le droit à la philosophie* en la École Normal Supérieure.

En el mismo sentido, cuando hoy se sanciona su irrelevancia social y su “impacto” escaso para el sistema productivo vigente, la expresión “derecho a las humanidades”, si fuéramos capaces de dotarla de sentido, revestiría un sentido político –y en ese caso sería necesario determinarlas como un bien común y como un lugar común, aunque no exento de secretos–. Pues además de una dimensión colectiva y común, el conocimiento presenta una dimensión de secreto (cuya aproximación deberá estar mediada por el ritual). Georg Simmel escribió una sociología del secreto en la que muestra el carácter ilusorio de toda pretensión que procure abolirlo de los vínculos entre las personas y de la vida humana en general (el mandato reaccionario según el que “todo debe ser comprendido por todos y por todos de la misma manera” es en efecto represivo de la experimentación, de la invención, de las aventuras incodificables del conocimiento). La conquista común de las ideas presupone el reconocimiento de una opacidad, de una dificultad que las concierne; entre otras cosas es por esto que no resulta fácil mercantilizarlas: es decir comprarlas y venderlas en un mercado como cualquier mercancía. La adquisición de las ideas –de las ideas comunes– requiere de una temporalidad y una paciencia diferentes a la inmediatez del mercado, donde el acceso a las cosas se halla únicamente determinado por la instantaneidad del dinero. Acaso este motivo no esté ausente en el “odio al pensamiento” manifiesto en el llamado “capitalismo cognitivo”.

Pero sobre todo, el gesto político de declarar un derecho a las humanidades deberá afrontar una pregunta que le concierne en su esencia: ¿qué tienen las humanidades por decir –en sus lenguas muertas y en sus lenguas vivas– del exterminio de pueblos enteros en nombre del humanismo –y actualmente de las limpiezas étnicas en nombre de los derechos humanos– para despojarlos de sus territorios y de sus recursos (un despojo que continúa sin interrupción hasta hoy)? ¿Qué dicen las humanidades de la precarización de tantas vidas que produce el capitalismo en su inscripción neoliberal?

El humanismo convivió y convive con el Terror. Una reflexión sobre las humanidades y su vínculo problemático con las vidas despojadas deberá tomar la “y” de *Humanismo y terror* como su punto de partida. La cuestión de la “y” ya no cuenta con la guía comunista que orientaba el viejo ensayo de Merleau-Ponty en 1948 –seguramente no cuenta con ninguna guía– y deberá platearse de otro modo. Pero quizá sea posible pensar, en muchos sentidos, las humanidades como resistencia. ¿Resistencia a qué? Lo primero: resistencia a una humanidad sin humanidades. Un mundo sin humanidades: es decir sin custodia de lo amenazado en la humanidad, sin memoria, sin imaginación narrativa –indispensable para una justicia que no confunda imparcialidad con inhumanidad–, sin crítica, sin resistencias humanas a la “atrocidad que castiga con la miseria *planificada a millones* de personas”, sin protección de lo raro en la sociedad y en la cultura... Un mundo sin humanidades es también uno en el que las humanidades cumplen una “función compensatoria” [filósofos en empresas, complementación cultural de las funciones productivas, *coaching* filosófico o literario...].

Si nos obcecamos en mantener la palabra, es para introducir el litigio paradójicamente conservacionista en su significado y llamar humanidades a ninguna abstracción sino a la protección de lo singular sin equivalente. Concebir así a las humanidades –recuperarlas de su funcionalidad con el terror– intenciona activar las preguntas que aloja el ser en común, para inspirar con ellas nuevas resistencias frente al saqueo extractivo de los cuerpos y a la reducción de la experiencia. En el sentido del vínculo que Nussbaum (2010) establece entre ellas y el pensamiento crítico, las humanidades atesoran una renovada vitalidad democrática por cuanto permiten trascender las identidades narcisistas, desarrollar la imaginación y extender la empatía. Resignificar las humanidades desde la precariedad –a distancia de cualquier tentación

estetizante— permite considerarlas como lugar del otro, como invención y novedad, como conservación de lo que se halla amenazado de pérdida y transformación de lo oprobioso en la vida humana para dejar venir lo que no ha tenido lugar hasta ahora. Lo imprevisto es el ser humano mismo, y los saberes del ser humano, el registro de las huellas dejadas por las generaciones, la apertura de todo lo que se pretende clausurado y definitivo en la vida que vivimos. En un pequeño fragmento llamado *Ovidio*, escribe Pascal Quignard (2011: 110):

La antropomorfosis no está terminada.

No se puede definir al hombre sin convertirlo en una presa para el hombre.

La pregunta humanista “¿qué es el hombre?” enuncia un peligro de muerte.

Si se formula el deseo de no exterminar a los humanos que no respondan a su definición —religiosa, biológica, social, filosófica, científica, lingüística, sexual—, el hombre debe ser considerado incomprensible.

Ovidio: El hombre debe ser considerado como no terminado, es decir como perteneciente a una especie en curso de metamorfosis infinita en una naturaleza que a su vez es una metamorfosis infinita.

Más que una definición y una determinación de lo que el ser humano sea, el trabajo de las humanidades —en las bibliotecas, en los archivos, en los barrios, en las fallas de un sistema de muerte, en los resquicios de la lengua, en las emociones desconocidas, en el riesgo del desvío hacia ninguna parte, en el sentimiento de precariedad, en la crítica de la precarización...— pone en abismo el registro de la infinita variedad y de las infinitas metamorfosis que componen su aventura, siempre interminada, indeterminada y en curso de algo nuevo.

Tal vez así tenga sentido establecer la expresión “derecho a las humanidades”, en su conexión con los derechos humanos y nunca por encima o más allá de ellos.

Coda sobre la Universidad —y sobre la Facultad de Humanidades en particular—

En el discurso que Deodoro Roca leyó durante el Primer Congreso Nacional de Estudiantes que sesionó la última semana de julio de 1918 en el Teatro Rivera Indarte de Córdoba,

hay una línea que dice: “*Ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas*” (Roca, 2008: 31).

Encriptada en esa frase, encuentro una enorme actualidad crítica que protege la idea de universidad como un lugar común donde, además de producirse ciencia, pensamiento, literatura... es –hasta ahora– un lugar de encuentro de los cuerpos, las ideas y las palabras para el estudio, para la amistad y para la política; un espacio de oralidad pensante que el neoliberalismo académico en curso busca desmontar y sustituir por una autodidaxia virtual emprendedorista (universidades virtuales, cursos virtuales, aulas virtuales...) prescindente de la sabiduría pedagógica y de la memoria de los viejos maestros. Acaso sea esta la diferencia más importante entre el movimiento estudiantil cordobés de 1918 –que estaba motivado por un anhelo de maestros, hasta el punto de que Deodoro llega a escribir en 1931 que “La Reforma fue y es un abierto ensayo para llegar a un maestro” (Roca, 2008, 79) – y la revuelta parisina del 68 que más bien procuraba su destitución. Como realización reaccionaria de esta utopía sesentayochesca, quizá entramos finalmente a un mundo sin maestros y sin docentes: forma al fin hallada del individualismo solitario y “conectado”, sin encuentro, sin deseo estudiante, sin imaginación colectiva y sin anhelo de justicia, que el neoconductismo oficial busca imponer.

Ir a las universidades a vivir. En el Centro Experimental Vincennes –actualmente Paris 8– que se creó en 1969 en la estela pedagógica de las revueltas del año anterior y del que Michel Foucault fue su primer director, esta idea de Deodoro cobró un sentido literal: había cursos, conferencias y debates las 24 horas, se dormía en la universidad –a la que podía asistir cualquiera–, se iba con los niños, se cocinaba, se hacía teatro en continuación. Durante las pocas semanas que duró esa forma de vida común, el estudio, la investigación y el debate jamás se interrumpían.

Tal vez sin proponerse una rutina como la que efímeramente tuvo lugar en el Centro Experimental Vincennes, la potente frase de Deodoro sobre la universidad y la vida –sobre “vivir” en la universidad– se revela en el tiempo: no significa una clausura, ni un universitarismo, ni una indiferencia sino más bien prospera en el encuentro con el mundo y con la revolución. La sabiduría reformista se precipita y concentra en otra frase, esta de 1936: “la Reforma [universitaria] no será posible sin una reforma social”. La autonomía que la tradi-

ción de la Reforma forja en los años de lucha acaba por ser una autonomía con otros, una autonomía sensible a la no-universidad, una autonomía con mundo que asume su lugar en las borrascas de la historia sin querer evadirlas, que se percibe a sí misma como parte del “drama social” y toma partido junto al campo popular en el conflicto de fuerzas que sacuden la sociedad.

La universidad como utopía del estar-juntos (del vivir-juntos) y de estudiar juntos –de recordar en común lo que otros seres humanos han hecho y han pensado– no equivale entonces a un universalismo sin mundo (o “in-mundo”) sino a una apertura y a una confianza en los desconocidos y en lo desconocido por venir –o por construir–. La pregunta por la vida, por el porvenir de las humanidades y por el mundo (y las aventuras del estudio que se interroga con ellas) no es posible sin otros, sin los que son otros respecto de la universidad. Se tratará pues de conjugar una potencia colectiva y heteróclita que jamás abandona la pregunta por las estructuras de dominación y por las apuestas de la emancipación, siempre atenta al poder de la impotencia para resguardarse de él, a las retóricas de la muerte y al odio de todo lo que brota hacia otra parte. En efecto, el vitalismo –un cierto vitalismo– es la filosofía de la universidad reformista. María Pía López (2006) ha escrito páginas fundamentales sobre la filosofía de la vida que animaba a la cultura de la Reforma para imaginar una universidad no burocrática, no profesionalista, no especialista, creadora y de “espíritu libre”, arielista, anti-positivista, anticapitalista, antiimperialista, anticlerical...

La huella más persistente de la Reforma no es ni fue jamás la de una “modernización” de la universidad (como quiere hacer creer un cierto progresismo reaccionario, que incluso ha elevado esa palabra a Ministerio), sino la que se propone cambiar el mundo por otro más justo –la que se propone la justicia social– y cambiar la vida para obtener una plenitud común. Y con todo ello tiene sin dudas que ver el estudio, y el estudio en una Facultad de Humanidades en particular: una manera de vivirlo, de recordarlo, de transmitirlo. Allí, precisamente allí, la arqueología de la Reforma obtiene, en bruto, su gema más valiosa.

Por eso, no es irrelevante que, un reciente libro de mi amigo Eduardo Rinesi llamado *Dieciocho. Huellas de la Reforma Universitaria* concluya con una escena reformista en lo más profundo: la del extraordinario discurso que, en la tarde del sábado 7 de abril de 2018, Luiz

Inácio Lula da Silva pronunciaba ante miles de seguidores en São Bernardo do Campo, tras conocerse la sentencia que lo mantiene en prisión.

Allí Lula, un tornero sin diploma universitario, se asombra ante sí mismo de haber creado más universidades que todos los anteriores presidentes –ellos sí universitarios– de la historia del Brasil. Si sabemos comprenderla en su espíritu más íntimo, hay allí un claro avatar de la Reforma y del latinoamericanismo emancipatorio alojado en ella. Pero a la inversa también: el mayor compromiso reformista del presente no puede ser otro que la exigencia desde las universidades –exigencia que era también la del *Comité por la defensa de los presos políticos* creado por Deodoro y otros reformistas en 1936– de una América Latina sin presos políticos. Es decir, contra la domesticación “reformista” de la Reforma, un trabajo de restitución del acontecimiento, 1918 nos conduce directamente a las luchas de los pueblos contra los sistemas de dominación coloniales, económicos, culturales, sexuales y sociales.

“Ir a nuestras universidades a vivir” significa quizá, en el límite, salir de ellas: salir con una inteligencia atraída por el mundo; con una renovada curiosidad por otras formas de existencia; con un saber de los otros (en el doble sentido de la expresión) y una insistencia ineludible en la pregunta por la libertad, que, como lo supieron muy bien los reformistas, no es posible sin igualdad y jamás se obtuvo sin una liberación.

Notas

1 En una conferencia pronunciada como rector de la Universidad de Friburgo el 25 de noviembre de 1933, en ocasión de la ceremonia de matriculación de estudiantes –uno de los textos más temibles de Heidegger, que finaliza con el saludo Heil Hitler!–, se preserva el preguntar esencial y la exigencia del saber del “juego gratuito de la curiosidad” y la “testarudez de la duda a cualquier precio”. El contenido filosófico que revestía la curiosidad en 1927 como forma de la inautenticidad, es ahora objeto de una traspolación política en el marco de una reflexión sobre las tareas de la Universidad (y de los estudiantes y profesores universitarios) en la “nueva realidad alemana” (Martin Heidegger, “Der deutsche Student als Arbeiter”, en *Gesamtausgabe*, Bd. 16, Frankfurt/M, 2000, pp. 198-208; hay traducción castellana, “El estudiante alemán como trabajador”, versión de Julio Quiesada, en *Er. Revista de filosofía*, N° 29, Sevilla/Barcelona, 2000).

2 El carácter idiógráfico de las humanidades (del griego ἴδιος, singular, propio, y γραφικός, descriptivo), remite

al método de investigación propio de las ciencias históricas, sociales y culturales, basado en la determinación de los valores que suponen los fenómenos singulares de estas ciencias, por oposición al método propio de las ciencias de la naturaleza, nomotético, basado en la determinación de hechos según sus relaciones causales. La distinción fue formulada por vez primera por W. Windelband –en su Discurso de Estrasburgo (1894)–, uno de los representantes, junto con H. Rickert, de la escuela de Baden (Rickert, no obstante, incluye la sociología entre las ciencias nomotéticas). La expresión “ciencias idiográficas” (o “letras idiográficas”) posee el mismo sentido que “ciencias del espíritu” (denominación que se volverá preponderante por el trabajo de Wilhelm Dilthey).

3 *Historia del doctor Juan Fausto, el muy famoso encantador y nigromante* (1997) (presentación, traducción y notas de Oscar Caeiro), Córdoba: Alción Editora, pp. 37-38.

4 El verbo *desidero* deriva del sustantivo *sidus* (más usado en el plural *sidera*), que significa la figura formada por un conjunto de estrellas, es decir, “constelaciones”. *Sidera* refiere a los astros y en la teología astral o en la astrología es el término que se emplea para referir la influencia de los astros sobre el destino humano, donde *sideratus* significa “fulminado por un astro”. De *sidera* viene *considerare* –examinar con cuidado, respeto y veneración–, y *desiderare*, que estrictamente significa “dejar de mirar los astros”. Perteneciente al campo de significaciones de la astrología, *desiderium* se inserta en la trama de los intermediarios entre Dios y el mundo de los entes materiales (cuerpos y almas habitantes de cuerpos). Para el cuerpo astral, nuestro destino está inscripto y escrito en las estrellas, y *considerare* es consultar en lo alto para encontrar allí el sentido y la guía de nuestras vidas. *Desiderare* (palabra que conlleva el prefijo negativo “de”, equivale a “des-astre”), por el contrario, es estar despojado de esa referencia, abandonar el cielo o ser abandonado por él. Bajar la mirada, dejar de mirar los astros, *desiderium* es la decisión de tomar nuestro destino en nuestras propias manos, y el deseo se llama así “voluntad” consciente nacida de la deliberación. Al apartar la mirada de los astros (recordemos que, por no hacerlo, Tales cayó en un pozo ante la burla de la muchacha tracia), *desiderium* conlleva una pérdida, una privación del saber acerca del destino, la captura en la incierta rueda de la fortuna. Deseo resulta así una carencia, un vacío que tiende hacia fuera de sí (Chauí, 2011: 15-16).

5 “De manera que la primera causa de la servidumbre voluntaria es la costumbre... Pero siempre habrá algunos que, más audaces e inspirados que los demás, sienten el peso del yugo y no pueden dejar de sacudírselo; algunos que no se habitúan nunca al sometimiento y siempre y sin cesar (al igual que Ulises buscando por tierra y por mar volver a ver el humo de su hogar) recuerdan sus derechos naturales y están prestos a reivindicarlos en todas las ocasiones... recuerdan cosas pasadas para mejor juzgar el presente y prever el porvenir. Son ellos los que, teniendo ya el espíritu bien formado, lo cultivaron también con el estudio y el saber. Cuando la libertad esté completamente perdida y excluida de este mundo, serán ellos quienes la invocarán nuevamente, pues al sentirla con intensidad, al haberla probado y al haber conservado su germen en el espíritu, jamás podrían ser seducidos por la servidumbre, por más que se la disfrace” (De la Boétie, 2011: 40-41).

6 Lo impropio dialoga con lo que Alberto Moreiras (2006) llama “posthegemonía”. Según él “la teoría de la hegemonía no coincide con el campo de lo político porque hay un límite a la invención política que debe también tenerse en cuenta, y ese límite queda fuera de los procesos de subjetivación... Llamo a la reflexión sobre ese límite

posthegemonía. La reflexión posthegemonía no es por lo pronto una objeción, en mi versión, a la teoría de Laclau, sino sólo un suplemento crítico a ella... hay política más allá de la subjetivación, hay política más allá, o más acá, del sujeto de lo político”. De modo que “todo proceso de subjetivación –continúa– debe ser interrogado por aquello que omite, y que corresponde al rumor del no sujeto, al proceso sin sujeto ni fin que garantiza siempre de antemano la presencia de un demos no santificado por su propio principio, y en su asunción principal convertido en algo ya otro que demos: cabalmente, en agente de hegemonía, o de voluntad hegemónica”. [Ver Línea de sombra. El no sujeto de la política, Palinodia, Santiago de Chile, 2006].

Bibliografía

- Blumenberg, Hans (2008). *La legitimación de la edad moderna* (versión de Pedro Madrigal). Valencia: Pre-textos.
- Chauí, Marilena (2011). *Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- De la Boétie, Étienne (2011). *Discurso de la servidumbre voluntaria* (versión de Diego Tatián). Buenos Aires: Las cuarenta.
- Esposito, Roberto (1996). *Confines de lo político*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, Martin (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- López, María Pía (2006). *Hacia la vida intensa. Una historia de la sensibilidad vitalista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Liotard, Jean-François (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Manantial.
- Moreiras, Alberto (2006). *Línea de sombra. El no sujeto de la política*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Muñoz, José María (2012). “Cuidar el mundo. Labor, trabajo y acción ‘en una compleja red de sostenimiento de la vida’”. *Isegoría*, N° 47, julio-diciembre.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Quignard, Pascal (2011). *Butes*. Madrid: Sexto Piso.

- Roca, Deodoro (2008). *Obra reunida I. Cuestiones universitarias*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- San Agustín (1929). *Las confesiones* (versión de Ángel Custodio Vega). Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Tronto, Joan (1993). *Moral Boundries. A Political Argument for an Ethic of Care*. London: Routledge.
- Weil, Simone (2001). “La persona y lo sagrado” (versión de Alejandro Kaufman). Revista *Nombres*, N° 16.

Construcción de cultura de paz e inclusión social: retos y posibilidades de la universidad pública colombiana

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Introducción

Más de 50 años de conflicto armado en Colombia entre el Estado y las fuerzas irregulares FARC, antes Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, y hoy, Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, produjeron más de ocho millones de víctimas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014). Ante este genocidio cotidiano, finalmente el Gobierno y las guerrillas firmaron un acuerdo de paz el pasado 26 de septiembre de 2016, que no fue refrendado por el pueblo colombiano en el plebiscito convocado por el presidente de la República, al parecer producto de las profundas secuelas de la guerra en el imaginario nacional y a los usufructos políticos de ciertos sectores radicales que defienden de forma sistemática la guerra como única salida al conflicto social y político en Colombia.

A pesar de esta oposición y a la desconfianza de muchos sectores nacionales, el proceso de paz se mantiene, no sin antes sortear infinitos obstáculos para su aprobación, orientados a impedir que líderes de la guerrilla en lugar de las armas participen en política. Frente a esta situación, matizada por una profunda división entre los enemigos y defensores de este proceso, es necesario analizar el papel que juega la universidad como institución formadora y ente formador de las profesiones, en el ámbito de la implementación de los acuerdos de paz.

Es preciso que la Academia y en particular la Universidad estudie este fenómeno a profundidad con el objeto de generar procesos que faciliten la construcción de cultura de paz, como posibilidad de afrontamiento a estas representaciones de intolerancia, exclusión y for-

mas violentas de dirimir los conflictos. A pesar de firmarse un acuerdo político es preciso indagar, comprender e intentar la transformación cultural de los ciudadanos, desde sus propias representaciones, de modo que, a través de una pedagogía transformadora, crítica y creativa, desde los salones de clase, se edifiquen nuevas representaciones para la resolución pacífica de los conflictos.

Este texto pretende responder a algunas de las siguientes cuestiones: ¿Qué dificultades afronta la universidad pública colombiana para la construcción de una cultura de paz? ¿Qué desafíos debe afrontar ante la tensión que provoca una universidad de carácter mercantil a la necesidad de una universidad que recupere su idea fundante? ¿Es posible que la Universidad no solo sea un espacio de formación de profesionales en distintas disciplinas para convertirse en laboratorios de paz? ¿Acaso ser inclusiva, tolerante y territorio de paz no es parte de su naturaleza?

La pretensión final de este trabajo es reflexionar e indagar en cómo desde la inteligencia creadora, el ethos universitario, la lealtad con la verdad, la responsabilidad universitaria y la inclusión educativa, es posible edificar la universidad para la paz que responda a los retos del postconflicto en Colombia.

Parte I. Aproximaciones al problema

El presente texto está dividido en cuatro partes: la primera parte plantea la dicotomía en la educación para la paz en Colombia que se debate entre la buena intención de la norma y las dificultades que debe sortear en la realidad. El segundo sub-capítulo analiza las tensiones y desafíos que afronta la Universidad para poner en marcha su compromiso con la paz. La tercera parte destaca las distintas actividades y posibilidades que viene explorando la Universidad para afrontar el postconflicto. Por último, se presentan las conclusiones a manera de reflexión final, y en la cual se exponen una serie de argumentos y se tienden puentes para formular la hoja de ruta de una universidad como territorio de paz.

Entre la norma y la realidad: la oscuridad

Colombia definió en el año 2014 la política pública para la educación superior con una clara orientación hacia la construcción de paz. El liderazgo de esta iniciativa estuvo en manos del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), máxima instancia colegiada y representativa para la orientación de políticas públicas en educación superior en el país. El documento se titula “Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz”. Transcurridos cinco años de esta iniciativa, como ocurre con buena parte de este tipo de manifiestos, los avances son mínimos, las estrategias para su implementación escasean, y la incertidumbre abunda.

Varios puntos de este acuerdo son significativos para el objeto de este texto, orientado a indagar y reflexionar sobre el papel de la universidad pública en la construcción de cultura de paz. Un primer aspecto se relaciona con el mandato que inspira la política, relacionado con la consideración de la paz como un hecho posible a través de la educación y que, como tal, debe ser una educación pertinente, inclusiva, con calidad, sostenible y sustentable, comprometida con el desarrollo social. Precisamente la inclusión constituye uno de los ejes temáticos centrales que respaldan la propuesta, entendida como:

... la capacidad de potenciar y valorar la diversidad, promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad en una estructura intercultural de los procesos educativos. La educación inclusiva es una de las estrategias para la inclusión social (CESU, 2014: 95).

Estos lineamientos de la política pública para la Universidad colombiana tienen su origen en la propia Constitución Nacional de 1991, en su artículo 67, en el cual define la educación como un derecho de la persona, un servicio público que tiene una función social, con el fin de formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Posteriormente, la Ley 30 de 1992 “por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”, desde su primer artículo concibe la Educación Superior como “... un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera

integral”, y en su artículo 4 propone una universidad pública inclusiva enfocada a despertar en los jóvenes estudiantes un “espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país”.

Este reconocimiento de la universidad como centro de cohesión social, garante de los derechos ciudadanos, de reflexión crítica y agente de cambio y transformación social, pareciera una cuestión indiscutible, ceñida a los principios misionales de toda institución universitaria. Sin embargo, la progresiva pérdida de identidad y legitimidad de la universidad, fruto de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de sus valores y objetivos y la imposición de las lógicas del mercado de someterla a exigencias de eficiencia y productividad, motiva a la Corte Constitucional mediante la sentencia T-677 de 2004 a recordar a la universidad su rol como generadora de conocimiento en pro de la construcción del orden social en un marco de igualdad de acceso y facilidad de oportunidades para el desarrollo de la libre personalidad.

Resulta paradójico que sean los jueces los que deban sentenciar lo que por esencia es la naturaleza de la educación superior. Esta pérdida de legitimidad de la universidad, según Brunner (2014), obedece a la carencia de una narrativa, de una comprensión de sí misma y de un horizonte que oriente a sus novedosas expresiones de organización y prácticas de producción, transmisión y gestión de conocimientos. Al parecer, la política pública y los mandatos constitucionales insisten en la necesidad de recuperar el horizonte, una narrativa para lograr que la universidad colombiana asuma el liderazgo en la construcción de una paz estable y duradera, para que la paz y la convivencia sean posibles en una nación educada:

Se trata de pensar y actuar con finalidad ética. Lo que tiene dos caras complementarias: resistencia a la crueldad y a la barbarie, y realización de la vida humana con memoria y dignidad. Para esto se necesita un acto individual de religación (consigo mismo, con el prójimo, con la comunidad, con una sociedad, con la naturaleza, con la especie humana). Yo tengo fe en esta ética (Morin, 2014: 11).

En síntesis, en Colombia en el año 1991 con la aprobación de la actual Constitución

Nacional, se propuso crear una Universidad pública inclusiva al servicio de una cultura de paz. Sin embargo, después de 23 años, el espíritu de nuestra Constitución y la ley que reglamenta las universidades, parecieran diluirse en medio de las buenas intenciones de la norma, las erráticas actuaciones de los órganos del Estado responsables de implementar la política pública, y el impacto poco esperanzador, que se evidencia aún en la alta tasa de deserción universitaria, el alto costo de las matrículas, y la puesta en marcha de un sistema de calidad y excelencia académica:

Una de las conclusiones del diagnóstico obtenido como fruto del diálogo es que Colombia cuenta con un sistema de educación superior que, aunque consolidado estructural, normativa y organizativamente, se halla desarticulado y demanda importantes ajustes que permitan aumentar el acceso de todos los jóvenes que estén en condiciones de hacerlo, en todas las regiones; que dicha educación debe ser inclusiva, participativa, pertinente, integrada con otros sectores sociales, debidamente sostenible, consciente de su responsabilidad directa con lo social, y con estándares de calidad en todo el territorio nacional (CESU, 2014: 24).

Entre lo normado por el Estado y lo que sucede en la realidad, parodiando a José Joaquín Brunner, se visualiza un panorama oscuro y complejo. Las cifras del Ministerio de Educación Nacional parecieran ir en la misma dirección: aunque se han ampliado los niveles de cobertura (15% en los últimos 10 años), la deserción sigue siendo alta (45,1%) (Urbina y Ovalles, 2016; MEN, 2018).

El Gráfico N° 1 muestra que a pesar de un considerable aumento de la matrícula entre los años 2010 a 2017, el acceso a educación superior del sector rural no supera el 25%. Si se tiene en cuenta que la guerra en Colombia en sus últimos 60 años se ha vivido con toda la intensidad y consecuencias en el campo, la baja cobertura en este sector no vislumbra un aporte significativo para cerrar las brechas de inequidad entre lo urbano y lo rural. Precisamente este aspecto fue el primer punto del acuerdo entre el Gobierno nacional y las guerrillas de las FARC en el acuerdo de paz firmado en el 2016: una “reforma rural integral que contribuirá a la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural” (Gobierno de Colombia, 2016).

Gráfico N° 1

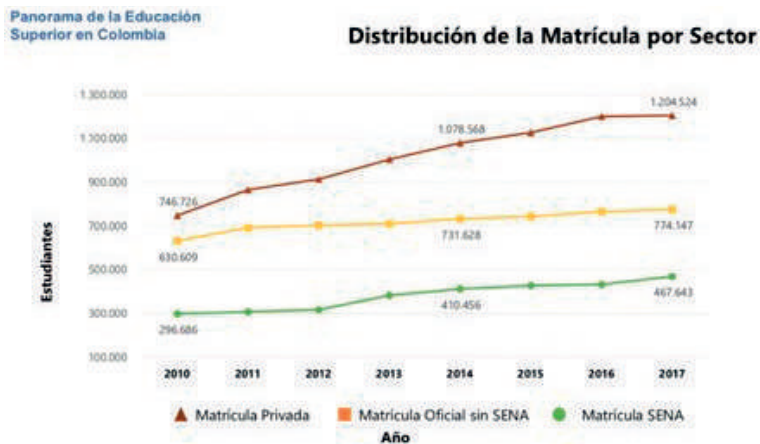


Fuente: Men-Spadies, 2018.

Un panorama aún más preocupante para la educación pública y, por ende, para los jóvenes de los estratos sociales marginales, según el Gráfico N° 2, es el crecimiento en cobertura de las universidades privadas. Entre el 2010 y el 2017 pasaron de matricular 746.726 estudiantes a matricular 1.204.524. Por su parte las universidades públicas pasaron de recibir en el 2010, 630.609 estudiantes a recibir en el año 2017, 774.147 estudiantes.

En conclusión, las instituciones privadas superan en cobertura a las públicas en un 31,3%. Un hecho en apariencia irreversible que avizora un futuro privatizado de la oferta académica de las instituciones universitarias, limitando el acceso a los jóvenes provenientes de los estratos sociales más bajos de la población. Estos obstáculos de ingreso a la universidad conllevan una perpetuación de la barbarie en el país, sujeta a representaciones de violencia como único camino para resolver las diferencias. Y deja a merced de los grupos ilegales, aterrorizados por el narcotráfico, a cientos de jóvenes que ven improbable su acceso a la universidad. El Gráfico N° 3 muestra que de las 297 instituciones de educación superior existentes en el país, 213 (72%) son privadas y 84 públicas (28%).

Gráfico N° 2



Fuente: Men-Spadies, 2018.

Gráfico N° 3. Total de Instituciones de Educación Superior (IES)

Caracter IES	Privada	Pública	Total
Escuela Tecnológica	3	1	4
Institución Tecnológica	37	10	47
Institución Universitaria	100	30	130
Régimen en Especial	0	3	3
Técnica Profesional	20	9	29
Universidad	53	31	84
Total	213	84	297

Fuente: Men-Spadies, 2018.

En cuanto a la tasa de deserción, los resultados muestran un lento mejoramiento y una tendencia al abandono en una proporción del 45,1%. Por cada 100 aspirantes que ingresen al sistema, 45 terminan abandonando la universidad. Para el caso colombiano, la pregunta sobre las expectativas laborales de estos jóvenes es incierta. Muchos de ellos pueden terminar en las filas de los grupos ilegales. El gráfico N° 4 muestra la tasa de deserción:

Gráfico N° 4



Fuente: Men-Epadies, 2018.

No abundan en Colombia estudios que den cuenta de las consecuencias del abandono escolar en cuanto a la inminente posibilidad de ingreso de los jóvenes desertores de la universidad a grupos ilegales, pandillas, narcotráfico, guerrilla, paramilitares, delincuencia común. Sin embargo, expertos en el tema señalan seis asuntos problemáticos producto de

este fenómeno de exclusión escolar: dificultades de acceso al mundo laboral, acceso a empleos precarios, exclusión y marginación social, pérdida de autoestima, depresión, rechazo por parte de la familia. Efectos que irían en contravía de la naturaleza de la universidad como foco de inclusión social.

Para sintetizar esta primera parte del texto, puede resumirse en la paradoja que vive Colombia con la implementación del proceso de paz. De acuerdo con estudios previos, el país se debate entre los anhelos de una paz estable y duradera y el pesimismo respecto a la posibilidad de poner en marcha lo pactado entre el Estado y la Guerrilla de las FARC (Urbina, 2016; Urbina, Ovalles y Pérez, 2016); y en el ámbito educativo, la paradoja se manifiesta en la tensión entre la política pública favorable a la redefinición de la misión de la universidad como constructora de paz, y las limitaciones que se dan en la realidad frente a la imposibilidad actual de llegar al sector rural, el aumento de cobertura en la universidad privada en detrimento de la universidad pública, y el abandono del 45,1% de las carreras de quienes ingresan por primera vez al sistema universitario. Algo parecido a los versos de T. S. Eliot cuando sostiene que “Entre la idea / y la realidad / Entre los actos / y el ademán / Cae la sombra”.

Este panorama motiva varias preguntas que se desarrollan en los acápites siguientes: ¿Cómo construir cultura de paz desde la universidad colombiana? ¿Qué experiencias significativas se están llevando a cabo en el país? ¿Cómo llevar la universidad al sector rural con el fin de incluir a los jóvenes campesinos? ¿Qué retos y posibilidades se deben afrontar para recuperar la esencia de la universidad como una institución inclusiva? ¿Qué acciones se pueden proyectar para incluir a las víctimas del conflicto armado y a los insurgentes que reingresan a la vida civil?

Parte II. Las apuestas, tensiones y desafíos de la universidad pública colombiana frente al reto de la paz

¿Cómo superar una época en que la educación corre el riesgo de ser solo un negocio, donde la excelencia de la educación está concebida para perpetuar la desigualdad, donde la formación tiene un fin puramente laboral? ¿Cómo convertir la educación en un camino hacia la plenitud de los individuos y las comunidades?
(Ospina, 2012: 31).

La UNESCO (2016) en un documento publicado con el título “Educación para la ciudadanía mundial” se refiere a la necesidad de construir un ciudadano universal, con lo cual quiere proponer el “sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (UNESCO, 2015). Esta concepción de ciudadanía comprende las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual, enfocadas hacia la necesidad de una universidad que forme en conocimientos, valores y actitudes que contribuyan a un mundo más inclusivo, justo y pacífico. Una educación universitaria para la paz, la defensa de los derechos humanos, el desarrollo sostenible y el “entendimiento internacional”, en el marco de unos desafíos locales y globales. En términos de Robertson (2003) y Bolívar (2001), la idea es pensar globalmente y actuar localmente, en específico si se trata de bienes o valores de la humanidad de carácter universal como lo es la construcción de una cultura de paz.

Ahora bien, tal como lo señalan las “Memorias del segundo seminario internacional: evaluación de la implementación de los acuerdos de paz” celebrado en la Universidad Tecnológica de Pereira los días 15 y 16 de noviembre de 2018, la universidad colombiana ha sido protagonista del conflicto armado, pues sus propiciadores directos han penetrado el alma de los campus universitarios a sangre y fuego: “Las universidades fueron escenarios de guerra, es decir, hay que admitirlo, algunos más otros menos, y diría casi todas las universidades públicas del país de uno u otro modo vivieron el conflicto armado” (SUE, 2018: 63).

Ese protagonismo directo e indirecto dentro del conflicto armado reta hoy a la universidad a repensarse en sus distintos ámbitos misionales de docencia, investigación, extensión y excelencia académica, tal como lo motiva la Unesco en su propuesta de construir una ciudadanía mundial.

Sin embargo, hablar de “construir desde la universidad las bases de la ciudadanía mundial” para la paz como modelo para el caso colombiano, precipita una serie de preocupaciones que es preciso reconocer. La universidad se encuentra en el centro del conflicto: por un lado, el esfuerzo por incorporar la universidad al tejido económico central del mundo capitalista, y por otro, las luchas y resistencia de estudiantes y profesores, por la defensa de nuevos hori-

zontes. Galcerán (2010) menciona cuatro rasgos esenciales que determinan la tendencia actual de considerar la universidad como una empresa (universidad-empresa), es decir, la avidez del mercado por aprovechar la potencia creadora de saber de los centros universitarios:

- La universidad en sus funciones de docencia-investigación-extensión se incorpora al “tejido económico productivo”. Ejemplo de ello es la fragmentación de la universidad en centros, institutos, grupos y semilleros de investigación.

- Al estudiante y al joven investigador se les “vende la idea” de concebir su formación como un “capital cultural”, una inversión que podrá recuperar en el futuro con un buen empleo. Resultado de este hecho es el encarecimiento de la matrícula y una competencia entre los estudiantes.

- Se exige a la universidad una estructura gerencial en su administración y cargos de dirección.

- El criterio clave a tener en cuenta es el cálculo económico.

¿Cómo construir esa universidad inclusiva para la paz –en el marco del mandato de la Unesco– cuando el modelo de *universidad-empresa*, pareciera ser la única prioridad del Estado? ¿Cómo implementar una reforma universitaria que garantice el mandato de la paz que declara la Constitución Nacional? En un ambiente caracterizado por la displicencia del nuevo gobierno en el cumplimiento de los acuerdos de paz, el embate constante de la universidad mercantil y las agencias internacionales que la respaldan, las inocultables prácticas de exclusión que persiste en los centros universitarios, la marginación y deserción escolar del sistema educativo colombiano, la universidad inclusiva parece diluirse entre los anhelos de paz y el escepticismo de los colombianos (Urbina y Ovalles, 2016).

Boaventura de Sousa Santos (1998, 2007), describe los problemas de la universidad pública a partir de tres crisis: la pérdida de hegemonía, la pérdida de legitimidad, y como resultado de las dos anteriores, la crisis institucional. En síntesis, lo que el pensador portugués advierte, son las sucesivas etapas de un proceso que lleva al declive los propios cimientos de la universidad. Primero, deja de ser el centro sobre el cual gravita la docencia, el aprendizaje y la producción de saber; segundo, la creciente fragmentación del sistema universitario y desvalorización de los títulos que otorga; y finalmente, la mercantilización de la universidad:

La opción fue entonces la mercantilización de la universidad. En este proceso identifiqué dos fases. En la primera, que va del inicio de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, se expande y se consolida el mercado nacional universitario. En la segunda, al lado del mercado nacional, emerge con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, el que a partir del final de la década es transformado en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio. O sea, que está en curso la globalización neoliberal de la universidad (De Sousa Santos, 2007: 15).

Pero no todo está perdido, a pesar del influjo neoliberal en la universidad con sus múltiples tentáculos, el mismo Boaventura de Sousa Santos, sin aminorar la crítica radical al modelo de Multiversidad de que habla Brunner (2015), propone lo que él llama “un modo eficaz y emancipador para enfrentar la globalización neoliberal y contraponer una *globalización alternativa*”, contrahegemónica:

La reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista (De Sousa Santos, 2007: 33).

Este primer desafío –la reforma– debe originarse dentro de la misma universidad, con una amplia participación de la sociedad civil, grupos alternativos e intelectuales nacionales. Solo devolviendo a la universidad su “idea fundante” es posible plantear una institución robusta, crítica, constructiva y propositiva, en la que la cultura de paz rompa las mentalidades militaristas: “Mentalidad desde la cual se acepta la violencia como algo natural y necesario, y se generan cantidad de miradas sobre la vida y el otro desde lógicas violentas y no de paz” (Jiménez, 2012: 36).

Un segundo desafío, fruto de estas apuestas y tensiones, conduce a la transformación de los currículos, no solo fortalecidos por la asignatura de la cátedra de la paz, sino con una intervención en lo pedagógico, de modo que se eduque en, desde y para la paz. Una pedagogía

horizontal, constructiva, dialógica, crítica y creativa, donde maestros y estudiantes construyan saber y también discutan su rol y compromiso en la resolución de los problemas de contexto, tal como lo sugiere Fernández (2000) en un texto titulado “La educación para la paz en la Universidad”.

El tercer desafío se relaciona con el compromiso histórico y las acciones conducentes a la construcción de cultura de paz de las universidades públicas en la etapa del post-acuerdo. Reto que se abordará en el apartado siguiente con mayor detalle.

Parte III. La participación de la universidad en la construcción de paz

El 26 de febrero de 2016, el Sistema Universitario Estatal (SUE), ente en el que confluyen las 32 universidades públicas de Colombia a través de sus rectores, emitió un documento titulado “Declaración de paz del SUE”, y abrió la mesa de Gobernabilidad y Paz. Un espacio permanente de reflexión, de apoyo y de articulación de acciones conjuntas en todo el territorio nacional:

Trabajaremos no solo por promover la paz en los territorios y regiones, sino en los campus universitarios para superar la expresión violenta de los conflictos y que los estudiantes se movilicen y presenten sus demandas en forma pacífica... trabajaremos para convertir a las universidades en territorios de paz... estamos convencidos de que en un ambiente de reconciliación y de convivencia pacífica la labor misional de nuestras universidades será más fecunda (SUE, 2016: 7).

A partir de esta declaración, las universidades públicas acordaron diez (10) compromisos: Apoyo al mecanismo de refrendación de los acuerdos; Intervención en los territorios para el logro de la paz como justicia social; Formación como gestores de paz de los desmovilizados; Acompañamiento y compromiso con las víctimas; Modernización del Estado colombiano para el posconflicto y fortalecimiento y asesoría a los gobiernos locales; Promoción y fortalecimiento de una cultura de paz y desarrollo de una pedagogía para la paz; Apoyo a la investigación para la paz; Formación de ciudadanos críticos y participativos; Apoyo a las prácticas

universitarias para la paz; Las universidades como territorio de paz y su trabajo para promover la convivencia y reconciliación. Estos puntos, aunque constituyen en el papel parte de las agendas universitarias, con ciertas excepciones, han terminado como acciones y esfuerzos individuales de algunos docentes o centros de investigación. Muchos directivos y consejos superiores no le dan la importancia ni destinan recursos para llevarlos a la práctica:

En un país sumido en el conflicto armado que se ha perpetuado por décadas, el papel que la mayoría de las universidades, públicas y privadas, han desempeñado en la construcción de paz es aún tímido, en gran parte porque para estos actores y en general para la misma sociedad y el Estado colombiano aún no es claro cuál debe ser su función en este contexto (Delgado, 2010: 119).

Existe en Colombia un reconocimiento explícito del papel de la universidad en la construcción de paz y, de hecho, desde el año 2012 con el inicio de los diálogos entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, se presentó una cascada de eventos académicos, convocatorias de investigación, redes, proyectos, y oferta de programas orientados en esa dirección. En muchos casos, producto de la euforia del momento y no de una política coherente del sistema universitario sobre este tema. Papachini (2001), advierte que este compromiso, bien puede quedar sumido entre el encierro o la militancia. En el primer caso, se trata de la universidad que aborda la paz como un asunto en estricto sentido académico; y en el segundo caso, la universidad políticamente comprometida. Es decir, dos modelos de universidad comprometidas con la paz, una ubicada desde una ideología política dominante y militante, y la otra, encerrada en su cátedra de la paz.

El devenir de las universidades en Colombia muestra el vaivén entre la militancia y el cumplimiento de intereses partidistas, o la asunción de una ética y actitud responsable y libre, “Pareceríamos obligados a escoger entre la neutralidad apolítica, meramente defensiva, y un compromiso político directo con uno de los actores armados” (Papachini, 2001: 227).

Frente a este dilema es necesario proponer el *tertium datur*, la tercera posibilidad, relacionada con el compromiso responsable. Según Kant, supondría la lealtad con la verdad y con un ethos particular, “sustentada en valores como la autonomía, el juicio imparcial y el

compromiso solidario con la dignidad de todo ser humano, por encima de intereses partidistas” (Papachini, 2001: 228).

Construir paz desde la universidad pública, de acuerdo con esta idea, implica el trabajo intelectual pues “nunca como ahora, ante una sociedad que corre hacia su propia destrucción y parece fascinada por el deseo de muerte, debemos recurrir a la inteligencia creadora” (Bobbio, 1998: 81). Una inteligencia creadora cuyas expresiones son parte de la esencia misma de la universidad: la producción de saber, de arte, de cultura y de humanismo.

El filósofo colombiano Guillermo Hoyos (2003) propone que ese compromiso con la verdad, la inteligencia creadora y la responsabilidad social, se alimente de un ethos propio, representado en la identidad, en la autonomía responsable, el reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica:

El ethos de la universidad es el de la identidad de cada comunidad académica con sus tradiciones e ideales y a la vez su apertura a otras comunidades, el reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica para buscar en el diálogo la verdad, lo correcto y lo auténtico. En esta búsqueda, los mínimos éticos de la convivencia ciudadana son lo primordial. La formación para la ciudadanía, meta de todo proceso educativo moderno, debería por tanto ocuparse de manera especial de la educación en valores (Hoyos, 2003: 3).

Este ethos universitario incluye el conflicto como uno de los factores inherentes a su esencia. El conflicto hace parte de la naturaleza humana, y se constituye en una expresión natural de la universidad. Como tal, se debe formar a los estudiantes para el conflicto, la deliberación, la controversia, el respeto por el pensamiento divergente, “arena de conflicto en la que se otorgará reconocimiento al tipo más fundamental de desacuerdo moral y filosófico” (MacIntyre, 1992: 285).

En esa perspectiva, una de las líneas de trabajo en las universidades estaría centrada en asumir el conflicto como herramienta pedagógica, y como una práctica en sus diversas dependencias. Un ethos en esa dirección implica aceptar la diferencia sin agredirnos, tolerar el pensamiento y la diversidad ideológica, de género, religiosa, de cátedra. Principios que pueden quedar subsumidos en la universidad del encierro o en la universidad militante.

Frente a este reto, la construcción de paz motiva la reforma de la universidad cimentada en una “reforma del pensamiento”, en el sentido en que lo propone Edgar Morin (1999). Ahora bien, esta reforma imbuida por el “ethos singular”, la inteligencia creadora, y la inclusión del conflicto como parte de su hacer, plantea una pregunta: ¿qué se entiende por construcción de paz y qué retos debe afrontar la universidad para lograrlo?

La construcción de paz es el conjunto de “acciones que identifican y dan apoyo a las estructuras que tienden a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída del conflicto” (ONU, 1992), o en palabras de Barbero (2006: 5), el conjunto de “actitudes, medidas, planeamientos, procesos y etapas encaminadas a transformar los conflictos violentos en relaciones y estructuras más inclusivas y sostenibles”.

En el marco de la dinámica universitaria, este conjunto de acciones, y actitudes estaría alimentado según Delgado (2011: 130) en la perspectiva de la “escuela complementaria”, en cuanto al interés de esta corriente de integrar la visión minimalista de acciones a corto plazo para poner fin al conflicto armado, y acciones a mediano y largo plazo (visión maximalista), que comprometen acciones educativas y de inclusión de la sociedad civil en el proceso. Esta última visión puede ser fuente de inspiración de la universidad en iniciativas destinadas a la formación de la población civil en la resolución de conflictos, en el desarrollo de proyectos productivos, el fomento del espíritu emprendedor, en la sensibilización sobre la importancia de la equidad de género, la promoción de los derechos humanos, la formación de liderazgos, el respeto de los derechos de la niñez y la adolescencia, el estímulo del voluntariado, entre otras acciones que se pueden desarrollar desde los centros universitarios.

A manera de reflexión final

Desde Kant (1999, texto original publicado en 1794), la universidad moderna ha sido considerada como el “espacio de la razón”, y casi dos siglos después, Jacques Derrida (1997: 7), afirma de manera tajante “Que yo sepa, jamás se ha fundado un proyecto de universidad contra la razón”. En 200 años se puede rastrear la misión de las universidades a través de unas narrativas que exponen la razón, la verdad y la conciencia como ideales de la formación humana.

Si se apuesta en Colombia por una universidad comprometida con la construcción de cultura de paz, recuperar la llamada “idea fundante”, su esencia, su compromiso con la verdad, y como tal, con un proyecto de país tendiente a resolver más de medio siglo de guerra, con la cifra aterradora de más de ocho millones de víctimas, conlleva poner entre paréntesis la universidad mercantil, y reconstruir su misión con una clara vocación hacia la paz. Entendiendo la paz no simplemente como el cese al fuego, sino como un proceso a mediano y largo plazo que exige una profunda transformación del sistema educativo, y en particular, del ser de la universidad. Aquí el concepto de multiversidad en el ámbito del carnaval postmoderno que se impone en estos tiempos, debe ser interrogado, y aterrizado según los requerimientos de un entorno nacional que exige respuestas por parte de la universidad.

Paralelo a lo anterior, surge la “universidad del hombre cultivado” y la universidad profesionalizante. En el primer modelo, la universidad para las élites, la universidad enquistada en una burbuja de pensamiento abstracto, espuria, aséptica y totalmente de espaldas al mundo real. Y en el segundo caso, el modelo más cercano al sistema colombiano, en donde la prioridad es certificar para el trabajo, sin importar el tipo de ciudadano que egresa de los claustros universitarios. Hay que graduar, aumentar la cobertura, impactar la demanda de profesionales, sin ningún tipo de cuestionamiento ético sobre el profundo abismo entre los aprendizajes académicos y las exigencias del mercado laboral.

En el medio de estos modelos, Brunner, Humboldt y Schleiermacher proponen la Universidad alemana cuya finalidad es:

... ofrecer una educación académica fundada en principios filosóficos –como unidad entre ciencias y humanidades y de investigación y docencia–, en un ambiente donde maestros y estudiantes trabajan juntos en seminarios, y los jóvenes aprenden a desarrollar sus habilidades de investigar, hacer descubrimientos y presentarlos... (Brunner, 2015: 158).

Una universidad libre, aislada, dedicada a la docencia y la investigación, financiada por el Estado, en donde se formaría el buen ciudadano, dedicado a la investigación y la edificación de un ser integral en lo que hoy en día se denomina las “competencias genéricas”: el ser, el saber y el hacer.

Karl Jaspers (2013) también expone su idea de universidad, la cual compartimos en su principio rector: la universidad como conciencia crítica de la sociedad, comprometida con los problemas de su tiempo. Esta idea motiva salir de la “caja de cristal” prusiana, de su encierro milenario, para convertirse en una especie de conciencia efervescente del entorno donde tiene incidencia.

Frente al conflicto armado y el postconflicto, y siguiendo la línea de Jaspers, compartimos con el profesor Manuel José Jiménez tres modalidades de compromiso: en primer lugar, desde un sentido de Responsabilidad Social tradicional, labores de investigación, docencia y extensión orientadas a la construcción de paz, es lo que en la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta se denomina “Programa de acciones por la paz” y que tiene como objeto articular diversas acciones producto de las funciones misionales de la universidad. En segundo lugar, desde una visión de responsabilidad social orientada a la resolución pacífica del conflicto armado, acciones de naturaleza paliativa, orientadas a manejar la situación de conflicto, mediante la búsqueda de salidas o caminos posibles al mismo. Y finalmente, desde una comprensión de responsabilidad social destinada a promover las condiciones pacíficas de existencia de la población durante el conflicto o a garantizar la sostenibilidad de las condiciones de existencia de la población en el posconflicto (Jiménez, 2012: 37).

Existen dos caminos claves a la hora de trazar una ruta de paz en la universidad pública colombiana: el primero se refiere a la responsabilidad social universitaria, y la segunda, a la inclusión educativa. De acuerdo con Delgado (2010), la responsabilidad social universitaria (RSU), se convierte en una “exigencia ética” para los centros universitarios. La idea es cambiar la ruta docencia-investigación-extensión por un meandro cuyo centro sea la problemática social: RSU-investigación-docencia. Su desarrollo depende del momento en que la institución revisa su “idea fundante”, el entorno y el papel que desempeña en él:

Bajo las aproximaciones anteriores, se reconoce que la universidad es socialmente responsable cuando orienta su política organizacional hacia compromisos indisolubles con el desarrollo; para el caso particular de la universidad colombiana, ésta se concibe como un actor responsable ante la sociedad cuando su compromiso con el desarrollo del país se manifiesta también por medio de acciones encaminadas a la búsqueda de la paz (Delgado, 2010: 135).

Finalmente, construir cultura de paz implica introducir dos dimensiones claves que sirvan de base para su fundamentación: la educación inclusiva y la educación intercultural. La universidad colombiana requiere llevar a la práctica la “Política de educación superior” expedida por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2013. En ella, se define la educación inclusiva como

... una estrategia central para luchar contra la exclusión social. Se trata de establecer una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad) (MEN, 2013b).

Colombia es un país multicultural caracterizado por la confluencia de cinco regiones geográficas: Amazonía, Andina, Caribe, Insular, Pacífica y Orinoquía. Cada región se caracteriza por poseer sus propios rasgos culturales, que se manifiestan en diversas expresiones en el arte, el lenguaje, las costumbres, las comidas típicas, las pautas de crianza, entre otros aspectos diferenciales que nos hacen una nación diversa. A este mapa cultural, se suma la necesidad de inclusión de las víctimas del conflicto armado, los excombatientes y su entorno familiar, la población rural, los afrodescendientes, y las etnias. En la actualidad existen 87 etnias indígenas, tres grupos diferenciados de población afrocolombiana y el pueblo ROM o gitano.

Una manera de construir paz desde las universidades, sin duda, es abriendo la universidad a nuestra diversidad cultural y a los distintos actores que han participado en el conflicto armado, en el marco de un paradigma de educación inclusiva sustentado en la pertinencia, participación, equidad, diversidad, interculturalidad y calidad.

Esta apertura reta a las universidades a asegurar el acceso, permanencia y graduación de la población, tradicionalmente marginada de la educación superior en el país: personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rom; población víctima según lo esti-

pulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011; población desmovilizada en proceso de reintegración; y la población habitante de frontera.

Sin embargo, esta inclusión no sería posible en el modelo de universidad actual. Afrontar este reto motiva el desarrollo de una inteligencia creadora que facilite la generación de procesos académicos inclusivos, la formación de docentes inclusivos con capacidades para la promoción de espacios de investigación, innovación social, y creación artística, en el marco de una política de educación superior inclusiva de carácter institucional.

Bibliografía

- Barbero, Alicia (2006). *Construyendo paz en medio de la guerra*. España: ECP. [En línea] <https://reliefweb.int/report/colombia/construyendo-paz-en-medio-de-la-guerra-colombia>
- Bobbio, Norberto (1998). *La duda y la elección. Intelectuales y poder en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, Antonio (2001). “Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura”. *Revista de educación*, Número extra 1: 265-288.
- Brunner, José Joaquín (2014). “La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes”. *Educación XXI*, 17 (2): 17-34.
- Brunner, José Joaquín (2015). “Ideas y fines de la universidad”. *Revista Estudios Públicos*, Nº 139, pp. 155-164. [En línea] https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304101449/rev139_jjbrunner.pdf
- Consejo Nacional de la Educación Superior, CESU (2014). *Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. [En línea] https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500_Brochure_acuerdo_Superior.pdf
- Corte Constitucional de Colombia (2004). *Sentencia T-677*. [En línea] <http://www.corte-constitucional.gov.co/relatoria/2004/T-677-04.htm>

- Delgado, Mariana (2010). “La universidad como constructora de paz: reflexiones conceptuales sobre la contribución de las universidades a la superación del conflicto”. *Revista Análisis Internacional* (Cesada a partir de 2015), (1). [En línea] <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/view/7>
- Derrida, Jacques (2017). “Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad”. En *Cómo no hablar* (pp. 117-138). Barcelona: Anthropos.
- De Sousa Santos, Boaventura (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.
- De Sousa Santos, Boaventura (2007). “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. *Revista Umbrales*, Nº 15. [En línea] <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/umbrales15.html>
- Fernández, Alfonso (2000). “La educación para la paz en la universidad”. En *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada* (pp. 113-124). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Galcerán, Montserrat (2010). “La educación universitaria en el centro del conflicto”. En *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hoyos, Guillermo (2003). “El ethos de la universidad”. *Revista Monografías Virtuales*, 3. [En línea] <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia03/reflexion01.htm>
- Jaspers, Karl (2013). *La idea de universidad*. Pamplona: Eunsa, ediciones de la Universidad de Navarra.
- Jiménez, Manuel (2012). “La paz en el ethos de la universidad”. *Cúcuta, Revista Respuestas*, 1, 17: 35-47.
- Kant, Emmanuel (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Editorial Trotta.
- MacIntyre, Alasdair (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.

- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2103). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. [En línea] https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2018). *Educación Superior en cifras*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, jornada de capacitación a miembros de la Sala Conaces.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, Edgar (2014). “La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema”. En *Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. [En línea] https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500_Brochure_acuerdo_Superior.pdf
- ONU (1992). *Un programa de paz, diplomacia preventiva, establecimiento de la paz y mantenimiento de la paz*. [En línea] <https://undocs.org/es/A/47/277>
- Ospina, William (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura*. Bogotá: Mondadori.
- Papachini, Angelo (2001). “Universidad, conflicto, guerra y paz”. Revista *Nómadas*, N° 14, pp. 225-243. [En línea] <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268017.pdf>
- Robertson, R. (2003). “Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad”. En Juan Carlos Monedero Fernández-Gala (Coord.), *Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización*. Madrid: Trotta. ISBN 8481646253.
- SUE (2016). *Declaración de paz del sistema universitario estatal*. [En línea] <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-357788.html>
- SUE (2018). *Memorias del segundo seminario internacional: evaluación de la implementación de los acuerdos de paz*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. [En línea] <file:///Users/macbookair/Downloads/244957spa.pdf>
- Urbina, Jesús. (2016). “Jóvenes universitarios en Colombia: entre la desinformación, el pesimismo y los anhelos de paz”. Revista *Argumentos*, Año 29, N° 81.
- Urbina, Jesús y Ovalle, Gustavo (2016). “Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada”. *Sophia*, 12 (1): 27-37.

Noticias de los autores

Martiniano Blestcher

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Licenciado en Enseñanza de la Filosofía con mención en Humanidades, Universidad CAECE, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Profesor titular de las cátedras Didáctica de la Filosofía II del Profesorado de Filosofía y Seminario de Tesis de la Licenciatura en Filosofía, en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

martinianob@hotmail.com

Rebeca Camaño Semprini

Doctora en Historia y magíster en Partidos Políticos por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora y licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente en el área Historia y Política Contemporánea del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

rebesemprini83@gmail.com

Gabriel Fernando Carini

Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor en Historia, licenciado en Historia y magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Docente en la Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanida-

des de la Universidad Nacional Córdoba, y en el Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Becario posdoctoral del CONICET.

gcarini@hum.unrc.edu.ar

Gabriel Carrizo

Profesor en Historia por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Magíster en Partidos Políticos y doctor en Estudios Sociales de América Latina por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Investigador adjunto del CONICET. Profesor adjunto de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

gabo.carrizo@gmail.com

Marcelo Casarin

Licenciado y doctor en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor-investigador del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales y docente de la Facultad de Derecho (UNC). Director del Posdoctorado del CEA.

mrcl.casarin@gmail.com

Monica Cohendoz

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en estudios sociales y culturales y magíster en Estudios Sociales y Culturales por la Universidad Nacional de La Pampa. Doctora en Comunicación por la Universidad Nacional de La Pampa. Profesora de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN). Directora del Núcleo de investigaciones científicas Estudios de Comunicación y Cultura en Olavarría de la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría, UNICEN.

mcohendoz@gmail.com

Daisy Rafaela Da Silva

Doctora en Derecho y magíster en Derechos Difusos y Colectivos por la Universidad

Metropolitana de Santos - Brasil. Profesora titular e investigadora del programa de Maestría en Derecho del Centro Universitario Salesiano de São Paulo (UNISAL), de Lorena-SP - Coordinadora del Núcleo de Estudios de Derechos Humanos de UNISAL - Lorena-SP. Líder del grupo de investigación en derechos humanos reconocido por el CNPq.
profkaisyrafaela@gmail.com

Martín E. Diaz

Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (Arg.). Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Río IV. Profesor adjunto del área general sistemática y del área antropológica social del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional del Comahue. Investigador de la Facultad de Humanidades de la misma universidad.
diazcepedi@hotmail.com

Jorge Dubatti

Doctor en Historia y Teoría de las Artes por la Universidad de Buenos Aires. Es docente especializado en historia y teoría teatral en la carrera de Artes de la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Veracruzana (México). Director del Centro de Investigación en Historia y Teoría Teatral (CIHTT). Coordina el Área de Historia y Teoría Teatral en el Centro Cultural Rector Ricardo Rojas de la UBA y el Área de Artes Escénicas del Departamento Artístico del Centro Cultural de la Cooperación.
jorgeadubatti@hotmail.com

Nadia Sabrina Koziner

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y magíster en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Comunicación (UNQ). Licenciada en Ciencias de la Comunicación con orientación en Políticas y Planificación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC-UBA) y del Programa Industrias Culturales

y Espacio Público: comunicación y política en la Argentina (ICEP-UNQ). Investigadora asistente del CONICET.
nadiakoziner@gmail.com

Mariana Lerchundi

Doctora en Administración y Política Pública Universidad Nacional de Córdoba, licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Becaria postdoctoral (CONICET). Docente de Metodología de la Investigación en la UNRC y co-coordinadora de la Licenciatura en Ciencia Política (UNRC).
marianalerchundi@gmail.com

Andrés Alberto Masi

Doctor en Ciencia Política por la Universidad Nacional de San Martín. Licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional de San Juan. Profesor en Ciencias Políticas, especialista y magíster en Historia de las Ideas Políticas Argentinas por la Universidad Nacional de Cuyo. Profesor de la Universidad Nacional de Cuyo.
masiandres@yahoo.com.ar

Lidia Raquel Miranda

Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Magíster en Historia de la Literatura Española por la Universidad de los Pueblos de Europa. Especialista en Estudios Sociales y Culturales, licenciada en Letras y profesora en Letras por Universidad Nacional de La Pampa. Investigadora independiente del CONICET. Profesora adjunta regular (a cargo de cátedra) en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Directora del Instituto Interdisciplinario de Estudios Americanos y Europeos (IDEAE), Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.
mirandaferrari@cpenet.com.ar

Mónica Susana Moore

Doctora en Semiótica por la Universidad Nacional de Córdoba. Licenciada en Ciencias Religiosas por la Universidad Católica de Córdoba. Docente e investigadora en la Universidad Católica de Córdoba. Investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en el Instituto Teológico de Córdoba y en el Instituto Superior Nuestra Señora de Fátima y en el Instituto Superior Contardo Ferrini.
monicasusana_moore@yahoo.com.ar

Elvira Narvaja de Arnoux

Es Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires. Dirige en la Facultad de Filosofía y Letras la Maestría en Análisis del Discurso y la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura. Es profesora de Lingüística Interdisciplinaria y de Sociología del Lenguaje en esa casa de estudios, en la que ha dirigido también el Instituto de Lingüística entre 1991 y 2009. Se ha desempeñado como Secretaria de Postgrado entre 2002 y 2006. Es responsable, además, de la sede argentina de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, red latinoamericana en el área, y que cuenta en el país con 14 subseces en universidades nacionales.
elviraarnoux@gmail.com

Silvia María Paredes

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Pedagogía de la Formación y doctora en Estudios Sociales en América Latina orientación Socioantropología de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Universidad Nacional de Villa María y de INESCER (Villa María).
silm.paredes@gmail.com

Gabriela Seghezze

Doctora en Ciencias Sociales y licenciada en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del CONICET, directora del Programa de Estudios del Control Social (PECOS) y del Programa de Estudios Foucaultianos (PEF) del Insti-

tuto de Investigaciones Gino Germani. Profesora de la carrera de Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires y de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Coordinadora del Observatorio de Seguridad (ObSe) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
gseghezzo@gmail.com

Enrique Shaw

Doctor en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional de Rosario. Magíster en Relaciones Internacionales, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor y licenciado en Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Coordinador Académico del Centro de Estudios Avanzados.
enriqueshaw@gmail.com / enrique.shaw@unc.edu.ar

Diego Tatián

Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba y doctor en Ciencias de la Cultura (Scuola di Alti Studi di Modena, Italia). Investigador del CONICET y profesor de Filosofía Política en la Universidad Nacional de Córdoba. Ha sido director de la Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba y decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma universidad.
diegotatian@gmail.com

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales-Cinde. Magíster en Pedagogía por la Universidad Industrial de Santander. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás. Profesor titular Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Colombia; y decano de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la misma Universidad. Investigador senior, Colciencias, Colombia.
jesusurbina@ufps.edu.co