

# ***ESTUDIOS***

52

JULIO  
DICIEMBRE  
2024

***REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS***

ISSN 1852-1568



## **Las universidades públicas en América Latina: Tensiones y desafíos**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNC**

**Universidad Nacional de Córdoba**

*Rector*

Mgter. Jhon Boretto

*Decana de la Facultad de Ciencias Sociales*

Mgter. María Inés Peralta

*Director del Centro de Estudios Avanzados*

Dr. Marcelo Casarin

# ESTUDIOS

JULIO-DICIEMBRE 2024 - NÚMERO 52 - ISSN: 1852-1568

Las universidades públicas en América  
Latina: Tensiones y desafíos



**Estudios.** Revista del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba

*Fundador:* Héctor Schmucler (UNC)

*Director:* César Tcach (UNC-CONICET)

*Secretaria de Redacción:* Marta Philp (FFyH-CEA-UNC)

*Consejo Editorial:*

Eduardo Bologna (CEA-UNC) - María Susana Bonetto (CEA-UNC) - Adriana Boria (FFyH-CEA-UNC) - Alejandra Ciriza (INCIHUSA-CONICET) - María Teresa Dalmasso (CEA-UNC) - Pío García (CEA-FFyH-UNC) - Mabel Grillo (UNRC) - Carlos Juárez Centeno (CEA-UNC) - Cecilia Lesgart (UNR-CONICET) - Silvia Servetto (CEA-UNC)

*Comité Científico Académico:*

Marc Angenot (Université Mc Gill)

Cristian Buchrucker (Universidad Nacional de Cuyo-CONICET)

Alejandro Cattaruzza (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Rosario-CONICET)

Fernando Colla (CRLA-Archivos, Université de Poitiers)

Susana García Salord (Universidad Autónoma de México)

Abdon Mateos (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Marta Segarra Montaner (Universidad de Barcelona)

Catalina Smulovitz (Universidad Torcuato Di Tella-CONICET)

Pro-secretaria de redacción: María Verónica Basile

*Canje:* Diego Solís biblioteca@cea.unc.edu.ar

Estudios es una publicación semestral del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Av. Vélez Sarsfield 153, C.P. 5000, Córdoba, Argentina.

Tel. (54-351) 4332086-4332088: telefax (54-351) 4332086 int. 114

Correo electrónico: revistaestudioscea@gmail.com

Estudios digital: www.revistaestudios.unc.edu.ar - http://revistas.unc.edu.ar - ISSN 1852-1568

Estudios forma parte del Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas de CAICYT-CONICET.

Estudios integra el Catálogo de: Scielo. Núcleo Básico. DOAJ. Revista indexada en Latindex-Catálogo 2.0. Dialnet. Emerging Sources citation (Web of Science).

A partir de junio de 2014 forma parte del sistema Dialnet.

Ilustración de tapa: Monumento de la Reforma, Ciudad Universitaria Córdoba, Marcha Federal Universitaria, 24 de abril de 2024. fotografía original cedida por su autora Romina Paiaro, edición de la prosecretaria de redacción.

Impresión y encuadernación: Ferreyra Editor, ferreyra\_editor@yahoo.com.ar

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Los originales no solicitados no obligan a su publicación ni devolución.

Dirección Nacional del Derecho de Autor, exp. N° 392.137. Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISSN: ISSN 1852-1568

Los artículos originales publicados en la revista Estudios son sometidos a evaluación de especialistas de la disciplina correspondiente.

Este número de la revista Estudios contó para su realización con un subsidio de la SECyT-UNC.



# Índice

## Presentación

Las universidades públicas en América Latina: Tensiones y desafíos .....	9
<i>César Teach</i>	

## Artículos

Autonomía y debate universitario: ¿»Pensar la universidad» o retórica universitarista? .....	13
<i>Carolina Scotto</i>	
Las universidades nacionales de la Argentina en el lapso 1990-2010: su salto de complejidad organizacional y una discusión sobre el panorama actual de la educación superior latinoamericana .....	31
<i>Adolfo Stubrin</i>	
La universidad pública contra el neoliberalismo noventista. Cuando los claustros articularon sus protestas .....	53
<i>Celia Cristina Basconzuelo</i>	
La gran transformación universitaria: del Manifiesto Liminar cordobés (1918) al proyecto de Ley Ómnibus (2024) .....	83
<i>Franco Riquelme</i>	
Análisis del Programa de gobierno de Apruebo Dignidad en educación superior. Continuidades y rupturas de las políticas de educación chilena .....	103
<i>Eduardo Bustos Fuentes</i>	

Retos de las universidades públicas de Oaxaca México en la  
difusión cultural ..... 121

*Yoshihei Paul Martínez Bohórquez*

*Emanuel Lorenzo Ramírez Arellanes*

Notas sobre la idea de lugar de habla ..... 141

*Renato Ortiz*

### **Reseñas bibliográficas**

Comentario bibliográfico del libro de Carli, S. (2023) *La  
universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos,  
intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. CABA:  
Prometeo, 245 páginas ..... 153

*Cecilia Gascó*

Ferrer, Juan; Ortega, José Emilio y Espósito, Santiago Martín  
(edit.), *Historia Constitucional de la Provincia de Córdoba*.  
Volumen II - Siglo XX. Córdoba: Advocatus, 368 páginas ..... 159

*Vanesa María B. Abini*



## Presentación



## Las universidades públicas en América Latina: Tensiones y desafíos

Diecisiete países de América Latina han incorporado los principios de la Reforma Universitaria de Córdoba, a sus constituciones nacionales: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. De modo desigual y con distintos matices, este fenómeno político permitió avanzar en la construcción de universidades públicas inclusivas, gratuitas, científicas y laicas, portadoras de múltiples puentes con las sociedades en las que se desarrollaban.

Sin embargo, desde la segunda década del siglo XXI, la renovada promoción del neoliberalismo desde los círculos más concentrados de poder, el auge de las extremas derechas –desde Argentina de Milei hasta El Salvador del presidente Nayib Bukele– y el dominio de líderes personalistas y autoritarios –como el Brasil de Bolsonaro y la Nicaragua del matrimonio Ortega– han puesto en tela de juicio su legitimidad a través de distintos procedimientos (asfixia presupuestaria, campañas de desprestigio, control ideológico), enfrentándola a nuevas tensiones y desafíos. Con este telón de fondo, escriben en este número Carolina Scotto, doctora en filosofía, investigadora del CONICET y ex rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Adolfo Stubrin, doctor en ciencia política por la Universidad Nacional de Rosario y reconocido especialista en temas de educación superior, Celia Bazconzuelo, vicedirectora del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (unidad ejecutora de CONICET) y profesora de la Universidad Nacional de Río Cuarto, y Franco Riquelme, docente del Instituto Paulo Freire (Río Grande, Tierra del Fuego).

Asimismo, se seleccionaron tres contribuciones provenientes del exterior: analizar las potencialidades y límites del discurso de las ciencias sociales de Renato Ortiz, profesor titular de sociología de la Universidad de Campinas, merced a la fina traducción de Marcelo Casarín y Lucía Cespedes, otro proveniente de la Universidad Andrés Bello sede Viña del Mar, sobre el sistema de educación superior en Chile y un tercero,

referido a las universidades públicas de Oaxaca, México, y sus desafíos en el plano de la difusión de conocimiento.

Finalmente, como es de rigor, este número se cierra con dos comentarios bibliográficos. Uno, referido al libro de Sandra Carli (2023) sobre la universidad como espacio biográfico y sus nexos con los itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales; otro centrado en la historia constitucional de la provincia de Córdoba.

César Tcach  
Director de *Estudios*



Artículos



# Autonomía y debate universitario: ¿«Pensar la universidad» o retórica universitarista?<sup>1</sup>

## Autonomy and university debate: «Thinking the university» or university rhetoric?

Carolina Scotto<sup>2</sup>

### Resumen

La Reforma del 18 edificó el *mito constitutivo* de la identidad cordobesa contemporánea y es parte de la épica identitaria y del capital cultural de las universidades públicas latinoamericanas. Esa épica ha sido especialmente proteica en significados para las universidades públicas de nuestro país y para quienes formamos parte de sus comunidades. En este ensayo quiero ocuparme de uno de esos significados, más precisamente de un sintagma reformista que usualmente no se identifica como tal, pero que, según creo, debiera incluirse en su legado meta-programático porque envuelve a todos los demás. En pocas palabras se trata del imperativo, dirigido a las comunidades universitarias, de tomar a su cargo la tarea de «*pensar la universidad*», es decir, de repensarla y transformarla constantemente. Así mismo, voy a caracterizar algunos indicadores que ponen en evidencia de qué maneras se ha desplazado u obstruido esa tarea, comprometiendo de una u otra manera la fortaleza de la universidad reformista, es decir, su capacidad para transformarse a sí misma.

**Palabras claves:** Reforma – «pensar la universidad» – retórica universitarista

### Abstract

18th Reform built on the constitutive myth of the contemporary Córdoba identity and is part of the identity epic and cultural capital of Latin American public universities. This epic has been especially rich in meaning for the public universities of our country and for those of us who are part of their community. In this essay, I want to deal with one of those meanings, more precisely with a reformist syntagma that is not usually identified as such, but which, I believe, should be included in its meta-programmatic legacy because it involves all the others. To summarize, it is imperative, addressed to university communities, to take upon themselves the task of «thinking the university», that is, of constantly rethinking and transforming it. I will also characterize some indicators that show how this task has been displaced or obstructed, compromising in one way or another the strength of the reformist university, that is, its capacity to transform itself.

**Keywords:** Reform - «thinking about the university» - university rhetoric

---

<sup>1</sup> Trabajo recibido: 29/04/2024. Aceptado: 19/06/2024.

<sup>2</sup> Doctora en Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba. Pertenencia institucional: IDH-UNC-CONICET. Correo electrónico: carolinascotto@gmail.com

La Reforma del 18 edificó el *mito constitutivo* de la identidad cordobesa contemporánea (Tcach, 2004) y es parte de la épica identitaria y del capital cultural de las universidades públicas latinoamericanas. No sólo ha trascendido los vaivenes y las rupturas de los ciclos históricos y sus raíces en una de las más antiguas universidades del continente, sino que esa épica ha sido especialmente proteica en significados para las universidades públicas de nuestro país y para quienes formamos parte de sus comunidades<sup>3</sup>. En estas páginas quiero ocuparme de uno de esos significados, más precisamente de un sintagma reformista que usualmente no se identifica como tal, pero que, según creo, debiera incluirse en su legado meta-programático porque envuelve a todos los demás. En pocas palabras se trata del imperativo, dirigido a las comunidades universitarias, de tomar a su cargo la tarea de «*pensar la universidad*», es decir, de repensarla y transformarla constantemente. Se trata, incluso, de un legado con raíces en el pensamiento ilustrado, una de cuyas formulaciones canónicas se encuentra en *El Conflicto de las Facultades* (1798) del filósofo Emanuel Kant. Es claro que la concepción kantiana no puede servir de antecedente directo al actual modelo de las universidades públicas argentinas por muchas razones<sup>4</sup>. Sin embargo, sobre la base de su diagnóstico sobre los conflictos inherentes a las relaciones entre el poder y la libertad, Kant defiende la necesidad de un vínculo estrecho entre la autonomía y la razón, vgr. la libertad de la razón. Ese vínculo, en algún sentido, apunta al mismo imperativo señalado antes: «*pensar la universidad*» como una tarea permanente.

Por cierto, la voz más autorizada sobre la cuestión universitaria es la de los especialistas: sociólogos, historiadores, pedagogos. Por esa razón, estas páginas deberían ser leídas en el registro de un ensayo. En

---

<sup>3</sup> Aunque me referiré genéricamente a las universidades públicas argentinas, muchas reflexiones en este trabajo son más pertinentes para las de mayor tamaño.

<sup>4</sup> Entre otras razones, por los fundamentos que ofrece Kant de las relaciones heterónomas de algunas de sus Facultades con el Estado y por los que apoyan la autonomía de sólo una de ellas. La epistemología que apoya la división entre disciplinas y facultades, así como la separación entre las ciencias heterónomas -Teología, Derecho y Medicina- y la Filosofía o, más propiamente, las Humanidades en su conjunto como disciplinas autónomas, es actualmente insostenible, por una variedad de razones que no es posible discutir aquí. Por otra parte, Kant estaba pensando la autonomía en un sentido más amplio: no sólo la referida a todas sus dimensiones práctico-políticas, sino también a la que apunta a sus fundamentos teóricos, más precisamente, racionales. Ambas nos interesan aquí.

cuanto a su propósito, aunque apoyado en un diagnóstico crítico, no es otro que el de estimular a repensar la actual universidad argentina. Por otra parte, hay un sentido potente, de raíz reformista, en el que todos los universitarios debiéramos intentar convertirnos en las voces más autorizadas sobre la cuestión universitaria. Al menos este debería ser, recurriendo otra vez a las ideas de Kant, nuestro «ideal regulativo». Por mi parte, el conocimiento del sistema universitario desde la perspectiva singular de nuestra Universidad Nacional de Córdoba fueron un poderoso estímulo para «*pensar la universidad*» en torno a las líneas que planteo aquí. Ese mismo estímulo me llevó a prestar especial atención a las palabras elogiosas o benévolas y a su tono autocomplaciente con las que solemos describir nuestras prácticas y nuestros ideales como universitarios. Llamémosle: nuestra *retórica universitarista*. Ella es, en mi opinión, un síntoma de algunas tendencias contra-reformistas encubiertas a las que vale la pena prestar atención.

En lo que sigue voy a intentar justificar, en primer lugar, porque considero que la universidad reformista actual tiene una gran deuda con ese componente esencial del legado que le da su identidad. En segundo lugar, voy a identificar algunos de los fundamentos que provienen del actual contexto, tanto local como global, que obligan a poner en el centro del debate la tarea de «*pensar la universidad*». En tercer lugar, voy a caracterizar algunos indicadores que ponen en evidencia de qué maneras se ha desplazado u obstruido esa tarea, comprometiendo de una u otra manera la fortaleza de la universidad reformista y su capacidad para transformarse a sí misma. Finalmente, concluiré con algunas sugerencias sobre cómo no enredarnos en la *retórica universitarista* para poder aventurarnos en la tarea de «*pensar la universidad*».

## 1. ¿Un legado invisible de la Reforma?

El centenario de la Reforma hizo evidente su carácter de «movimiento fundacional» para las universidades argentinas y latinoamericanas (Buchbinder, 2018) y, más ampliamente, de «movimiento social» en el escenario político argentino y latinoamericano (Tcach, 2012). Ambas dimensiones, la interna y la externa, son fundamentales para entender la importancia de su legado. Se han escrito páginas inspiradoras y estudios minuciosos sobre la densidad cultural e ideológica del fenómeno reformista y sobre el contexto internacional que precipitó aquel proceso, así

como reflexiones sobre el pasaje de la herencia colonial del «antiguo régimen» hacia una sociedad abierta a las transformaciones modernas. Como se sabe, distintos factores políticos demoraron los cambios promovidos por los reformistas sobre su estructura y su dinámica. A ellos se agrega que no siempre sus defensores explícitos se comprometieron de maneras efectivas y coherentes con su promoción. Algunos declarados reformistas han sido conservadores de su poder antes que promotores de la renovación de la universidad. En cualquier caso, las banderas fundamentales del programa reformista se impusieron, sobre todo en los diseños institucionales y en el sistema normativo en las universidades públicas de nuestro país.

Por otra parte, y complementariamente, el sinnúmero de aspectos que afectan al funcionamiento de las universidades ha obligado a un permanente esfuerzo de adecuación, actualización y reformas parciales. Y esa es una tarea que, con mayor o menor empeño y profundidad, sobre todo en las últimas décadas, todas las universidades públicas han llevado adelante, en muchos casos, a través de procesos que son cada vez más democráticos y más eficientes. Después de años de pérdida de la autonomía durante la violenta dictadura militar de fines de los 70, las prácticas democráticas tuvieron que ser reaprendidas, mejoradas y puestas a prueba. Los problemas acumulados y las huellas traumáticas de la dictadura obligaron a las comunidades universitarias a aprender a remover los desacuerdos secundarios, a debatir racionalmente las diferencias y a resolver los problemas por medio de procedimientos democráticos aceptados. 40 años después, las universidades públicas argentinas pueden exhibir prácticas deliberativas y de auto-gobierno muy superiores a las ensayadas en los años iniciales de la recuperación democrática, a comienzos de los años 80. Los procesos institucionales de empoderamiento y autonomía, gratuidad y expansión del sistema y de la cobertura, diversificación de la oferta de formación, así como el creciente desarrollo científico-tecnológico, entre otros, enriquecieron y actualizaron esa misma tradición reformista. Todos ellos provocaron cambios concomitantes en la autoimagen de los universitarios acerca de sus capacidades y acerca de sus compromisos con la sociedad.

Mi propósito aquí, sin embargo, no es reflexionar sobre los ejes que dieron su contenido distintivo a la universidad reformista actual a lo largo de estos más de 100 años. Quiero reflexionar, en cambio, sobre el carácter abierto o, por así decir, constitutivamente inconcluso, que la matriz ideológica e incluso programática de la Reforma propuso a las genera-

ciones futuras. Me refiero a la tarea más ambiciosa y también la más delicada e indelegable que plantea la autonomía a las universidades argentinas: la tarea de pensarse a sí mismas. Se podría creer que una tarea de ese tipo es habitual e incluso rutinaria en las universidades, al menos en los contextos más propicios, tanto en una escala general como en los aspectos más operativos y locales. En efecto, las universidades promueven regularmente ámbitos especiales para debatir y proponer reformas sobre el diseño institucional, las políticas y los programas académicos, los objetivos e instrumentos para la interacción con la sociedad, el perfil y las demandas de las profesiones, las condiciones y prioridades de la investigación científico-técnica, entre otras. Digamos de paso que esos procesos siempre podrían mejorar, por ejemplo, convirtiéndose en una dinámica regular y no excepcional, diversificando los insumos que apoyan las propuestas de reformas, acompañando las transformaciones con procesos de diagnóstico y auto-evaluación permanentes, ampliando el grado de participación efectiva de la comunidad universitaria en esos procesos, etc. Pero, así como la universidad reformista no se agota en un conjunto de cambios estatutarios (Buchbinder, 2018), su actualización tampoco se limita a un conjunto de cambios normativos o a la incorporación de nuevos instrumentos de política académica<sup>5</sup>. Por esa razón, no voy a referirme a esas tareas sino a una que las engloba y trasciende.

## 2. «Pensar la universidad» en tiempos difíciles

Es evidente que estamos atravesando un nuevo ciclo de incertidumbres y amenazas sobre la supervivencia del sistema universitario tal como lo conocemos (y sobre otras estructuras estatales estratégicas). Más de una vez en el pasado hemos sentido crujir nuestra fragilidad frente a contextos similares, como el intento de reemplazar la universidad reformista por el modelo de la universidad como empresa que ofrece servicios educativos al mercado de la demanda de bienes de conoci-

---

<sup>5</sup> Como es obvio, las universidades no tienen potestad exclusiva sobre sí mismas: tratándose de instituciones públicas estatales, su régimen legal y los rasgos fundamentales de su conformación y su funcionamiento, son definidos por los poderes democráticos del Estado. Es bastante obvio, sin embargo, que una reflexión madura, permanente y autónoma de las propias universidades tiene suficiente peso para orientar las decisiones políticas en una u otra dirección.

miento, de élites y para élites<sup>6</sup>. Hay que decir también que los variados intentos de disolver o reducir el poder universitario siempre han explotado la incompreensión (en parte «comprensible») de distintos sectores sociales acerca del valor intrínseco de nuestro trabajo formativo y científico-tecnológico. Más aún, han intentado confrontar los intereses de distintos grupos sociales vulnerables con los «privilegios» universitarios, antes que con los verdaderos privilegios (cf. Coraggio, 2003). Este fenómeno pone de relieve en qué medida la desigualdad social y la fragmentación cultural son las mejores aliadas de estos programas de desmantelamiento del Estado. Pero el aluvión «ultraliberal» reciente tiene componentes inéditos: su objetivo principal tiene la finalidad de precipitar la desaparición de aquellos valores, instituciones y prácticas que no derivan, directa o indirectamente, de los intereses económicos privados. Es evidente que un programa así nos obliga a repensar de qué maneras tomamos a nuestro cargo la tarea ya no sólo de defender la universidad, sino la de convencer al conjunto de la sociedad que ella es parte no sólo de su identidad sino, sobre todo, de su futuro. Es importante comprender también que esa tarea no es sólo ni principalmente verbal.

Por otra parte, este escenario local es sólo un componente del actual «clima de época» signado por transformaciones culturales de alcance global, entre ellas, la revolución de las tecnologías inteligentes. En efecto, el ritmo de vértigo con el que se producen tales cambios y su disponibilidad y uso generalizados están provocando una variedad de transformaciones encadenadas, tales como la producción superabundante de medios y mensajes que se replican como «virus» a través de mecanismos astutos que no están bajo nuestro control, la fragmentación de las audiencias y la cristalización de opiniones sesgadas en un espacio de vigilancia global, la reconfiguración de las escalas temporales y la disolución de la espacialidad de los procesos humanos, los abismos intergeneracionales, la construcción tecnológica de las identidades personales y sociales, la fluidificación de la memoria colectiva y de la interacción social en todas sus escalas, y una variedad de mecanismos despersonaliza-

---

<sup>6</sup> En la década de los 90 y en el marco de esas tensiones, las universidades argentinas iniciaron un proceso de reformas en su diseño normativo e institucional que perduraron más allá de la oleada liberal. Es interesante el proceso por el cual muchas de esas reformas permanecieron, después de adoptar modalidades virtuosas contrarias a los fines con las que fueron inicialmente promovidas (cf. Mollis, 2003).

dos e incluso deshumanizantes orientando casi todas las dimensiones de la vida humana. No es difícil concluir que la era del «diseño inteligente» nos está convirtiendo en personas y en sociedades cada vez más alienadas de sí mismas: alienadas de su autonomía para pensar y para tomar decisiones. En otras palabras, cada vez somos más capaces de hacer «casi» todo sin entender «casi» nada. Con la feliz expresión del filósofo Daniel Dennett (2017), una marca de esta época se puede resumir en la expresión «competencia sin comprensión». La situación es inédita y paradójal: mientras nos sentimos cada vez más omnipotentes, nos hacemos cada vez más dependientes.

La simple enumeración de estas transformaciones sólo intenta recordarnos un cuadro general complejo y desafiante. Pero sobre todo busca llamar la atención sobre el hecho que nuestras prácticas académico-políticas están cuanto menos perturbadas por esta oferta superabundante de innovaciones que «solucionan» problemas que no tenemos y crean otros nuevos que apenas somos capaces de interpretar. En síntesis, nos recuerdan que ya no es posible seguir concibiéndolas casi exclusivamente como meras herramientas con distintos potenciales pedagógicos u otros beneficios prácticos, o como cuestiones sobre las que sólo tienen injerencia los especialistas. Planteando la cuestión positivamente: ¿no deberíamos participar activamente, como comunidades académicas, de la reflexión científica, epistemológica, pedagógica, política, antropológica, etc., sobre el carácter y alcance de estas transformaciones en nuestro ecosistema informacional?

Es evidente que esta y otras muchas otras cuestiones de similar escala y complejidad, plantean desafíos complejos a todas las disciplinas científicas y que, en consecuencia, podrían servir como los ejes transversales de una nueva agenda de la investigación científica, del debate académico y del rediseño curricular en la enseñanza superior. Piénsese, por mencionar algunos, en los problemas del calentamiento global, el manejo de los recursos naturales y las amenazas sobre la biodiversidad, el crecimiento de la pobreza y la desigualdad social, la distribución de la riqueza y la división internacional del trabajo, distintas cuestiones de ética humana, animal y ambiental. Ningún campo de conocimiento es ajeno a ellos. Por cierto, también deberían ingresar a la conversación habitual en nuestras comunidades, en particular a la conversación intergeneracional, que es el corazón de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas universitarias. Mi impresión es que algunos de estos fenómenos culturales de alcance global y sus múltiples efectos sobre los modos de vida

preexistentes a ellos tienen alguna influencia en cierto ánimo enrarecido que se ha hecho predominante en las comunidades universitarias, y lo que es más preocupante, en las generaciones más jóvenes. Lo describiría como una mezcla inestable de fragmentación, desconcierto y apatía. Es claro que esas actitudes y otras emparentadas, tornan aún más frágiles las mallas que nos sostienen bajo un mismo proyecto colectivo. Aunque se podría afirmar que estos no parecen tiempos propicios para el pensamiento crítico y el compromiso con objetivos compartidos, creo que, por el contrario, dada la magnitud de los desafíos mencionados, sólo tenemos la alternativa de profundizar la reflexión removiendo las aproximaciones ingenuas, las ideologías a la moda y las excusas de la ignorancia y revisando los contenidos curriculares y las divisiones disciplinares tradicionales.

En suma, *«pensar la universidad»* apunta a una tarea permanente y profunda en sus objetivos: excede la agenda institucional y, al menos idealmente, debiera emerger de la dinámica espontánea de las comunidades universitarias en todas sus escalas (las cátedras, los departamentos, las disciplinas, las facultades, las universidades). Desde ya, no depende críticamente de la resistencia, la inercia o el impulso de los gobiernos universitarios o de las élites académicas. Se trata, más bien, de iniciativas, preocupaciones, tensiones o conflictos, tanto emergentes de la propia actividad -laborales, organizacionales, normativos, pedagógicos, epistemológicos, científicos, políticos- como de todos los factores que afectan directa o indirectamente las funciones de la universidad porque afectan a la sociedad en su conjunto. Es bastante obvia la razón de fondo que debiera motivar el interés por esta tarea: nada es más contradictorio para una institución con la misión de crear nuevos conocimientos y con la responsabilidad de formar en ellos a las nuevas generaciones, que mantener una lógica predominantemente reproductiva y conservadora. Ahora bien, no parece que sea suficiente alentar a pensar en estas cuestiones. Antes podría ser imprescindible correr el velo de ciertos espejismos que nos devuelven una imagen en buena medida auto-complaciente y, por lo tanto, distorsionada del modo como ejercemos esta responsabilidad.

Nuestras universidades públicas, al menos en los períodos en los que no fue interrumpida su autonomía, mantuvieron en pie un concepto amplio de la ciudadanía universitaria: no sólo relativo a nuestras obligaciones internas a la universidad, sino también sobre aquellas que debían alimentar un enlace vital de «lo universitario con lo político». En su faz

interna, el compromiso con la ciudadanía universitaria incluye todas las obligaciones de los universitarios para con la misma universidad, y en su faz externa, las obligaciones dirigidas hacia el conjunto de los sectores, instituciones y poderes externos a ella. Voy a referirme en lo que sigue, sobre todo, a la ciudadanía tal como se manifiesta en la vida interna de la universidad. Por otra parte, esta no es una dimensión de la vida universitaria que usualmente se evalúe o investigue, excepto parcialmente, y a su vez, no se tiene de ella un registro integral<sup>7</sup>. En otras palabras, de qué maneras y en qué medida los universitarios nos comprometemos con todas las dimensiones de nuestra ciudadanía, no sólo la estrictamente política, es una cuestión que merecería ser explorada con detenimiento, porque refleja en buen grado cuánto compromiso está puesto en las responsabilidades que no son estrictamente laborales, sean de enseñanza, investigación o extensión<sup>8</sup>.

La universidad pública es uno de los pocos territorios donde la interacción entre generaciones y sectores sociales diferentes, mediante la conversación abierta y el debate público de ideas, ocurre con notable frecuencia e incluso con cierta naturalidad. En otros ámbitos de la vida

---

<sup>7</sup> Sería muy interesante una investigación sistemática, en cada una de las universidades nacionales, enfocada sobre la ciudadanía universitaria y el co-gobierno, en los diferentes claustros y estamentos, tanto en sus expresiones concretas como en la evolución de los diseños normativos, en estos últimos 40 años. En particular, sería muy útil a la reflexión colectiva una investigación sobre el volumen, la calidad y la evolución de la participación política estudiantil en el gobierno universitario y en las propias organizaciones político-gremiales, porque se trata de una de las dimensiones más opacas y relevantes, desde una perspectiva reformista, de la vida política universitaria.

<sup>8</sup> Aunque buena parte de las actividades extensionistas se solapan con aquellas que me interesa considerar aquí, corresponde conceptualizarlas, sin embargo, como una de las tres funciones de la actividad universitaria, junto con la enseñanza y la investigación. Su creciente promoción y jerarquización en los últimos años contribuyó a perfilarla como una dimensión esencial de la actividad universitaria, con programas estables, financiamiento específico y evaluación de resultados, jerarquizándola junto a las demás. Mi intención aquí, en cambio, apunta a las actividades que las comunidades universitarias realizan tanto con el fin de «pensarse a sí mismas» -en el sentido identificado antes- en todas las áreas de su competencia con el fin de proponer, sobre esas bases, nuevas estrategias, contenidos, valores, etc., tanto para la formación de las nuevas generaciones como hacia distintos sectores de la sociedad.

ciudadana, en cambio, la participación activa suele estar más mediatizada<sup>9</sup>. Pero, adicionalmente, en ningún otro territorio institucionalizado sus miembros tienen tan alto grado de ciudadanía política como en la universidad autónoma y co-gobernada. Esta requiere, al menos, cuotas mínimas de participación en el co-gobierno y, por lo tanto, promueve que cada uno se forme sus propias opiniones sobre lo que hay que preservar y lo que sería conveniente cambiar. Estos procesos merecerían un auto-examen informado sobre nuestra democracia universitaria: sobre la calidad de esos procesos, los grados de participación activa, los debates sobre propuestas de gobierno y gestión, la evaluación de resultados, etc. Pero más allá de las prácticas inherentes a la ciudadanía política, una variedad de actividades no rutinarias pone de relieve el interés por favorecer espacios de encuentro: foros, conversatorios, paneles, entrevistas, ciclos, talleres, asambleas, reuniones informativas, comisiones especiales, grupos de discusión, entre otros, son algunos de los múltiples encuadres pensados para reunir a los universitarios en alguna actividad con un propósito común. Podría interpretarse que, tanto por su variedad como por su frecuencia, son un indicador positivo de interés por los temas comunes o transversales. Sin embargo, esas mismas prácticas tienen algunas características paradójicas y producen ciertos efectos desalentadores sobre los que vale la pena reflexionar. En lo que sigue voy a señalar algunos indicadores y a formular sobre ellos algunas preguntas que, en mi opinión, sugieren que el debate universitario está empobrecido, distorsionado y, muchas veces, incluso, vaciado de sentido.

### **3. La retórica universitaria**

Entre los indicadores preocupantes señalaría, en primer lugar, el hecho que tanto los contenidos como la dinámica de los debates y más ampliamente, de la agenda universitaria que no es parte del calendario y los programas regulares, están mayormente generados por quienes están a cargo de las estructuras de gobierno. No me refiero al hecho, potencialmente virtuoso, que esas estructuras asuman las responsabilidades de organizar la realización de actividades colectivas de análisis o debate, sino al hecho que se arrogan y/o se les concede el monopolio de las

---

<sup>9</sup> Con la excepción de muchas organizaciones sociales donde la dinámica de las decisiones es fuertemente participativa y horizontal.

iniciativas y también del sentido, es decir, de la agenda admisible: de lo que vale la pena debatir. Ese diagnóstico se replica a nivel de todas las estructuras incluyendo a aquellas que no forman parte del organigrama formal de la institución, como los grupos políticos, las organizaciones gremiales, las agrupaciones estudiantiles y los centros de estudiantes, etc. En síntesis, la mayor parte de los debates de los que participan los distintos sectores de la comunidad universitaria son promovidos, organizados y conducidos «desde arriba hacia abajo»<sup>10</sup>. Es claro que una orientación diferente y, sobre todo, una dinámica híbrida, es decir, iniciada también «desde abajo hacia arriba», no sólo ampliaría la base de participación sino también una distribución más horizontal de las iniciativas, lo que por sí mismo enriquecería la agenda y probablemente también los efectos de la discusión pública. ¿Se trata de un fenómeno causado por el debilitamiento del compromiso de las comunidades universitarias o es principalmente el efecto acumulado de las prácticas políticas distorsivas del *establishment* en el poder?

Sobre esta cuestión es también interesante observar en qué escaso grado las discusiones sobre cuestiones intra o extra universitarias están alimentadas por diagnósticos, relevamientos e insumos disponibles para toda la comunidad. Este punto revela otro indicador preocupante. Pedro Krotsch reflexionaba sobre este problema hacia fines de los años 90: «la universidad argentina carece de reflexividad: es decir, parece carecer de los órganos que le devuelvan autoconocimiento, orientación y sentido a sus prácticas» (1998, p. 2). Los avances logrados en los últimos años en lo referido a la transparencia del sistema universitario han sido notorios. Me refiero, entre otros, al relevamiento y registro accesible de los datos, indicadores y tendencias sobre las dimensiones más importantes de la actividad académica (docencia, investigación, extensión, administración, etc.), de maneras cada vez más estandarizadas y consistentes. El sistema universitario es actualmente no sólo más transparente, sino que, por eso mismo, es posible comparar los efectos de la implementación de nuevos programas e identificar las tendencias positivas o negativas en cada una de las áreas del trabajo universitario. Por otra parte, no sólo contamos con informes estadísticos anuales con mayor diversidad de contenidos, sino que a ellos se agregan relevamientos en distintas áreas de la gestión institucional, en todos los niveles, además de los producidos durante los

---

<sup>10</sup> Este es un fenómeno que no reconoce diferencias relativas a las perspectivas ideológicas o políticas de los sectores que ocupan las posiciones «de arriba».

procesos de auto y hetero-evaluación. En las décadas pasadas los universitarios reclamábamos estas y otras herramientas básicas para el ejercicio de la participación y la representación: son una evidente precondition para ejercer responsablemente nuestras funciones de autogobierno. Sin embargo, ¿cuántas son las instancias en la vida universitaria en las que esa información sirve de insumo para la identificación de los problemas recurrentes, los avances positivos o las distorsiones preocupantes? ¿cuántos son los programas o las regulaciones que se aprueban tomando en cuenta esos diagnósticos? Por el contrario, la «imaginación» política, las negociaciones preelectorales, los diagnósticos más o menos intuitivos o caprichosos de los responsables de turno, y otras volátiles motivaciones suelen ocupar el lugar de las evidencias sobre cuáles son los problemas crónicos e incluso inadvertidos y cuáles son los «problemas de ficción». En algunos casos, incluso, se llega a promover «soluciones» a problemas inexistentes que tienen como efecto principal crear problemas nuevos. En síntesis, aunque actualmente sabemos mejor cuáles son las fortalezas y las debilidades -como se acostumbra referirlas-, o, más precisamente, contamos con la información que permite identificarlas, ella no suele servir de apoyo para analizar, debatir y tomar decisiones. En este aspecto, los gobiernos universitarios y las comunidades que los sostienen, tienen una enorme deuda pendiente para con sus responsabilidades autónomas.

Por otra parte, se asume con frecuencia que las cuestiones que se pueden debatir y modificar constituyen un repertorio más o menos fijo, sobre el que las responsabilidades políticas ya están distribuidas y ya existen las reglamentaciones que las encuadran. Es así que las «restantes cuestiones» quedan al arbitrio de la costumbre, el desinterés o la decisión discrecional. Algunas preguntas pueden servir para revelar la naturaleza de esas cuestiones: ¿en cuáles ámbitos discutimos la renovación de los contenidos curriculares, las áreas de vacancia, las nuevas ofertas curriculares de grado y posgrado? ¿aplicamos estrategias comunes para los mismos problemas detectados en los procesos de enseñanza y evaluación? ¿quiénes tienen a su cargo analizar las relaciones entre el perfil socio-económico de nuestros estudiantes, los problemas vinculados al ingreso, la retención, la deserción y la graduación y las herramientas disponibles para resolverlos? ¿quienes evalúan los resultados de las normativas que rigen los sistemas de enseñanza, promoción y evaluación de los estudiantes? ¿y los de selección, promoción y evaluación de los profesores? ¿dónde se debaten y deciden los programas de vinculación, trans-

ferencia, extensión o divulgación que se impulsarán institucionalmente? También cabría agregar cuestiones de otra índole, aunque no menos importantes, por ejemplo: ¿no es muy llamativo el escaso tiempo que dedicamos a los pocos espacios de encuentro entre pares? ¿existen esos espacios de encuentro entre estudiantes, entre profesores y entre investigadores de distintas disciplinas y Facultades? ¿cómo habitamos el espacio universitario? ¿cómo cultivamos la historia y la memoria institucional<sup>11</sup>? ¿cómo convivimos con las diferencias ideológicas, de género, clase, edad y otras? Cuando algunas de estas cuestiones logran alcanzar un cierto grado de auto-examen, sus resultados suelen engrosar el libreto de las ceremonias académicas y sus interpretaciones complacientes, y rara vez se convierten en los insumos para enfrentar los desafíos de una agenda futura.

Por esta razón, y a pesar de los progresos señalados antes, la universidad es todavía y en gran medida, una comunidad que no se conoce a sí misma, más aún, en gran medida, es una comunidad que no se da cuenta que no se conoce a sí misma. Si además se advierte que, sobre todo en el caso de las grandes universidades, se trata de instituciones en muchos aspectos heterogéneas, con características y tradiciones muy diferentes en sus disciplinas, departamentos y facultades, es natural que las representaciones fragmentarias que nos hacemos de la misma institución sean también muy divergentes. En síntesis, realidades diferentes y representaciones divergentes componen la visión fragmentada y contradictoria que tenemos de nosotros mismos y de la institución que gobernamos<sup>12</sup>. ¿De qué maneras podríamos quebrar estas lógicas que limitan el auto-conocimiento y la auto-reflexión?

La protagonista femenina de la obra literaria del J. M. Coetzee, que lleva por título su mismo nombre, *Elisabeth Costello*, sugiere, al pasar, un problema que afecta al discurso público, cuando afirma: «Ya no

---

<sup>11</sup> La Reforma ha dejado muchas huellas en la Universidad de Córdoba, la trayectoria de grandes figuras, periódicos, libros, inéditos, ciertos lugares y episodios emblemáticos que se convirtieron en íconos que la identifican. Sin embargo, la recuperación de esa historia en un Museo de la Reforma fue el fruto de un trabajo casi solitario y tardío, recién comenzado con este nuevo siglo. ¿Un indicador del vínculo problemático que tenemos con nuestra propia historia?

<sup>12</sup> Esta fragmentación es tanto el fruto del diseño institucional como el efecto de decisiones políticas muy enraizadas que garantizan la gobernabilidad general distribuyendo cuotas de poder «autónomo» a cada una de las Facultades.

tengo tiempo para decir cosas que no pienso» (2004, p. 70)<sup>13</sup>. Creo que lo que está implicado en esa afirmación es que decimos demasiadas cosas que no pensamos seriamente: etiquetas obligatorias, conceptos de moda, idiolectos «tribales» que sirven para identificar al propio grupo de pertenencia, ya sea etario, ideológico, político, disciplinar u otro. Esos léxicos y modismos se cristalizan como jergas que, a fuerza de un aprendizaje repetitivo y de una voluntad identitaria de sus usuarios, termina resultando incapaz de transmitir pensamientos nuevos. Y por supuesto, enmudece a quienes no los adoptan, porque los excluye. Algunas de estas formas de uso del lenguaje son una práctica frecuente en el espacio público porque están asentadas en los objetivos bien intencionados del «lenguaje políticamente correcto», es decir, son propias de una época en la que se están derrotando prejuicios, expresiones de discriminación y de violencia, así como las formas verbales que las perpetúan.

Entonces, la retórica de «decir lo que no pensamos» consiste en decir «*lo que* hay que decir y *como* hay que decirlo». Así, buena parte de la conversación pública transcurre dentro de los parámetros que establecen las convenciones implícitas de los diferentes nichos universitarios: presupuestos ideológicos, adhesiones políticas, prioridades aceptadas, rituales de reconocimiento, etc. Dentro de estos parámetros, somos estimulados implícitamente a decir «lo que no pensamos», es decir, a repetir y avalar lo que *ya ha sido pensado o decidido en algún contexto previo*. Ahora bien, su uso compartido puede generar algunos espejismos. Por una parte, se considera que es, por sí solo, un indicador de la libertad y la voluntad para debatir, defender, discrepar y proponer. Pero puede suceder que los problemas que nos preocupan requieran más distinciones de las que dispone nuestro idiolecto preferido. Por otra parte, estas nuevas formas de hablar pueden encubrir las mismas viejas maneras de pensar (y de actuar). Por lo tanto, esa misma práctica lingüística alienta inadvertidamente la disociación entre «decir» y «pensar». Finalmente, las mismas categorías que nacieron para pensar mejor, pronto no sirven para decir nada nuevo. Este es un problema constitutivo del discurso político:

---

<sup>13</sup> El personaje de la novela, una célebre escritora, dice algo más interesante aún: «Yo digo lo que pienso. Soy una anciana. Ya no tengo tiempo para decir cosas que no pienso». Una posible interpretación es la siguiente: por una parte, por diversas razones sociales, recurrimos con bastante frecuencia a formas de uso del lenguaje más o menos «obligatorias» y, por la otra, es importante ganar, en algún momento, la libertad para decir públicamente sólo lo que uno piensa.

los nuevos léxicos se cristalizan a fuerza de un aprendizaje repetitivo y de una voluntad identitaria de sus usuarios, por lo que, finalmente, terminan siendo usados sobre todo para conseguir o ratificar adhesiones. ¿Cuántas veces escuchamos, en el espacio público, secuencias previsibles de enunciaciones depuradas de toda posible apertura a la polémica o a la revisión? ¿En cuantas ocasiones se tiene la sensación que si se apagarán los micrófonos, se podrían adivinar las palabras?

El desafío que vale la pena, y que podría despertar el interés alargado de las comunidades universitarias, pero sobre todo de las jóvenes generaciones de estudiantes, es el de promover debates genuinos, que sean estructuralmente abiertos o sin un final predecible, sobre cualquiera de las agudas y cambiantes preocupaciones e incertidumbres de las propias comunidades. Vale recordar que, como afirmó Jorge Orgaz, la Reforma fue «una expresión de las ocupaciones y preocupaciones de la juventud», y las juventudes en cada generación son la razón de ser primaria de las preocupaciones universitarias, pero ¿las representaciones políticas estudiantiles, formalmente legítimas, expresan las dificultades y las expectativas reales de la mayor parte de los estudiantes que desconocen o prescinden de su existencia? ¿sabemos qué les preocupa y qué les interesa a los jóvenes universitarios de hoy? Más aún: ¿queremos conocer qué piensan nuestros estudiantes sobre la universidad en la que estudian? ¿qué valoran, qué desconocen y qué esperan de su paso por ella?

En síntesis, los indicadores señalados, entre otros, debieran alertarnos sobre la necesidad de estimular una reflexión desprejuiciada de los universitarios sobre cuánto y cómo estamos tomando a nuestro cargo el rumbo de una institución autónoma tan compleja y de tanta significación social y cultural. Este pretende ser, como dije antes, sólo un ensayo para reflexionar. Sería interesante que investigaciones futuras exploren los orígenes de estas y otras tendencias, sus mecanismos de reproducción, su importancia relativa y sus efectos sobre la dinámica de las actividades universitarias, pero, sobre todo, de qué maneras impiden enfrentar los desafíos del futuro próximo.

#### **4. Para continuar pensando la universidad**

Vale la pena recordar que para los jóvenes reformistas la ausencia de un debate universitario permanente era, justamente, uno de los ma-

les de la universidad que querían erradicar. Así lo expresaban: «Esas academias fósiles no discuten nada; la unanimidad es regla casi invariable y la docilidad, el servilismo y la carencia de ideales su sello habitual, inconfundible» (*La Gaceta Universitaria*, 1-05-1918, p. 5). Ahora bien, en países como los nuestros, sometidos a ciclos de crisis e inestabilidad recurrentes, e incluso a escenarios de mayor riesgo, el examen crítico del funcionamiento de las instituciones académicas es una tarea que a muchos les parece razonable postergar. En esos contextos, para defender la supervivencia amenazada pareciera imprescindible priorizar la autodefensa irrestricta. Paradójicamente, ocurre algo similar en los períodos de crecimiento y de mejores horizontes, justamente porque estos parecen requerir esfuerzos más constructivos. En síntesis, por razones opuestas, nunca parece ser el momento oportuno para la reflexión profunda y desprejuiciada y, si cabe, también autocrítica. Esta no es sino una más de las tantas paradojas de la universidad reformista (cf. Scotto, 2022)<sup>14</sup>. En el mismo sentido, si la universidad limita el ejercicio de la autonomía a la resolución de las pequeñas batallas cotidianas, los intereses corporativos y las disputas políticas, como si se tratara solamente de una estructura administrativa, un aparato burocrático y un régimen de poder, desperdicia la herramienta más poderosa de la que dispone para encarar su propia transformación. También cuando sólo se aboca a actualizar o mejorar sus herramientas de trabajo.

Por otro lado, dado que el conocimiento que se construye, enseña y difunde desde las universidades es la mejor herramienta para la promoción del desarrollo integral de la sociedad, encerrarlo entre las paredes de las aulas -una tendencia que estamos revirtiendo- tanto como sólo «debatirlo» en los mismos cenáculos homogéneos con interlocutores solo universitarios, o, peor aún, con interlocutores universitarios resistentes a revisar sus propias creencias previas y sus estrechos marcos disciplinares -una tendencia todavía predominante- es lo contrario a la razón de ser de la universidad. De igual modo, reducir su función social al mero discurso oportunista, el que consiste en «decir lo que hay que decir» mediante un lenguaje homogéneo y «obligatorio» y así evitar preguntarnos por lo que es incierto o nuevo o desafiante, también es lo contrario de la razón de ser de la universidad.

---

<sup>14</sup> En ese escrito me refiero a otras paradojas de la universidad reformista que convergen con las que identifiqué aquí.

Ninguna de estas reflexiones tendría interés si la universidad argentina no fuera tan autónoma. Pero si ella misma no reflexiona sobre lo que hace o deja de hacer, ¿de quien podría ser la responsabilidad principal por sus fallos y sus omisiones? Por estas razones, creo que «*pensar la universidad*» es el ingrediente menos dogmático y el más universitario del legado reformista. Esa tarea presupone reconstruir el espacio de lo común, en todas las escalas, contra la dispersión y la fragmentación a la que nos invita la época, para estimular el pensamiento crítico, revitalizar los circuitos de participación democrática y evitar la hipocresía de la «participación-como-si».

Finalmente, en vez de «decir tantas cosas que no pensamos», ¿por qué no intentamos mejor «decir lo que pensamos», de las maneras más apropiadas posibles, pero con menos preocupación por la *retórica universitaria* y más apego por la responsabilidad a la que nos obliga la autonomía? Refiriéndose a los jóvenes reformistas entre los que se incluye, Jorge Orgaz decía en 1936: «debemos cuidarnos de no otorgarnos ningún saldo favorable, pues esto suele ser una maniobra consoladora del propio desaliento o de la propia decepción» (cf. Caldelari, 1998, p. 76). Siguiendo esta misma inspiración, el nuevo discurso sobre la universidad tiene que evitar la autocomplacencia de sus super-estructuras políticas, en todos los niveles y claustros, no menos que el escepticismo o la apatía generalizados de sus comunidades. Revitalizar el *demos* universitario es encarnar el riesgo de «*pensar la universidad*» para los tiempos futuros sin ninguna restricción dogmática, ni siquiera la que proviene de la «dogmática reformista», porque, después de todo, esa no sería más que una flagrante contradicción en los términos.

## Referencias

- Buchbinder, P. (2018). «Pensar la Reforma universitaria cien años después», *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 25, IX: 86-95.
- Caldelari, M. (1998). «Encuesta de *Flecha*», *Pensamiento Universitario*, Año 6 (7): 76-81.
- Coetzee, J. M. (2004). *Elizabeth Costello*, Mondadori, Barcelona.
- Coraggio, J. L. (2003). «La crisis y las universidades públicas en la Argentina». En Mollis, M. (comp.), *Las universidades en América La-*

- tina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, pp. 109-122. Clacso, Buenos Aires.
- Dennett, D. (2017). *From Bacteria to Bach and Back. The Evolution of Minds*, W.W. Norton & Company, New York and London.
- Krotsch, P. (1998). «Presentación», *Pensamiento Universitario*, 6, (7): 1-2.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, pp. 203-216. Clacso, Buenos Aires.
- Scotto, C. (2008). «Prólogo» a *La Gaceta Universitaria de Córdoba 1918-1919*. Eudeba, Buenos Aires.
- Scotto, C. (2022). «El «mito» reformista y sus paradojas.» Talento Cutrin, Francisco J. M. (comp.), *100 años de Reforma Universitaria. Principales apelaciones a la universidad argentina*, Colección CONEAU, Buenos Aires.
- Tcach, C. (2004). «Pensar Córdoba: reflexiones preliminares». *Estudios*, 15: 9-14.
- Tcach, C. (2012). «Movimiento estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina (1918-1945)». *Cuadernos de Historia*, 37: 131-157.

# Las universidades nacionales de la Argentina en el lapso 1990-2010: su salto de complejidad organizacional y una discusión sobre el panorama actual de la educación superior latinoamericana<sup>1</sup>

## Argentina's national universities in the period 1990-2010: their leap in organizational complexity and a discussion on the current panorama of Latin American higher education

Adolfo Stubrin<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo se propone contribuir al debate actual sobre las universidades latinoamericanas. Para eso presenta el caso argentino durante el lapso 1990-2010. Se describe la acelerada transformación que tuvo lugar en muchas universidades públicas: la aparición repentina de nuevas funciones y del nivel de posgrado con múltiples consecuencias organizacionales. A continuación se explora si los recursos y esfuerzos insumidos en esa diversificación surtieron efectos, intencionales o no, sobre los principales actores colectivos del sistema y sus nexos recíprocos. La comparación del caso argentino con otros

### Abstract

This article aims to contribute to the current debate on Latin American universities. For this purpose, it presents the Argentine case during the period 1990-2010. It describes the accelerated transformation that took place in many public universities: the sudden appearance of new functions and the postgraduate level with multiple organizational consequences. The following section explores whether the resources and efforts invested in this diversification had effects, intentional or not, on the system's main collective actors and their reciprocal links. The comparison of the Argentine case

---

<sup>1</sup> Trabajo Recibido: 15/04/2024 Aceptado: 05/06/2024.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencia Política por la UNR; Universidad Nacional del Litoral, alstubrin@gmail.com; astubrin@fcjs.unl.edu.ar

sistemas universitarios de la región permite, en un segundo momento, discutir la viabilidad de las recomendaciones de expertos para la reconversión de la educación superior latinoamericana. Dichas propuestas auspician políticas públicas sectoriales para distribuir roles entre las universidades. Se concluye que la ampliación funcional alcanzada por muchas instituciones argentinas durante el período estudiado es irreversible, lo cual obstaculiza las reingenierías imaginadas. Permanece abierta la cuestión de si esa especialización entre instituciones puede o no plasmarse como resultante de una división del trabajo interinstitucional en otros países de la región. En esa disyuntiva política se juega en cada nación la autorización a la inversión privada comercial y la definición legal sobre qué funciones debe cumplir una universidad de calidad.

**Palabras clave:** Sistema universitario nacional; confianza estatal; complejidad organizacional; diferenciación interinstitucional; universidades entrepreneuriales.

with other university systems in the region allows, in a second step, to discuss the viability of the recommendations of experts for the reconversion of Latin American higher education. These proposals support sectoral public policies to distribute roles among universities. It is concluded that the functional expansion achieved by many Argentine institutions during the period studied is irreversible, which obstructs the reengineering imagined. The question remains open as to whether or not this specialization among institutions can take the form of an inter-institutional division of labor in other countries of the region. In this political dilemma, the authorization of private commercial investment and the legal definition of what functions a quality university should fulfill are at stake in each nation.

**Keywords:** National university system; state trust; organizational complexity; inter-institutional differentiation; entrepreneurial universities.

## I- Introducción histórica

En 1885 las dos universidades argentinas, las de Córdoba (UNC) y Buenos Aires (UBA), ya en manos del Gobierno Federal (GF), fueron sujetas a un régimen legal por el cual se les encomendaba confeccionar sus respectivos estatutos, que debían ser aprobados por el Presidente de la Nación. Desde entonces, los estatutos son para todas las universidades nacionales el dispositivo de articulación con el Estado para la asignación de bienes académicos, económicos y políticos.

Ese arreglo, que sería ya en el siglo XX materia de numerosas alteraciones, fue delimitando ciertos nexos estables entre las autoridades nacionales, las direcciones universitarias y la comunidad académica, tres actores colectivos decisivos para el Sistema Universitario Nacional (SUN) (Friedberg, E. y Musselin, Ch., 1990).

Por lo tanto, hubo desde el comienzo una dosis apreciable de confianza del Estado en las universidades para que éstas conciban y gesten su propio régimen organizativo (Trow, M., 1998).

La Reforma Universitaria de 1918 incorporó al movimiento estudiantil como un actor colectivo también determinante para la configuración universitaria. Esa revuelta estudiantil, una vez coordinada con el GF del presidente Hipólito Yrigoyen, promovió y obtuvo el cambio del estatuto de la UNC.

Aquel nuevo orden universitario integró a los estudiantes al gobierno, aseguró el mérito para el acceso a las cátedras y postuló la autonomía institucional. La confianza del Estado en las comunidades universitarias para que dirijan sus asuntos pasó de grado con el triunfo de la Reforma de 1918.

El itinerario universitario argentino durante el siglo XX exhibe un clivaje que ubica por una parte a los reformistas y por la otra a una corriente tanto o más influyente que damos en llamar tutelar. En materia de política pública los tutelares otorgan una menor confianza a las universidades e interfieren desde el GF en varios aspectos críticos.

Los gobiernos justicialistas y la mayor parte de los regímenes militares retacearon la autonomía universitaria, fueron menos ecuanímenes con las libertades intelectuales y restringieron la acción política del estudiantado.

## **El punto de partida**

En 1984 la transición a la democracia, a través del presidente Raúl Alfonsín, se propuso retomar el legado reformista, generó una normalización universitaria con participación estudiantil que reparó las secuelas represivas de la dictadura y devolvió la autonomía a las universidades nacionales, aun cuando no sancionó una legislación específica.

Con respecto al estudiantado, el crecimiento de la matrícula superó el 50% durante los primeros cinco años, impulsado por la gratuidad de los estudios y la supresión de exámenes iniciales. Eso puso en crisis la capacidad instalada tanto de los edificios como de los planteles docentes y sus retribuciones.

Sin embargo, la masividad estudiantil estuvo acompañada por tasas de abandono elevadas. La efectividad educacional de las universidades, en especial las públicas. Por el contrario, el caudal de graduación mantuvo sus magnitudes habituales, abriendo interrogantes sobre la promesa de movilidad social (Araujo, S., 2017).

Otra dimensión del cambio, en sentido inverso a la dictadura, fue el retorno de la investigación científica y tecnológica a las universidades

públicas. No solo los institutos del CONICET estrecharon lazos con la enseñanza sino que los docentes fueron apoyados para participar en la generación de conocimientos.

### **El período estudiado**

Hacia la asunción del presidente Carlos Menem se producen enfrentamientos y debates entre las dos líneas históricas. Ambas discuten un apretado orden del día sobre la articulación entre el estado y las universidades, a la vez que los partidos controlan las universidades públicas y el Consejo Interuniversitario Nacional<sup>3</sup>.

Aquellas líneas de tensión se combinan con el giro del menemismo hacia políticas económicas y sociales neoconservadoras y una tendencia a la modernización universitaria, con algunos aspectos compartidos entre las corrientes rivales y otros, como gratuidad e ingreso directo, que las separan agriamente.

Pero, también, se registran influencias recíprocas que marcan hacia la entrada del nuevo siglo un escenario de hibridación entre las dos tendencias históricas. Esa interacción presenta dos hitos institucionales decisivos: la Reforma Constitucional de 1994, que consagró la autonomía, y, al año siguiente, la Ley de Educación Superior (LES).

En 1996, el surgimiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), a cargo del aseguramiento de la calidad, sería un ámbito de amortiguación de las rivalidades políticas. Al ritmo de las diversas instancias evaluativas se procesan las diferentes perspectivas a través de fórmulas conciliatorias.

## **II- La diversificación en las universidades nacionales**

Se exponen aquí las diversas manifestaciones de la multiplicación de funciones, niveles, modalidades de enseñanza y disciplinas que experimentó el SUN durante el período estudiado.

---

<sup>3</sup> La investigación empírica en que se basa este artículo fue realizada para la tesis de 2020 titulada: «Análisis de la Configuración Universitaria de la Argentina a través de la evolución de la Universidad Nacional del Litoral en el último entresiglo (1990-2010)». Ésta puede encontrarse en el repositorio de la Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/2750>

Para dar cuenta del fenómeno de complejidad sobre las universidades se hace, primero, una caracterización general y, luego, se describen sus componentes: 1) la investigación científica; 2) la vinculación tecnológica; 3) el nivel de posgrado; 4) la actividad cultural y artística; 5) la extensión universitaria; 6) la educación a distancia; y, 7) la internacionalización.

La enumeración comprende a las principales nuevas tareas pero no agota la dinámica «omnívora» que las caracteriza. Según cada institución, suelen asumirse tareas como carreras cortas, capacitación obrera, establecimientos escolares, perfeccionamiento docente, idiomas para la comunidad, escuelas de gobierno, observatorios sociales, medios de comunicación, entre otras.

### Caracterización general

Superada la dictadura militar, durante la transición, se recuperaron tanto la institucionalidad universitaria como los derechos de sus integrantes. En el marco de un florecimiento cultural, con el regreso de los exiliados y el disfrute de la libertad las universidades públicas se hicieron más dinámicas. La división del trabajo intelectual resulta del empuje de los operadores institucionales pero también del crecimiento en el volumen de los conocimientos disponibles.

En estos años se hizo estrecha una relación de intercambio de las universidades con sus regiones de inserción, el estado, la industria, la sociedad civil y, por supuesto, la política. Eso implicó una sobrecarga de esfuerzos, ocurrida antes de que aparecieran los lógicos soportes y retribuciones materiales y, también, provocaron la apertura de las instituciones hacia actores externos, incluidos los interlocutores internacionales.

Una condición favorable fue la autonomía y la autarquía, es decir que las universidades pudieron incursionar con alguna soltura en la esfera institucional, los negocios y el mercado. Aunque tuvieran que aprender a desenvolverse, las trabas para las universidades públicas en la Argentina fueron menores que en otros países latinoamericanos, donde los ingresos y gastos están sujetos a los mismos controles rigurosos que pesan sobre la administración central.

La aprobación de las leyes sobre régimen económico financiero (N° 23.151/1984 y 23.569/1988) permitió, en cambio, una relativa facilidad de movimientos con rendición de cuentas y control *a posteriori* de SIGEN y AGN. Pero, el dominio sobre cada tipo de tareas sería engo-

rroso y acarrearía costes adicionales sobre las áreas académicas tradicionales.

Es cierto que orientaciones de cambio universitario similares venían exponiéndose en otras latitudes. Los casos estudiados en Europa por Burton Clark y su descripción de las universidades entrepreneuriales, sirven de referencia para todos los países. La aparición de nuevos conceptos como el de pertinencia universitaria, de redes transdisciplinares, la afirmación de que el nuevo conocimiento surge en buena proporción de los contextos de aplicación y la postulación, por lo tanto, de un nuevo modo de producción de conocimientos fueron tópicos divulgados durante los noventa (Clark, B., 1998; UNESCO, 1992; Gibbons, M. et al., 1997).

Otra obra que demuestra algo semejante, con casos emblemáticos de varios continentes, es la de Slaughter y Leslie, con su noción de capitalismo académico, ya que hace énfasis en el surgimiento a escala mundial de un conjunto de enlaces con actores externos que las universidades emprenden para expandirse y, a la vez, financiar la vida académica (Slaughter y Leslie, 1997).

### 1) La investigación científica

Bernardo Houssay, premio Nobel en 1947, fundó en 1956 el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que por un lado seguía el modelo francés del CNRS (*Centre national de la recherche scientifique*), situado fuera de la universidad y por otro lado se inspiraba en la *National Science Foundation* de EUA. Esto decía en 1960: «Se cuidará que la carrera del investigador no prive a las Universidades de sus profesores u otros docentes. (...) El Consejo designará a los investigadores y si éstos están en la Universidad dependerán enteramente de ella y de sus reglamentos docentes y administrativos, con la salvedad única de que el beneficiario dedique un tiempo suficiente a la investigación» (Houssay, B., 1960, 365).

La separación entre las carreras de investigador y profesor fue provocada por una ley de facto en mayo de 1973, por la cual se dotaba al CONICET de partidas y escalafón propios. Hasta entonces, bajo la impronta de Houssay, se subvencionaba las investigaciones y se pagaba un estipendio complementario, mientras que la remuneración básica era el sueldo de profesor universitario (Del Bello, J. C., 2018).

Durante la transición a la democracia, buena parte de la actividad científica arrastraba las secuelas de la represión y el exilio. El matemático Manuel Sadosky fue el primer titular de la Secretaría de Ciencia y Tecnología del ciclo constitucional e impulsaba el retorno de la investigación a la convivencia con la docencia en la universidad.

Los incentivos, implementados en 1994, fueron un dispositivo articulado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el CIN que distribuía complementos salariales a los docentes investigadores y sujetaba sus *currículum vitae* a una escala de nivel académico y rendimiento de cinco grados, a cargo de comités de pares regionales por área disciplinar (Decreto 2427/93).

Dado que los sueldos habituales permanecieron estancados durante el régimen de convertibilidad este adicional fue importante, aunque suscitó críticas por la supuesta expansión ilusoria de la investigación (Araujo, S., 2003).

Durante 2001, fue convocada la CONADES, o «Comisión Juri», formada por un arco plural de especialistas en educación superior y presidida por el exministro Hugo Juri. La CONADES estudió en su Informe Final de 2002 el estado del conocimiento científico y su repercusión sobre la profesión académica (Stubrin, A., 2015).

Allí se recomienda el fortalecimiento de la investigación en las universidades. Con arreglo a las categorías de Gibbons, contempla el «modo 2», que conecta con la industria y el desarrollo, pero subraya la importancia de sostener el «modo 1», expresado en la investigación básica. Sin ambages, la CONADES es crítica sobre el nivel de inversión, el vacío del sistema nacional de innovación y los peligros de la emigración de científicos.

En los dos mil hay un giro en las políticas, los sueldos universitarios mejoran pero el presupuesto para la función investigadora de las universidades disminuye gradualmente.

Sobre 2007 sobreviene la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, que corona el objetivo de una red de científicos coaligados al kirchnerismo gobernante. Las universidades tienen que desenvolverse frente a la tirantez entre los dos departamentos del GE.

## 2) La vinculación tecnológica

La larga trayectoria en extensión universitaria es fruto de la tradición reformista y las articulaciones sociales y políticas que propugna. A

eso se sumaron las amplias posibilidades legales de contratación, la superación del tabú acerca de todo trato con empresas comerciales, la prioridad otorgada a la innovación tecnológica como factor de desarrollo, la apertura de las ciencias jurídicas al estudio de los bienes intangibles, todo lo cual favorecía que las universidades asumieran actividades hasta entonces poco apreciadas.

Cabe la pregunta ¿surgió la vinculación tecnológica a partir de la extensión o se trata de la recepción de la así llamada Tercera misión de las universidades europeas y norteamericanas?

La extensión universitaria tradicional quedaba desbordada y se hizo necesario habilitar ese tráfico entre la investigación científica y el mercado de bienes y servicios.

Hay pocas dudas de que la transferencia de tecnología es un nuevo método de trabajo sobre el conocimiento y que crece a la par de la innovación tecnológica como *métier* académico. Hay que puntualizar que en el lenguaje común transferencia y transmisión son sinónimos; sin embargo, transmitir es un movimiento unidireccional, la transferencia de conocimiento es más compleja porque requiere la interacción de los receptores con los emisores (Young y Muller, 2010, p. 203).

La sanción en 1990 de la Ley N° 23.877 de promoción de la innovación tecnológica otorgó facilidades a los organismos especializados. A veces como sociedades anónimas, como en UBATEC de la UBA, área central del rectorado o, en otros casos, centros de transferencia tecnológica (v.g. CETRI de UNL), las ‘unidades de vinculación’ sobresalieron en el tejido burocrático clásico de las universidades.

Paso a paso, actividades empresariales fueron mezclándose con las científicas hasta hacerse habituales. La incubación de empresas, la formación de emprendedores, los parques tecnológicos, los *spin-off*, entre otras variantes fueron mostrando resultados y liquidando beneficios, lo que permitió a las universidades alcanzar protagonismo en la gestación directa del desarrollo económico-social a diversas escalas.

Aunque todavía a años luz del mundo desarrollado, la que al comienzo del período era una bajísima tasa de innovación latinoamericana, empieza a matizarse veinte años después a través de brotes significativos en diversas áreas.

### **3) El nivel de posgrado**

La conformación de un nivel de posgrado en todas las disciplinas es una innovación institucional de fuste. Claro que los doctorados y otros

formatos eran tradicionales pero el carácter orgánico con que el nivel vino perfilándose en estas décadas es una novedad.

Parece verificarse el teorema de Burton Clark acerca de que la tensión entre las aspiraciones de las universidades en pos de la excelencia, por un lado, y la democratización social de la admisión, por el otro lado, es tan difícil de conciliar que induce a los sistemas nacionales a crear un nuevo nivel de la enseñanza (Clark, B., 1991: 274).

En efecto, las universidades mantienen aún la estructura de carreras largas y especializadas, en cuyos tramos iniciales se concentra el grueso de los fracasos. Es lógico, por lo tanto, que los conocimientos más especializados y sofisticados encuentren su espacio en nuevas titulaciones jerarquizadas con respecto al grado.

Ya en los ochentas un decreto presidencial creó el Sistema Interuniversitario del Cuarto Nivel (SICUN), un programa orientado a crear la oferta de manera concertada y en red entre universidades de las mismas regiones. Esa matriz de desarrollo no logró plasmarse.

Entrados los noventas las universidades fueron creando sus propios posgrados, al principio en forma anárquica y, luego, ajustados a reglamentaciones. El nivel fue financiado con el cobro de aranceles, abriendo una excepción (no la única) a la cláusula constitucional de gratuidad y equidad.

Para ello se crearon secretarías o direcciones especializadas en sus rectorados. Si bien el dictado se implementó por lo general en las facultades respectivas, se crearon también unidades académicas transversales, tales como centros de estudios avanzados, interdisciplinarios o similares (UBA, UNC, UNR).

El hecho de que los títulos de doctor y *magister* son exclusivos de las universidades le generó a CONICET y demás organismos tecnológicos una dependencia benigna para la integración mutua.

Puesta en marcha la CONEAU en 1996, el Consejo de Universidades (CU) estableció estándares de calidad que fueron comunes a todas las disciplinas. Las maestrías fueron definidas con alta exigencia académica, ejerciendo presión sobre las escuelas de negocios y sus MBA, a los cuales les costaba cumplir los requisitos (Tovillas, P., 2003).

Las carreras de especialización sirvieron para canalizar las tradicionales residencias hospitalarias, hasta entonces administradas por los colegios médicos y los Ministerios de Salud provinciales; operaron, también, como estudios de profundización en algunas titulaciones de grado como la abogacía; crearon, además, opciones de descongestión del nivel

de grado en áreas con tradición de título máximo como la arquitectura o las ingenierías; y, por último, funcionaron como títulos intermedios para las maestrías, cuya exigencia de tesis hacía de cuello de botella para su finalización exitosa.

Con respecto a los doctorados, se multiplicaron pero en dos vertientes: Los que pasarían a llamarse «no estructurados», que no disponían de un plan de estudios formal, y los «estructurados» más organizados como carreras escolarizadas.

Si bien los rendimientos de maestrías y doctorados empezaron siendo bajos y el perfil de su estudiantado era de docentes o profesionales maduros, su articulación como continuidad del grado fue acentuándose con el avance de los dos mil.

Esa evolución recibió la valiosa ayuda de las becas CONICET, que el MINCYT había incrementado en los últimos dos mil hasta varios miles por año, con un estipendio razonable para captar a los estudiantes más meritorios (eran 2.000 en 2002 y llegaron a 7.500 en 2010). Si bien su impacto recayó al principio sobre las universidades del área metropolitana, en un segundo momento beneficiaron a las demás regiones (Jeppeesen, C. et al., 2015).

#### **4) La cultura**

Bien se asocia al régimen constitucional de 1983 con la noción de primavera democrática. La libertad de expresión genera múltiples manifestaciones, hasta ese momento soterradas por la censura y la represión imperantes durante la dictadura. Todos los géneros artísticos y las humanidades en general ganan el espacio público, con los temas y motivos de la nueva época. Las Secretarías de Cultura de la Nación, de la Provincia de Córdoba y de la Ciudad de Buenos Aires los canalizan como agencias de respaldo y divulgación de los creadores ante los jóvenes en especial y la sociedad en general.

Las universidades son activas en la movilización. Las tradiciones de la década reformista (1956-1966) sirven de modelo: se revitaliza EUDEBA, se crea el Centro Cultural Ricardo Rojas en la UBA y acciones similares se replican en muchas universidades nacionales. Al comienzo la cultura, como es lógico, forma parte del área de extensión universitaria pero progresivamente va adquiriendo entidad propia.

Desde luego, las temáticas culturales posibilitan una fecunda producción simbólica. Los artistas son vehículos para proyectar la imagen

de las universidades en públicos amplios, con el consiguiente beneficio en materia de prestigio y popularidad. Frente a gobiernos locales o provinciales menos activos en este campo o que mostraban ciertas reticencias al pluralismo de escuelas y estilos, los avances de las universidades se despliegan con ventaja (Gregorich, L., 2007).

### 5) La extensión de nuevo tipo

*Extension University*, el antecedente inglés de fines del siglo XIX, consistía en cursos acumulables que podían ser tomados por cualquier ciudadano y possibilitaba el acceso a los diplomas universitarios. La tradición reformista incorpora esta función como un deber de solidaridad social.

La extensión fue un campo diverso en el que se entrecruzaban sectores populares, profesores y estudiantes y los contactos se traducían en investigaciones, participación popular, acción social, cursos, talleres y producciones culturales y artísticas.

La extensión se restableció durante la normalización y fue ganando espacio como función sustantivas. En los ochentas la alfonsinista campaña nacional de alfabetización de adultos impulsó la salida de estudiantes hacia los barrios populares, en paralelo con diversos programas que sirvieron como vehículos de acceso al territorio.

Al poco tiempo, las convocatorias a formulación de proyectos proporcionaron apoyo económico y especializaron en extensión a un caudal importante de docentes y estudiantes.

Esa modalidad de producción ofreció al personal docente una actividad alternativa frente a la de investigación, a la que acaso no accedía. El surgimiento de los movimientos sociales -desde los derechos humanos hasta el género pasando por los pueblos originarios y el medio ambiente- tanto como el encanto propio de la sociedad civil en los noventas imprimieron su sentido a esta dimensión universitaria.

La insuficiente valoración de la extensión en el *currículum vitae* docente se convirtió para las asociaciones gremiales en una reivindicación y cobró peso en la gestión y la política académica.

Al desprenderse de su seno la actividad cultural, primero, y la vinculación tecnológica, después, la extensión se hizo fuerte en sus contactos con la base social de cada región, el manejo de una amplia agenda de problemas, la relación entre los movimientos sociales y la academia y como una herramienta política para las conducciones universitarias interesadas en preparar intervenciones en la arena política.

## 6) La educación a distancia

A partir de una modalidad atada al despacho de materiales y la recepción de ejercicios por correo, lo que le da el nombre, la educación a distancia se desarrolló en el SUN durante las dos décadas estudiadas

Un carácter subsidiario con respecto a las ofertas presenciales caracterizó a estas propuestas orientadas a un estudiantado diferenciado, con mayor edad promedio, experiencias previas y limitaciones horarias.

Por lo tanto, la educación a distancia no era presencial ni tampoco era simultánea. A la distancia se sumaba el desfase temporal y la soledad del estudiante, lindante con la autodidaxia.

En los noventa prevalecía todavía la comunicación por televisión, video-cable o grabaciones en video, mientras que el *e-learning* fue expandiéndose hasta imponerse durante los dos mil.

La cobertura territorial ilimitada permitía excluir la enseñanza, dándole forma de red de centros tutoriales, ubicados cerca de los estudiantes. Eso permitió la combinación de recursos con socios en las localidades interesadas.

Junto con las filiales y extensiones áulicas presenciales, propias de estos años, la educación a distancia saciaba en parte la sed de las ciudades pequeñas y los pueblos por evitar el traslado de los jóvenes a los centros universitarios, contingencia que era presentada con los tonos dramáticos del desarraigo.

La razón que acompaña a lo anterior es económica. Para las instituciones privadas es evidente el potencial de venta de estos servicios pero también en las instituciones públicas ya que los alumnos a distancia pagan algún canon destinado a la preparación y edición de los módulos y los gastos informáticos.

Aunque el argumento para hacer una excepción a la garantía constitucional sobre la gratuidad es débil, los estudiantes a distancia, dispersos y poco representados, aceptan pagar aranceles encubiertos.

Por último, cabe consignar que en 1998, por medio del Decreto 81 el GF ordena al Ministerio de Educación que organice la actividad. Con la Res. N° 1716/98 el MEN la reglamenta generando exigencias técnicas tanto para la apertura de carreras como para la validez nacional de sus títulos y, así también, para su eventual acreditación.

En 2004, en un contexto de avance tecnológico el MEN dicta la Res. 1717 que deniega validez nacional al título de cualquier carrera presencial que pasare a dictarse a distancia, imponiéndole en tales casos

un trámite específico. A esos efectos dicta exigencias y normas de calidad más pormenorizadas, que rigen hasta el final del período estudiado.

## **7) La internacionalización**

El cosmopolitismo fue la característica de las universidades medievales hasta su nacionalización en el siglo XVI, con las monarquías absolutas. Se inició entonces una larga era en que las universidades fueron un área de reserva para las soberanías nacionales, sin perjuicio de que prosiguiera la circulación de profesores e investigadores motivada por los exilios, las migraciones y las convulsiones políticas (Archer, M., 1979).

No obstante, en las últimas décadas del siglo XX se registró una ola de internacionalización impulsada por la globalización contemporánea y por la sociedad del conocimiento en que los resultados de la investigación científica son potenciales creadores de valor económico.

Se inscriben en esta fase tres corrientes en parte contrapuestas pero combinables: primera, el fuerte crecimiento de la cooperación internacional y sus múltiples programas; segunda, la fuga y captación de cerebros entre los países periféricos y las potencias; y, tercera, la expansión de las universidades de países centrales sobre áreas subdesarrolladas.

Las dos décadas estudiadas muestran una súbita vigencia de varios fenómenos anidados en torno a la internacionalización académica:

- a) la labor de los órganos del sistema de Naciones Unidas, en particular UNESCO;
- b) Los préstamos sectoriales de los organismos financieros, con el Banco Mundial a la cabeza;
- c) Los bloques regionales que priorizan sus intercambios mutuos liderados por la Unión Europea;
- d) Los acuerdos de libre comercio en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC), y en particular en el GATT;
- e) Los suministradores transfronterizos por medios electrónicos, con fines de lucro;
- f) Las redes internacionales de universidades, rectores y sus equipos, comunidades académicas, estudiantes y otros actores;
- g) La circulación o comunicación entre profesores o investigadores en las disciplinas o áreas interdisciplinarias que va en busca de lazos que evocan el cosmopolitismo originario.

Es preciso un repaso sobre los acontecimientos con mayor gravitación sobre la internacionalización durante el período estudiado.

1°) Una Conferencia Regional de UNESCO (CRES) celebrada en La Habana en 1996 movilizó gobiernos, universidades y académicos contra el Consenso de Washington y contra las corrientes neoliberales. Ese impulso se proyectó en 1998 sobre la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París. Allí, las ideas sobre la educación superior como un «bien público» se intercalaron con otras como la de «pertinencia» y la de estrechar vínculos con el mundo del trabajo.

En 2008 la oficina de educación superior para América Latina y el Caribe de UNESCO (IESALC) organizó una segunda CRES, esta vez en Cartagena de Indias, que ratificó a la educación superior como «bien público social y derecho humano fundamental». En contraste, la nueva declaración de París de la Conferencia Mundial 2009 subraya la cuestión tecnológica y en sus puntos 28 y 29 reconoce la oferta transfronteriza para, a renglón seguido, alertar contra el fraude a que pueden dar lugar como «usinas de títulos».

2°) Con el fin de contrarrestar el poderío norteamericana, Europa propuso a la Educación Superior como un área internacionalizada de política pública. En 1999, 31 países suscriben la Declaración de Bolonia y su Espacio Europeo que propició cambios a escala continental. El sistema de créditos (ECTS) motorizó una cuantiosa movilidad estudiantil y docente que fue precursora, a su vez, de los proyectos Sócrates-Erasmus y luego los ALFA que permitieron extender la cooperación a América Latina. El Proceso de Bolonia se propuso ciertos cambios estructurales, en especial la abreviación del primer ciclo de estudios. Entre adhesiones y resistencias, igualmente vehementes, su despliegue abarcó los años 2000 y finalizó en 2010.

3°) La ronda Uruguay del Acuerdo General sobre comercio y servicios (GATTs) de la OMC se reanudó en 1995 con una gran novedad: el pedido de un grupo de Estados Unidos, Japón y Australia para sumar la educación superior como rubro de las tratativas. Se provocó una conmoción con campo de batalla en la evaluación y acreditación que, por entonces, venía expandiéndose a nivel global. A partir de 2002 el tema se discutió en un Foro Global impulsado por OCDE+UNESCO en París bajo la consigna «construir puentes» entre educación y comercio. Lo cierto es que con el avance de la década de los dos mil el entramado de diversos gobiernos pudo frenar la ofensiva liberalizadora.

## **Algunos efectos de la diversificación universitaria sobre la configuración universitaria en la Argentina**

Se puede hacer una semblanza de los nuevos roles asumidos por los principales actores colectivos del SUN, frente a la creciente complejidad política y organizativa.

La comunidad académica tuvo que multiplicar esfuerzos para desempeñarse en tantas líneas de trabajo. La investigación desbordó los institutos científicos y, por vía de proyectos, se diseminó por plantas docentes de áreas diversas que, en general, tenían baja dedicación y baja calificación. El estancamiento de las remuneraciones básicas estimulaba a los profesores al cobro de incentivos jugosos. En principio, la respuesta a la expansión fue que surgiera más bien un docente típico polivalente antes que alguien especializado.

Pero, en los dos mil se pudo aumentar el número de becas de doctorado lo que fue mejorando los tamaños y perfiles etarios de las plantas de personal a la vez que las dedicaciones simples recobraron un sueldo razonable. Aunque entre 2003 y 2009 la inversión pública en universidades subió significativamente, el costo de los posgrados y de las carreras a distancia siguieron siendo afrontados por los estudiantes.

La diversificación abrió los espacios para que los docentes se expresaran nacionalmente por dos vías: las federaciones sindicales y las ruedas de decanos de facultades afines. La configuración universitaria que tenía al GF y al CIN como protagonistas se alteró cuando la profesión académica fue recibida por la SPU, la CONEAU, la SCyT y el MIN-CyT donde pudieron gestionar en directo sus intereses y aspiraciones.

Las autoridades universitarias tuvieron que administrar los equilibrios institucionales frente a la lógica proliferación burocrática, la circulación progresiva de fondos especiales e incentivos, el síndrome de las ventanillas múltiples, los conflictos larvados o abiertos por ocupar los nuevos espacios y las consiguientes pujas de intereses. Los desafíos a la siempre delicada gobernabilidad institucional se hicieron más arduos y de hecho produjeron crisis en las instituciones más grandes.

El GF también experimentó cambios al calor de la diversificación. Una mayor complejidad institucional derivó del esquema introducido por la LES con sus cuerpos intermedios nacionales y regionales pero también sobre los dos mil con la injerencia creciente de la SECyT y, luego el MINCyT sobre la actividad universitaria y la aparición del Ministerio de Planificación Federal como factótum de la obra pública universitaria.

Esas tensiones no fueron las únicas. Los entendimientos insinuados en los noventas con los ministerios provinciales en el Consejo Federal de Cultura y Educación no funcionaron y las presiones recíprocas entre las dos ramas de la enseñanza superior se hicieron habituales durante los años dos mil.

En los últimos años del período estudiado, la polarización política entre oficialismo y oposición llegó a extremos tales que el sistema científico y las universidades –muchas de ellas– quedaron condicionadas por las dicotomías de la adhesión o el rechazo.

### **III- Reflexiones sobre convergencias o divergencias del cambio universitario en América Latina**

Durante las dos décadas estudiadas y hasta el presente es abundante la literatura sobre la educación superior latinoamericana. Las conferencias regionales de IESALC-UNESCO así como los informes de consultoría para los organismos de financiamiento dieron numerosos aportes que tomaban a la región como objeto de análisis.

Sin embargo, no son tan frecuentes los estudios con método comparativo que contrasten los casos nacionales y alcancen clasificaciones y generalizaciones empíricas rigurosas sobre asuntos relevantes.

Un listado de grandes ejes acerca de los cuales gira el debate comprende los siguientes: a) cobertura de la educación superior frente al crecimiento de la demanda social, lo cual da respuesta a qué tipo de instituciones son autorizadas; b) financiamiento de la expansión entre fuentes estatal o privada y si a través de la oferta o de la demanda; c) conformación del centro nacional de autoridad, el alcance de la legislación, si cabe un solo ministerio o más de uno y qué órganos operan sobre el control, la evaluación y el planeamiento; d) la configuración particular que coordina al gobierno con las autoridades universitarias pero, por su parte, si triangula también con las comunidades disciplinares; e) el grado de internacionalización, el papel de la cooperación técnica y financiera y la importancia otorgada a los rankings internacionales en la vida de las instituciones.

Las cinco variables se entrecruzan en cada país para generar uno o más dilemas de política pública de difícil elucidación. Desde los noventas, a partir de la influencia de los préstamos del BM y el BID en un buen número de países se despertó un imaginario de reformas, que se tradujo

en la esperanza de que una mejor clasificación *a priori*, por vía legal o convencional, de tipos y categorías de instituciones otorgue a los sistemas nacionales flexibilidad y eficiencia en la asignación de recursos para responder a la situación planteada (Lemaitre, M. J., 2001).

Es celebre la enumeración de funciones de los sistemas nacionales de educación superior: Liderazgo académico, Profesiones, Capacitación técnica y Educación general. Con matices todos los países requieren graduados universitarios en estos cuatro campos, lo cual resalta la utilidad analítica de este aporte que Claudio de Moura Castro y Daniel C. Levy realizaron en 1997 para el BID, con proyección sobre la formulación de políticas orientadas a la especialización de las instituciones (De Moura Castro, C. et. al. 1997).

Otra clasificación interesante fue elaborada por Philip Altbach en 2018. La llama «Sistema coherente» y propone cuatro criterios de diferenciación entre instituciones: a) públicas y privadas; b) privadas sin fines de lucro y comerciales; c) universidades *de* investigación, *con* investigación y de enseñanza; y, d) universidades y establecimientos de formación técnica o vocacional. La propuesta apunta a que cada uno de los segmentos cubra el territorio con ofertas propias y complementarias entre sí (Altbach, Ph., 2018).

Pero, ¿es plausible que en América Latina se diseñe una transformación sobre estas bases? Un repaso sobre la legislación específica muestra que en toda la región una universidad queda definida como una entidad que cultiva el conocimiento avanzado a través de la enseñanza, la investigación y la extensión. De manera que rige una exigencia para que las tres misiones sean cubiertas en todas las instituciones habilitadas.

A la vez, es determinante si cada país permite o veda las universidades privadas con fines de lucro. Allí donde poderosos grupos empresariales invierten en educación superior puede verse cuánto crecen las vacantes disponibles para las clases medias emergentes y cómo se modera la presión de ingreso a las universidades públicas. Pero, las privadas lucrativas no vuelcan mayores esfuerzos en investigación ni en diversificarse, funciones que afectarían su rentabilidad.

Por lo mismo un selecto grupo de académicos y consultores recomienda que la legislación exonere a las universidades de enseñanza de la obligación de investigar y de asumir la complejidad consiguiente.

En ese sentido la garantía pública de calidad por parte de las universidades se vuelve un factor crucial para impedir la explotación de alumnos incautos por parte de agentes irresponsables, como ocurriera con la

proliferación de las llamadas universidades «garaje». Con el control estatal y el aseguramiento de la calidad operando en simultáneo esos fraudes parecen haberse corregido.

Pero, la discusión sobre los estándares de calidad exigibles a las carreras profesionales continúa. Está en agenda definir si los programas que otorgan títulos de grado debieran alcanzar la acreditación cuando no cuentan con una actividad sistemática de investigación *in house*. En paralelo, no es fácil exhibir evidencia sobre el impacto de la actividad científica en la enseñanza.

Lo cierto es que en América Latina un buen número de países responde a las demandas de los nuevos sectores sociales a través de instituciones de enseñanza con fines de lucro y en otro grupo, en cambio, los prestadores privados solo pueden ser asociaciones civiles o fundaciones. Estos sistemas nacionales suelen afrontar la masividad a través de la gratuidad y el fácil acceso en sus universidades públicas.

El caso argentino viene a cuento de este heterogéneo panorama de casos nacionales ya que un buen número de sus universidades públicas, entre ellas las más antiguas y vigorosas adquirieron en el lapso 1990-2010 y han acentuado hasta el presente una complejidad organizacional irreversible.

Esos caracteres hacen difícil de imaginar reingenierías sobre el sistema nacional basadas de una u otra forma en la especialización funcional, según las cuales instituciones simples para las cuales la investigación y la vinculación tecnológica no sean misiones institucionales primordiales resulten ser aceptables según el régimen legal y para la evaluación de calidad.

Lo mismo puede decirse tanto de las otras funciones antes descriptas cuanto del nivel de posgrado, cuya práctica metódica integra los requisitos de calidad para las instituciones, las mismas que la cultura universitaria progresivamente ha venido reconociendo como sustantivos durante lo que va del siglo XXI.

El horizonte de necesidades y problemas que atraviesan a toda la región tienden a abordarse en cada país en dependencia del camino individual transitado en las últimas décadas. Brasil, Chile, Perú y una mayoría de naciones latinoamericanas atendieron con cierto éxito el crecimiento de la demanda social de estudios superiores a través de inversiones de compañías comerciales en nuevas universidades dedicadas a ofrecer carreras de grado.

Argentina y Uruguay son excepciones destacadas donde la complejidad y tamaño de las universidades públicas transformadas gravitó sobre el sistema político para cerrar esa puerta por dos vías legales: a) sujetar a las universidades privadas a las formas jurídicas sin fines de lucro; y, b) establecer que en la actividad académica la investigación científica sea acompañante indispensable de la enseñanza e inexcusable criterio para acreditar calidad institucional.

Pero las opciones hacia el futuro próximo se matizan al aceptar que en estos últimos países el principal problema público de la educación superior sigue siendo la baja tasa de graduación en el tiempo previsto de las cohortes de estudiantes en la generalidad de sus carreras.

De esa forma, el desafío de adquirir una mayor eficiencia sistémica recae sobre dos factores: la inversión pública, por un lado y, por el otro lado, la apertura social y la mejora de los índices de cobertura y rendimiento de su estudiantado, sobre todo en las universidades públicas, cuya complejidad no las pone a salvo de severas contradicciones..

## Bibliografía

- ARAUJO, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, Buenos Aires, Ediciones al margen, Colección Énfasis
- ARAUJO, S. (2017). *Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. Masificación, abandono y baja graduación: una convivencia hostil para la política universitaria*, Revista de Educación (Serie indagaciones), N° 27, 35-61, <http://digital.cic.gba.gob.ar>
- ARCHER, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*, Londres: SAGE Publications Ltd.
- CLARK, B. [1981] (1983). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México D. F., Nueva Imagen
- CLARK, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Londres, Oxford Pergamon, Elservier Science
- DE MOURA CASTRO, C. y LEVY, D. C. (1997). *Reality and Reform: Higher Education Policy on Latin America*, Washington D. C.
- DEL BELLO, J. C. (2018). *El apoyo a la ciencia, otra deuda*, Clarín,

Sección Debate, Buenos Aires 11-09

- FRIEDBERG, E. y MUSSELIN, C. (1990). *Le Gouvernement des universités. Perspectives comparatives: actes du colloque*, París, L'Harmattan
- GIBBONS, M. et. al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor
- GREGORICH, L. (2003). *Cultura y política: antecedentes y testimonios sobre la etapa que se inicia en 1983*, Asociación de Administradores Gubernamentales, N° 18, Buenos Aires <https://asociacionag.org.ar>
- HOUSSAY, B. (1960). *Investigadores y técnicos como base para la supervivencia y progreso de un país*, Archivo del Museo «Bernardo A. Houssay». URL: <file:///Users/CyT%203/documents/Tesis%202018/Houssay%20%201960.pdf>
- JEPPESEN, C. et. al. (2015). *Estrategias, instrumentos y resultados de la política de recursos humanos del CONICET en los últimos diez años*, *Revista Sociedad*, 34. URL: [www.sociales.uba.ar](http://www.sociales.uba.ar)
- LEMAITRE, M. J. (2001). *Responsabilidades públicas y privadas en el desarrollo de la educación superior*, *Revista Calidad en la Educación CNED*, 15. URL: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/458>
- SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, & the Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University
- STUBRIN, A. (2013). *Crónica de una prioridad ausente*, en *Agenda II Propuestas de Políticas Públicas*, 213-222, Universidad de Palermo, Buenos Aires
- STUBRIN, A. (2023). *Tres vueltas al planeamiento universitario de cara a la era exponencial*, en *Agenda VII Impactos de la aceleración del conocimiento en el sistema universitario*, 167-211, Universidad de Palermo, Buenos Aires
- TOVILLAS, P. (2003). *Una visión del sistema de acreditación argentino desde las universidades públicas y privadas. El caso de los programas en gestión y finanzas*, ponencia ante el IV Encuentro «La universidad como objeto de investigación», UNLP, La Plata
- TROW, M. (1998). *Confianza, mercados y rendición de cuentas en la educación superior*, *Revista Pensamiento Universitario* N° 7, Buenos Aires

- UNESCO, 2002, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- YOUNG, M. y J. Muller (2013). *Tres posibles situaciones educativas para el futuro: lecciones desde la Sociología del Conocimiento*, en «Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario», Ediciones UNL, Santa Fe.



# La universidad pública contra el neoliberalismo noventista. Cuando los claustros articularon sus protestas<sup>1</sup>

## Public University Against Neoliberalism in the nineties. When the Cloisters Articulated Their Protests

Celia Cristina Basconzuelo<sup>2</sup>

### Resumen

Este trabajo examina una experiencia de articulación intra e intersectorial que se desarrolló entre 1989 y 1991, en la escala local con eje en la casa de altos estudios de Río Cuarto y en vinculación con diversas entidades gremiales. Nos interesa indagar cuándo, cómo y por qué se produjo un giro de estrategia que supuso el pasaje de acciones contenciosas sectoriales y fragmentarias como venían desarrollándose hasta entonces, hacia convergencias en la lucha social entre los más importantes sindicatos de la educación argentina, incluidas las delegaciones locales. Se analizan tres dimensiones. Una de carácter social, son los actores de la convergencia. Otra dimensión es temporal, corresponde a los momentos en los cuales se desarrollaron los encuentros. El tercer aspecto comprende la dimensión de la experiencia y se corresponden con los repertorios de la articulación.

Para ello se trabajó con una importante base de datos que registró meticulosamente in-

### Abstract

This study examines an experience of intra- and inter-sectoral coordination that took place between 1989 and 1991, on a local scale centered around the higher education institution in Río Cuarto and in connection with various trade entities. We are interested in investigating when, how, and why there was a strategic shift that led from contentious, fragmented sectoral actions as had been developing until then, to convergences in the social struggle among the most important Argentine education unions, including local delegations.

Three dimensions are analyzed. One is social, involving the actors of the convergence. Another dimension is temporal, corresponding to the times when the meetings took place. The third aspect encompasses the dimension of the experience and corresponds to the repertoires of coordination.

For this purpose, a significant database was used that meticulously recorded information about the different instances in which

---

<sup>1</sup> Trabajo recibido:30/4/2024. Aceptado: 4/7/2024

<sup>2</sup> Investig. Independiente y Vicedirectora del ISTE-CONICET. Profesora Titular UNRC

formación acerca de las distintas instancias en que se registró esa experiencia de articulación, a partir de fuentes periodísticas, una revista universitaria de época y testimonios recogidos mediante entrevistas semiestructuradas. En las conclusiones del artículo se enfatiza principalmente en el aporte conceptual y empírico de esta investigación.

**Palabras clave:** Repertorios, Articulación, Universidad, Río Cuarto, Argentina

this experience of coordination was registered, based on journalistic sources, a contemporary university magazine, and testimonies collected through semi-structured interviews. The conclusions of the article primarily emphasize the conceptual and empirical contributions of this research.

**Keywords:** Repertoires, Coordination, University, Río Cuarto, Argentina

## Introducción

En Argentina, los años 1989 a 1991, representaron un momento histórico bisagra. Luego de atravesar por una crisis hiperinflacionaria acompañada de la pérdida de consenso general hacia el gobierno del presidente Raúl Alfonsín y que derivó en su renuncia anticipada, sobrevino un ciclo de reformas estructurales de alto impacto, promovidas por la gestión de su sucesor, Carlos S. Menem.

Las universidades públicas no permanecieron al margen de tales acontecimientos. En ese interín, fueron escenarios de intensas y prolongadas protestas, las cuales integraron un capítulo particular de la conflictividad social del período. En algunas, la dinámica contenciosa mostró rasgos singularmente destacables: la convergencia entre docentes y trabajadores administrativos y la alianza con las agrupaciones estudiantiles, además de otros actores socio políticos. Es el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC)<sup>3</sup> donde los tres claustros unieron fuerzas en medio de la confrontación con el gobierno nacional, al tiempo que sus organizaciones respectivas se mostraban muy activas en la escala local y conectadas con sus entidades nacionales de referencia.

---

<sup>3</sup> Dicha casa de altos estudios se creó el 1° de mayo de 1971 por el decreto 19.020 del poder ejecutivo, a cargo entonces del Gral. Alejandro A. Lanusse, presidente de facto. Sin embargo, no podría desconocerse la acción colectiva que reunió a ciudadanos riocuartenses y de la región quienes petitionaron por la universidad en ocasión de la visita del presidente J. C. Onganía el 18 de marzo de 1970, así como la gestión de una comisión de activos empresarios y comerciantes. Véase Basconzuelo, Bonet, et al. (2022: 12).

<sup>4</sup> El término se define en el apartado conceptual.

El artículo propone reconstruir el repertorio de articulación<sup>4</sup> que tuvo visibilidad *en* y *desde* el Campus durante los años 1989 a 1991. Nos interesa explicar por qué, cuándo y cómo se produjo un giro de estrategia que supuso el pasaje de acciones tal como venían desarrollándose hasta entonces, es decir, contenciosas sectoriales y fragmentarias, hacia una confluencia temporal. Complementariamente, se busca indagar cuáles fueron sus potencialidades y límites.

El trabajo representa una contribución a la historia reciente y a la historiografía de las protestas universitarias. En este sentido, amplía el conocimiento acerca de las luchas que sus colectivos sostuvieron durante esos años bisagra (Buchbinder, 2005; Buchbinder y Marquina, 2008; Pérez Álvarez, 2016, 2017; Luchilo, 2022), focalizándose en otra sede de pertenencia nacional, en este caso la de Río Cuarto. A la vez, se sitúa en la perspectiva de las delegaciones gremiales locales incorporando aportes para comprender mejor la contienda sindical docente (Medina, 2019) y conocer las posturas de los trabajadores administrativos. Revela el papel de las organizaciones estudiantiles de base como eran los Centros de Estudiantes y las federaciones universitarias locales, cuyos antecedentes son conocidos para otras casas de altos estudios (Beltrán, 2013; Romero, Becher y Grasso, 2014; Cristal, 2021; Touza, 2022; González Valdés, 2022). La relevancia de este artículo radica, a su vez, en la adopción de un enfoque situado y a la vez conectado para comprender la complejidad de actores en la protesta, pues no solo participaron las partes en conflicto sino terceros, en este caso aliados y adversarios.

El artículo se estructura en cuatro secciones y una conclusión. En la primera, se aclaran los conceptos y la metodología que enmarcan el desarrollo del tema. La segunda parte se ocupa del contexto histórico y ofrece claves para comprender cuáles fueron las condiciones que reinaban en el país y en la ciudad, que favorecieron la proximidad entre los claustros. La tercera, describe los colectivos universitarios con sus reclamos y movilizaciones de coyuntura para sumar nuevas claves que alentaban acciones de convergencia. La cuarta sección, más extensa, se concentra en el repertorio de articulación propiamente dicho, describiendo los momentos, identificando los actores y las prácticas que le dieron sustento, a la vez se añaden otros aspectos -esclarecidos en las entrevistas- muy valiosos al momento de problematizar alcances y límites de esa estrategia colectiva. Se concluye destacando los principales ejes de discusión y sus resultados.

## Estrategia metodológica y conceptos empleados

La investigación utiliza un método cualitativo con diseño flexible por medio del cual se realiza un estudio exploratorio y descriptivo, a la vez que se incorporan datos cuantitativos luego plasmados en un gráfico estadístico. El enfoque es socio histórico, permitiendo así ubicar a los actores sociales en sus contextos de actuación y examinar sus repertorios situados. En otro sentido, la adopción de una perspectiva relacional, cuyo referente para nuestro campo de estudio es el sociólogo alemán Dieter Rucht (2004), facilita comprender que las protestas remiten a una trama compleja de interacciones.

En términos más precisos, se entenderá por *repertorio de articulación* un conjunto de prácticas<sup>5</sup> forjadas entre colectivos sociales y/o aliados, sustentadas en convergencias y sostenidas durante un período de tiempo.<sup>6</sup> Para el caso que nos ocupa, esas acciones de cooperación se

---

<sup>5</sup> Bajo este término se comprende una definición amplia que comprende tanto los discursos a los que recurren los actores y las acciones en que se fundamentan.

<sup>6</sup> En la construcción del concepto confluyeron dos aportes teóricos: la noción «repertorio de acción contestataria», de Charles Tilly (2002), y los términos «allies» y «adversaries», autoría de Dieter Rucht (2004). Tilly define el repertorio como «el conjunto limitado de rutinas aprendidas, compartidas y actuadas a través de un proceso de elección relativamente deliberado» (Tilly, 2002, p. 31). Se trata, en su opinión, de «creaciones culturales aprendidas» surgidas de la lucha; pues es en la protesta donde -según dice- «la gente aprende a escenificar marchas públicas, hacer peticiones, mantener reuniones formales u organizar asociaciones de intereses especiales» (Tilly, 2002, p. 32). Aclara, asimismo, que «los repertorios de acción colectiva no designan actuaciones individuales, sino medios de interacción entre pares o conjuntos mayores de actores». Finalmente, afirma que «no todas las demandas colectivas implican conflicto; a menudo los participantes en celebraciones colectivas piden apoyo a sus seguidores y éstos declaran su solidaridad» (Tilly, 2002, p. 33). Para Rucht la contienda se desenvuelve en las arenas públicas mediante una imagen multirelacional, además de multiactoral. De acuerdo con su postura, no cabría pensar que los conflictos pueden resumirse en un simple juego bipolar entre dos partes en pugna, es decir, unos movilizándose en pos de sus demandas colectivas y otro, el destinatario de las mismas. La dinámica es más compleja, por lo tanto, pueden aparecer «allies» con quienes se mantienen algunas afinidades, cooperación y apoyo mutuo, aunque sea por un tiempo abreviado y con propósitos limitados, así como también «adversaries», actores que representan un oponente distinto y contra quienes se lucha pues sus metas resultan incompatibles con las del actor movilizado (Rucht, 2004, pp. 204, 206 y 211). Mientras Tilly proporciona argumentos para considerar un tipo específico de repertorio de acción colectiva que centraliza en las convergencias, Rucht nos orienta en la indagación por las alianzas y el perfilamiento de los adversarios para comprender la compleja dinámica que envuelve a las protestas universitarias de esos años.

tejieron en medio de las protestas que el sector universitario dirigió contra el gobierno nacional y adversarios concretos. Con el propósito de operacionalizar tal expresión se formulan tres dimensiones. Una contextual y situada, en la cual se inscriben dichas acciones, tal como se verá en la siguiente sección. La segunda, es sociológica y remite a los colectivos protagonistas con sus reivindicaciones y acciones comunes desplegadas en la coyuntura de análisis. La tercera es pragmática, en la cual quedan comprendidas las prácticas que dieron vida a un repertorio de articulación con su respectiva delimitación temporal.

La reconstrucción de los acontecimientos se realiza aplicando una técnica de triangulación en base a varias fuentes empleadas. Por una parte, la revista universitaria *Voces*, editada durante esos años por docentes del departamento de Ciencias de la Comunicación de la UNRC. Por la otra, la prensa gráfica representada por el diario riocuartense *Puntal*<sup>7</sup> y el de alcance nacional, *Clarín*. Además, se agregan datos estadísticos del INDEC junto con los Censos Nacionales de 1980 y 1991, y finalmente, testimonios de dirigentes gremiales riocuartenses<sup>8</sup>, a los cuales se añade la perspectiva de quien presidió el Centro de Estudiantes de Ingeniería en esos años, Pablo Galimberti<sup>9</sup>, siendo todos protagonistas de aquellas jornadas de lucha en común.

---

<sup>7</sup> El Archivo Histórico Municipal de Río Cuarto conserva todos los ejemplares que fueron consultados para esta investigación. Se trata de un periódico matutino, fundado por el empresario Carlos Hugo Biset el 9 de agosto de 1980. Sumamente relevante resulta su información ya que es el principal diario de la ciudad y su zona de influencia. Ofrece información cotidiana sobre lo que acontece en el ámbito local mayormente, aunque también alcanza cobertura en la región del sur de Córdoba e incorpora en sus primeras páginas noticias de nivel internacional, nacional y provincial, en menor proporción.

<sup>8</sup> Los entrevistados fueron Jorge Cardelli, secretario general del gremio docente y Eduardo Tello, su par en el sindicato de los no docentes. Se realizaron en modalidad presencial con una duración mínima estimada de treinta minutos cada una, empleándose una técnica semiestructurada. Todas ellas fueron grabadas con el consentimiento de las personas y posteriormente llevadas a formato texto mediante transcriptores asistidos por programas informáticos, siendo finalmente publicadas en una obra colectiva de la cual se extraen. Véase Basconzuelo, Bonet, et al. (2022).

<sup>9</sup> La entrevista se realizó específicamente para este trabajo.

## El contexto de las acciones colectivas universitarias: entre conflictos y cambios

El estudio del marco socio-económico y político-institucional proporciona claves para comprender el tenor de las demandas que los llevaron a interpelar mediante protestas al gobierno nacional, al tiempo que explica los núcleos que hicieron propicias y alentaron las convergencias en el Campus.

### *El descontrol de las variables económicas*

Una de las claves radica en este plano de análisis cuyas implicancias alcanzaron a todo el territorio nacional. Al respecto, podría indicarse como hito fundamental el año 1989, interpretado como «ruptura, punto de inflexión o culminación en el marco de la historia argentina reciente», en razón de presentar todas esas características al mismo tiempo (Adair, 2023, p. 232). En verdad, estuvo signado por el contexto hiperinflacionario, la presión de los grandes grupos, la desestabilización del partido gobernante y la pérdida de apoyo social hacia el entonces presidente Raúl Alfonsín, primer mandatario de la democracia recuperada en 1983.

Algunos indicadores impactaban de lleno en la capacidad adquisitiva de los ciudadanos y de los trabajadores en particular. Por un lado, la hiperinflación licuó los salarios, afectando la participación de los ingresos de los asalariados en el PBI (Gerchunoff y Llach, 2018; Visintini, 2022); razón por la cual el coeficiente de Gini mostró una tendencia regresiva en la distribución del ingreso, retrocediendo del 0,58 en 1989 a 0,54 en 1990 (Canavese, Sosa y González Alvarado (1999, p. 17). Por otro lado, la canasta familiar resultaba difícil de sostener conforme tuvieron una fuerte alza los índices de precios al consumidor, sobre todo entre los meses de mayo, julio y diciembre de 1989 (78,5%, 196,6% y 40,1% respectivamente). Entre enero y marzo del año siguiente, los datos volvieron a marcar la tendencia precedente (79,2% y 95,5%, respectivamente) y si bien la desaceleración inflacionaria llegó a partir de julio, marcando un 10,8% mensual, la inflación interanual había acumulado 20.265%.<sup>10</sup> Fue precisamente a lo largo de todo ese período cuando se

---

<sup>10</sup> Los datos han sido recolectados de <https://datosmacro.expansion.com/ipc-paises/argentina?sc=IPC-IG&anio=1989>; <https://datosmacro.expansion.com/ipc-paises/argentina?sc=IPC-IG&anio=1990>

registraron intensas protestas en todo el país e inclusive saqueos. También los hubo en Río Cuarto (Basconzuelo, 2023). A este panorama puede añadirse las cifras del PBI, muy poco alentadoras para el crecimiento económico del país, manteniéndose negativas durante todo el año 1989 para iniciar una curva ascendente recién a partir del tercer trimestre de 1990 (INDEC, 1990).

### *El giro en el modelo de Estado*

Este proceso constituye otra clave explicativa. Signó los años noventa en Argentina y si bien no impactó con la misma intensidad en todos los espacios subnacionales<sup>11</sup>, en cambio, sí afectó a los universitarios en razón de su pertenencia a la órbita del Estado nacional. ¿Cómo se llegó a consensuar la necesidad de su reforma?

La pérdida de electores oficialistas en las presidenciales del 14 de mayo de 1989 fueron el punto de partida para la llegada del peronismo al poder con su candidato por el FREJUPO, Carlos S. Menem.<sup>12</sup> El radicalismo, con su referente Eduardo Angeloz, gobernador de Córdoba, se ubicó en segundo lugar y el partido de centro derecha UCD -devenido luego en actor central para la alianza menemista-liberal- logró posicionarse como la tercera fuerza a nivel nacional, bajo el liderazgo de Álvaro Alsogaray. La crisis económica no dio respiro; el descalabro financiero y la desvalorización de la moneda nacional frente al dólar, la profundizaron aún más. El 8 de julio Alfonsín renunció y se aceleró la formación del nuevo elenco gobernante.

Las promesas populistas que definieron el discurso de Menem durante la campaña electoral fueron posteriormente reemplazadas por una retórica que minusvaloraba los roles y funciones del Estado Benefactor. Esto se articuló con un discurso que transformó las identidades del peronismo histórico y construyó un nuevo orden político y social con miras hegemónicas (Sidicaro, 2002; Bonnet, 2007). Junto a la reestruc-

---

<sup>11</sup> Para el caso de Córdoba, prevaleció un modelo gradualista que giró hacia una transformación más profunda desde 1995, bajo la gobernación de Ramón B. Mestre. Véase Gordillo, Arriaga, Franco, et. al. (2012).

<sup>12</sup> A nivel nacional el peronismo se adjudicó el 47,5% de los votos es decir 312 electores, en tanto Angeloz lograba reunir el 37,10 % lo que significaba 234 electores, y la UCD el 7,17%. En Córdoba, el peronismo se impuso por dos puntos frente al radicalismo en toda la provincia, obteniendo 44,65% de votos para electores frente al 42,32% de su rival en las urnas (Puntal. 16/5/1989).

turación del capitalismo a nivel global y en sintonía con el neoliberalismo, en Argentina se diseñó un conjunto de nuevas políticas públicas. Esto se logró mediante la alianza con fuerzas políticas, empresariales y voceros de influencia en la opinión pública, quienes apoyaban la economía de mercado y cuestionaban el papel central del Estado. Una lógica tecnocrática, privatizadora, desregulacionista, de ajuste estructural y descentralización administrativa se abrió paso en la escala nacional, a partir de una primera etapa de reformas que se plasmaron en un cuerpo de leyes centrales y decreto de necesidad y urgencia sancionados entre 1989 e inicios de 1991.<sup>13</sup>

La universidad pública se vio inmersa en un proceso complejo, no exento de contradicciones. En lo institucional, las políticas menemistas impulsaron la creación de nuevas casas de altos estudios, algunas de ellas en el conurbano bonaerense (Idalgo, 2019); pero también alentaron a las entidades privadas e institutos no universitarios (Luchilo, 2022). Las medidas para el sector quedaron atrapadas en un movimiento pendular que iba de la autolimitación estatal al hiper-intervencionismo (Suasnábar, 2011). El presupuesto universitario, por su parte, tuvo una trayectoria irregular. Durante el gobierno radical, las asignaciones aumentaron de 1,036 millones de pesos en 1983 a 1,410 millones en 1987. Sin embargo, en los siguientes años, el panorama cambió: el presupuesto cayó de 993 millones de pesos en 1989 a 1,006 millones en 1991, antes de recuperarse y alcanzar 1,803 millones al final del segundo mandato de Menem. Específicamente en los tres años de nuestro estudio, se registró un decrecimiento y estancamiento de las partidas enviadas. Además, la participación promedio de las universidades en el PIB se redujo del 0,50% en 1984 al 0,44% en 1992, aunque posteriormente se recuperó al 0,62% en 1999 (Secretaría de Políticas Universitarias, 1999, pp. 8-12).

---

<sup>13</sup> Me refiero a las Leyes 23.696 de Emergencia Administrativa (17/8/1989) y 23.697 de Emergencia Económica (1/9/1989), que dieron sustento jurídico a la reforma del Estado; como también al Decreto 1757 de Necesidad y Urgencia, del Poder Ejecutivo Nacional (5/9/1990) según el cual se establecían los principios rectores para racionalizar el gasto público, reducción de personal y reestructuración y supresión de organismos estatales, entre otros puntos. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1757-1990-280707> Con posterioridad, el 27 de marzo de 1991, se sancionó y promulgó la ley de Convertibilidad N° 23.928, según la cual las reservas de libre disponibilidad del Banco Central en oro y divisas extranjeras serían equivalentes al ciento por ciento de la base monetaria. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23928-328/texto>

### *La escala situada*

El proceso ocurrido en Río Cuarto no fue ajeno a las condiciones generales anteriormente descritas. En ese momento, la ciudad ocupaba el segundo lugar a nivel provincial, después de la capital, y era cabecera del departamento homónimo. Su población creció de 110.148 habitantes en 1980 a 130.675 en 1991 (INDEC, Censo Nacional de Población y Vivienda, 1981; 1991). La actividad comercial y la provisión de servicios representaban dos fuentes importantes de ingresos para la economía urbana que históricamente se vio favorecida por su emplazamiento estratégico en la región pampeana y con ello, el desarrollo del cinturón agrario que aportó inversiones y generación de capital. Los establecimientos industriales eran muy recientes, por lo que Río Cuarto carecía de un perfil consolidado como ciudad industrial. Esto se reflejaba en el hecho de que la clase obrera no constituía un actor relevante en las movilizaciones, mientras que sí lo eran los sectores de la clase media, entre los que se encontraban los universitarios. Respecto de los sectores populares, el censo de 1991 había registrado a 19.670 personas (15,05%).

A esta dinámica no resultaba ajena la existencia de la universidad nacional, que atraía a estudiantes de grado y posgrado, siendo en ese momento la única casa de estudios superiores en el sur y este de la provincia. Cuando el Dr. Alberto Taquini (h), junto con Enrique Urgoiti, Ubaldo Rifé y Rosa Marta De Cea redactaron el Proyecto de Creación de Nuevas Universidades, texto que luego se incorporó al libro *Nuevas Universidades para un nuevo país* (Taquini, et. al, 1972), no imaginaron que ese modelo Campus, tras su lógica de integrar en un mismo espacio el conjunto de actividades académicas y científicas, facilitaría además interacciones amplias, formación de grupos de debate, y todo aquello que coadyuvó a la participación activa de la comunidad universitaria.

En síntesis, y de acuerdo al panorama trazado, el eje salarial-pre-supuestario-público- se constituyó en el núcleo aglutinante de la agenda protestataria universitaria riocuartense. Fue un tiempo histórico social de conflictos multidimensionales, de cambio en la relación del Estado con la sociedad, pero también de participación y activismo cívico. Ahora bien, el encuentro entre docentes, administrativos y estudiantes ¿fue posible gracias a este contexto complejo, o también confluyeron otros elementos que iban a favorecer la articulación? De este interrogante se ocupa el siguiente apartado.

## Los colectivos universitarios<sup>14</sup>: los ejes de la convergencia

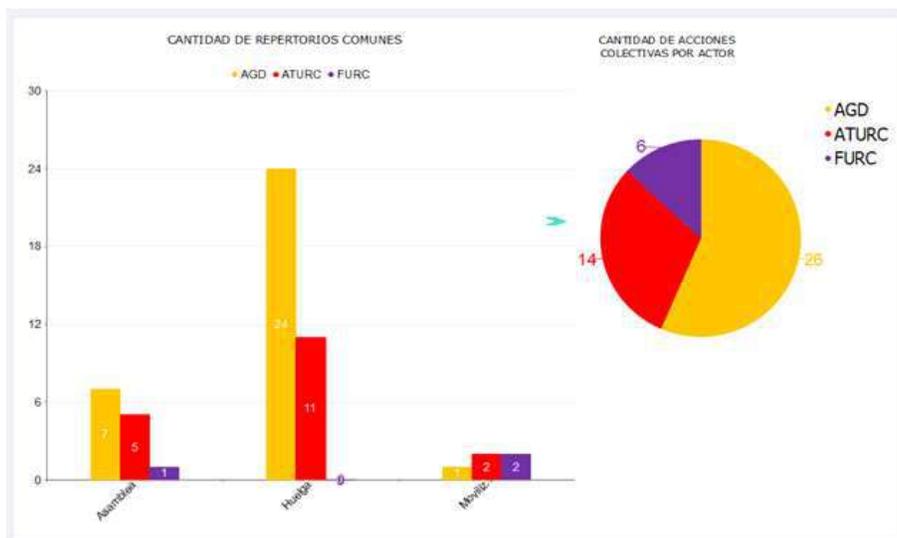
Si bien no constituye un objetivo específico abordar las protestas de estos colectivos, no podría dejar de mencionarse que el eje referido en el párrafo anterior fue el catalizador de las movilizaciones docentes y no docentes entre 1989 y 1991. La lucha por el incremento de los salarios y del presupuesto para sostener la labor científica y tecnológica, además de la gratuidad de la enseñanza de grado eran de corriente discusión cada vez que esos actores se reunían en asamblea, decidían un paro, redactaban una solicitada o simplemente compartían con sus pares tal preocupación transversal. En torno a estos temas encontraron un aliado local, los estudiantes.

Según las fuentes periodísticas, se registraron 26 protestas organizadas por los docentes, otras 14 tuvieron como protagonistas al personal administrativo y 6 fueron movilizaciones estudiantiles, como se muestra en el Gráfico 1. También, era de regular frecuencia que combinaran entre sí esas prácticas de contestación (asambleas y paros) y añadieran otras específicas del sector como, por ejemplo, clases públicas y vigiliadas a cargo de docentes; petitorios y jornadas de esclarecimiento por parte de los estudiantes.

---

<sup>14</sup> Cabe aclarar que el empleo de una forma sustantiva masculina no implica desconocer la participación amplia del género en los acontecimientos que se estudian, es decir, de las docentes, las administrativas y las estudiantes. En aras de simplificar la redacción se opta por este estilo.

Gráfico 1  
*Protestas por actor y repertorios comunes*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en diario *Puntal*. 1989-1991

Estos colectivos universitarios compartían además una experiencia organizativa y así, sindicatos, asociaciones, federaciones constituían las palabras emblemáticas de la época para aglutinar a las estructuras de conducción, a los asociados y militantes, tras identidades y tradiciones que se resignificaban en cada acción colectiva. Compartían la creencia acerca del hacer de la política democrática por cuanto todavía despertaba interés la participación ciudadana, al tiempo que se mantenía una valoración positiva acerca la representación de los intereses sectoriales (Quiroga y Tcach, 2006, p. 83); hecho que llevaba a depositar un voto de confianza en los dirigentes gremiales.

Así, los docentes riocuartenses se nucleaban en la Asociación Gremial Docente (AGD) y respondían en el orden nacional a la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU Histórica), aunque también adherían a la CTERA. Por su parte, los trabajadores administrativos encontraban representación en la Asociación de Trabajadores de la Universidad Nacional de Río Cuarto (ATURC), la cual a su vez pertenecía a la Federación Argentina de Trabajadores de las Universidades Nacionales (FATUN). En cuanto a los estudiantes, tenían sus inter-

locutores en los Centros que comenzaron a reorganizarse desde 1983. Asimismo, participaban en los consejos consultivos de la UNRC y militaban o adherían a la Federación Universitaria de Río Cuarto (FURC).

Ahora bien, en qué momento, quiénes y de qué modo revalidaron esos perfiles que favorecían convergencias para sellar articulaciones, aunque éstas fueran de corto plazo. ¿Qué papel jugaron los aliados y los adversarios en ese encuentro de colectivos universitarios, sociales y políticos? De estas cuestiones se ocupa por extenso la siguiente y última sección del trabajo.

## El repertorio de la articulación universitaria

### *Entre el momento hiperinflacionario y la reforma del Estado*

El 7 de mayo de 1989, la CTERA convocaba a un paro nacional. En aquel entonces, la economía argentina se encontraba sumida en una acelerada y descontrolada inflación, que se manifestaba en el aumento acelerado y descontrolado de los precios de bienes y servicios a nivel nacional; de manera entonces que el paro docente buscaba visibilizar las dificultades salariales que enfrentaban los trabajadores de la educación ante el contexto de crisis. En tales circunstancias, se evidenciaron las *adheshiones*<sup>15</sup>, tanto por parte de la CONADU como localmente por la AGD. Por su parte, la FURC, luego de convocar a los estudiantes en asamblea con el propósito más amplio de «comenzar a discutir y participar activamente en el marco de la crisis que atraviesa la sociedad», expresó su *apoyo*<sup>16</sup> a la protesta, sumando entonces otra práctica de convergencia. El diario *Puntal* amplificaba esta posición del estudiantado a través de una entrevista que realizó a su presidente, Jorge Adaro (*Puntal*, 3/5/1989, p. 12).

Cobraba así visibilidad la confluencia entre las entidades representativas de la educación pública argentina, con presencia en todos los niveles del Estado. Sin embargo, hubo algunas discrepancias respecto a la

---

<sup>15</sup> Entenderemos por este concepto una acción colectiva mediante la cual los individuos o grupos participan de la protesta y replican los repertorios escogidos en su lugar de trabajo o espacio público donde viven.

<sup>16</sup> El apoyo constituye otra acción colectiva que da cuenta de una comunidad simbólica con el colectivo social que protesta.

extensión del paro, en este caso por parte de la AGD frente a la CONADU. Mientras la federación nacional abogaba por un paro indefinido, los delegados de Río Cuarto votaron por una medida parcial. Esta diferencia de posiciones reflejaba las tensiones y negociaciones que se daban entre los diversos actores involucrados en el conflicto. Así lo hizo notar el periodista del diario Puntal (7/5/1989, p. 13).

Sin claras respuestas por parte del gobierno nacional y tampoco sin arribarse a paritarias, se abrió otro capítulo de protesta y de articulaciones al mes siguiente. La CTERA lanzó nuevamente un paro nacional para el 29 y 30 de junio, en demanda de un salario unificado, recibiendo la adhesión de CONADU en el orden nacional y, en el plano local, de la AGD (Puntal. 29/6/1989).

Mientras tanto, se producía la entrega anticipada del poder por parte de Raúl Alfonsín. Carlos Menem asumía su primera presidencia para conseguir con una rapidez inaudita en los dos meses siguientes que el congreso aprobase las herramientas jurídicas que dieron inicio a los cambios estructurales, como ya antes se mencionó: La Ley de Emergencia Económica y Social y luego la Reforma del Estado.

La hiperinflación seguía licuando los salarios. Fue entonces cuando volvió a replicarse por tercera vez una articulación multiactoral y así, mientras la CTERA decidió un paro para los días 30 y 31 de agosto, en Río Cuarto la AGD adhirió a la protesta y la Juventud Universitaria Peronista le expresó su apoyo. Esta acción fue relevante para el diario local, al punto de destacarla en su portada (Puntal. 31/8/1989).

El último semestre de 1989 transcurría bajo el signo de los primeros y grandes cambios que instrumentaba la coalición gobernante. A la par que avanzaba la privatización de ENTEL y se firmaban los acuerdos con el FMI y el Banco Mundial por préstamos millonarios, la inflación continuaba siendo el problema económico de reflexión periodística cotidiana. El ministro de economía Antonio Erman González instrumentaba un «severo plan de ajuste», a la par de un paquete de medidas liberales que hacían evidente la alianza con el grupo Bunge y Born. Tales decisiones fueron objeto de sucesivas portadas de Puntal (1/9/1989; 13/9/1989; 21/9/1989; 1/10/1989; 7/10/1989; 11/12/1989 y 16/12/1989).

Frente a ese contexto, la CONADU reanudó su posición combativa y desde la ciudad de Córdoba, donde se reunieron todas las delegaciones locales afiliadas, anunció su primer plan de lucha contra el gobierno menemista que consistiría en una huelga prevista para el día 25 de octubre en demanda «no solo por mejores salarios sino contra el arancela-

miento elitista y los recortes a la investigación» (Clarín. 24/10/1989, p. 5). Problemáticas emergentes en la agenda universitaria, capaz de reflejar los cambios y desafíos de una nueva época. Al mismo tiempo que las veintiséis universidades estatales expresaron su adhesión a la medida (Clarín. 26/10/1989, p. 5), se pronunció la AGD desde el Campus de Río Cuarto, luego de una asamblea convocada por el sindicato (Puntal. 25/10/1989; 26/10/1989).

Llegó entonces un quinto episodio para la articulación multiactoral. El 18 de noviembre la CONADU resolvió otro paro nacional por 72 horas (para los días 25, 29 y 30), con asistencia a los lugares de trabajo y por el conjunto de esos reclamos antes dichos. Recibió esta vez el «apoyo» de la CTERA y de la FATUN en el orden nacional, además del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mientras en la escala local tanto la AGD como ATURC expresaron su adhesión al repertorio (Puntal, 19/11/1989).

El diario local se anticipaba a valorar tanto la medida huelguística como la instancia de articulación y el papel de la dirigencia gremial local, al decir:

Cabe destacar que una acción conjunta de FATUN y CTERA hace predecir una masiva adhesión en nuestra Casa de Altos Estudios debido a que el titular nacional de la FATUN es el riocuartense Nelson Farina, mientras que en la junta ejecutiva de la CTERA se desempeña otro riocuartense Jorge Cardelli. (Puntal. 23/11/1989, p. 11)

Cualquier medida de fuerza en conjunto que se adopte repercutirá notablemente en la universidad local por el peso de esos dirigentes. (Puntal. 29/11/1989, p. 5)

Esta observación que realiza el diario es importante de subrayar. Los dos líderes gremiales locales participaban en las mesas de conducción de las respectivas organizaciones con sede en Buenos Aires y alcance nacional. Al referirse a ese momento y al rol de Nelso Farina<sup>17</sup>, el dirigente sindical docente, Jorge Cardelli<sup>18</sup>, también se mostraba opti-

---

<sup>17</sup> Nelso Farina (1950-2018) se desempeñó al frente del sindicato de los no docentes, ATURC, y luego en 1985 fue elegido secretario de la FATUN, cargo que ocupó durante 33 años. Al mismo tiempo tuvo una participación en la CGT como miembro del consejo directivo.

<sup>18</sup> Jorge Cardelli asumió como secretario general de la AGD el 24 de octubre de 1989, al

mista frente a la convergencia, expresando ante los periodistas: «estamos entusiasmados por lo que se ha logrado entre la CONADU, CTERA y FATUN y en ella Río Cuarto ha jugado un papel preponderante buscando la unidad» (Puntal. 24/11/1989, p. 6).

En otra de la serie de entrevistas que Cardelli brindó a los reporteros, dejó en claro que el arco de demandas docentes era mucho más amplio que la cuestión salarial. «Para nosotros -decía el líder gremial- es importante que la lucha trascienda ya que estamos reclamando también por una total transformación del sistema educativo» (Puntal. 24/11/1989, p. 6), donde «las universidades públicas vemos el avance de las privadas (Puntal. 29/11/1989; 30/11/1989; 19/12/1989).

Desde el claustro estudiantil provenían igualmente las voces de apoyo a la lucha docente, siendo Pablo Galimberti, por entonces al frente de la FURC, quien ante los cronistas se declaró en favor de una convergencia de más amplio alcance al expresar:

Para enfrentar la política educativa del gobierno tienen que estar todos los actores del sistema juntos. La CONADU, CTERA y FATUN tendrían que hacer un plan con el movimiento estudiantil en defensa del sistema educativo [...] la crisis que soporta el sistema educativo es la consecuencia de la crisis económica que está viviendo el país [...] el planteo de la FURC es que si no se unen todos los actores del sistema educativo para hacer frente a esta política del gobierno, va a sucumbir ante este proyecto. (Puntal. 24/11/1989, p. 11)

¿Cuál era ese proyecto de universidad que, junto a todas las demandas anteriores, parecía catalizar las convergencias? En la entrevista que realizamos, Galimberti describió con claridad meridiana las líneas de un pensamiento colectivo capaz de movilizar las voluntades juveniles de entonces:

---

tiempo que se desempeñaba en la junta ejecutiva de CTERA. Venía de participar desde 1984 en la conducción de CTERA con la victoria de la Lista Celeste, encabezada por el docente Marcos Garcetti. Entre 1986 y 1994 ocupó la secretaría general del gremio docente (AGD) Desde 1993 fue director de la Escuela de Formación «Marina Vilte» hasta el 2008, una estructura académica perteneciente a CTERA. También integró la dirección del Instituto de Estudios y Formación de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) durante la conducción nacional de Víctor De Genaro. En dicho período, organizó la Escuela de Formación de Dirigentes Populares. Datos extraídos de la entrevista que le realizáramos.

Teníamos la convicción que la clase trabajadora era quien tenía que desarrollar el rol predominante en los cambios sociales y que sus luchas estaban unidas a la del conjunto del pueblo. La deuda externa conformaba grilletes de los cuales había que liberarse. El Fondo Monetario Internacional fijaba políticas de empobrecimiento para los trabajadores y pérdidas en derechos especialmente en salud y educación.

En este marco se percibía que el salario de los trabajadores de la educación eran la variable de ajuste para degradar la educación pública y convertir la educación en un bien de mercado. Era claro que la lucha de los trabajadores de la educación estaba a favor de resguardar el derecho a la educación gratuita, no solo para nuestra generación sino también para las siguientes. Teníamos claro que lo que percibíamos como pérdida de clases, era parte de una lucha mayor que se estaba dando: la lucha por la educación pública y gratuita. Y que, a su vez, esta lucha conformaba uno de los frentes de la lucha por la liberación nacional. (P. Galimberti. Entrevista. 1/72024)

### *El momento de la profundización del ajuste*

A comienzos de 1990, la coyuntura económica se caracterizaba por altas tasas de inflación. En paralelo, se ratificaban objetivos como la racionalización del gasto público y la privatización de empresas estatales, como parte de los acuerdos alcanzados con el FMI en una nueva misión (Clarín, 2/1/1990; 16/1/1990). En este contexto, Erman González dejaba su cargo como ministro, siendo reemplazado por Julio Mera Figueroa.

Varias reivindicaciones, como las relacionadas con salarios, presupuestos y financiamiento, volverían a emerger como ejes articuladores de la movilización universitaria. Paralelamente, los pronunciamientos de los colectivos organizados, a través de sus portavoces, dejaban en evidencia que los universitarios de los noventa percibían como su gran adversario al proyecto político de ajuste neoliberal que buscaba eliminar la gratuidad de la educación superior. Así lo hizo conocer la AGD a través de un comunicado de prensa, al decir:

A esta grave situación la acompaña un conjunto de ideas elitistas y antipopulares circulantes en algunos papeles gubernamentales que dicen, de manera sintética y parafraseando al Banco Mundial, que la educación superior es válida en tanto sea rentable económicamente [...] Indudablemente estas ideas economicistas de la cultura y de la

educación simpatizan con la universidad privada, el arancelamiento y en general con que el Estado debe gastar en educación cuando esta genera una razonable tasa de ganancia, tanto individual como social [...] El presupuesto de la universidad en la actualidad se ha reducido enormemente y va llevando a la misma a la inmovilidad. [...] Está llegando la hora de definiciones no solamente para los que conducen, sino también para todos aquellos que comparten un proyecto educativo y cultural, nacional y popular. (Puntal. 11/1/1990, p. 11)

Tales declaraciones no resultaban descontextualizadas ni aisladas. Por cierto, el diario local se hizo eco de la divulgación del proyecto presentado en la Universidad Nacional de Córdoba, que preveía arancelar los estudios de grado.<sup>19</sup>

El arancelamiento, la visión mercantilista de la producción académica y científica dominaban las discusiones y los temores de universitarios e investigadores. Mientras tanto, se iba tejiendo un nuevo arco de convergencias y de acciones en tal sentido. Luego de realizar una «asamblea multitudinaria» y lograr un «masivo acatamiento» de los docentes, la AGD expresó su adhesión al paro de alcance nacional convocado por la CONADU para el 18 de febrero de 1990. Este paro tenía como eje las demandas salariales, presupuestarias y la defensa de la gratuidad de los estudios universitarios (Puntal, 19/2/1990). Paralelamente, la gremial local logró sumar otros valiosos apoyos, tras las declaraciones del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la FURC y de los Centros de Estudiantes (Puntal, 14/2/1990, p. 11).

Fue la ocasión para que los estudiantes respaldaran la idea de establecer un plan de lucha conjunto, propugnando en tal sentido una estrategia articuladora, pero de más amplio alcance como lo expresaría su presidente, Pablo Galimberti, por entonces presidente de la FURC:

---

<sup>19</sup> El proyecto, autoría del entonces decano Rafael Vaggione, se discutió en el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, según el cual contemplaba imponer a cada estudiante una contribución obligatoria mensual de 12.000 australes (Puntal. 16/3/1990, p. 4).



La crisis que está viviendo el sistema educativo en general permite asegurar que la solución no se va a lograr por la participación de uno de los sectores del sistema, sino muy por el contrario mediante el esfuerzo mancomunado y coordinado [...] dándole un accionar tanto regional como nacional para así tratar de revertir la política del gobierno. (Puntal, 20/2/1990, p. 11)

De acuerdo con sus palabras, el estudiantado buscaba concretar un plan de lucha a nivel nacional, impulsado desde la Federación Universitaria Argentina (FUA) «para articular cada una de las realidades de las distintas federaciones del país, conjuntamente con los gremios docentes y no docentes». El propósito de integrar todas estas acciones era «generalizar en la comunidad local y nacional la necesaria conciencia de defender el derecho a la educación de calidad» (Puntal, 21/2/1990, p. 11).

### *Del Campus a la ciudad y viceversa*

Fue en esa coyuntura que se decidió dar visibilidad a la problemática universitaria fuera del Campus, en el espacio público de la ciudad. La AGD con el apoyo de la FURC y además de la Unión de Educadores

de la Provincia de Córdoba (UEPC), quienes por su parte experimentaban el traspaso de las escuelas nacionales a las provincias, redactaron un documento conjunto, distribuyeron panfletos en las calles céntricas y en la Plaza Roca pronunciaron discursos elocuentes acerca de las problemáticas educativas en común (Puntal, 23/2/1990, p. 9).

Además, los docentes fueron encontrando aliados en el campo político-partidario, como la Juventud Peronista. Esta agrupación redactó un documento público expresando «su solidaridad» con todos los trabajadores docentes y demás actores sociales involucrados. En dicha nota, los jóvenes partidarios señalaron a quiénes consideraban sus adversarios, al afirmar: «entendemos que la política económica que se está llevando adelante de la mano de los sectores liberales, que siempre han estado en contra del pueblo, significa darle la espalda a la inmensa mayoría de los argentinos que confió en el peronismo» (Puntal, 22/2/1990, p. 10).

Asimismo, no puede subestimarse el rol fundamental que desempeñó la prensa gráfica como audiencia mediática. Los medios realizaron entrevistas a los líderes de los colectivos involucrados, visibilizando a los actores de apoyo y destacando sus repertorios de acción. Las imágenes publicadas en sus páginas, como aulas vacías para dar cuenta del alto acatamiento de las medidas, de dirigentes interactuando con sus pares y en asambleas multitudinarias, evidencian el rol de la prensa como otro participante en el conjunto de los terceros actores de las protestas.

Hacia el mes de marzo de 1990, la convergencia de prácticas alcanzó su cenit. La CTERA conjuntamente con la CONADU se pronunciaron por el no inicio del ciclo lectivo (Puntal. 5/3/1990). En Río Cuarto, la AGD expresó su «adhesión» y simultáneamente lo hizo también ATURC.

Entre tanto, esta localidad del sur cordobés se preparaba para ser sede de la reunión del CIN. Los rectores de todas las casas de altos que integraban dicho Consejo recibieron allí declaraciones por escrito donde se hacían explícitos los «apoyos». Así lo hicieron saber no solo las organizaciones locales (FURC, AGD) sino también las nacionales (FUA, CONADU y FATUN) (Puntal. 8/3/1990, pp. 10-11).

Podría decirse que un entramado de solidaridades discursivas y pragmáticas confluían para hacer de la lucha por la universidad libre y gratuita, el punto de convergencia entre colectivos movilizados que interpelaban no solo al gobierno nacional sino también a su antagonista neoliberal.

En torno a ese acuerdo, la FURC se manifestó de igual modo. Luego de haber reunido al estudiantado en la Plaza Olmos y declarar su adhesión al Plan de Lucha trazado por la FUA a nivel nacional, donde se reclamaba un aumento del presupuesto y la defensa de la educación pública, sus dirigentes elaboraron un documento que hicieron llegar a las autoridades del CIN. En él planteaban demandas de mayor alcance aún, tales como la necesidad de crear un Fondo Federal de Educación para garantizar el financiamiento de la política educativa, como también bregar por el acceso a la universidad de sectores sociales de menores recursos, mediante una partida presupuestaria destinada a becas (Puntal. 7/3/1990, p. 9; 8/3/1990, p. 10).

Por su parte, los Centros de Estudiantes se mostraron muy activos por esos días y respaldaban las decisiones de los gremios docentes, aunque estuviesen afectados por la demora en el inicio de las clases. En una declaración redactada por el Centro de Ingeniería y que se dio a conocer a la prensa, los estudiantes dejaron bien en claro que la confrontación se planteaba contra dos destinatarios, y uno de ellos era el adversario liberal:

sabemos que los verdaderos responsables de este deterioro no son los compañeros docentes, si nos quienes desde el gobierno impulsaron y continúan haciéndolo en la actualidad una política neoliberal tendiente a la elitización de la sociedad argentina, tanto económica como cultural, lo que se traduce en el arancelamiento de algunas universidades y el cierre paulatino de las otras, debido al estrangulamiento presupuestario. (Puntal. 11/3/1990, p. 10)

Precisamente, por eso los dirigentes gremiales locales sostenían la estrategia de convergencia, e inclusive se animaban a entrever una ampliación de las articulaciones. Así lo vio Nelso Farina quien en una entrevista concedida a los periodistas sostuvo:

se avanzó sorteando numerosas dificultades en la decisión de elaborar un documento junto con los integrantes del consejo interuniversitario de rectores (CIN), la CONADU y la FUA para plantear la grave crisis que en este momento soporta la Universidad de Argentina. La idea es plantear que las cabeceras de acción puedan estar en las distintas universidades de cada provincia para luego concluir en una Asamblea de la Universidad Nacional a realizarse en abril. (Puntal. 14/3/1990, p. 9)

Por su parte, Jorge Cardelli esclarecía acerca del sentido de dichas prácticas:

Ese tiempo fue muy particular, de mayor trabajo conjunto. Fue un tiempo en donde también en CONADU se discutió la posibilidad de ingresar o no a CTERA que fue un gran debate interno, y una gran cantidad de medidas de fuerza que hacía CTERA también adhería CONADU. (J. Cardelli. Entrevista en Basconzuelo et. al, 2022, p. 157)

La idea de una articulación multiactoral estaba en las miras de otros actores. La presidenta de la FUA, Gabriela Troiano, desde Buenos Aires, expresaba: «estamos trabajando más allá de los intereses sectoriales en la defensa de la universidad nacional autónoma, cogobernada, gratuita y masiva». Y afirmó también: «para afianzar las instituciones es fundamental consensuar entre los distintos sectores de la sociedad las necesidades de defender nuestro patrimonio nacional». De allí que anticipara la intención de concretar reuniones con la CGT, Federación Agraria, la CGE, partidos políticos, entre otras fuerzas sociales (Clarín. 11/3/1990, p. 6).

Finalmente, el CIN emitió su declaración final. Los rectores elaboraron un documento conjunto donde subrayaban enérgicamente la responsabilidad primaria del Estado en el mantenimiento del sistema educativo en general y de la educación superior en particular (Puntal. 11/3/1990, p. 8).

Hubo por cierto otras instancias posteriores de convergencias. La AGD adhirió a paros nacionales convocados por la CTERA (1/8/1990), a los de CONADU (21 y 22/8/1990; 5/6/1991; 25/8/1991). Ahora bien, el hecho de resaltar estas articulaciones no implica en modo alguno soslayar algunas tensiones ya que las delegaciones locales también disputaban espacios de decisión. Es lo que tan bien nos esclareció Cardelli en la entrevista:

En general, hemos acatado todas las medidas de CONADU; lo que si veíamos nosotros es que había una tendencia a desatar paros muy fuertes y nosotros veíamos que acá la gente no los acataba; entonces teníamos una situación muy complicada. Tomábamos directivas y la gente no las acataba y nosotros nos sentíamos debilitados. (J. Cardelli. Entrevista en Basconzuelo et. al, 2022, p. 160)

En otras palabras, las bases locales sindicales también contaban en las deliberaciones y no solo los acuerdos entre las dirigencias gremiales nacionales. Pero, mientras estas cuestiones se dirimían entre las dirigencias de las respectivas organizaciones escalares llegó otro momento de articulación, pero esta vez multisectorial.

*El momento de la convergencia entre los trabajadores estatales: potencialidades y límites*

El 21 de marzo de 1990, la CGT-Azopardo<sup>20</sup>, todavía bajo el liderazgo de Saúl Ubaldini, llamó al paro de todos los agentes estatales en la Nación. Mediante una conferencia de prensa donde estuvieron presentes Rubén Pereyra por la CGT, Mary Sánchez<sup>21</sup> en representación de la CTERA, Víctor De Genaro en nombre de ATE y Héctor Esquivel que



<sup>20</sup> Sobre esos años de la conducción ubaldinista y la fragmentación de las dos centrales, véase el trabajo de Sangrilli (2023). Cabe aclarar que el líder obrero en principio había respaldado la llegada del menemismo, pero comenzó a discrepar a partir del proyecto de flexibilización laboral.

<sup>21</sup> Su nombre completo era María Vicenta Sánchez García, de nacionalidad española. Fue la primera mujer que integró la mesa de conducción de la CGT. Su identidad política era el peronismo y lideró la gran protesta docente contra las políticas menemistas que se organizó desde la Carpa Blanca, instalada entre el 2/4/1997 al 30/12/1999.

conducía FOETRA (sindicato de telecomunicaciones), convalidaron un discurso común. En él, se hacía evidente la creencia de que el paro total como forma de protesta tenía capacidad funcional para aglutinar al conjunto de trabajadores estatales en defensa de sus intereses y en confrontación con el modelo económico de ajuste vigente. Desde Río Cuarto expresaron su adhesión los trabajadores no docentes por medio de su organización sindical ATURC, así como sus pares agrupados en FATUN (Puntal. 21/3/1990).

En esta ocasión no se sumó la CONADU, por lo tanto, tampoco lo hizo la AGD. He aquí los límites de esa instancia de lucha. Es evidente que no siempre las demandas docentes iban a coincidir con las del personal administrativo y viceversa, pero se trataba también de las afinidades partidarias e inclusive de las respectivas identidades políticas. En efecto, el menemismo había producido un desconcierto entre la dirigencia y la militancia del peronismo histórico que veían en la proximidad del elenco gubernamental con las fórmulas acuñadas apenas un año antes por el Consenso de Washington, una gran distancia respecto de las banderas partidarias históricas. Esas líneas de pensamiento externo se traducían en políticas defensoras de la estabilización macroeconómica, la liberalización con respecto al comercio, la reducción del Estado y la expansión de las fuerzas del mercado dentro de la economía interna.

Por eso, la proximidad entre De Genaro y Sánchez se vio marcada por su fuerte desacuerdo con el modelo económico impulsado por el gobierno de Menem. En contraste, la CGT pasó de mantener una postura muy crítica hacia el gobierno de Alfonsín, planteando 13 paros, a adoptar una posición que solo en 8 oportunidades expresó su protesta contra el menemismo. Esas mismas distancias político ideológicas se replicaron en los gremios universitarios riocuartenses, como bien lo esclarece Jorge Cardelli al referirse a su relación con el sindicato de los no docentes:

La relación con ATURC era cordial, pero marcada por una fuerte diferencia ideológica porque en rigor ellos militaban. Nelso Farina militó siempre en la CGT y en el justicialismo más oficial, más institucionalizado, ortodoxo. Inclusive, el pensamiento de Farina es un pensamiento en ese sentido muy tradicional y casi vandorista en términos sindicales; y en su forma de pensar la problemática sindical es una concepción corporativa [...] Entonces, esa fue una diferencia con Farina, una diferencia histórica: mientras nosotros éramos amigos con Víctor De Genaro, de todos los que van a ser la CTA y de todos los gremios un poco más combativos, Farina siempre estuvo

con los sectores más reaccionarios. (J. Cardelli. Entrevista en Basconzuelo et. al, 2022, pp. 160 y 163)

He aquí entonces una problemática que invita a repensar por qué luego de 1991 comenzaron a dificultarse las posibilidades de articulación. Eduardo Tello, a cargo del gremio no docente por esos años, lo relató más claramente:

Yo creo que durante la presidencia de Alfonsín fue muy fuerte la actividad sindical y se iba a seguir en el gobierno de Menem. Lo que pasa es que aparece esa jugada hábil del menemismo, de quebrar la CGT a los dos meses de asumir. Se va de la CGT Barrionuevo y queda Ubaldini solo, acompañado fundamentalmente por los gremios estatales donde quedamos nosotros. Y después, ya sabemos cómo se manejó el menemismo; un día se nos iba un gremio, otro día se nos iba otro; y con el alejamiento de Saúl desaparece la parte combativa del gremialismo. (E. Tello. Entrevista en Basconzuelo et. al, 2022, p. 491)

En otras palabras, el sindicalismo como actor político comenzó a perder peso en la sociedad (Roland, 2023, p. 265), al tiempo que el menemismo obró mediante una estrategia de desestructuración de la resistencia anclada en los gremios. En palabras de Orlansky (1997), el año 1991 «marcó el fin de una etapa del sindicalismo como factor de poder», por cuanto el menemismo habría provocado la ruptura de la identidad entre gremialismo y peronismo, que históricamente «fue la clave del poder sindical en Argentina» (p. 630).

En esta línea resulta muy ilustrativo el análisis de la revista *Voces* que editaba el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UNRC, dando cuenta de cómo iba cediendo la participación de los gremios locales en la confrontación con el menemismo, aunque trasladaba la responsabilidad a la actitud del claustro. En opinión de Jorge Cardelli el problema era el nivel de afiliación, al decir: en el país hay 600 mil docentes y aproximadamente solo 300 mil están afiliados, hay mucha gente que ni siquiera se afilia»; al tiempo que agregaba respecto del panorama local: «en nuestra Universidad el gremio tiene afiliados entre el 50 y 60% de los docentes». Asimismo, resaltaba el problema de la participación en las asambleas: «Allá por el '87, '88, '89 era muy grande. Desde que llegó este gobierno, y se empezó esta otra política, además del fuerte deterioro de todo el sindicalismo, la participación se ha

ido retrayendo, y hoy tenemos muy pocos docentes en las asambleas» (Voces. Junio 1991: 5).

Eduardo Tello, por el gremio no docente, señalaba en línea con este razonamiento: «Hay una especie de desmovilización en los compañeros, que se traduce en un estado de desánimo, de desesperanza que hay en la sociedad argentina» (Voces. Junio 1991: 6). Al año siguiente, en una entrevista a Fabricio Busso, presidente del Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas, se expresó en términos similares: «En estos momentos no se está viviendo una realidad que contemple la participación masiva de los estudiantes. Yo recuerdo cuando el aula F1 estaba llena. Desde el '89 en adelante las asambleas pasaron a ser desiertas. Creo que hay un desinterés total por participar» (Voces. Mayo 1992, p. 4).

Coincidentemente, en los comienzos del año 1991 se produciría un giro en las políticas públicas, incluidas las universitarias, con la llegada al Ministerio de Economía, Obras y Servicios Públicos de Domingo Cavallo. Un hombre de la Fundación Mediterránea, artífice del Plan de Convertibilidad que imprimiría un sello propio al gobierno menemista y a la década de los noventa en Argentina.

## **A modo de conclusión**

La idea principal del artículo ha sido reconstruir el repertorio de articulación que tuvo visibilidad *en y desde* el Campus de la UNRC durante los años 1989 a 1991. En las páginas previas se ha procurado explicar por qué, cuándo y cómo se produjo un giro de estrategia que supuso el pasaje de acciones contenciosas sectoriales y fragmentarias, hacia una confluencia en la lucha emprendida con sus perfiles de fortaleza y de debilidad.

Para ello, se propuso como primer paso una definición provisoria y sujeta a futuras revisiones sobre el término repertorio de articulación, elaborado a partir de los aportes de la literatura especializada que permitió analizar para el caso universitario y el período temporal escogido, las prácticas de convergencia entre docentes, trabajadores administrativos y estudiantes. Es decir, discursos y acciones que se estrechaban y sumaban aliados, al mismo tiempo que interpelaban al gobierno nacional y confrontaban con el adversario neoliberal.

¿Cuáles fueron las claves para comprender las convergencias? La crisis económica que se agudizó con el episodio hiperinflacionario y se prolongó entre 1989 y 1990 produjo efectos diversos, pero en el caso de los salarios y la canasta familiar impactó de lleno en el poder adquisitivo de la ciudadanía en general y de los trabajadores en particular. Entre ellos estaba todo el personal que trabajaba en la UNRC y el estudiantado. Hasta que la economía comenzó a dar signos de crecimiento, lo cual ocurrió hacia fines del año 1991, también los afectó la distribución regresiva del ingreso. Las políticas de ajuste, las leyes que impulsaron la reforma del Estado, la fuerte valorización del mercado, entre otros perfiles del modelo noventista neoliberal que identificó al menemismo, completaron un panorama poco propicio para la vida académica y científica, como lo prueba el hecho de la reducción notable del presupuesto universitario y su participación en la generación del PBI.

¿Qué papel jugó el Campus? Se constituyó en una de las arenas donde ese repertorio de articulación fue forjándose. Allí se hizo evidente que docentes y no docentes compartían trayectorias de luchas visibles en paros y asambleas, mientras el estudiantado hacía lo propio mediante reuniones y movilizaciones. Los aproximaba una dinámica organizativa y representativa común y propia de esos años que encontraba sus interlocutores en los sindicatos o en los Centros y Federaciones del alumnao.

Fue tejiéndose una agenda reivindicatoria común con eje en la defensa de educación pública y gratuita, además de lo salarial y lo presupuestario. Desde el Campus, el repertorio de articulación se trasladó a la ciudad. Precisamente, esa inserción de la institución en el paisaje urbano no pasó desapercibida para la sociedad local, que a través de la prensa gráfica podía conocer por qué protestaban y defendían al mismo tiempo el legado de la educación pública.

¿Cuál fue la composición de ese repertorio? Las adhesiones, las declaraciones de apoyo, los documentos de autoría colectiva, las conferencias de prensa conjuntas, expresaron esas instancias de convergencia. Compartían temas de agenda común, los mismos oponentes y los mismos actores interpelados, y eso se tradujo en una campaña conjunta, lo cual no impedía que hubiese discursos y acciones independientemente entre sí.

Ese momento tuvo su propio recorte temporal y las prácticas de articulación su clausura alrededor de fines de 1991. No solo las mejoras en algunos índices económicos menguaron la capacidad de movilización.

El ímpetu participativo, las afiliaciones sindicales y el propio rol de los gremios como articuladores de los intereses laborales ingresaban en un sinuoso laberinto, a la par que se consolidaba la estrategia de hegemonía menemista y se hacían más evidentes las fisuras al interior de la identidad política peronista.

Para concluir, consideramos que el abordaje de repertorios de articulación contribuye al campo de estudio de las protestas sociales pues es una herramienta teórica para comprender que las contiendas sociales involucran una dinámica multiactoral y multirelacional y no solo abarca a las partes en conflicto. Mientras éstas interpelan al destinatario de sus reivindicaciones, pueden encontrar aliados y obtener visibilidad a través de las audiencias mediáticas. Para el caso que nos ocupa, ellos fueron el estudiantado y la juventud peronista, por un lado, y por el otro, la prensa gráfica.

### **Fuentes estadísticas**

Indec. (1980). Censo Nacional de Población y Vivienda. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-164>

Indec. Estadísticas. 1990. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Institucional-Indec-InformacionDeArchivo-5>

### **Fuentes periodísticas**

Clarín. Buenos Aires. 1989 y 1990.

Puntal. Río Cuarto. 1989-1991.

Voces. Revista del Departamento de Ciencias de la Comunicación. UNRC. 1991, 1992 y 1993.

### **Entrevista**

Galimberti, P. Entrevista. 5/7/2024.

### **Bibliografía**

Adair, J. (2023). 1983. Un proyecto inconcluso. Buenos Aires: FCE.

- Basconzuelo, C., Bonet, O., Larrea, Z. y Morel, T. (2022) *Una universidad pensada para la región. Memoria e historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto a través de entrevistas*. Río Cuarto: UniRío editora.
- Basconzuelo, C. (2023). Cartografía de las revueltas de subsistencia en el contexto crítico de 1989. En I. Baggini, A.L. Picciani y M. F. Valinotti. (Comps.), *Transformaciones en el sur de Córdoba. Actores, estructuras y dinámicas* (pp. 194-207). Río Cuarto: UniRío editora.
- Beltrán, M. (2013). *La Franja. De la experiencia universitaria al desafío del poder*. Buenos Aires: Aguilar.
- Bonnet, A. (2007). *La hegemonía menemista. El neoconservadurismo en Argentina, 1989-2001*. Buenos Aires: Prometeo.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino: 1983-2007. Buenos Aires: Ediciones de la UNGS.
- Canavese, A., Sosa Escudero, W. y González Alvaredo, F. (1999). El impacto de la inflación sobre la distribución del ingreso: el impuesto inflacionario en la Argentina en la década del ochenta. En L. Gasparini. (Comp.), *La distribución del ingreso en la Argentina* (pp. 265-290). Buenos Aires: FIEL.
- Cristal, Y. (2021). La protesta estudiantil: características y proyecciones de las movilizaciones en la UBA en la segunda mitad de los años noventa. *Cuadernos del Sur*, 50, 277-298.
- Gerchunoff, P. y Llach, L. (2018). *El ciclo de la ilusión y el desencanto*. Buenos Aires: Crítica.
- González Valdés, M. (2022). Unidad, solidaridad y estrategia. La Federación Universitaria de Córdoba entre la reactivación estudiantil y la normalización universitaria (1981-1986). *Revueltas*, 6, 122-138.
- Gordillo, M., Arriaga, A., Franco, M. J., et. al. (2012). *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Idalgo, J. (2019). La agenda en educación superior en los noventa: La creación de nuevas universidades en el conurbano

- bonaerense. *Antigua Matanza*, 3 (1), 200-222.
- Luchilo, L. (2022). La evolución del sistema de educación superior argentino desde 1983: la dinámica de expansión y diversificación. En G. Gamallo. (Comp.), *De Alfonsín a Macri. Democracia y política social en Argentina (1983-2019)* (pp. 185-222). Buenos Aires: Eudeba.
- Medina, L. (2019). Sindicalismo docente universitario. En F. Tálamo y M. Rozados. (Comps), *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente* (pp. 263-278). Paraná: Agmer editora.
- Orlansky, D. (1997). Reforma del Estado, restructuración laboral y reconversión sindical. Argentina 1989-1995. *Estudios Sociológicos*, 15(45), 623-638. <https://www.jstor.org/stable/40420476>
- Pérez Álvarez, G. (2016). Confrontación, cooptación y disputa política: Huelgas y rupturas en los sindicatos estatales entre 1987 y 1990 en Chubut. *Trabajo y sociedad*, 26, 83-100. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712016000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712016000100006&script=sci_arttext)
- Pérez Álvarez, G. (2017). Conflictividad social en el noreste de Chubut entre 1984 y 2007. En G. Galafassi y S. Puricelli. (Comps.), *Perspectivas críticas sobre la conflictividad social* (pp. 207-231). Buenos Aires: Extramuros Ediciones.
- Quiroga, H. y Tcach, C. (2006). Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia. Rosario: Homo Sapiens.
- Roland, E. (2023). El sindicalismo peronista de Córdoba ante el ascenso del menemismo. En M. Gordillo, F. Aiziczon, A. E. Arriaga y M. J. Franco. (Eds.), *La reconfiguración del trabajo en democracia* (pp. 261-294). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Romero, F., Becher, P. y Grasso, I. (2014). El movimiento estudiantil de la Universidad Nacional del sur: críticas y debates para un estado de la cuestión (1966-2002). En: P. Fernández Hellmund y M. Millán. (Comps), *Organizaciones y movimientos sociales en la historia argentina reciente (1966- 2012)* (pp.127- 178). Buenos Aires: Ediciones del CEISO – IIGG.
- Rucht, D. (2004). Movement Allies, Adversaries and Third Parties. En D. Snow, S. Soule y H. Kriesi. (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 197-216). USA: Blackwell Publishing.

- Secretaría de Políticas Universitarias (1999). *Datos presupuestarios de Universidades Nacionales*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006199.pdf>
- Suasnábar, C. (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.
- Sangrilli, C. (2023). *Saúl Ubaldini. El liderazgo obrero en dictadura y democracia (1976-1991)*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Sidicaro, R. (2002). *Los tres peronismos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Taquini (h) A., Urgoiti, E., Rifé, S. De Cea, R. (1972). *Nuevas universidades para un nuevo país. La juventud determinante del cambio por la capacitación*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cia. Editores.
- Tilly, Ch. (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758-1834. En M. Traugott. (Comp.), *Protesta social* (pp. 17-47). Barcelona: Hacer.
- Touza, R. (2022). La participación estudiantil en la recuperación democrática: la formación de los Centros y la Federación en la UNCuyo. *PolHis. Revista Bibliográfica Del Programa Interuniversitario De Historia Política*, (30), 77-104.
- Visintini, A. (2022). *Las políticas económicas en Argentina*, Buenos Aires, Biblos, 2022.

# La gran transformación universitaria: del Manifiesto Liminal cordobés (1918) al proyecto de Ley Ómnibus (2024)<sup>1</sup>

## The great university transformation: from liminal Manifesto of Cordoba (1918) to omnibus bill (2024)

Franco Riquelme<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo es un análisis realizado desde la Sociología Histórica con el objetivo de estudiar la situación universitaria en América Latina desde una perspectiva de larga duración debido a que el presente (la coyuntura en curso) no puede explicarse sino se tienen en cuenta los procesos históricos (cambios y continuidades). Por ello, he optado como punto de partida central de mis argumentos el papel de la Reforma Universitaria (1918) que tuvo para la ampliación de los derechos fundamentales de los/as estudiantes como también la formación de diversos movimientos sociales y reclamos que siguen vigentes hasta nuestros días. Asimismo, desarrollo y expongo temas-problemas que en los últimos años latinoamericanos vienen marcando la agenda académica como también política-social y es respecto a la cuestión democrática, la gubernamentalidad y una cultura política pendular entre el diálogo y/o la oclu-

### Abstract

This article is an analysis carried out from Historical Sociology with the objective of studying the university situation in Latin America from a long-term perspective because the present (the current situation) cannot be explained if historical processes are not taken into account (changes and continuities). For this reason, I have chosen as the central starting point of my arguments the role of the University Reform (1918) that it had in the expansion of the fundamental rights of students as well as the formation of various social movements and demands that remain in force until today. Likewise, I develop and expose issues-problems that in recent Latin American years have been marking the academic as well as political-social agenda and it is regarding the democratic issue, governmentality and a political culture pendulum between dialogue and/or the occlusion of the voice

---

<sup>1</sup> Trabajo recibido: 20/03/2024. Aceptado: 04/07/2024.

<sup>2</sup> Licenciado en Historia y docente en el Instituto de Nivel de Educación Superior «Paulo Freire» (Río Grande, Tierra del Fuego). Maestrando en Estudios Latinoamericanos (Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza). Correo electrónico. francoriquelme416@gmail.com

sión de la voz política disidente, todo esto sumando en un contexto histórico de fuerte avance de las derechas en nuestras sociedades. Este posicionamiento político de derecha está suponiendo un retroceso de las conquistas sociales realizadas en la sociedad toda y ello incluye, por excelencia, el sistema educativo.

**Palabras clave:** reforma universitaria, derechos fundamentales, democracia, cultura política, movimientos sociales.

dissident politics, all this adding up to a historical context of strong advance of the right in our societies. This right-wing political positioning is implying a setback in the social achievements made in society as a whole and this includes, par excellence, the educational system.

**Keywords:** university reform, fundamental rights, democracy, political culture, social movements.

## Introducción: la universidad latinoamericana desde una larga duración

*Los pueblos han de vivir criticándose, porque la crítica es salud.*

*José Martí, Nuestra América (1891)*

Comienzo apelando al sentido etimológico de las palabras, siempre es necesario y más en un contexto dominado por el llamado ‘neoliberalismo’ que tiende a vaciar el contenido de las mismas. Como se sabe, universidad fue acuñada en el siglo II a.C. por Cicerón durante el esplendor del imperio romano, siendo así que *universitas* en latín significa «reunido en un todo» lo cual a su vez deriva en otro término que es *universum* para asignarle así, dos sentidos a la institución.

El primero, *universitas magistrorum* que remite a la comunidad de maestros y alumnos; después la segunda acepción, *universitas litterarum*, siendo un espacio donde se reúne todo el saber. Luego del mundo greco-romano, la palabra romana original se retomó en el siglo XVI donde la producción de saberes en España y Portugal retoman el concepto de ‘totalidad’ a partir de la experiencia mundial que significó la conquista y colonización de América Latina. En 1550, el teólogo portugués inaugura ‘la segunda escolástica’ donde formará a los jesuitas de la universidad de Coimbra para enseñar filosofía de una manera «más pedagógica [y] profunda (...) incorporando los descubrimientos recientes, criticando los métodos antiguos e innovando en todas las materias.» (Dussel,

2008:169). Las fechas no son obras del azar, es la lenta gestación de la economía-mundo capitalista.

Ahora bien, la presencia de universidades en América Latina es tan antigua que se remonta al siglo XVI durante los procesos de conquista y colonización española. La universidad cordobesa fue creada en 1613, siendo una de las pioneras; la séptima institución académica para ser más preciso. Durante la América colonial es interesante observar que la acción de la Corona española y la Iglesia tuvieron un rasgo distintivo que las diferenció de otras potencias regionales como Portugal, Inglaterra, Francia y Holanda que no las establecieron.

La unidad singular de las universidades coloniales es que tendrán una formación escolástica, teniendo como modelo de referencia la Universidad de Salamanca y de Alcalá de Henares. Aquí considero necesario advertir que la creación de universidades en América Latina fue posterior a la Reforma protestante y de allí que podamos advertir la importancia de la orden jesuita en diferentes áreas de la sociedad colonial: cultural, económico y político. De hecho, la universidad cordobesa

«fue creación de los jesuitas, primero como Collegium Maximum (...) sin autorización para otorgar títulos de grado, la cual fue conferida por el papa Gregorio XV, en 1621, mediante un Breve Apostólico ratificado por Real Cédula de Felipe IV en 1622.» (Ansaldi, 2018:3).

Así, por más de cien años los jesuitas se caracterizaron por una enseñanza teológica-filosófica hasta que la orden fue expulsada en 1767. Décadas más tarde, el virrey Nicolás Antonio Arredondo, autorizó los estudios de leyes (que persiste hasta el presente, actual Facultad de Derecho). Asimismo, la expulsión de los jesuitas en el siglo XVIII posibilitó la difusión de las ideas de la Ilustración en un contexto histórico de revoluciones burguesas en Europa, siendo un manual formidable para hombres y mujeres que lucharon por una América Latina independiente.

Al iniciarse el siglo XIX, el gobernador Juan Bautista Bustos en 1820 estableció que la Universidad de Córdoba pasara ser provincial. Posteriormente, «un decreto presidencial de 1854 la convirtió en nacional, carácter ratificado en 1856 por la ley 88. Fue la primera en el país en obtener tal rango, pues de la de Buenos Aires, creada en 1822, siguió siendo provincial hasta 1881.» (Ansaldi, 2018:3). Desde una mirada más

amplia, la transición latinoamericana del orden colonial a la formación del Estado moderno generó la conformación de diversas universidades antes de 1850, siendo así el caso de:

«la Universidad de Buenos Aires en Argentina, las Universidades Mayor de San Andrés y de San Simón en Bolivia, la Universidad de Chile, la Universidad Central del Ecuador, la Universidad Nacional de la Libertad y Nacional de San Agustín en Perú, la Universidad de la República en Uruguay y la Universidad de los Andes en Venezuela.» (Pitelli y Hermo, 2011:141).

El proceso independentista que se extiende sólidamente a lo largo del siglo XIX estuvo cargado de múltiples violencias que, a fin de sintetizar para los propósitos de este artículo, se trataron mayormente de guerras civiles regionales, nacionales e internacionales. En este punto, la educación no será la excepción de la marcha violenta que supuso la construcción de una sociedad moderna. La universidad estará cargada de múltiples significaciones tanto para el Estado-Nación como para la Iglesia, sin embargo, esta última pierde hacia finales del siglo XIX el poder ideológico frente a nuevos saberes que ingresan a las aulas como fueron el positivismo y el iluminismo.

Así, la universidad cordobesa «fue un espacio social de disputa político-ideológica» (Ansaldi, 2018:4) que llegó a su paroxismo en el acontecimiento reformista de 1918 donde Argentina y la mayoría de los países latinoamericanos se caracterizaron por la dominación oligárquica (1880-1930) como forma de ejercicio del poder político que condicionaron las posibilidades y alcances de la educación en todos sus niveles. Frente a este grupo minúsculo de notables, hombres y mujeres de Córdoba adoptaron en la década de 1880 nuevas formas de hacer política donde el escenario será la ‘calle’ para realizar manifestaciones callejeras (Ansaldi, 2018) donde el protagonismo estará dado por los jóvenes.

«Un manifiesto puede ser caracterizado como un programa de acción en torno a puntos comunes que son detallados con cierta precisión según el grado de participación de los involucrados o lo que cada uno espera lograr.» (Arpini,2017:158).

Un claro ejemplo de ello es el manifiesto liminar... porque es un escrito de autoafirmación latinoamericana. Es decir, hay una política de acción que busca acercarse a la realidad y transformarla a partir de accio-

nes concretas, pero también con la permanente insistencia de tener como base el conocimiento científico (en otras palabras, institucionalización y profesionalización de las ciencias sociales).

Por otra parte, «lo propio del manifiesto es su carácter de producción colectiva, o bien, quien lo escribe no lo hace a título personal, sino asumiendo la representación de un grupo que expresa un cierto malestar, disconformidad u oposición respecto de prácticas normalizadas, al tiempo que ofrece cursos de acción divergentes, poniendo en juego saberes y metodologías de conocimiento alternativos.» (Arpini, 2017:159). El manifiesto liminar cordobés se inscribe así a la vanguardia latinoamericana del siglo XX junto con otros textos devenidos clásicos, solo por mencionar algunos: «Arte poética» de Vicente Huidobro (1916), «Las nuevas corrientes del arte» de Mariano Picón Salas (1917), «El estado de la literatura hispanoamericana» de César Vallejo (1926), «Arte, revolución y decadencia» de José Carlos Mariátegui (1926), entre tantos otros. Es dentro de este contexto sociohistórico que podemos definir al manifiesto liminar como «literatura de combate (...) porque traduce el acto de autorreconocimiento de un ‘nosotros’ en torno a un cierto programa de acción, tendiente a superar la insatisfacción con usos normalizados, apelando a saberes y metodologías de conocimiento no reconocidos por la regulación vigente.» (Arpini, 2017:161).

Para ser más claro, el vanguardismo latinoamericano impulsó la búsqueda de una unidad política, económica y cultural donde también se hizo evidente el problema de la identidad, aquel *ethos* que bien supo invocar el manifiesto liminar, mencionando al continente latinoamericano seis veces, donde una es «como América<sup>3</sup> a secas, otra como americana<sup>4</sup> y su plural, dos como totalidad<sup>5</sup> (*América toda y toda América*), y una como *Sud América*<sup>6</sup>.» (Ansaldi, 2018:6, itálicas del autor). A esto, quiero agregarle la década en que son pronunciadas estas palabras para una

---

<sup>3</sup> Extraído del «Manifiesto Liminar...» siendo una cita del noveno párrafo: «La federación universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país, y a *América* las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio.» (itálica mía).

<sup>4</sup> Extraído del «Manifiesto Liminar...» siendo una cita del segundo párrafo: «Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora *americana*» (itálica mía).

<sup>5</sup> Presentes en los últimos párrafos.

<sup>6</sup> Forma parte del primer párrafo, dice así: «La juventud argentina de Córdoba a *los hombres libres de Sudamérica*.» (itálicas mías).

mejor comprensión, el período 1910-1920 es fruto de una crisis mundial: primera guerra mundial (1914-1918), la revolución bolchevique (1917) y en América Latina tenemos el debilitamiento político-económico de la oligarquía como también la Revolución Mexicana (1910).

De este modo, recupero una visión totalizadora de la época donde se comprende mejor que la Reforma Universitaria (1918) no fue un hecho aislado. Si los jóvenes cordobeses se dirigen hacia un universo regional es porque hay un carácter de interpelación al presente (coyuntura) donde los problemas educativos de Córdoba y la posibilidad de cambiar el orden académico, tuvo en su núcleo de manifiesto la afirmación de una identidad colectiva y movilización al sujeto receptor. Es más, «desde el título hasta el párrafo de cierre, América Latina –sus hombres libres y los compañeros estudiantes de ella– está presente, es interlocutora del *Manifiesto*.» (Ansaldi, 2018:7, *itálica del autor*).

Con todo lo mencionado, se trata pues de un cuestionamiento crítico de la Universidad de Córdoba que se extendió por todo el continente y que obedeció a condiciones sociohistóricas que estaban más allá de lo estrictamente académico-universitario. La reforma cordobesa de 1918 es la constitución de un movimiento social compuesto por jóvenes, estudiantes, clase media y obreros. Luego, en otras latitudes latinoamericanas los intelectuales sumarán el papel del indígena y el campesino.

Por último, a más de cien años de la Reforma Universitaria (1918) en Córdoba es dable preguntarse ¿por qué deberían seguir vigentes las ideas del Manifiesto Liminar? ¿Qué lecciones y/o enseñanzas sociohistóricas debemos recuperar en nuestro presente? ¿Cuál es el papel de los intelectuales progresistas y/o de izquierda en un contexto político, económico y cultural dominado por las derechas?

## **Proyección latinoamericana de la Reforma Universitaria**

La reforma de 1918 es un fenómeno histórico de larga duración que funge como «una caja de herramientas para pensar el presente.» (Tcach, 2018:192). La dimensión cultural moderna, reformista, revolucionaria, socialmente heterogénea; atravesó el siglo XX con etapas de auge y decadencia por parte del movimiento estudiantil, lo cual veremos más adelante. En cuanto a *la formación de movimiento social* tuvo una vida media corta porque se extendió hasta 1945 con la irrupción del peronismo en el cual vale la pena recordar «la gratuidad de los estudios univer-

sitarios en Argentina (arancelados hasta ese momento), que implicó una profundización de 1918, fue dispuesta por el gobierno de Juan Domingo Perón en 1949. La medida permitió un significativo incremento de la matrícula universitaria.» (Ansaldi, 2018:9). De esta manera, la educación, en todos sus niveles (inicial, primario, secundario y universitario) fueron parte de un entramado fundamental para la vida social a partir de un plan nacionalista popular que garantizara los derechos políticos y sociales de niños, hombres y mujeres.

América Latina, en los primeros lustros del siglo XX, en términos generales, es un 'laboratorio de ideas'. El caso de Uruguay es interesante pues el desarrollo intelectual de José Enrique Rodó buscará en la educación asentar el modelo krausista y un antiimperialismo ético que entre sus resultados descuellan:

«la constitución [1917] (...) que reconoció en su art. 100 el principio de la autonomía universitaria, el Congreso Nacional de Estudiantes de 1930, el Congreso Universitario Americano de 1931 y la resistencia a la dictadura de Gabriel Terra a partir de 1933» (Tcach, 2018:98-99).

En Perú, Juan Carlos Mariátegui se encargó de realizar una traductibilidad del reformismo universitario<sup>7</sup> hacia una propuesta de reforma social para luchar por la liberación indígena. De manera similar al pensador italiano Antonio Gramsci, Mariátegui piensa en el papel de los intelectuales universitarios cuando afirma que «en todos los países latinoamericanos, grupos de estudiosos de economía y sociología que han puesto sus conocimientos al servicio del proletariado, dotando a éste (...) de una dirección cultural de que antes había generalmente carecido.» (2008:208). A esto quiero agregar que el intelectual peruano destaca la lucha estudiantil peruana 'al calor de la reforma universitaria argentina' y comprende que es necesario que en toda América Latina se elimine la burocratización oligárquica para garantizar una educación moderna y científica, sin los resabios del período colonial.

Ahora bien, otro caso que quiero destacar es el mexicano donde la revolución social supo difundir rápidamente las ideas principales de la reforma universitaria a partir de los «agregados estudiantiles en las mi-

---

<sup>7</sup> En el clásico libro «Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana» (1928) se articulan las demandas de la reforma universitaria junto con las societales (política, económica y social).

siones diplomáticas mexicanas en varios países de América Latina. Este factor contribuye a explicar la elección de México como sede, en 1921, del Congreso Internacional de Estudiantes» (Tcach, 2018:99). Allí se aspiraba a una renovación de las sociedades latinoamericanas que tenía su punto de partida en las universidades, exigiendo criterios como: la autonomía universitaria, asistencia libre, revisión de los métodos y contenidos de estudios, entre tantos otros.

Años más tarde, en 1925, se constituyó con sede nuevamente en México, el Primer Congreso de Estudiantes Iberoamericanos que reivindicaba a una serie de intelectuales como «maestros de la juventud» que incluyó «al español Miguel de Unamuno, a los argentinos Alfredo Palacios y José Ingenieros, al uruguayo José Enrique Rodó, al mexicano José Vasconcelos, y por cierto al cubano José Martí» (Tcach, 2018:99). Como podemos observar, el impacto del grito cordobés fue no solamente contestatario y radical sino también recuperar aquellos proyectos políticos y culturales de unidad latinoamericana como bien supo expresar Martí:

«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»<sup>8</sup>

El impacto político de la Reforma de 1918 fue de carácter continental lo que implica a su vez evaluar cómo se desarrolló, historizó en cada país. En algunos de manera<sup>9</sup> exitosa (Argentina, Uruguay, Perú, México, Paraguay) otros frustrados (Brasil) y/o postergados por inestabilidad política, cuando no por sonadas autoritarias (Venezuela).

## Democracia y autoritarismo

Más pronto que tarde el reformismo universitario cordobés fue parte de una cultura política latinoamericana a lo largo del siglo XX donde el movimiento estudiantil, juvenil y obrero aprendió a ‘navegar’ diferentes coyunturas y procesos históricos que van desde democracias (res-

---

<sup>8</sup> Martí, José: «Nuestra América», *La Revista Ilustrada de Nueva York*, 10 de enero de 1891. Disponible en: [https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15321/1/Nuestra\\_America\\_Jose\\_Marti.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15321/1/Nuestra_America_Jose_Marti.pdf)

<sup>9</sup> Se mencionan algunos países a modo de ejemplo porque si no la lista sería extensa.

tringidas y ampliadas), experiencias populistas (Brasil, Argentina y México) y las diferentes dictaduras militares que asolaron al continente.

Escapa a los objetivos de este trabajo desarrollar (*in extenso*) las diferentes formas de ejercicio político del siglo XX latinoamericano, pero sí advertir que el *desideratum* respecto al papel de las universidades debe tener presente la polarización de fuerzas políticas: ser de izquierdas o derechas. Ambos conceptos tienen su origen en el siglo XVIII y hasta el presente han ido cambiando de 'ropaje', es decir, la renovación de discursos, utilización de conceptos, organización política, la forma de representar sus intereses, etc. Admitiendo esta dinámica, me interesa explicitar que hay un núcleo duro que es orgánico más allá de la noción tiempo-espacio y es el posicionamiento respecto a la diada igualdad o desigualdad.

Así, ser de izquierda es, «desde que esa clasificación surgió con la Revolución Francesa, optar por los pobres, indignarse ante la exclusión social, inconformarse con toda forma de injusticia o, como decía Bobbio, considerar una aberración la desigualdad social.» Por otro lado, ser de derecha «es tolerar injusticias, considerar los imperativos del mercado por encima de los derechos humanos, encarar la pobreza como tacha incurable, creer que existen personas y pueblos intrínsecamente superiores a los demás.» (Betto, 2012).

Así, es posible explicar por qué las diferentes dictaduras militares-burguesas<sup>10</sup> no se caracterizaron únicamente por las torturas, detenciones forzosos (aún si la persona contaba con *habeas corpus*) y desapariciones de hombres, mujeres y niños. Sino también a la desaparición de conceptos, categorías, teorías y de la Historia (Ansaldi, 2017:23) cuestión que perdura, mal que nos pese, hasta nuestros días. Este problema que comenzó en las universidades y se extendió a toda la vida social es gravísimo debido a que:

«si desaparece la historia, quienes desaparecen, en rigor, son los sujetos (...) que la construyen en un movimiento permanente. Al desaparecer el análisis sociológico y las clases sociales, los sujetos sociales dejan de ser los agentes de la acción social y su lugar es ocupado por categorías más difusas» (Ansaldi, 2017:23).

---

<sup>10</sup> Concepto extraído del siguiente artículo: Ansaldi, Waldo (2017): Arregladitas como para ir de boda. Nuevo ropaje para las viejas derechas. En: Revista Theomai, N°35, enero-junio 2017, pp.22-51.

En efecto, me animo a decir que a partir de la revolución cubana de 1959 los ideales de la reforma universitaria (1918) se van a ensamblar durante las décadas 1960 y 1970 con la posibilidad de una revolución socialista o, en todo caso, poner en cuestionamiento el *statu quo* del sistema capitalista a partir de tres aspectos: democracia, nación y ciudadanía. De allí que miles de jóvenes y estudiantes universitarios se sientan interpelados por un contexto histórico que posibilitaba trastocar, gradualmente o radicalmente, las bases de las formaciones económica-sociales de América Latina. En otras palabras, era una búsqueda hacia una sociedad más justa e igualitaria y por ello los centros universitarios (principalmente las ciencias sociales) pusieron en la mesa los problemas del continente que giraban desde: la dificultad de los sectores populares para ingresar al sistema educativo, el papel de la educación popular, la enseñanza religiosa en las escuelas, educación pública o privada. Entonces, ¿estás a la izquierda o a la derecha?

Según el balance reflexivo de Ansaldi, la mayor creatividad y desarrollo formidable de las ciencias sociales ocurrieron cuando se asume el diálogo y la conexión con las transformaciones sociales y crisis históricas, es decir, «la dialéctica entre ideas y procesos reales (históricos) como motor del desarrollo [científico]» (Acosta *et.al*,2015:24). De allí que no sea casual que durante la mitad del siglo XX se crearan las instituciones científico-sociales como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en 1957 y en 1967 comenzó a gestarse el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) que potenciaron en diferentes países de América Latina la institucionalización y profesionalización de los estudios sociales.

Permítanme una breve digresión que viene al caso. Uno de los temas-problemas convocantes en las academias latinoamericanas durante la segunda mitad del siglo XX fue precisamente ‘la dependencia’. La intelectual Fernanda Beigel considera que desde mitad del siglo XIX se destacan las discusiones al respecto de una «independencia mental» pensar los problemas de América Latina desde una manera auténtica. Estas primeras consideraciones cobraron mayor fuerza en «la década de 1920 con el debate cosmopolitismo-nacionalismo, y reapareció a fines de 1950 con los movimientos de descolonización y el liberacionismo.» (Beigel, 2010:129). Asimismo, será a partir de los años 1964 y 1973 que se generan las condiciones sociohistóricas para el estudio de la dependencia latinoamericana en la Sociología, más precisamente, en Chile (Santiago) bajo el gobierno socialista de Salvador Allende (1970-1973). Por su par-

te, la Escuela Latinoamericana de la Dependencia tratará sobre la condición periférica de América Latina en el sistema-mundo capitalista. Aquí convengo necesario conceptualizar de qué hablamos al decir ‘dependencia’ a partir de tres modalidades: «a) la dependencia, como una condición histórica cambiante; b) el dependentismo, como teoría social elaborada entre 1964 y 1973, y c) los dependentistas, es decir, los académicos que desarrollaron este enfoque desde diferentes espacios institucionales.» (Beigel, 2010:130).

Retomo. Las transiciones democráticas efectuadas entre 1980 y 1990 tuvieron como herencia política-económica de las dictaduras, la *consolidación* de un nuevo patrón de acumulación del capital: la valorización financiera. La aplicación de este modelo económico tuvo como ‘laboratorio’ a nuestra región, llevado a cabo primeramente en Chile (1973). A su vez, hubo un abandono de temas-problemas de América Latina como los estudios de situaciones de dependencia –por citar un ejemplo desarrollado anteriormente– debido a lo que se conoció como «crisis de los paradigmas» (principalmente el marxismo, pero no el único) donde las ciencias sociales perdieron, en gran medida, el potencial explicativo inclinándose por perspectivas descriptivas de la realidad. Añado algo más que aún conserva sus huellas en lo que va del siglo XXI y Ansaldi lo advierte para todo/a cientista social que tenga interés en la región y se trata de:

«la renuencia a pensar y tratar de explicar América Latina como una totalidad, a veces apelando a la ausencia de homogeneidad de la misma, como si la heterogeneidad fuese un obstáculo para la explicación. Otra, la de minusvalorar la incidencia de la economía para sobrevalorar la de la cultura, devenida, a veces, *deus ex machina* de toda la complejidad de las sociedades.» (Acosta *et.al*,2015:36, itálicas del autor).

La gran transformación educativa que comenzó con la Reforma Universitaria (1918) ha tenido a lo largo del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI diferentes jirones en América Latina donde la nota predominante ha sido y es la desigualdad para acceder a la universidad solo por poner énfasis en esa área societal. Aquí es indudable el aporte sociológico de Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron con el libro *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (1964) que sigue siendo de consulta inexcusable para comprender (entre otros problemas) que el ingreso al

sistema educativo está *condicionado* según a la clase social que se pertenezca.

### **El filósofo de Anillaco (Carlos Menem): «entre ustedes pobres habrá siempre»**

El presidente Carlos Menem en 1996 declaró abiertamente lo siguiente: «entre ustedes, pobres habrá siempre» donde postuló (consciente o inconscientemente) que la pobreza es un elemento constante, inmutable, permanente a lo largo de la Historia lo cual es una engañifa pues como bien demostró Karl Polanyi en su libro *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo* (1944) la condición de pobre es una constitución simultánea a la formación del sistema capitalista, alcanzando su máxima expresión durante el siglo XVIII con la Revolución Industrial. Es decir, los pobres comenzaron a ser funcionales al nuevo modo de producción debido a que van a formar parte del ejército industrial de reserva.

Dicho esto, es necesario recuperar la historicidad de los conceptos para advertir que la pobreza no es una condición natural de los sujetos, cuestión que sí adhiere buena parte de las derechas, ya sea por indiferencia al otro (al pobre), por ignorancia histórica o por mera conveniencia política pues en las últimas décadas «las derechas han sido –y son– exitosas en haber convertido mentiras en sentido común» (Ansaldi, 2022:125). Si la falacia dicha por Menem no resulta suficiente, basta con señalar otra frase que tristemente tiene buena prensa en las calles y medios de comunicación: «los pobres son pobres porque quieren».

Ahora bien, a partir de 1970 la implementación de las políticas liberistas<sup>11</sup> generaron reformas productivas que hicieron que la pobreza se encuentre fuera de los márgenes de la sociedad, es decir, excluidos. Es que, como ha escrito Maristella Svampa:

«la cartografía social presenta, por un lado, una franja más reducida de «ganadores», representados por las élites planificadoras, los sec-

---

<sup>11</sup> Concepto de Benedetto Croce que, a diferencia del liberalismo (teoría filosófica, política, económica y ética), solo se privilegia la dimensión económica. Para mayor información, léase: [https://www.cidob.org/es/articulos/revista\\_cidob\\_d\\_afers\\_internacionals/132/propuesta\\_para\\_una\\_agenda\\_de\\_investigacion\\_sobre\\_las\\_derechas\\_latinoamericanas](https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/132/propuesta_para_una_agenda_de_investigacion_sobre_las_derechas_latinoamericanas)

tores gerenciales y profesionales, los intermediarios estratégicos (...). Por otro lado, encontramos un vasto y heteróclito conglomerado social de «perdedores», entre los que se cuentan importantes sectores de la clase media tradicional que hoy sufre los efectos de la descalificación social y la precarización laboral» (2004:55).

Dicho esto, ¿de qué manera podemos recuperar en nuestro presente los reclamos de la Reforma Universitaria (1918) como fuese la ampliación de las bases sociales en la educación? Este es el legado y el desafío que nos dejaron los cordobeses y que es uno de los núcleos duros del Manifiesto Liminar: garantizar el acceso a la universidad. Aunque la cuestión sigue siendo compleja, hay que garantizar el acceso al estudio, pero también a la igualdad de oportunidades donde, bien sabemos, descuellan un sinfín de desigualdades que van desde procesos selectivos de ingresos, la cuestión étnica y de género, inserción en el mercado laboral, entre otros.

Ahora bien, cuando se habla de la desigualdad hay todo un imaginario social que hace que sea un concepto sobreentendido, esa inflación semántica suele ocultar el pensamiento reflexivo. Porque, vamos, ¿Qué es la desigualdad? ¿Por qué se produce la desigualdad? La formulación de cualquier análisis explicativo impone el plural, desigualdades.

En este sentido, desarrollo algunas premisas sobre las desigualdades. En primer lugar, es un concepto multidimensional porque las inequidades están presentes en diferentes estratos a la vez: en los ingresos, el acceso a servicios, en la acumulación de patrimonio, en el control del capital, entre muchas otras que refieren a los derechos fundamentales (sociales y económicos). En segundo lugar, es un concepto relacional debido a que la distribución de la riqueza e ingresos genera pobres y ricos, es decir, posibilita el desarrollo del ciclo sistémico del capital a partir de la (re) producción de las clases sociales. En tercer lugar, la desigualdad implica un carácter normativo (¿es justo o injusto?) en el ámbito societal y en esta perspectiva se «denota la ausencia o falta de algo: igualdad.» (Therborn, 2015, p.11). En pocas palabras, la desigualdad mata.

Una visión muy divulgada en América Latina es que la pobreza y la desigualdad están estrechamente relacionadas y las políticas estatales aún en el siglo XXI no han logrado reducir estos factores. Cuenta de ello han sido los estudios publicados por Oxfam (2015) al referir que Lati-

noamérica «es la región más desigual del mundo»<sup>12</sup> según los ingresos per cápita. También están los registros sobre la concentración de la riqueza, de la tierra y sobre los ingresos de lo que van siendo las primeras décadas del nuevo siglo. Todos estos datos son, más bien, una red de desigualdades económicas, sociales y culturales; porque detrás de cualquier cifra como las que arroja el Índice de Gini<sup>13</sup>, hay millones de personas que buscan sobrevivir aún con las deficiencias de no poder satisfacer las necesidades materiales primordiales, esto es: vivienda, salud, agua potable, alimentación, educación, etc. Una última consideración de lo dicho hasta acá, es que, en el 2014 el «10% más rico de la región acumulaba [acumula] el 71% de la riqueza y del patrimonio.»<sup>14</sup> Para ser más explícito, la desigualdad no es una matriz natural de las sociedades sino fruto de decisiones humanas, ya sea en materia económica, política, social e inclusive moral.

En estos primeros meses del año 2024 (enero-abril) es notable el descenso cuantitativo de las clase media y obrera, *pari passu*, el desarrollo exponencial de la marginalidad. En el ámbito universitario son variadas las temáticas que marcan la agenda. En este caso, el foco está puesto en la educación y está constituyendo un drama humano. Si bien en los primeros años del siglo XXI diferentes gobiernos de América Latina generaron un conjunto de políticas públicas como ha sido «la creación de nuevas instituciones, como las de sedes, secciones o centros especializados (Bolivia, Uruguay); asimismo, puede darse a través de la expansión del segmento público (Argentina, Venezuela), del segmento privado (México) o de ambos (Brasil).» (Chiroleu,2018:74). Otro caso interesante es Bolivia donde la oferta académica universitaria posibilitó llegar a poblaciones tradicionalmente excluidas como los indígenas rurales.

Sin embargo, pese a las diferentes medidas políticas públicas y el apoyo económico universitario a estudiantes (becas, créditos y servicios de bienestar estudiantil) no ha sido suficiente para lograr un cambio

---

<sup>12</sup> En Oxfam (2015:11), Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe.

<sup>13</sup> En particular aquí seleccionamos el caso argentino (1980-2019) a partir de datos que fueron obtenidos a través de encuestas de hogares de los organismos de estadística del gobierno y los departamentos de país del Banco Mundial. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2019&locations=ZJ-AR&start=1980&view=chart>

<sup>14</sup> En Oxfam (2015:11), Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe.

radical en el ingreso y permanencia de institutos académicos. En el caso de la Argentina, la cantidad de estudiantes en todas las universidades en el 2020<sup>15</sup> arroja una cifra de 1.812.233 de la cual hasta el momento se han egresado 70.666. ¿Es necesario acotar algo más? La desigualdad persiste.

Ahora bien, durante y después de la pandemia COVID-19 se fue gestando una desazón democrática en varios países latinoamericanos, sin embargo, quiero centrarme en Argentina, donde paradójicamente a cuarenta años de la democracia terminó siendo electo Javier Milei que no oculta su posicionamiento de extrema derecha (exaltación nacional, anticomunismo y antipopulismo) y el desarrollo de prácticas sociales denigratorias, racistas, patriarcales, agresivas hacia diferentes espacios de la sociedad que en los últimos años podemos especificar en la educación, la salud, los pueblos originarios, la inmigración y el adversario político, solo por mencionar algunos casos; donde todo esto va construyendo «una capilaridad fascista en la sociedad (...) [y] la facilidad con la que puede transformarse en parte del sentido común, por su capacidad de apelar o conectar con distintos elementos de nuestra estructura psíquica, muchos de ellos inconscientes.» (Feierstein, 2023:93).

Las microviolencias esparcidas por los medios de comunicación van erosionando la vida social y lo que no es menos significativo, la política. Es decir ¿cuáles son las fronteras de lo políticamente aceptable en el periodismo? Los insultos, la descalificación agresiva, las bromas y estigmatización son una constante que comienzan a tener su proceso de construcción en Argentina en el primer lustro del siglo XXI. Pareciera descabellado, pero en el 2017 hubo campañas de delación para denunciar (a través de una línea telefónica, un 0800) a docentes que plantearan en clases la desaparición de Santiago Maldonado.<sup>16</sup> En este sentido, «no es casual la elección del enemigo ya que precisamente es la función del maestro o profesor una de las que ha logrado históricamente mayor capacidad de vincular solidariamente distintos sectores sociales.» (Feierstein, 2023:68).

---

<sup>15</sup> Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2021). Link de acceso: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-33-98>

<sup>16</sup> El gobierno de Milei también refuerza una línea telefónica para denunciar movimientos sociales como fue para el 20/12/23 y recientemente el 24/1/24. Link de acceso: <https://www.pagina12.com.ar/704627-el-gobierno-refuerza-su-0-800-macartista>

En nuestros días el sistema educativo en todos sus niveles se encuentra en peligro con la asunción presidencial de Milei (diciembre del 2023) quien en poco tiempo supo pasar de los estudios de televisión a la Casa Rosada como fuerza de la extrema derecha. Si apelamos a la memoria reciente, su campaña política fue de farándula sin el desarrollo de propuestas políticas coherentes o en todo caso formuladas con claridad, solo frases huecas: «hay que eliminar el sistema de obligación escolar y establecer un voucher para que elijás donde estudiar» «el fin de la casta», «El Estado es un enemigo», «hay que dolarizar y eliminar el Banco Central», etc.<sup>17</sup> Como si esto fuese poco, el ataque a la educación es permanente donde el Ministerio de Educación ha sido concentrado por el llamado «Capital Humano» junto con otras secretarías, desacreditando el papel educativo para la formación del desarrollo científico-tecnológico. No es casual, entonces, que amenace con la desaparición del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); que a través de sus redes sociales afirme que la escuela es un ámbito para adoc-trinar con ideas populistas, un marxismo cultural donde se animó a citar a Gramsci... Si todo esto no fuese verdad, daría risa.

Por último, la permanente insistencia de los libertarios en sancionar el proyecto de Ley Ómnibus viene teniendo modificaciones en estos últimos meses, pero las medidas no favorecen en ningún artículo a la clase media y obrera. En el área educativa se plantea que los niños estudien en sus casas, exámenes de ingreso para estudiantes y docentes en el secundario, el financiamiento educativo se transfiere a las provincias incrementando las desigualdades entre jurisdicciones, eliminación de las obras públicas. Podría seguir enumerando, pero excede los límites espaciales para este artículo.

## Conclusión

Quiero reforzar el sentido de conocer e interpretar el pasado para comprender y explicar ¿por qué las universidades han llegado a ser lo que son y no son de otra manera? La opción, una de ellas, para responder a esta cuestión fue apelar a un análisis sociohistórico que preste aten-

---

<sup>17</sup><https://www.lanacion.com.ar/politica/las-15-frases-mas-resonantes-de-javier-milei-el-candidato-mas-votado-de-las-paso-2023-nid15082023/> Consultado el 20/3/24.

ción a la coyuntura dentro de procesos de larga duración como se ha tratado de realizar.

En el momento que escribo estas líneas (17 de marzo de 2024) es necesario cuestionar ¿qué es la democracia? ¿existe una democracia de derecha? Para ello es conveniente recordar la distinción clásica entre democracia política (formal e institucional) y la democracia social (democratización) que posibilita el desarrollo de una vida digna al garantizar la educación, la salud, el trabajo, la vivienda, etc. lo que el jurista italiano Luigi Ferrajoli denominó derechos fundamentales. En cuanto a la segunda pregunta considero una reflexión formidable de Waldo Ansaldi, siendo la siguiente: «la vara para considerar si una fuerza de derecha es (hoy) democrática o no, es *cómo se posiciona frente a los derechos sociales, que lo son de la mayoría*» (2023:61, itálicas del autor). Basta con tener presente el primer discurso de Milei como presidente (10 de diciembre) en las escalinatas del Congreso para advertir que el consenso democrático se está debilitando, dándole riendas sueltas a una forma de libertad:

«Para hacer gradualismo es necesario que haya financiamiento. Y lamentablemente, tengo que decírseles de nuevo, no hay plata. Por ende, la conclusión es que *no hay alternativa al ajuste y no hay alternativa al shock*. Naturalmente, eso impactará de modo negativo sobre el nivel de actividad, el empleo, los salarios reales, la cantidad de pobres e indigentes.»<sup>18</sup>

El breve análisis del discurso del presidente que suele definirse como «anarco-capitalista» y que para llevar adelante el programa liberal apela también a un mesianismo religioso («las fuerzas del cielo») para legitimar las medidas gubernamentales que hasta el momento vamos conociendo del ministro de Economía, Luis Caputo, quien cínicamente expresó «los próximos meses van a ser duros porque la administración anterior dejó, no solo la peor herencia de la historia, sino la inflación que se empieza a manifestar ahora, después de tener los precios congelados durante meses. Los precios cuidados son políticas que no sirven»<sup>19</sup>

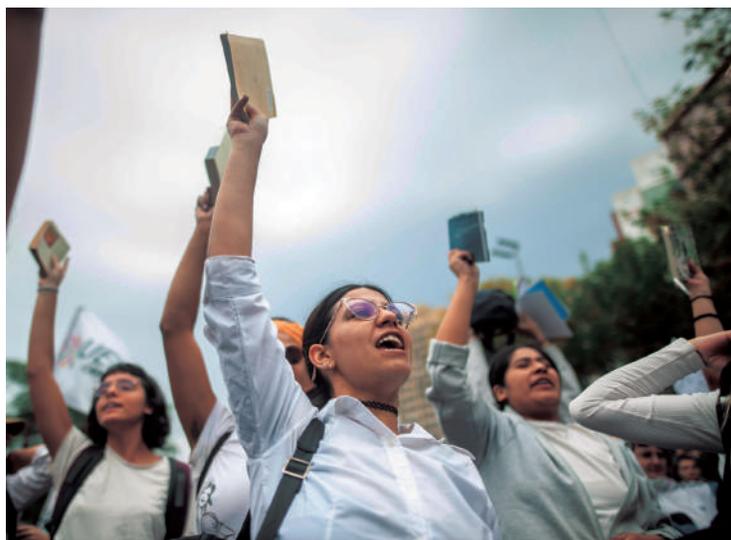
---

<sup>18</sup> <https://www.lavoz.com.ar/politica/discurso-completo-de-javier-milei-al-asumir-como-presidente/> Consultado el 17/3/24. Itálicas mías.

<sup>19</sup> <https://www.infobae.com/economia/2023/12/14/luis-caputo-advirtio-que-la-inflacion-de-diciembre-sera-sustancialmente-mas-alta-que-la-de-noviembre/#:~:text=%E2%80%9Clos%20pr%C3%B3ximos%20meses%20van%20a,los%20precios%20congelados%20durante%20meses> Consultado el 17/3/24.

Para ir finalizando, a más de un siglo el movimiento reformista cordobés impulsó un cambio en todas las universidades latinoamericanas, exigiendo a los países hermanos la formación de movimientos sociales desde México hasta Tierra del Fuego con el propósito de garantizar una transformación universitaria de carácter democrática, pluralista y crítica de nuestra realidad. Quisiera hacer más las palabras que dijo el querido Ernesto Guevara en 1959:

«Y, ¿qué tengo que decirle a la Universidad como artículo primero, como función esencial (...) de su vida? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo [latinoamericano] (...), que conoce su fuerza y se sabe arrollador, está hoy a las puertas de la Universidad, y la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca.»<sup>20</sup>



Marcha Universitaria, ciudad de Córdoba, Argentina, 24 de abril de 2024 del fotógrafo Daniel Bustos quien autorizó su publicación.

---

<sup>20</sup> Cita extraída del discurso realizado en la Universidad Central de las Villas (Santa Clara, Cuba). Link de acceso: <https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm>

## Referencia bibliográfica

- Ansaldi, Waldo (2018): Como carrera de antorchas. La Reforma Universitaria, de Córdoba a Nuestra América. En: Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea, Año 5, N°9. Córdoba, diciembre 2018- mayo 2019.
- Arpini, Adriana [compiladora] (2017): Fragmentos y episodios. Expresiones del pensamiento crítico de América Latina y el Caribe en el siglo XX, Guaymallén, Editorial Qellqasqa.
- Betto Frei (2012): Cómo derechizar a un izquierdista. Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/opinion/2012/09/22/como-derechizar-a-un-izquierdista/>
- Chiroleu, Adriana (2018): Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la reforma de 1918. En: Integración y Conocimiento, N°8, Vol.I. Link: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/100497/CONICET\\_Digital\\_Nro.2b693e63-c497-4956-9bee-6e0cc038d63c\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/100497/CONICET_Digital_Nro.2b693e63-c497-4956-9bee-6e0cc038d63c_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Dussel, Enrique (2008): Meditaciones anti-cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. En: Tabula Rasa. Bogotá-Colombia, N° 9, julio-diciembre 2008, pp.153-197
- Feierstein, Daniel (2023): La construcción del enano fascista. Los usos del odio como estrategia política en Argentina. Buenos Aires, Clave Intelectual.
- Mariátegui, Carlos [1928] (2008): La Reforma Universitaria. En: La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después, Buenos Aires, CLACSO. Link: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109083911/22mariate.pdf>
- Pitelli, C. y Hermo, P. (2011): La reforma universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina. En: Historia De La Educación, 29, 135–156. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/8162>
- Svampa, Maristella (2004): Fragmentación espacial y procesos de integración social hacia arriba: socialización, sociabilidad y ciudadanía. Espiral, vol. XI, núm. 31, septiembre-diciembre, pp.55-84, Universidad de Guadalajara, México.

- Tcach, César (2018): La reforma de Córdoba: calidoscopio de ideas y laboratorio de experiencias en América Latina y El Caribe. En: *Società Mutamento Politica*, Vol. 9, N °17, pp.191-208, Firenze.
- Therborn, Göran (2015): Los campos de exterminio de la desigualdad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Y. Acosta; W. Ansaldi; V. Giordano y L. Soler [coords.] (2015): América Latina piensa América Latina, Buenos Aires, CLACSO.
- Valdés, María (2017): ¿Dónde estamos? Desigualdad y reformas tributarias en América Latina. Publicado en la revista Nueva Sociedad N°272, noviembre-diciembre.

# Análisis del Programa de gobierno de Apruebo Dignidad en educación superior. Continuidades y rupturas de las políticas de educación chilena<sup>1</sup>

## Analysis of the government programme Apruebo Dignidad in higher education. Continuities and ruptures in Chilean education policies.

Eduardo Bustos Fuentes<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo examina las propuestas para la educación superior del programa de gobierno de Apruebo Dignidad, que llevó a Gabriel Boric a la presidencia de Chile, abordando tres dimensiones críticas: privatización endógena y exógena, definidas por Ball y Youdell (2007), y la economización de la educación superior según Brown (2017). En un contexto regional marcado por el cierre del «Ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina» (CINAL) y el posible advenimiento de un nuevo ciclo progresista, el análisis destaca la sustancial privatización del sistema educativo chileno en comparación con otros países latinoamericanos y cuestiona la efectividad de las medidas propuestas para alterar esta dinámica. En esta línea, las propuestas no modificarían sig-

### Abstract

This article examines the proposals for higher education in the government program of Apruebo Dignidad, which led Gabriel Boric to the presidency of Chile, addressing three critical dimensions: endogenous and exogenous privatization, defined by Ball and Youdell (2007), and the economization of higher education according to Brown (2017). In a regional context marked by the end of the «Cycle of Challenge to Neoliberalism in Latin America» (CINAL) and the possible advent of a new progressive cycle, the analysis highlights the substantial privatization of the Chilean educational system compared to other Latin American countries and questions the effectiveness of the proposed measures to alter this dynamic. In this line, the proposals would not

---

<sup>1</sup> Trabajo recibido: 29/04/2024 Aceptado: 05/07/2024.

<sup>2</sup> Sociólogo y Mg. en Gestión de Gobierno y Gestión Pública, Universidad Andrés Bello, Sede Viña del Mar Chile. Correo electrónico: eduardo.bustos@unab.cl

nificativamente las formas de privatización existentes ni se alejan de un enfoque economizado. Se identifican tanto continuidades como rupturas con políticas anteriores, pero se concluye que, aunque hay esfuerzos para moderar algunos aspectos de la privatización, las propuestas del programa de gobierno no implican una transformación significativa del sistema educativo superior en Chile.

**Palabras clave:** privatización endógena; privatización exógena; economización; educación superior

significantly modify the existing forms of privatization nor move away from an economized approach. Both continuities and ruptures with previous policies are identified, but it is concluded that, although there are efforts to moderate some aspects of privatization, the government program's proposals do not imply a significant transformation of the higher education system in Chile.

**Keywords:** endogenous privatization; exogenous privatization; economization; higher education.

## Introducción

Las reformas neoliberales en América Latina transformaron profundamente los sistemas de educación superior, introduciendo políticas conducentes a su mercantilización y privatización. El caso chileno es representativo de estos cambios, siendo hoy el país más hiperprivatizado de la región, lo que se traduce en una significativa concentración de la matrícula en las instituciones privadas, traspaso de recursos estatales al sector privado, financiamiento particular o compartido a través de créditos, entre otros elementos.

El segundo gobierno de Bachelet (2014-2018), que tuvo lugar en las postrimerías del «Ciclo de impugnación al neoliberalismo» en América Latina (Thwaites & Ouviaña, 2018), realizó transformaciones que apuntaban a la «desmercantilización» de la educación, pero con limitado alcance y dentro de los límites del razonamiento neoliberal. Tras el segundo gobierno del derechista Sebastián Piñera (2018-2022), la elección de Gabriel Boric (2022) supone una continuidad y profundización del proceso de «desmercantilización» de la educación superior, en un contexto regional marcado por el retorno de Lula al gobierno de Brasil (2023), la victoria de Petro en Colombia (2022) y de Arévalo en Guatemala (2023) y la potencial continuidad del proyecto de la «Cuarta transformación» en México (2024), a los que se suman la continuidad de los gobiernos en Venezuela, Nicaragua y Cuba.

Este ensayo analiza las propuestas para la educación superior del programa de gobierno que llevó el poder al presidente Boric a partir de

3 dimensiones: la privatización endógena, la privatización exógena y la economización de la educación superior (Brown, 2017), en un contexto regional potencialmente favorable en la implementación de políticas educativas «desmercantilizadoras».

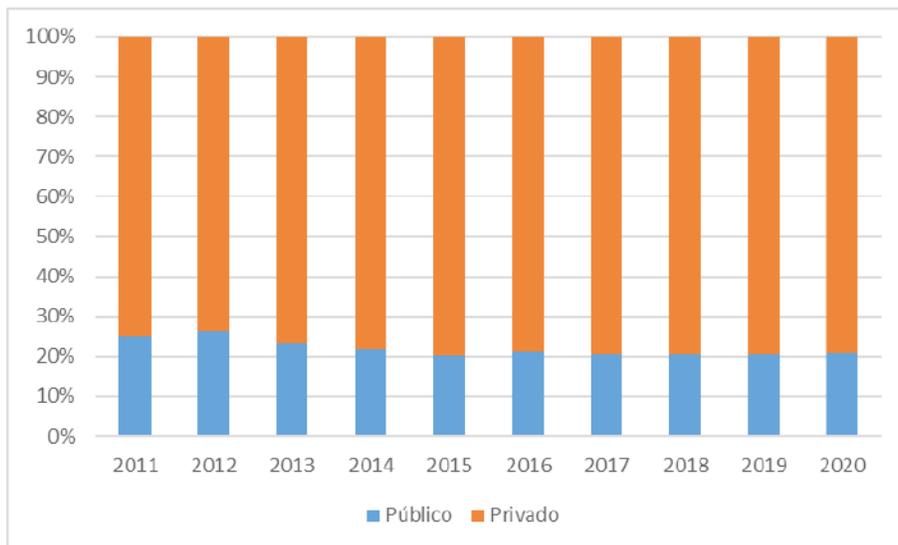
Las dimensiones que serán abordadas responden a la articulación de dos propuestas para el análisis de los procesos de privatización de la educación. La primera refiere a dos formas de mercantilización de la educación, la privatización exógena y endógena, y fue propuesta por Stephen Ball y Deborah Youdell en el 2007. La segunda fue propuesta por Wendy Brown (2017) y supone la extensión de la racionalidad neoliberal al sistema educativo.

### **Antecedentes y problematización: Políticas de la educación superior chilena y sus tendencias actuales**

América Latina se caracteriza por ser la región que concentra el mayor porcentaje de estudiantes de educación superior en instituciones privadas. Según datos de la Red Índices (2023), el 2021 alcanzaban un 54% del total, siendo Chile el país que ocupa el primer lugar con un 85%, lejos del promedio regional y aventajando a los países que le siguen, Perú y Brasil con un 75%. Este fenómeno explica que, en el 2019, Chile fue el país de la OCDE que asignó mayor parte del financiamiento de educación terciaria a instituciones privadas y que entre el 2011 y el 2019 se asistió a la mayor disminución de gasto particular [familiar] debido al incremento de los recursos públicos (OECD, 2022).

Los datos disponibles indican que más del 70% de los recursos van a instituciones privadas de educación que participan del sistema a través del Crédito con Aval del Estado (CAE) y la gratuidad, tratándose de transferencias a privados (Donoso-Díaz et al., 2021, p. 8). Como se puede apreciar en el Gráfico 1, en el 2011 tres de cada cuatro estudiantes becados cursaban estudios en instituciones privadas, para el 2020 esta proporción sube a 4 de cada 5, evidenciándose un aumento leve pero progresivo de estudiantes de educación superior privada que reciben financiamiento estatal.

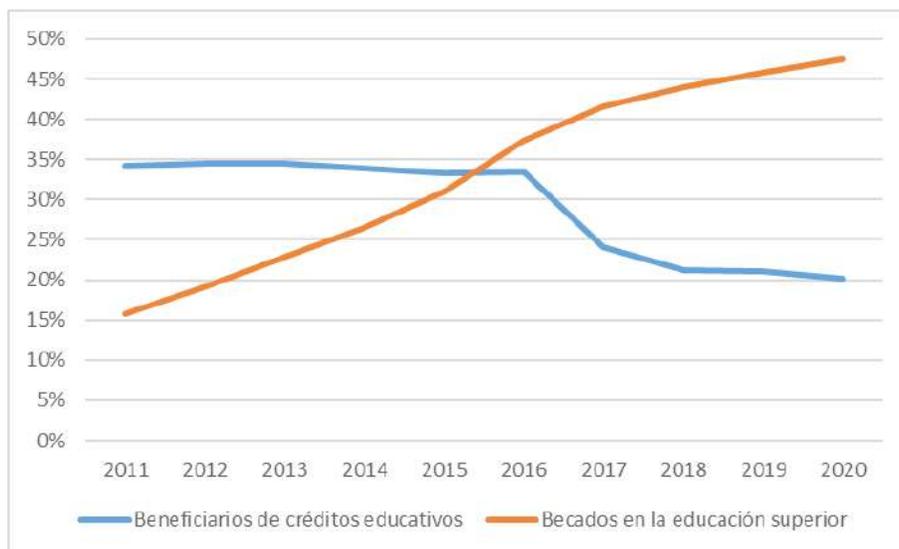
**Gráfico 1:**  
**Porcentaje de estudiantes becados en Educación Superior de Chile por sector entre 2011 y 2020**



Fuente: Elaboración propia sobre datos de Red ÍndicES, 2023 (último año con información disponible)

Esta situación ocurre debido al aumento de los presupuestos para financiar la educación superior de estudiantes tras la aprobación del proyecto que modifica la ley N° 20.882 de Presupuestos del Sector Público para el año 2016 («Ley corta de gratuidad en la educación») y la ley N° 21.091 en el 2018 que establece un nuevo Sistema de Educación Superior que reinstala parcialmente la gratuidad en la educación superior respondiendo, también parcialmente, a una demanda histórica del movimiento estudiantil. En adelante, se aprecia una caída de estudiantes con crédito y un aumento del 15% al 48% de estudiantes becados entre el 2011 y el 2020, como lo indica el Gráfico 2.

**Gráfico 2:**  
**Comparación de porcentaje de estudiantes beneficiarios de créditos educativos y becados en educación superior entre el 2011 y el 2020<sup>3</sup>**



Fuente: Elaboración propia sobre datos de Red ÍndicES, 2023 (último año con información disponible)

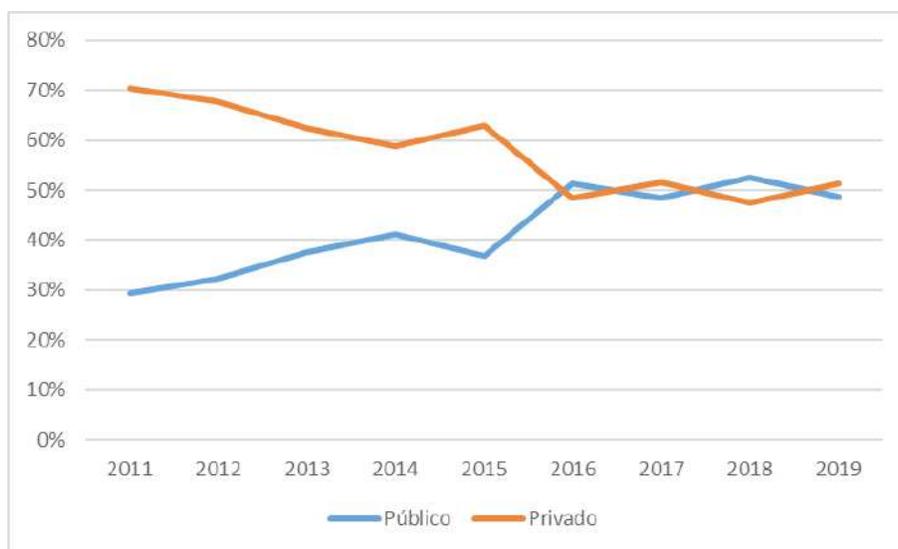
Desde el 2018 el 60% de las familias más vulnerables del país pueden acceder a la educación terciaria sin costo en instituciones públicas o privadas (adscritas voluntariamente) a la gratuidad que impartan programas presenciales, lo que ha significado que en la última década la proporción de estudiantes que reciben apoyo financiero público en la educación terciaria haya aumentado en 22 % (OECD, 2022).

Los cambios en el presupuesto son significativos. Desde 1999 «el presupuesto crece 7 veces en términos reales, destinándose principalmente al financiamiento de créditos y becas estudiantiles, vinculados a la expansión de la matrícula» (Donoso-Díaz et al., 2021, p. 12). Al igual que años anteriores, la partida presupuestaria más alta del 2022 es la de

<sup>3</sup> Según Red ÍndicES, se debe considerar que un mismo estudiante puede tener beca y crédito a la vez.

educación, alcanzando un 22,5% del presupuesto nacional. De éste, el 19% está destinado a educación superior y entre las asignaciones más significativas se encuentra el financiamiento de la gratuidad, recompra de los CAE y las becas (Román et al., 2021). En esta línea, la Ley de Gratuidad se traduce en una modificación de la estructura de costos de gastos de la educación superior:

**Gráfico 3:**  
**Porcentaje del Gasto total en Educación Superior de Chile por sector entre 2011 y 2019**



Fuente: Elaboración propia sobre datos de Red ÍndicES, 2023 (último año con información disponible)

Como se puede apreciar, entre el 2011 y el 2015 se evidencia una «matriz fuertemente privatizada [...], donde el sector privado es el que mayor aporta en el gasto total de educación superior» (Trotta, 2022, p. 26), pero el año 2016 la estructura del gasto se invierte y en adelante se mantendrán equivalentes.

No obstante, esto no necesariamente implica que la educación superior hiperprivatizada y mercantilizada comienza terreno, lo que amerita a una rigurosa revisión de los conceptos y lógicas que circulan, dado que la matrícula sigue concentrada en instituciones privadas, el creciente

presupuesto se traspasa mayoritariamente a instituciones privadas y las instituciones se enfrentan en una competencia por estudiantes y recursos.

### **Contexto: La educación superior entre olas progresistas**

El proceso de desmercantilización habría comenzado en el segundo gobierno de Bachelet (2014-2018), que tuvo lugar en las postrimerías del denominado «Ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina» (CINAL)<sup>4</sup> (Thwaites & Ouviaña, 2018), periodo en el que retorna la reflexión sobre la «cuestión estatal» y la progresiva implicación del Estado nacional en materias políticas, económicas, sociales y culturales. Populismos, progresismos, nuevas izquierdas se entrecruzaron en América Latina constituyendo la denominada «marea rosa», gobiernos cuyas agendas pretendieron reinstalar las capacidades de operación del Estado nación en un contexto económico favorable debido al alto precio de los *commodities* y el ascenso de China como uno de sus principales compradores (Thwaites & Ouviaña, 2018). Los diversos proyectos políticos ampliaron la presencia del Estado y el acceso de la población a derechos sociales, pero los alcances varían entre los diferentes países.

En esta línea, «los intentos por sacar al mercado de la educación [...] iniciados con mayor sistematicidad en el año 2007 [durante el primer gobierno de Bachelet y como resultado del Movimiento estudiantil del 2006] se van consolidando a partir del 2014» (Donoso-Díaz et al., 2021, p. 2) y será el segundo gobierno de Bachelet el que propone un discurso contrahegemónico dirigido a fortalecer la educación pública, desafiando el dominio del mercado y las lógicas de privatización (Rosenzvaig-Hernandez, 2022).

Cabe preguntarse por el alcance de este discurso y de las leyes que impactan directamente en la educación superior, teniendo en cuenta la advertencia de Petras & Veltmeyer (2009) de trascender a la retórica de

---

<sup>4</sup> Thwaites & Ouviaña excluyen a Chile de las dinámicas de este ciclo por estar gobernado, primero, por la Concertación de partidos por la democracia y, segundo, por el derechista Sebastián Piñera. No obstante, considerando que el ciclo se extiende hasta mediados de la segunda década de los años 2000, se propone incluir al segundo gobierno de Bachelet, abanderada de la coalición «Nueva Mayoría» que agrupa a partidos de la ex – Concertación y al Partido Comunista.

los discursos para analizar las prácticas que conducirían a un programa popular de bienestar, debido al éxito que han tenido los guardianes del nuevo orden en lograr que la izquierda salve el neoliberalismo. En esta misma línea, se puede concluir que «los gobiernos del CINAL no lograron transformaciones estructurales decisivas, [pero] materializaron conquistas sociales que configuran una base muy distinta, comparada con el momento de derrota de la década anterior» (Thwaites & Ouviaña, 2018, p. 55). El segundo gobierno de Bachelet (2014-2018), de baja radicalidad comparada con otros de América Latina, avanza parcialmente en demandas históricas del movimiento estudiantil, pero dentro de los cánones impuestos por la constitución política neoliberal y sus guardianes.

Desde el 2018 estamos presenciando un posible giro hacia el campo del progresismo en América Latina que, al igual que el periodo anterior, está compuesto de diversos proyectos que se diferencian en profundidad, radicalidad, apoyo popular y base social movilizadora. No obstante, esta «segunda ola» se caracterizaría por ser «más moderada, pragmática y heterogénea que la anterior» (Arellano, 2022, p. 75).

En el plano legislativo, las diversas reformas en la educación superior de países de América Latina parecen ser contradictorias, ya que sugieren el fortalecimiento del papel del Estado, mientras propone nuevas formas de articulación entre éste y las instituciones de educación superior como agentes autónomos (Moreno & Muñoz Aguirre, 2020).

De ahí la inquietud por analizar los ejes del programa de gobierno de Boric en educación superior, a partir de 3 dimensiones: la privatización endógena, la privatización exógena y la economización de la educación superior, con el propósito de dar cuenta de las rupturas y continuidades del sistema educativo terciario y la profundidad/radicalidad de sus propuestas.

### **Definición de [algunas] formas de privatización de la educación**

Para analizar las políticas de educación superior del programa de gobierno propuesto por el presidente Gabriel Boric, se definirán los conceptos de privatización endógena, la privatización exógena y la economización de la educación.

Ball y Youdell (2007, pp. 8-9) señalan que la privatización de la educación pública puede ser «endógena» (en la educación) y «exógena» (de la educación). La primera refiere a formas de privatización que im-

porta «ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial», mientras la segunda implica «la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública».

La privatización endógena supone incorporar lógicas de mercado para regular la educación, como la competencia entre escuelas por estudiantes y financiamiento, incentivos salariales sujetos a resultados, la productividad de la institución bajo criterios estandarizados y su efectividad como entidad autónoma. Por su parte, la privatización exógena supone la participación del sector privado en la educación pública, como la introducción de aranceles, incorporación de formas de gestión privada, que hoy se traducen en la «Nueva Gestión Pública» en educación, y contratación de servicios a empresas con ánimo de lucro para el cumplimiento de sus funciones (Carrasco González, 2020; Ruan Sánchez & Cordero Arroyo, 2021; Saforcada, 2020; Verger et al., 2017).

A partir de Brown (2017) la economización se entenderá como la extensión de la racionalidad neoliberal a todas las esferas y actividades —incluso las que no se involucran dinero— y configuración de los seres humanos como actores del mercado. En esta línea, la economización de la educación superior se refiere a «el valor de mercado del conocimiento —sus prospectos de mejora de los ingresos para los individuos y la industria por igual— se entiende ahora como su propósito impulsor y como su principal línea de defensa» (2017, p. 209), en un contexto de «gobernanza neoliberal (una racionalidad rectora) que elimina la distinción entre las empresas estatales, de negocios, sin fines de lucro y no gubernamentales no sólo en la forma de una alianza público-privado [...] sino sobre todo por un modelo de negocios que impregna todas estas organizaciones y estructuras político-sociales» (Martínez & Seoane, 2020, p. 19). Como se puede apreciar, a diferencia de la privatización exógena que refiere a la apertura de servicios privados, la economización de la educación supone la eliminación de distinciones entre actores involucrados.

En el plano educativo, la economización como racionalidad neoliberal, se expresaría en

«a) la incorporación en el funcionamiento de los centros escolares de la gestión empresarial; b) la creciente flexibilización, descentralización y desregularización; c) el énfasis en la autonomía escolar entendida como apuesta por la diversidad de ofertas educativas y por la libertad de elección de los usuarios; d) la promoción del sujeto educativo siempre en curso y «empresario de sí» (Jodar & Gómez, 2007).

### **Análisis de las políticas de educación superior del programa de Boric**

En función de las definiciones propuestas se analizan exclusivamente las políticas educativas que refieren a privatización, mercado y economización de la educación superior del Programa de Gobierno de la coalición Apruebo Dignidad presentado en el marco de la contienda electoral para elegir presidente del 2021, que declara ser «abierto a la comunidad, colaborativo y participativo» y haber contado con la participación de docentes, entre otros actores sociales y políticos (2021, p. 6). Las propuestas de políticas educativas sobre privatización, mercado y economización analizadas se encuentran en la bajada del subcapítulo de educación superior y en 4 de los 6 ejes de las políticas propuestas en el programa.

La bajada del subcapítulo denominado «Educación superior inclusiva y de futuro» señala:

«Proponemos la reconstrucción de la educación superior pública, gratuita, de calidad y vinculada con las necesidades del país, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación [...]. Para ello es preciso superar las lógicas de mercado instauradas y profundizadas en las últimas décadas, y reparar a quienes han sido víctimas de sus abusos» (2021, p. 135).

Este apartado se presenta como una declaración de principios sobre el mercado de la educación y puede referir a las tres dimensiones. Dos cuestiones merecen atención. Primero, sólo en esta declaración se habla de derecho a la educación, no teniendo una bajada operativa y, segundo, no hace referencia a la educación privada que representa el 84% de la matrícula de estudiantes del país, por lo que puede asumirse que el funcionamiento del sistema educativo de educación superior puede mantener las «lógicas de mercado» en aquellas instituciones donde la

mayoría de las y los estudiantes están inscritos. Esto da cuenta de la profunda economización de la educación que permitiría que la mayor parte de las instituciones, reconocidas como autónomas, operen desde la racionalidad neoliberal, y que en oposición se proponga un proyecto de reconstrucción de la educación superior pública superando las «lógicas de mercado», pero, como veremos, en algunos casos se supone otras formas de privatización.

El primer eje es «Condonación universal de las deudas estudiantiles». En éste reconoce la actual privatización exógena y propone «la condonación universal de las deudas educativas a través de un esquema de pagos a largo plazo por parte del Estado» (2021, p. 135). Esto implica el pago de la deuda de los estudiantes con CAE de instituciones públicas, tradicionales y privadas y el traspaso de recursos a los bancos que otorgaron los créditos. Esta medida resolvería una consecuencia de la implementación de la Ley de financiamiento, pero beneficia a los bancos en su calidad de actores externos que prestan un servicio para las y los estudiantes. También se refiere al fin del CAE que otorgan los bancos, pero propone un «nuevo sistema único de créditos» transitorio público, solidario, sin intereses, ni participación de los bancos, lo que implica reemplazar una forma de privatización exógena por una endógena, vale decir, la incorporación de lógicas de mercado. Además, este eje declara que, después de la transición, se avanzará a la «gratuidad universal» pero no detalla la propuesta.

El segundo eje es la «Reconstrucción y expansión de la educación pública, gratuita y de calidad». Aquí se vuelve a mencionar la «gratuidad» sin detallar la iniciativa, no se hace referencia a calidad y centra su atención en la expansión de la matrícula. Como fue señalado, Chile es un país donde la educación superior se encuentra hiperprivatizada, por lo que apunta a un aspecto sensible del sistema educativo, estableciendo como meta «a mediano plazo que la mayoría de los estudiantes puedan optar por acceder a la educación pública» a través de «financiamiento basal a las instituciones estatales» (2021, pp. 135–136). Este ambicioso objetivo supone competir con instituciones de educación privadas y dado que no hace referencia a regulaciones en el sistema de acceso a instituciones privadas, el financiamiento apuntaría a hacer competitivas y atractivas las ofertas públicas de educación superior. Esta estrategia puede caracterizarse en la dimensión de privatización endógena, en la competencia por estudiantes y, si bien, propone una asignación basal, omite el financiamiento por demanda, vale decir, por estudiante. Este eje responde

también a la racionalidad neoliberal porque propone que esta expansión priorizará instituciones regionales, donde la oferta privada es escasa y las instituciones públicas y privadas tienen resultados más bajos en la acreditación de calidad. Por consiguiente, operaría la lógica del Estado subsidiario porque la expansión se realizará donde los privados no han mostrado interés en desarrollar sus iniciativas.

El tercer eje es «Mejoras a la gratuidad y políticas de financiamiento» y señala que se «revisará y mejorará la política de gratuidad, especialmente en cuanto a su regulación, cobertura y requisitos institucionales» (2021, p. 136). La economización de la educación se revela en este eje que consiste fundamentalmente en la «gestión empresarial» del mercado de la educación, deslizando que se harán exigible nuevos requisitos para que las instituciones privadas puedan acceder a recursos públicos, evidenciando la continuidad de la privatización exógena. Esta es una de las dos ocasiones en la que se hace referencia indirecta a las instituciones privadas. Además, se habla de gratuidad y no de derecho, atendiendo a la prestación de servicio educativo, sin considerar la garantía de su ejercicio.

El eje 5 sobre «Reconceptualización y mejoras a la calidad integral en la educación superior» señala lo siguiente: «respetando la autonomía de las instituciones, avanzaremos en un diálogo abierto sobre la reconceptualización de la calidad en la educación superior» (2021, pp. 136–137). Esta es la segunda ocasión en la que se hace referencia, aunque sea parcial, a instituciones de educación superior privadas y supone el involucramiento de actores privados en el proceso de definición de una política de Estado y la posibilidad de que las instituciones privadas apelen a la autonomía para no incluir los lineamientos que se definan. Esta definición desdibuja las diferencias entre instituciones privadas y públicas al reconocerlas a todas como autónomas. Esto promueve la participación del sector privado en la configuración de estructuras político-sociales, lo que evidencia la persistencia de la racionalidad neoliberal.

En síntesis, las propuestas del Programa de Gobierno de Apruebo Dignidad en materia de fortalecimiento de la educación pública y desmercantilización de la educación impugnan parcialmente a lo que denominan como las «lógicas de mercado» y en este sentido, se comparte el diagnóstico que las:

«dimensiones del sector privado universitario constituyen una parte importante del problema, pero no es la única. La otra parte se vincu-

la con la privatización y mercantilización del sector público, ya sea a través de la introducción de prácticas y lógicas propias del mercado, o a través del desarrollo de políticas públicas que responden, en mayor o menor medida, a intereses del sector privado» (Saforcada et al., 2022, pp. 9–10).

La hiperprivatización y mercantilización de la educación, que en el caso chileno alcanza niveles significativamente mayores que otros países de América Latina, no parece abordarse de manera decidida por el Programa de Gobierno, en un contexto regional proclive a cambios que supongan mayor presencia del Estado en éste y otros ámbitos donde opera la racionalidad neoliberal.

### **Conclusiones: Continuidades y rupturas en las políticas educativas propuesta por el programa de Boric**

La hiperprivatización de la educación superior en Chile constituye un problema que redundo en la composición de un mercado educativo y mecanismos de financiamiento que implican la transferencia de recursos desde el sector público al privado. Las familias y la banca privada siguen ocupando un rol relevante en el financiamiento, pero el aumento progresivo del presupuesto en las últimas décadas y la Ley 21.091 han transformado la estructura del gasto en educación superior.

Se evidencia una continuidad del discurso contrahegemónico en defensa de la educación pública iniciado en el segundo gobierno de Bachelet, inscrito en la primera ola progresista, y el actual gobierno de Boric, inscrito en la segunda, que supone iniciativas para desmercantilizar la educación superior.

En esta línea, el programa de gobierno de Boric centra sus propuestas para la educación superior en la educación pública (con escasas referencias a la privada), pero incorpora otras medidas como el pago a los bancos de las deudas contraídas por los estudiantes, un nuevo sistema de créditos público, la expansión de la matrícula en instituciones educativas públicas y la regulación del mercado en la educación. A partir de los conceptos de privatización endógena, privatización exógena y la economización de la educación superior se puede concluir que el programa no apuesta decisivamente por la consolidación del derecho a la educación y su desmercantilización y deseconomización, favoreciendo la persisten-

cia de mecanismos de mercado. Además, las escasas referencias a las instituciones de educación superior privadas pueden significar la continuidad del modelo en estas instituciones, en un país donde el 85% de las y los estudiantes de educación superior está matriculado en una institución privada.

No obstante, se identifican dos rupturas que ameritan ser mencionadas. Primero, la propuesta expansión de la matrícula en instituciones de educación pública que significaría modificar una de las dimensiones que caracteriza la hiperprivatización de la educación superior chilena, aun cuando ésta se realice a través de lógicas subsidiarias. Segundo, la referencia a gratuidad en la educación superior pública que, pese a la ausencia de detalle que permita dar forma a una política educativa, se enmarcaría en el discurso contrahegemónico por la disputa de un nuevo proyecto educativo.

La «segunda ola» progresista en América Latina puede suponer un contexto potencialmente favorable para reformas estructurales en educación superior, desafiando el legado neoliberal de décadas anteriores. No obstante, hasta el momento la moderación y el pragmatismo han sido las marcas distintivas del gobierno de Boric, con propuestas políticas que operan dentro de los límites de la racionalidad neoliberal. La persistencia de lógicas de mercado y la falta de cambios en las formas de privatización de la educación superior sugieren que la transformación del sistema podría ser limitada, lo que plantea el desafío de traducir la retórica en acciones concretas que aseguren una educación superior pública, gratuita y de calidad que realmente rompa con las dinámicas de mercado establecidas. El éxito de estas iniciativas en Chile u otro país puede servir para medir el potencial empuje de la «segunda ola» progresista.

Finalmente, se considera que una profundización de este análisis puede incorporar el proceso legislativo en materias de educación superior que se desarrolle durante este gobierno, así como la comparación de programas de gobiernos de países que se podrían inscribir en esta «segunda ola» progresista. Esto enriquecería el análisis y ofrecería nuevos elementos para el debate sobre el futuro de las políticas educativas en Chile.

## Bibliografía

- Apruebo Dignidad. (2021). *Programa de Gobierno Apruebo Dignidad 2022*. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Plan%2Bde%2Bgobierno%2BAD%2B2022-2026%2B%282%29.pdf>
- Arellano, Á. (2022). ¿Una nueva «ola progresista» en América Latina? Aproximaciones conceptuales y coyunturales. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 25, 73–90. <https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/402878>
- Ball, S. & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación pública* (Internacional de La Educación. V Congreso Mundial). Instituto de Educación, Universidad de Londres. [https://www.joanmayans.com/privatizacion\\_encubierta\\_de\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf)
- Brown, W. (2017). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Carrasco González, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de La Educación Superior*, 49(196), 1–19.
- Donoso-Díaz, S., Araya, D. R. & Rojas, Ó. A. (2021). El Presupuesto Público de Educación Chileno en el Siglo XXI y la Política de Expansión Inclusiva del Sistema Educativo. *FINEDUCA - Revista de Financiamento Da Educação*, 11(0). <https://doi.org/10.22491/2236-5907111876>
- Jodar, F. & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381–404.
- Martinez, M. E. & Seoane, V. I. (2020). Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE*, 36(1). <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.95673>
- Moreno, C. & Muñoz Aguirre, C. (2020). El regreso del Estado en la

- educación superior de América Latina: reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de La Educación Superior*, 49(194), 63–85.
- OECD. (2022). Education at a Glance 2022. *Education at a Glance*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Petras, J. & Veltmeyer, H. (2009). *What's Left in Latin America? Regime Change in New Times*. Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315547404>
- Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior -Red IndicES-*. (2023). Indicadores Por País. <https://www.redindices.org/>
- Román, R., Peñafiel, A. M. & Rodríguez, D. (2021). *Ley de presupuesto 2022: Distribución del gasto en educación superior*. acción Educar.
- Rosenzvaig-Hernandez, M. (2022). Unmaking the market: exploring the Chilean challenges to de-privatise the educational system. *Globalisation, Societies and Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2119123>
- Ruan Sánchez, D. L. & Cordero Arroyo, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación*, 19(2), 363–386. <https://doi.org/10.14516/fde.779>
- Saforcada, F. (2020). Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas. In C. Rodríguez Martínez, F. Saforcada & J. Campos-Martínez, *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (pp. 47–66). Ediciones Morata.
- Saforcada, F., Atairo, D. & Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. CLACSO; IEC-CONADU. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88f6p.4>
- Thwaites, M. & Ouviaña, H. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura. In H. Ouviaña & M. Thwaites, *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina* (pp. 17–61). El Colectivo. <http://iealc.sociales.uba.ar/publicaciones/libro-estados-en-disputa-auge-y-fractura-del-ciclo-de-impugnacion-al-neoliberalismo-en-america-latina/>
- Trotta, L. (2022). La privatización de la universidad latinoamericana: viejas tendencias, nuevas modalidades. In F. Saforcada, D. Atairo & L. Trotta, *La privatización de la universidad en América Latina y*

*el Caribe* (pp. 17–41). CLACSO; IEC-CONADU. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88f6p.4>

Verger, A., Moschetti, M. & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Universitat Autònoma de Barcelona. Internacional de la Educación. <https://download.ei-ic.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>



# Retos de las universidades públicas de Oaxaca México en la difusión cultural<sup>1</sup>

## Challenges of cultural diffusion in state universities in Oaxaca, México.

Yosihei Paul Martínez Bohórquez<sup>2</sup>  
Emanuel Lorenzo Ramírez Arellanes<sup>3</sup>

### Resumen

La difusión cultural es una función esencial de las universidades, transmitiendo conocimientos científicos y saberes emanados de las sociedades, sin embargo, en el contexto mexicano de manera histórica, esta acción no es prioritaria para los gobiernos y las instituciones por la escasa rentabilidad política que representa, por lo tanto se ha visto obstaculizada por retos de diversa índole, aun cuando por su naturaleza institucional las universidades deben difundir la cultura.

El propósito del artículo es analizar los retos económicos, políticos, institucionales y sociales que enfrentan universidades públicas de Oaxaca, México en esta función. Se trata de un estudio cualitativo, de corte transversal, con un alcance analítico descriptivo, tomando como unidades de análisis a seis universidades públicas.

La información se recolectó administrando una guía de entrevistas a las personas responsables de esta función sustantiva; el instrumento de investigación fue construido a

### Abstract

Cultural dissemination is an essential function of universities, transmitting scientific knowledge and those emanating from societies; however, in the Mexican context, historically, this action is not a priority for governments and institutions due to the low political profitability that it represents, therefore it has been hindered by challenges of various kinds, even though due to their institutional nature, universities must disseminate culture.

The purpose of the article is to analyze the economic, political, institutional and social challenges faced by public universities in Oaxaca, Mexico in this function. This is a qualitative, cross-sectional study, with a descriptive analytical scope, taking six public universities as units of analysis.

The information was collected by administering an interview guide to the people responsible for this substantive function; the research instrument was built from theoretical analysis.

---

<sup>1</sup> Trabajo recibido: 30 de abril de 2024. Aceptado: 18 de junio de 2024.

<sup>2</sup> Licenciado en Administración Pública de la Universidad de la Sierra Sur. Correo electrónico: paul.cultura.bohorquez@hotmail.com

<sup>3</sup> Maestro en Planeación Estratégica Municipal por la Universidad de la Sierra Sur y Licenciado en Administración Municipal. Correo electrónico: renzinn@gmail.com

partir del análisis teórico.

Los resultados reflejan que los principales obstáculos que enfrentan las universidades oaxaqueñas en su función cultural se presentan en los ámbitos institucional y económico, resaltando la escasa prioridad que se le otorga al rubro cultural y los bajos niveles de inversión financiera.

**Palabras clave:** Oaxaca, difusión cultural, universidad pública, retos.

The results reflect that the main obstacles faced by Oaxacan universities in their cultural function are found in the institutional and economic spheres, highlighting the low priority given to the cultural sector and the low levels of financial investment.

**Keywords:** Oaxaca, cultural diffusion, public university, challenges.

## Planteamiento problemático

Considerando los vestigios y bases históricas de su surgimiento, las universidades en el mundo actúan como difusoras de la cultura, aunque originalmente funcionaron como claustros, eventualmente se les demandó que estuvieran abiertas a la sociedad, debiendo considerar cuatro funciones sustantivas: la docencia, la investigación, la difusión de la cultura (Molina, 2016) y la promoción del desarrollo (Seara, 2019), sin embargo históricamente el rubro cultural no ha sido una prioridad política para el Estado mexicano (Sefchovich, 2008; Sánchez, 2019), esta situación impacta de manera directa en el quehacer de las instituciones universitarias.

La difusión cultural representa una de las principales formas de relación entre la universidad y la sociedad (Molina, 2016), ante ello la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES, 2019) y Molina (2016) coinciden en que ésta comprende la producción y difusión artística, la divulgación de las humanidades, ciencia y tecnología; desarrollo y uso de medios de comunicación; la labor editorial, entre otras.

La cultura tiene diversas manifestaciones cotidianas, representa un eje importante que permea y se reinventa continuamente en el tejido social, por ello la difusión cultural desde la institución universitaria es sustantiva, sin embargo, pareciera habersele asignado una menor importancia que a las funciones de docencia e investigación (Ejea & Garduño, 2014, p. 2), entonces esta función adolece de una prioridad político-institucional, por lo tanto al intentar cumplir con estas funciones, las universidades enfrentan retos diversos (ANUIES, 1986; Ejea & Gardu-

ño, 2014; Molina 2016), lo cual resulta paradójico ante el significado de la cultura en el sistema social.

Algunas de las problemáticas en el contexto mexicano son: la ausencia de planes y programas estructurados de difusión cultural, la función cultural no se especifica en la normativa universitaria, se subordina al criterio de las autoridades institucionales (Ejea & Garduño, 2014); no se le asigna un presupuesto significativo, o existen restricciones presupuestarias; ausencia de capital humano especializado (ANUIES, 1986), lo cual resulta en una gestión cultural infructífera (Ejea & Garduño, 2014).

Esta situación problemática trae consigo efectos como la baja incidencia cultural de las universidades en el tejido social, por lo tanto su responsabilidad en la conservación y promoción cultural es mínima; se genera un escaso sentido de identificación y cooperación con la comunidad del entorno, generando un bajo nivel de reconocimiento social (ANUIES, 1986), además la comunidad universitaria no es consultada sobre sus necesidades de consumo cultural, por lo tanto no existe un sentido de pertenencia.

A partir de lo esbozado se identifica la problemática de una difusión cultural débil, insustancial y desarticulada en las universidades públicas del estado de Oaxaca, México, con características acentuadas como la ausencia de una planeación estratégica cultural, recursos financieros limitados, capital humano sin perspectiva cultural, la carencia de infraestructura y equipamiento, el desconocimiento sobre temas culturales y el desinterés político institucional (ANUIES, 1986; Ejea & Garduño, 2014; Molina 2016).

El estado oaxaqueño es cuna de una pluriculturalidad viva, con una riqueza de valores y manifestaciones culturales (IEEPCO, 2018), donde conviven alrededor de 16 etnias originarias, entre ellos la cultura zapoteca, mixteca, mazateca, mixe, chinanteca, entre otras. Paradójicamente, desde las universidades públicas, la difusión cultural no es significativa. La riqueza cultural de Oaxaca demanda una intervención más protagónica de las universidades públicas para la conservación, preservación y difusión cultural, sin embargo, estas instituciones enfrentan una serie de obstáculos que limitan su función.

Por lo anterior, la pregunta que motiva esta investigación es ¿cuáles son los retos económicos, políticos, institucionales y sociales de las universidades públicas de Oaxaca en la difusión cultural?, al respecto el objetivo del estudio es: analizar los retos económicos, políticos, institu-

cionales y sociales que enfrentan estas instituciones en aras de cumplir con su función cultural.

La justificación del estudio se refleja en la relevancia social de las universidades, identificando los retos, y con ello contribuir a que las instituciones reconozcan y visibilicen las problemáticas culturales, mejorando su función en beneficio de la sociedad. El estudio también contribuirá a la toma de decisiones y la generación de políticas públicas para el fortalecimiento de la difusión cultural. Los resultados de este trabajo favorecerán a la gestión y planeación de las universidades públicas en su responsabilidad cultural, además legalmente se dará cumplimiento con lo establecido en el artículo 54 de la Ley General de Educación Superior en México, donde se establece la necesidad de realizar estudios que identifiquen las necesidades de difusión cultural en las universidades.

### **Análisis teórico de la cultura**

La palabra cultura posee un carácter polisémico, por lo tanto su conceptualización es compleja; Sampayo (2016) considera que es un concepto vago y laxo, pues se asocia a una persona o un país y su desarrollo intelectual o de conocimiento del todo, idea que se relaciona con la visión eurocéntrica de entender a este término como objeto de poder o vía emancipatoria (Romeu, 2019), considerar a una persona, un grupo social o una nación más culta que otra por sus conocimientos y apreciaciones desde lo europeo.

Desde una mirada neutral, Alexander (2020) sugiere que antes de emitir un juicio de valor sobre el comportamiento cultural de una persona, grupo o nación, es preciso entender su contexto, para no considerar lo culto o inculto de las sociedades. Desde la mirada antropológica, la cultura es el conjunto de todo aquello que el ser humano piensa, dice y hace (Sampayo, 2016), y debido a que la humanidad ha estado inmersa desde siempre en la cultura, también es atemporal, por ello Romeu (2019) considera que es el punto de partida y el punto final del ser humano, por lo tanto, la humanidad se forja y desarrolla en la cultura, contexto en el que se ha tenido que adaptar para su existencia y preservación.

Alexander (2020) piensa que la cultura es autónoma, como herramienta para comprender aquello que se desea explicar de la vida del ser humano, sus relaciones y la forma de organizarse con sus semejantes, formando las creaciones sociales de la persona, sus creencias, valores,

significados, símbolos, tradiciones y costumbres compartidas (Romeu, 2019), la concreción de lo que Choza (2014) considera que es el resultado de materializar las esferas de la cultura, siendo el resultado de las ideas, las prácticas y la instrumentalización que ayudan al ser humano en su día a día, facilitando las relaciones con sus congéneres (San Martín, 1999).

Sampayo (2016) propone tres ejes para observar a la cultura desde la antropología: el materialismo e idealismo; el estructuralismo y la gente; y el empirismo y racionalismo. Desde el materialismo la cultura está centrada en la satisfacción de necesidades humanas; es adaptativa puesto que le permite al humano adecuarse a las características de su contexto social, además la cultura determina absolutamente el comportamiento de los miembros de las sociedades.

Desde la óptica funcionalista, la cultura debe satisfacer necesidades humanas, por medio de instituciones en función de las necesidades y expectativas sociales relacionadas con la educación, las artes y la capacitación. El particularismo, en oposición al funcionalismo y con una mirada idealista, considera a la cultura como un conjunto de pautas históricamente conformadas en un contexto determinado, por lo tanto, no satisface necesidades y cada sociedad tiene una cultura particular.

El idealismo en cambio considera que el conocimiento está basado y centrado en la mente de cada persona, siendo la cultura un conjunto de ideas, conocimientos, pensamientos y lenguajes, más que una estructura pensada en términos de adaptación, siendo producto de la evolución individual. El empirismo en contraste sostiene que el conocimiento se obtiene a través de la experiencia, por ello la única forma de conocer una cultura es viviendo en ella, interactuando con sus habitantes.

Desde el racionalismo el conocimiento es construido por la razón y a partir de principios que se toman necesariamente como verdaderos, entonces la cultura debe ser comprendida desde patrones racionales para ser explicada. En tanto para el evolucionismo la cultura es todo aquello que el hombre hace, dice y piensa; como todo el conjunto de costumbres, artesanías, comidas, rituales, percepción del tiempo, del espacio y la forma de apropiarse de los bienes que la naturaleza ofrece; la humanidad es una sola, la cultura también es una sola, ésta es producto de un entramado de manifestaciones de todas las sociedades, siendo una mirada totalizadora, sin dar pie a particularidades.

Para el estructuralismo la cultura representa conjuntos de reglas estructuradas de transformación que se mantienen a lo largo del tiempo,

no son visibles, son inconscientes y los miembros de una sociedad obedecen a ellas, influyendo significativamente en la vida de las personas. Desde el cognitivismo la cultura es un conjunto de sistemas simbólicos, esta mirada analiza cómo se transmite la cultura y cómo una población recibe, conoce y eventualmente la transforma.

Las posturas descritas presentan también algunos sesgos, pues la cultura es percibida desde un propósito específico, por ejemplo la corriente evolucionista que la concibe como algo unívoco, genera la posibilidad de que todo lo anterior a lo actual puede ser considerado como algo no cultural (Sampayo, 2016), posición que invalida lo vivido antes, haciendo énfasis en la superioridad de lo moderno o postmoderno en el sentido evolutivo; por lo tanto desde esta visión es imposible considerar que los individuos son quienes configuran a la cultura como unidad viviente (Romeu, 2019).

En este sentido un claro ejemplo de una cultura viviente, es aquella que se manifiesta en las comunidades indígenas oaxaqueñas, las cuales a pesar de los embates de la hegemonía occidental conservan sus usos y costumbres para su organización socio política (García, 1990), esta situación puede ser analizada desde el estructuralismo o el cognitivismo (Sampayo, 2016) porque consideran que las sociedades crean instituciones que regulan la vida en sociedad consuetudinariamente, a través de elementos compartidos y transmitidos para el beneficio de la colectividad (López, 2022).

Esta visión, se refuerza con la interpretación cultural del empirismo, la cual considera que para saber la cultura es necesario experimentarla, interactuando en ella y con quienes habitan los territorios (Sampayo, 2016), por lo tanto esta inmersión permite entender que no existe una sola cultura, como lo considera el evolucionismo, sino existe una diversidad, cada una con sus particularidades (Romeu, 2019), estas propiedades crean la riqueza cultural, entonces el particularismo invita a comprender que cada sociedad tiene una cultura propia, resultado entrelazado de su historia (Sampayo, 2016). Desde esta visión integradora no existe cabida a una visión parcial, por ello se reconoce que existen tantas culturas como grupos sociales coexistiendo en un ambiente intercultural (Dietz, 2017; Walsh, 2007; López, 2022).

La cultura es subjetiva, resultado de tensiones, de fines conscientes o inconscientes, individuales y grupales (Romeu, 2019), entonces la cultura percibida depende de que, en su contexto, se comparta el sentido de la vida misma, a través de esas creencias, valores, significados, símbo-

los, tradiciones y costumbres (Choza, 2014; San Martín, 1999), por ejemplo, el lenguaje y los códigos de comunicación, la espiritualidad, la moral, los estereotipos de género, entre otros.

Al respecto Del Pozo (2012) identifica cuatro significados principales del término: como civilización, es donde se encuentra reunida la forma de vivir de un pueblo y las manifestaciones propias de su estilo de vida, existiendo normas fijadas en la costumbre y el derecho consuetudinario (López, 2022). La cultura como creación humana se concibe a partir de la creatividad y sensibilidad manifestada en las artes, la literatura, la filosofía, aquello que enriquece el espíritu humano con creación simbólica y trascendental.

La cultura como conocimiento es el enriquecimiento del saber de la persona por medio de acciones espontáneas, que generan experiencia, esta forma de cultura también está asociada al conocimiento que interviene positivamente sobre la sociedad y su entorno. La cultura como forma personal de vida es la aplicación del conocimiento, no se almacena, se pone en práctica en beneficio de la colectividad; la cultura adquirida y transformadora puede trascender para el bien común; entonces la cultura es una parte fundamental de la identidad y el desarrollo humano, en una codependencia directa con el entorno, por ello permite a las personas adaptarse a aquellas esferas que le afectan directamente.

Al respecto San Martín (1999) considera que tales adaptaciones o cambios son motivados por la razón, y esa diferencia con el mundo natural ha dado origen a los diferentes entornos en los que la actividad del hombre pensante tiene relevancia, a los cuales Choza (2014) llama esferas de la cultura, sugiriendo la existencia de dos grupos, el primero está compuesto por saberes creativos, abarcando la religión, la política, el derecho y la economía. En cada uno de ellos, la persona tiene relevancia e injerencias, coexistiendo y adaptando su *modus vivendi*. Estas esferas tienen diferentes manifestaciones en el contexto cambiante, lo anterior menciona Guadarrama (2012), es una cultura que trasciende a través de una serie de ritos y manifestaciones que cristalizan estas esferas de la cultura (Choza, 2014).

El segundo grupo de esferas se refiere a los saberes descriptivos, en donde se incluyen la técnica, el arte, la ciencia y la sabiduría (Choza, 2014), resultado manifiesto de la evolución histórica, el incremento de la población y las nuevas formas de organización. Entre los ritos de estas esferas se identifican los cinéticos, gráficos, cromáticos, instrumentales, fónicos, y escritura, los cuales contribuyen al rescate de una serie de ele-

mentos y manifestaciones culturales, por medio de la documentación. A partir de lo esbozado es posible entender a la cultura como todo lo que una persona en tanto miembro de una colectividad vive, siente, expresa, produce y comparte, siendo ésta determinada por los factores del entorno.

### **Dinámicas culturales en la universidad**

Las nociones de cultura revisadas anteriormente ofrecen una aproximación de cómo ésta se transforma dependiendo del contexto social y sus relaciones. Dentro de las universidades estas dinámicas parecen tener presencia al ser micro sociedades (Campos, 2011; Campos & Wilson, 2019), existiendo en ellas diversas y complejas dinámicas, dimensionando la presencia de relaciones multiculturales, interculturales y transculturales dentro de una universidad, es decir las dinámicas culturales de hibridación (García, 1990). Entonces en las instituciones universitarias coexisten diversas culturas, reconociendo también la diversidad étnica e indígena (Hidalgo, 2005; Walsh, 2007). Cada cultura que llega al recinto universitario pierde sus características originales si se deja influenciar por otras, o también busca mantenerse pura respetando su origen y mostrando su esencia.

La interculturalidad se materializa con acciones de tolerancia, respeto y empatía con lo ajeno (Dietz, 2017), es una relación e intercambio entre culturas que puede generar un enriquecimiento epistémico e intelectual (Hidalgo, 2005) más allá de las aulas, a través del intercambio de saberes, costumbres, alimentos, entre otros. Un enriquecimiento y simbiosis cultural dan origen a la transculturalidad, reflejada en una visión social homogeneizadora de los distintos grupos que conviven en la universidad (Weinberg, 2009), entonces al coexistir las culturas, se aceptan, se replican y sin llegar a mezclarse, surge una nueva forma identitaria de la comunidad universitaria, reflejada también en el espíritu universitario.

Es importante identificar estas dinámicas de hibridación cultural, para comprender cómo se materializan al interior de la institución, para el diseño de políticas institucionales encaminadas a visibilizar, respetar y validar tales interacciones culturales, por lo tanto, la adopción de acciones de difusión cultural desde la hibridación, serán necesarias si se quiere lograr un impacto en la comunidad universitaria, la sociedad y sus culturas.

## **La difusión cultural desde la universidad pública.**

Las acciones culturales universitarias se materializan en la producción, la difusión, la divulgación, el desarrollo y uso, preservación, promoción y exhibición de las artes, la ciencia y el patrimonio cultural (ANUIES, 1986; Molina, 2016). Para los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Superior (CIEES, 2018), lo anterior se puede englobar en dos grupos de acciones: el primero comprende la divulgación científica y humanística, donde se incluyen los conocimientos comprobados y sistematizados científicamente, útiles para la vida del ser humano; el segundo grupo abarca las actividades artísticas y culturales, es decir las manifestaciones de los grupos sociales (CIEES, 2018), entonces la difusión cultural es parte de un proceso continuo, que se va entretejiendo de acuerdo con las culturas presentes en la universidad.

Carrasco (2006) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA, 2009) consideran que en la universidad la materialización de la difusión cultural se realiza a través de los ámbitos de acción y dinámicas sectoriales de intervención, las cuales se desintegran para dar paso a las manifestaciones culturales que a la universidad le corresponde difundir, en este sentido la investigación cultural es aquella que se hace en la comunidad y con la comunidad (Leiva, 2010 y ANUIES, 2019), como sujeto de estudio, no como objeto, entonces los estudios culturales sólo tienen validez desde la esencia comunitaria y si producen algún beneficio para ella.

La docencia abarca tanto lo tradicional, como la educación continua, no formal y artística (ANUIES, 2019), ésta última se brinda por medio de talleres, cursos o clubes, además del currículo de formación en áreas como la filosofía (Molina, 2016, Seara, 2019 y Östling, 2018), la antropología, la sociología, la historia, entre otras. La difusión abarca la planeación, organización y realización de actividades en beneficio de la ciencia, las artes y los aspectos humanísticos, así como su divulgación, actividades para transmitir y mostrar lo que se genera y conserva en las universidades (ANUIES, 2019; Molina, 2016; CNCA, 2009 y Carrasco, 2006), a través de medios de comunicación, editoriales, bibliotecas, conferencias y exhibiciones, entre otros.

La promoción se refleja en la necesidad de fomentar y preservar las manifestaciones culturales urbanas, populares, rurales, indígenas y étnicas, tanto puras, como del producto de los procesos de integración global, entre ellos la música, las danzas, la moda o textiles, la literatura,

el patrimonio cultural y natural y los monumentos (Carrasco, 2006; Molina, 2016). Estas acciones son vistas desde la responsabilidad social de la universidad.

La difusión cultural abarca también la orientación educativa, las becas, las actividades deportivas y recreativas (Molina, 2016; ANUIES, 2019) y el turismo cultural (CNCA, 2009), se incluye también la facilitación de los espacios físicos de la universidad para eventos culturales, el intercambio e internacionalización, y acciones de cooperación internacional (Molina, 2016; CNCA, 2009).

Se contempla también la producción de manifestaciones artísticas como teatro, música, danza, cine, radio, televisión y literatura, orquestas sinfónicas, danza clásica o contemporánea, bailes regionales o locales (ANUIES, 2019; Molina, 2016; CNCA, 2009; Carrasco, 2006). Esta producción puede surgir desde la comunidad universitaria o como producto de su interacción con la sociedad.

## **Ruta metodológica**

El estudio tuvo enfoque cualitativo, la interpretación se realizó a partir del sustento teórico, con información del contexto y la perspectiva de quienes la viven (Peña, 2006; Blanco, 2006), en este caso las autoridades universitarias y el personal responsable de la difusión cultural. La aportación empírica del estudio se cristaliza en el diagnóstico identificado por medio de los instrumentos de investigación, para un acercamiento a la realidad de las universidades públicas de Oaxaca en su responsabilidad cultural (Molina, 2016; Navarro, 2004). El alcance del estudio es analítico-descriptivo, es una investigación no experimental desde el statu quo de las universidades, siendo el objeto de estudio, la difusión cultural de las universidades públicas y los retos que enfrentan.

La primera etapa de la investigación abarcó la identificación del estado del arte, por medio de la compilación de información en fuentes especializadas, después se realizó la discusión teórica, recurriendo a fuentes documentales físicas y digitales como libros, revistas, diccionarios e investigaciones. La segunda etapa consistió en la operacionalización de las variables (ver anexo 1), identificando los conceptos, características y retos a partir de ello se diseñaron los instrumentos de investigación, por medio de la técnica de entrevista semiestructurada. Se determinó un muestreo no probabilístico, por la naturaleza del estudio, recurriendo al

muestreo por conveniencia, identificando a las autoridades universitarias y personal responsable de la difusión cultural.

Las unidades de análisis fueron seis universidades públicas de Oaxaca, abarcando cinco subsistemas: universidad autónoma, eligiendo a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO); universidad de apoyo solidario, incluyendo a la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) y la Universidad del Mar (UMAR); en el subsistema universidad tecnológica se integró a la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca (UTVCO), para la universidad comunal se recurrió a la Universidad Autónoma Comunal (UACO); y para la universidad a distancia se incluyó a la NovaUniversitas. Se consideró en el estudio a estas instituciones porque son organismos descentralizados, que realizan acciones de difusión cultural y permitieron las entrevistas.

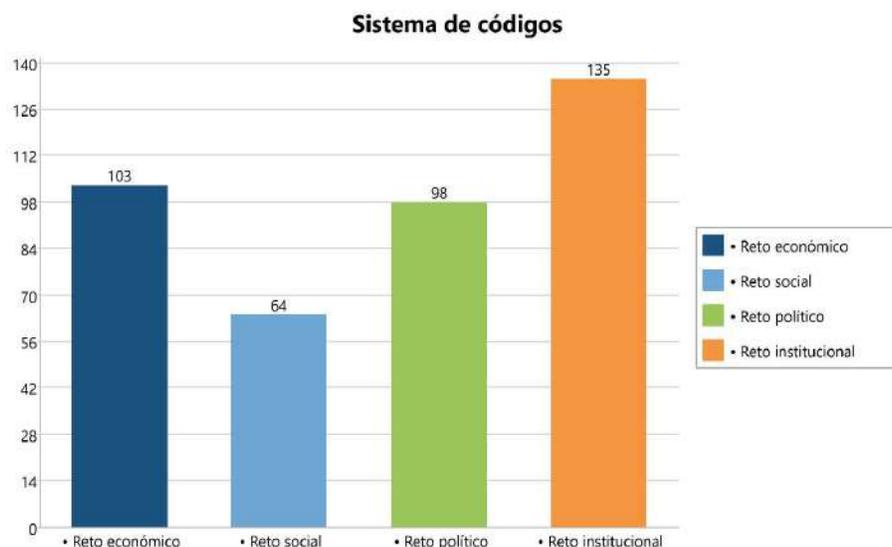
En la tercera etapa se administraron los instrumentos de investigación, previamente se aplicó una entrevista piloto para comprobar la fiabilidad y validez de los cuestionarios, a una persona adscrita a una institución diferente de la muestra (Escuela Nacional de Antropología e Historia). Posteriormente se realizaron las entrevistas a rectores, vicerrectores y vicerrectoras, coordinadores y personal administrativo; el tiempo promedio para cada plática fue de dos horas. La última etapa fue el análisis de la información recolectada, realizando la categorización con la ayuda del software de análisis cualitativo MAXQDA, en esta fase se interpretó la realidad encontrada en las entrevistas, contrastándola con el análisis teórico, para establecer empíricamente el escenario encontrado en las universidades oaxaqueñas con respecto a su quehacer cultural y los retos que enfrentan.

## **Retos de las universidades públicas de Oaxaca en la difusión cultural**

En este apartado se presentan los retos encontrados. Partiendo del supuesto hipotético que los retos que enfrentan las universidades son económicos, políticos, institucionales y sociales, en el trabajo de campo se observó que los desafíos más significativos corresponden a la esfera económica e institucional. La figura 1 refleja los retos clasificados en los cuatro ámbitos, incorporando la frecuencia de datos, es decir la cantidad de veces que las personas entrevistadas hicieron referencia a obstáculos económicos, políticos, institucionales y sociales. El análisis de la información demuestra que resaltan los retos del ámbito económico e institucional.

Las dificultades del primer ámbito se manifiestan en la inexistencia o limitación de un techo presupuestario significativo, pues el financiamiento de las acciones de difusión gira en torno a la capacidad financiera de la institución, dependiendo a su vez de la asignación presupuestaria gubernamental. Esta situación repercute en la ausencia de planes, programas y proyectos de índole cultural. Los retos económicos están relacionados con el ámbito político porque se observó que las autoridades gubernamentales y universitarias, no poseen una concepción integral de la difusión cultural, por ello no se le otorga la importancia justa.

**Figura 1.**  
**Clasificación de los retos de difusión cultural según la frecuencia de datos.**



**Fuente:** Elaboración propia con información de trabajo de campo (2024).

Los retos del ámbito institucional son consecuencia de una planeación cultural incipiente o ausencia de ella, sin programas y proyectos culturales, derivando en la improvisación, errores de ejecución y logística. Se identificó también que, en la mayoría de las universidades analizadas, el personal designado para esta función no posee el perfil profesional adecuado; otro factor común es que estas instituciones no integran

en su organigrama institucional un área exclusiva para la difusión cultural, agudizando la insustancialidad de la función, reflejándose la baja prioridad del rubro cultural.

Para suplir las carencias económicas y cumplir con su función cultural, algunas universidades como la UABJO, realizan actividades con un costo simbólico para la población, a través de talleres artísticos y culturales, cursos y conciertos. Otras universidades como la UTM, la UMAR y la NovaUniversitas buscan la colaboración con colectivos culturales, la comunidad científica y académica, instituciones educativas, artísticas y culturales, para que participen con sus manifestaciones en las semanas de las culturas organizadas en estas instituciones. En aras de la formación continua estudiantil, las universidades promueven el intercambio de saberes con la comunidad del entorno, materializando una educación integral, tal es el caso de la UTVCO, en programas como gastronomía y agronomía, percibiendo beneficios económicos por medio de servicios de asesoría, consultoría, capacitación y acompañamiento profesional.

Se observó también que el desarrollo y consolidación del área de difusión cultural depende del modelo y enfoque de cada institución, un caso peculiar se observó en la UACO que, como filosofía institucional promueve una formación que deviene de la comunalidad, donde la educación se materializa desde la cultura viva del contexto, la cual es compartida con estudiantes. Por ello, vivir en y desde la cultura, es un elemento fundamental, donde la difusión cultural, no está institucionalizada como un área específica, sino como un factor transversal. La UACO sobresale como institución donde la cultura es formación continua; se vive, se comparte y se difunde constantemente, por ello los retos institucionales y económicos, no son concebidos de la misma manera desde esta filosofía diferente a la convencional.

Aunado a la presencia de los retos económicos e institucionales, es necesario resaltar también retos de los ámbitos político y social, identificando algunos aspectos que se muestran en la siguiente nube de palabras<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Esta nube de palabras muestra en mayor tamaño la palabra asociada al reto que enfrentan con mayor frecuencia las universidades y en menor tamaño el reto menos mencionado.

Figura 2.

Nube de palabras relacionadas con los retos de difusión cultural.



**Fuente:** Elaboración propia con información de trabajo de campo 2024.

El reto político está asociado al desconocimiento y desvalorización de las autoridades universitarias sobre la difusión cultural como función sustantiva, percibiéndola de una manera minimalista y reduciéndola al montaje de exposiciones y conciertos, sin considerar otros eventos y manifestaciones, tampoco las necesidades culturales de la comunidad universitaria y la sociedad. Se identificó además que algunas autoridades universitarias poseen una visión evolucionista de la cultura, reflejándose en la consideración de una supremacía cultural, donde unas culturas son más avanzadas en la escala evolutiva, consideradas superiores y más civilizadas que otras; otro aspecto observado es la asociación de la cultura con las bellas artes, identificando una visión evolucionista.

La mayoría de las autoridades universitarias entrevistadas (con excepción de la UTM y la UACO) desconocen la importancia de la cultura y su función en el entramado social, repercutiendo negativamente en la formación integral de los estudiantes. Otros factores consecuencia de tal desconocimiento se reflejan en la escasa atención al rescate de la identidad cultural de los pueblos que conforman el entorno; el intercambio de saberes y la difusión de las ciencias.

En los retos del ámbito social, se observó que en algunas universidades analizadas (UMAR, NovaUniversitas, UTVCO, UABJO) se improvisan esporádicamente acciones, sin un programa cultural anual es-

estructurado, carente de prioridad en el ejercicio presupuestal; en suma se observó que el personal responsable no tiene el perfil profesional adecuado, la expertise, ni el grado de sensibilidad requerido, careciendo también de una capacidad reflexiva para la materialización de la función cultural, además existe una tendencia a la apropiación y objetivación de las culturas originarias, sin reconocer y visibilizar su valor genuino.

Más que un compromiso institucional para difundir las diversas culturas del contexto y materializar un respeto activo hacia la interculturalidad oaxaqueña, se realizan funciones superficiales. Al no priorizarse institucionalmente la difusión cultural, tampoco se promueven de manera mediática los valores culturales oaxaqueños. Esta situación repercute en el bajo nivel de identificación entre las actividades culturales realizadas y la comunidad, además se limita la valoración y apreciación de las manifestaciones culturales fuera de sus territorios de origen.

Es importante destacar que, si bien los retos descritos anteriormente han obstaculizado la función cultural, sí se realizan actividades culturales, pero al margen de una planeación estructurada. Algunas acciones de difusión cultural han estado alimentadas por el entusiasmo y la motivación de estudiantes y docentes, como ha sido el caso de la UTVCO, la UMAR, la NovaUniversitas y la UABJO. En contraste la UTM sí realiza una planeación estructurada de manera anual, mostrando también un trabajo colaborativo entre la comunidad universitaria y organismos del entorno.

Aunque las universidades sí ejecutan algunas actividades de difusión cultural, en la mayoría de los casos analizados (UABJO, UMAR, NovaUniversitas, UTVCO) no se realizan de manera institucional y bajo la coordinación de un área de difusión cultural, se observó que el personal carece de perfiles afines a la cultura, una planeación incipiente y el desconocimiento de las necesidades culturales de la comunidad universitaria.

La universidad que destacó en los resultados es la UTM, por su consolidación en la difusión cultural, escenario donde la coordinación designada tiene aproximadamente 20 años de trabajo, contexto donde la experiencia y la capacitación constante, han materializado planes culturales estructurados, lo cual ha generado dinámicas de comunicación con actores que colaboran en las actividades culturales; se observó también una apertura de la universidad hacia los colectivos que solicitan los espacios del campus para la difusión de expresiones artísticas, culturales y científicas. Se observó también que el perfil profesional de la coordina-

dora de difusión cultural de la UTM, idóneo al puesto<sup>5</sup>, y su experiencia cultural, son dos factores que inciden significativamente en los resultados de esta función.

En contraste, instituciones como la UACO, carecen de infraestructura, personal y financiamiento, lo cual desde su filosofía no representa un obstáculo, considerando que la cultura nace desde la comunidad, siendo que las instituciones de educación superior son producto de ella.

### **Reflexiones finales y sugerencias**

Este estudio hace énfasis en que las universidades deben fungir como un medio de intercambio cultural, validando y fomentando los procesos de inter, multi y transculturación desde su interior y en interacción con la sociedad, contexto ideal donde las personas encuentran un espacio disponible para la libre manifestación de las ideas, expresión de valores propios y el intercambio de saberes. Esto propiciará una imagen legítima de la universidad ante la sociedad, al tomar un mayor liderazgo en la función sustantiva de la difusión cultural.

El estudio permitió vislumbrar que los retos más importantes que enfrentan las universidades analizadas son del tipo económico e institucional, en tal sentido, para que estas instituciones fortalezcan su labor es necesaria la identificación de diversas fuentes de financiamiento, no solo públicas si no también privadas y sociales; se sugiere también celebrar acuerdos con colectivos y patrocinadores. Resulta imprescindible también la generación de ingresos propios, promoviendo desde una visión justa, a la cultura como una fuente de ingresos no lucrativos, pero sí sostenibles financieramente. En el ámbito institucional, las universidades deben incorporar en su misión y visión al factor cultural, para imprimirle una mayor prioridad; se recomienda el diseño de planes estratégicos de cultura y la designación *ex profeso* de un área institucional responsable, con capital humano especializado, infraestructura y equipamiento cultural.

En el terreno político, resulta necesaria la sensibilización de los gobiernos federal, estatal y municipal para generar alianzas en temas culturales; es conveniente también la formulación de políticas educativas

---

<sup>5</sup> Un posgrado en comunicación y un diplomado en radiodifusión, con experiencia en coordinaciones académicas y publicaciones de índole cultural.

culturales y la difusión de la cultura como un factor del desarrollo sostenible; el trabajo en redes con organismos culturales también es una opción, pero el principal cambio desde los gobiernos es una mayor prioridad política de la cultura. En los retos sociales, es importante la visibilidad de la multiculturalidad, además de la sensibilización e incentivos para que la sociedad oaxaqueña aumente su consumo cultural y exija a las instituciones la provisión de servicios de esta índole.

La universidad no es un sistema cerrado, por ello debe fortalecer sus vínculos con la población estudiantil y docente, con la comunidad y los sectores culturales locales, respetando, validando y valorando la diversidad étnica del pueblo oaxaqueño, para una difusión cultural más sustantiva, en beneficio de la colectividad.

## Referencias

- Alexander, C. J. (2020). *Sociología cultural: Formas de clasificación en las sociedades complejas* (Segunda ed.). (Anthropos, Ed.) México, México: FLACSO; Siglo XXI editores; Anthropos.
- ANUIES. (Octubre-diciembre de 1986). Diagnóstico de la Educación Superior. (ANUIES, Ed.) *Revista de la Educación Superior*, 15(60), 1-14. Consultado en: <http://publicaciones.anuiemx.mx/revista/60>
- ANUIES. (2019). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. (ANUIES, Editor) Consultado en: <http://www.anuiemx.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/difusion-cultural-y-divulgacion-cientifica>
- Blanco, P. R. (2006). Los Enfoques Metodológicos y la Administración Pública Moderna. *Cinta de Moebio* (27), 34-42.
- Campos, C. P. (2011). *La evolución histórica del espacio físico de la universidad. Impulsos conceptuales, paradigmas arquitectónicos, estrategias institucionales y propuestas recientes de innovación*. Madrid: Dykinson.
- Campos, C. P., y Wilson, G. R. (2019). Formación humana y universidad: el aporte del espacio físico. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 4(3), 294-343.
- Carrasco, A. S. (2006). Medir la cultura: una tarea inacabada. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio* (7), 140-168.

- Choza, J. (2014). *Filosofía de la cultura* (Segunda ed.). Sevilla: Thémata.
- CIEES (2018). *Ejes, categorías e indicadores para la acreditación de instituciones de educación superior en México*. Ciudad de México, consultado en [www.ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx)
- CNCA (2009). *Guía para la Gestión de Proyectos Culturales*. Valparaíso: C. N. Artes, Ed.
- Dietz, G. (Abril-Junio de 2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Ejea, T., y Garduño, B. (2014). La Extensión de la Cultura Universitaria en México: un ensayo sobre su historia, conceptualización y relevancia. En F. H. Méndez, y V. F. Cuamea, *Universidad, ciencia y cultura: evocaciones para un saber colectivo* (Primera ed.). Mexicali: UABC, Universidad Autónoma de Baja California.
- García, C. N. (1990). *Culturas Híbridas* (Primera ed.). México: Grijalbo.
- Guadarrama, G. P. (2012). *Cultura y educación: en tiempos de globalización posmoderna* (Segunda ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hidalgo, H. V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis* (1), 75-85.
- IEEPCO. (2018). *Catálogo de municipios sujetos a régimen de sistemas normativos indígenas 2018*. Oaxaca de Juárez: Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca.
- Leiva, O. J. (2010). *La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Consultado en <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8314>
- López, B. F. (2022). *El pensamiento indígena contemporáneo*. San Luis Potosí: Biblioteca Gandhi 8.
- Molina, R. A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 173-175. doi:<https://doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.02>
- Navarro, B. B. (2004). Retos de la difusión cultural en el actual contexto

- universitario. *Reencuentro* (39), 79-84. Consultado en <http://redalyc.org/pdf/340/34003910.pdf>
- Östling, J. (2018). *Humboldt and the modern German university. An intellectual history*. (T. J. Theology, Ed., & L. Olsson, Trad.) Stockholm: Lund University Press. Consultado en: <http://lunduniversitypress.lu.se>
- Peña, A. Q. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Consultado en: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/2724>
- Romeu, A. V. (2019). El problema de la cultura en las ciencias sociales. *Culturales*, VII, 1-33. doi:<https://doi.org/10.22234/recu.20190701.e352>
- Sampayo, H. (2016). *¿Qué es la cultura? Enfoque antropológico*. Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxQWojeQAdg>
- Sánchez, J. A. (Mayo, 2019). La cultura no es prioridad del gobierno federal, denuncia Daniel Giménez Cacho. *La Jornada*. Consultado en <https://www.jornada.com.mx/2019/05/23/cultura/a04n2cul>
- San Martín, S. J. (1999). *Teoría de la cultura*. Madrid: SÍNTESIS.
- Seara, V. M. (2019). *Un nuevo modelo de universidad. Universidades para el desarrollo*. (Tercera ed.). (Huajuapán de León: Universidad Tecnológica de la Mixteca.
- Sefchovich, S. (Noviembre, 2008). La mentira de la cultura como prioridad. *Cultura UNAM, la Revista de la Universidad de México*. Consultado en <https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/b388c8a8-4d46-4e92-bf0b-924c490ee7c5/la-mentira-de-la-cultura-como-prioridad>
- Walsh, C. (Mayo-Agosto de 2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), 25-35.
- Weinberg, L. (2009). Transculturación. En M. Szurmuk, y R. McKee, *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (Primera ed.). Ciudad de México: Siglo XXI- Instituto Mora.

## Anexo 1. Operacionalización de las variables

Objeto de análisis	Dimensiones de análisis	Variables
Características de la difusión cultural	Formación integral	Formación integral en el modelo universitario.
	Intercambio de saberes	Comunidades, medios y espacios de intercambio.
	Cultura y desarrollo	Capital intelectual y promoción de proyectos.
Acciones de difusión cultural	Investigación en la comunidad	Áreas, líneas, objetos de estudio, productos.
	Educación artística y continua	Acciones y productos de educación artística y cultural.
	Difusión	Científica, artística y cultural.
	Divulgación	Científica, artística y cultural.
	Promoción	De la cultura propia y otras culturas.
	Servicios	Orientación, acceso y cooperación artística y cultural.
	Producción	Producción y coproducción de manifestaciones artísticas y culturales
Retos en las acciones de difusión cultural	Reto institucional	Perfil profesional, capacitaciones; planes, políticas y proyectos de difusión cultural.
	Reto político	Concepción y valoración de la difusión cultural atendiendo necesidades culturales.
	Reto social	Consolidación de acciones de difusión cultural, apropiación cultural y objetivación de las culturas.
	Reto económico	Acciones con fines de lucro y techo presupuestario.

# Notas sobre la idea de lugar de habla<sup>1</sup>

## Notes on the idea of place of speech

Renato Ortiz<sup>2</sup>

**Resumen:** este ensayo reflexiona sobre la idea de lugar de habla en tanto emplazamiento identitario y cognitivo desde el cual diversos sujetos construyen sus posiciones y legitiman sus intervenciones en la esfera pública. En particular, se busca analizar las potencialidades y límites del discurso de las ciencias sociales y su relación con el «dónde» y el «quién» del sujeto sociológico como productor de un conocimiento siempre situado y contextual, condicionado pero no mecánicamente determinado por la positionalidad de quienes investigan los sentidos de lo social.

**Palabras clave:** discurso, identidad, enunciación, ciencias sociales, construcción de conocimiento

**Abstract:** this essay reflects on the idea of place of speech as an identitarian and cognitive placement, from which different subjects construct their positions and legitimize their interventions in the public sphere. In particular, it seeks to analyze the potential and limits of the discourse of social sciences and its relationship with the «where» and «who» of the sociological subject as a knowledge producer. This knowledge is always situated and contextual, conditioned yet not mechanically determined by the positionality of those who investigate the senses of the social.

**Key words:** discourse, identity, enunciation, social sciences, construction of knowledge

Todo discurso se ancla en algún lugar, esto es, en un espacio específico a partir del cual se enuncia un sentido. Por ejemplo, el discurso filosófico presupone la existencia de una tradición (conceptos, temas, estilo, autores) al interior de la cual la reflexión se inserta y se desenvuelve. O el discurso literario, con sus reglas y normas que definen un territorio en el que la exigencia narrativa y estética se expresa. Existen múlti-

---

<sup>1</sup> Este pequeño texto surge de una intervención oral en un debate del cual participé junto a los colegas José Vicente Tabares (Universidad Federal de Río Grande del Sur) y André Botelho (Universidad Federal de Río de Janeiro). Ver *Diálogos ANPOCS: Trabalho Intelectual e Ciências Sociais*, 21/10/2021. [<https://www.youtube.com/watch?v=Xna314EXFis>].

<sup>2</sup> Profesor titular de Sociología en la Universidade de Campinas, Brasil. [rortiz@terra.com.br](mailto:rortiz@terra.com.br)

ples discursos que se cruzan entre sí (médico, jurídico, etc.) y que se encaran a partir de sus especificidades; dicho de forma más abstracta, «hablan» a partir de un lugar. Mientras tanto, la idea de «lugar de habla» (las comillas son intencionales) surge como una especie de marcador de otros sentidos en el debate contemporáneo. No se trata solamente del espacio desde el cual se afirma un enunciado, sino también de «quién» lo enuncia. Así, el «dónde» y el «quién» se tornan cuestiones relevantes. Con el surgimiento de los movimientos feministas, los estudios de género, y las reivindicaciones identitarias más diversas, la expresión rápidamente se legitimó, formando parte del léxico actual y extendiéndose de la esfera de la política a la del conocimiento. Ese es el contexto de estas breves notas que escribo, en las cuales quisiera detenerme en algunos puntos de contacto entre el lugar de habla y las ciencias sociales. Mi esfuerzo crítico y reflexivo consistirá en explicitar las virtudes y los problemas que de ahí resulten.

Inicio con las virtudes. Para esto, retomo una antigua discusión muy cercana a Karl Manheim; él decía que el pensamiento permanecería incompleto mientras continuasen ocultas sus marcas sociales. Cito al autor: «La tesis principal de la sociología del conocimiento es aquella que afirma la existencia de modos de pensamiento incapaces de ser adecuadamente comprendidos en tanto sus orígenes sociales permanezcan en la oscuridad» (Manheim, 1982, p.97). Objetivar lo que se encontraba oculto implicaría una ganancia de conocimiento. En este marco se presentaba la cuestión de las clases sociales; era preciso explicitar esa condición de pensamiento para que, al fin, pudiésemos sortearla (sin necesariamente superarla). De esta forma, la sociología dejaría de ser apenas «burguesa». Ciertamente, Manheim no sospechaba de los condicionantes que hoy en día marcan la discusión sociológica género, raza, etnia, colonización ; aun así, la dimensión epistemológica a la que se refería permanece: cómo objetivar las condiciones restrictivas del sujeto dentro de un determinado campo del saber. En este caso, el marco intelectual en el que se sitúa el pensamiento es importante, lo cual nos remite a la pregunta por el «quién». Un ejemplo: los estudios de género en arqueología explicitan, por un lado, un aspecto importante de la historia del *Homo sapiens*: la dominación masculina. Los datos materiales (no se puede olvidar que el fundamento de la arqueología son restos materiales: huesos, flechas, piedras, fragmentos de habitaciones, instrumentos, cerámicas) revelan que las sociedades pasadas, por lo menos a partir del Neolítico (hay dudas sobre si se debería incluir parte del Paleolítico o no) son

segmentadas y desiguales (Augereau, 2021). La división sexual del trabajo indica la existencia de una jerarquía de género distante de la imagen del primitivismo igualitario imaginado por varios autores<sup>3</sup>. Sin embargo, los estudios de género no se limitan a la pregunta por la dominación masculina, sino que incluyen un aspecto propiamente conceptual. Se trata de una crítica a un cierto modo de conocimiento, en este caso, la arqueología en tanto disciplina científica. Se afirma, así, que su estatus disciplinar, es decir, la tradición en la cual se funda su saber, viene marcada por un sesgo masculino, dejando certezas y dudas a la sombra. El problema no se trataba simplemente de «la invisibilidad de la mujer» en los estudios arqueológicos, sino también los conceptos distorsionados por el paradigma vigente<sup>4</sup>.

La relación entre las sepulturas y las armas es un ejemplo interesante. Varias tumbas descubiertas habían favorecido una explicación corriente: las armas serían indicio de una práctica guerrera exclusiva a los hombres. Pero entonces, ¿cómo explicar la presencia de armas en sepulturas de mujeres? ¿Habrían existido sociedades de mujeres guerreras (como en el mito de las Amazonas)? ¿O simplemente deberíamos repensar la relación entre tumbas y armas? En verdad, el indicio empírico considerado por la arqueología era la existencia de «sepulturas con armas», ese era el dato objetivo. A partir de allí pueden realizarse diferentes inferencias: las armas serían un objeto de estatuto social de los muertos (hombres o mujeres); tendrían un significado religioso desconocido; o incluso indicarían los vestigios de un guerrero venerado por sus pares. Lo que importa de este ejemplo es que es heurístico, esa es su relevancia. Revela que el conocimiento anterior era insuficiente, sesgado, pero en avance persistente a pesar de la crítica feminista. O, como señalan algunos autores, hay una historia de la ignorancia que incluye, entre otros, al mundo de la ciencia, y el esclarecimiento es fruto de su superación (Corbin, 2021; Burke, 2023).

La idea del lugar de habla posee, además, una dimensión política, que constituye su rasgo más sobresaliente en el debate sobre las ideas.

---

<sup>3</sup> Al respecto, consultar Darmangeat (2022). Existe un cuadernillo del autor, disponible en portugués en Internet, donde resume sus tesis principales: *A Opressão das Mulheres no Passado e no Presente: uma perspectiva marxista*. <https://drive.google.com/file/d/0B4Y02JkHP0qcdHgTNRVM3RwRUxVV2NlSDBGUFhYdzJOUDFB/view?resourcekey=0-w0gWMH0zCSVYQAWofYCyaA>

<sup>4</sup> Un texto clásico al respecto es el de Conkey y Spector (1984). Véase también Augereau y Darmangeat (2022).

Se refiere a la posición que determinadas «minorías» ocupan en la sociedad; grupos subalternos que buscan afirmarse en cuanto tales. En la esfera pública, las hablas silenciadas pueden así manifestarse en condiciones de paridad respecto a otras. En este sentido, no tengo dudas de que se trata de un enriquecimiento de la democracia. Esa es otra virtud. Cabe recordar que diferentes voces se manifestaban en la esfera pública ya desde el siglo XIX, por ejemplo, operarios y burgueses. Basta con leer las publicaciones (disponibles en bibliotecas especializadas) socialistas, anarquistas, y, posteriormente, comunistas, para constatar la existencia de un conflicto latente entre «hablas» diversas.

La esfera pública siempre fue un territorio de disenso. Pero esa diversidad de actores no incluía necesariamente protagonistas como mujeres, negros, indígenas, homosexuales. En cierta medida, fue el ingreso reciente de estos actores lo que tensionó el debate en el cual discursos disidentes y deslegitimados se reivindicaban y reclaman reconocimiento. El lugar de habla presupone así la injusticia social y la necesidad de posicionarse en su contra. Pero, ¿dónde queda, en esta perspectiva, el papel del «quién», de aquel que enuncia un discurso? Retomo las palabras de una intelectual negra en su lucha contra el racismo: «En una sociedad como la brasileña, de herencia esclavista, las personas negras van a experimentar el racismo desde el lugar de quien es objeto de esa opresión, desde un lugar que restringe sus oportunidades debido a ese sistema de opresión. Las personas blancas lo van a experimentar desde el lugar de quien se beneficia de esa opresión. Entonces, ambos grupos pueden y deben discutir esas cuestiones, pero estarán hablando desde lugares diferentes. Decimos, principalmente, que queremos y reclamamos que la historia sobre la esclavitud en Brasil sea contada desde nuestras perspectivas, y no solamente desde la perspectiva de quienes vencieron» (Ribeiro, 2019).

La cita es sugerente y nos remite a dos temas: legitimidad y experiencia. Contar de otra manera aquello que aconteció es confrontar la autoridad de otros discursos. Se trata de fundar los cimientos de un «habla» que se encontraba desvalorizada en la esfera pública (en Brasil, la expresión «¿sabe usted con quién está hablando?» es una afirmación del privilegio como un derecho, esto es, el silencio de los demás). La disputa radica en «ser escuchado» a despecho de las jerarquías socialmente existentes, subalternidades o estigmas. Pero la cita también subraya otro aspecto crucial del debate, la noción de la experiencia. No deja de ser expresiva la apropiación que hace la autora del verbo «experimentar».

Poco utilizado en portugués en el lenguaje común, toma una configuración particular cuando se lo asocia al discurso político. *Experienciar* es distinto de *experimentar*; la experimentación generalmente se confina al aspecto objetivo de la acción; *experienciar* se refiere a lo subjetivo, los sentimientos y las emociones. De ahí que sea el concepto usado en la psicología y el psicoanálisis donde los sentimientos y las emociones son elementos decisivos en el proceso terapéutico.

La transposición de la dimensión existencial a la esfera política es reciente (quiero decir, de hace algunas décadas). Durante buena parte del siglo XX la discusión política se daba en términos de concientización, por ejemplo, «conciencia de clase», o, en la perspectiva fenomenológica, «conciencia de sí» (de ahí la propuesta de Sartre de literatura comprometida, que despertaría al lector para la acción). Tomar conciencia de las contradicciones sociales sería un acto individual necesario para superar una situación de alienación. Ese aspecto no desaparece en el mundo contemporáneo, los partidos políticos y los movimientos identitarios luchan para concientizar a quienes se dirigen. Por ejemplo, las feministas deben desplegar una serie de estrategias para que las mujeres «tomen conciencia» de la dominación masculina (lo cual es justamente el caso de la violencia doméstica). A la vez, se añade una nueva capa de sentimientos y emociones. La vivencia se torna un aspecto crucial de la propia autoconciencia de sí. En este sentido, la dominación adquiere un aspecto objetivo y subjetivo, y esta subjetividad, inmersa en sentimientos, impregnada por contradicciones sociales, debe ser tomada en cuenta. El lugar de habla tiene, por lo tanto, un doble significado: se refiere a una posición social específica y a una vivencia al interior de este espacio de subordinación.

Sin embargo, cuando se considera la relación entre el lugar de habla y las Ciencias Sociales, aparecen los problemas. Un primer aspecto a considerar es que todos los grupos sociales tienen una concepción de sí mismos. Este es el caso de las élites, quienes poseen un «lugar de habla». Sus miembros ocupan la misma posición de clase y experimentan una vivencia en común. Tomo un ejemplo de mis propias investigaciones: el universo del lujo (Ortiz, 2019). Una de las cualidades de los objetos de lujo es su rareza, esto es, aquello que no se encuentra «en cualquier lugar». Por ejemplo, el *Acqua di Cristallo*, cuya botella fue diseñada reproduciendo un diseño de Modigliani y que contiene 750 ml de agua de Fiji, de Francia, y de un glaciar de Islandia, mezclada con 5 mg de oro de 23 quilates en polvo, esencial para el paladar y la salud. O los relojes fabri-

cados con pedazos de un meteoro que cayó hace ocho mil años a la Tierra, proveniente de una constelación entre Saturno y Marte. La rareza se asocia a la excentricidad de los materiales (agua de glaciador o restos de un meteoro), pero también a las virtudes del arte (diseño de Modigliani), y, claro, al precio<sup>5</sup>. Como dice una de las intelectuales nativas del área: «Si nos comportamos como Danone o Nestlé, el consumidor nos coloca al mismo nivel. Si el lujo se encuentra en cada esquina, ya no es más lujo» (Sicard, 2005, p.291).

Los ejemplos podrían multiplicarse, pero mi intención es resaltar un aspecto del argumento: la existencia de un «habla». ¿Sería equivalente al conocimiento sociológico? Ciertamente no, el análisis sociológico se sitúa en otro registro, en otro «lugar», nos permite pensar de manera distinta a la concepción del mundo (a la ideología, dirían algunos) de quienes lo experimentan. Puedo entonces afirmar que el lujo es transnacional a la vez que hiper restringido. O sea, su alcance es global (existe un mercado global de bienes de lujo: automóviles, yates, aviones privados, etc.), pero se restringe al mundo de los ricos. En este sentido, lujo y mundo de los ricos comparten cualidades homólogas, definen un espacio donde solo algunos son «ciudadanos de derecho». El mundo globalizado no es un espacio sin fronteras, sino que de hecho está creando nuevas. Estas delimitan un territorio que se define a sí mismo, y la diferencia es lo que lo separa de los otros. Es posible considerar otros casos de discursos hechos a partir de espacios diversos (clases populares, empresarios, grupos religiosos, etc.), pero importa retener lo relevante: la diferencia de registro en relación con las ciencias sociales. No hay duda de que las religiones comprenden una visión de mundo y son capaces de explicar el destino de las personas y orientar sus conductas, pero no constituyen explicaciones sociológicas o antropológicas. Las ciencias sociales tienen como objeto de estudio «hablas» diversas, pero su «habla» es de otra naturaleza.

Otro rasgo a tener en cuenta puede sintetizarse de la siguiente manera: «las ciencias sociales no tienen como fundamento la vivencia de quienes las practican». Coloco la frase entre comillas para destacarla en el texto y distinguirla de otro tipo de afirmación: «en las ciencias sociales, el sujeto es un elemento activo en la elaboración de este tipo de saber». Subrayo que se trata de afirmaciones distintas. Decir que el sujeto interfiere en la construcción del objeto es retomar una clásica contro-

---

<sup>5</sup> Un texto interesante sobre el concepto de rareza en el arte es el de Moulin (1978).

versia entre científicos sociales (ver Max Weber). Sin embargo, esto no significa que el conocimiento se funde en la experiencia, significa que la intervención del sujeto debe ser considerada y explicitada en el acto de constitución del conocimiento en sí. Debe, incluso, ser considerada bajo la mirada atenta de una «vigilancia epistemológica».

No es difícil entender por qué las disciplinas de las humanidades poco tienen en común con la idea de experiencia o de experimentación. Basta con recordar a los historiadores que escriben sobre el mundo griego sin tener ningún tipo de participación en él; o a los arqueólogos, cuyo contacto existencial con el pasado distante sería una fantasía. Pero incluso en la relación con el presente, la cuestión de la vivencia no se erige como necesaria. Retomo el ejemplo del lujo. En tanto que investigador, puedo trabajar esta problemática, pero no participo de este universo. No tengo un *jet* privado, no viajo en yate por el Mediterráneo, no frecuento las *flagship stores* de la Avenida Montaigne en París o en el Cuadrilátero de la Moda en Milán, no paso mis vacaciones en hoteles palaciegos. Dicho de otra manera, no «experimento» ese universo.

Otro ejemplo, una pesquisa sociológica sobre el hambre no implica necesariamente haber tenido esa experiencia, su objetivo central es entender las contradicciones que engendran ese drama social. Incluso en antropología, con su método de observación participante, la pregunta se formula en otros términos. La noción de participación es un artificio para aproximarse a algo distante y aprehender ciertos aspectos de la realidad; la proximidad funcionaría así como una ventaja metodológica para el pensamiento. Es lo que hacen los antropólogos al estudiar los grupos indígenas, una comunidad en la periferia de las grandes ciudades, o una corporación empresarial. La distancia entre investigador e investigado permanece a pesar del esfuerzo metodológico realizado, la aproximación no anula la diferencia. El antropólogo puede experimentar algunas situaciones específicas en las que su objeto se encuentra inmerso, pero él no se encuentra en la misma posición social que los miembros de esa comunidad. En este sentido, no vivencian las mismas emociones y sentimientos.

La experiencia personal en ciencias sociales encierra una ambigüedad, puede ser un obstáculo o una virtud. Un obstáculo cuando alguien se encuentra tan cerca de su objeto que no consigue separarse de este: el militante político que hace su tesis sobre el partido de su elección, el sacerdote que escribe sobre religión y moral, el indígena antropólogo que trabaja sobre las relaciones de parentesco de su grupo de origen. En

este caso, el dilema radica en cómo elaborar un artificio metodológico de distanciamiento, porque la proximidad perturba. Cuando resulta beneficiosa para la reflexión, resulta virtuosa. Aquello que es familiar puede ser traducido en un lenguaje conceptual como un beneficio metodológico. Pienso en Frantz Fanon y su bello libro *Piel negra, máscaras blancas* (1952; ver también Ortiz, 2014). Su texto se basa en un abordaje dual: objetivo para analizar las razones sociales del racismo, en particular en la situación colonial, y subjetivo para comprender cómo es interiorizado por el negro. La vivencia del autor como persona negra, las adversidades raciales sentidas en la piel, actúan como estímulo al pensamiento y la reflexión.

Aun así, y teniendo en cuenta este aspecto, mi afirmación anterior se mantiene: en las ciencias sociales el lugar de habla no se define por la vivencia de quien las practica. El sujeto sociológico puede entonces «hablar» de los temas más diversos, raza, clase, etnia, género, literatura, confucianismo, liberalismo, violencia, relaciones de parentesco, relaciones internacionales, globalización, etc. El registro en el cual se inserta su discurso le permite tal amplitud, pero sin olvidar que no posee el monopolio de la interpretación de lo social. Las fronteras de las ciencias sociales son porosas, se encuentran siempre tensionadas por la política, el sentido común, la religión, el mercado, los medios, los movimientos identitarios, pero esa es una dimensión constitutiva de su identidad.

## Bibliografía

- Augereau, A. (2021). *Femmes néolithiques: le genre dans les premières sociétés agricoles*. París: CNRS Éditions.
- Augereau, A., y Darmangeat, C. (2022). *Aux Origines du Genre*. París: Presses Universitaires de France.
- Burke, P. (2023). *Ignorância: uma história global*. San Pablo: Editora Vestígio.
- Conkey, M. W., y Spector, J. D. (1984). Archeology and the Study of Gender. *Advances in Archaeological Method and Theory*, 7, 1-38. <https://www.jstor.org/stable/20170176>
- Corbin, A. (2021). *Terra Incognita: a history of ignorance in the Eighteenth and Nineteenth Centuries*. Medford: Polity Press.
- Darmangeat, C. (2022). *Le Communisme Primitif N'est Plus ce Qu'il Était*.

Toulouse: Smolny.

Fanon, F. (1952). *Peau Noir Masques Blancs*. París: Seuil.

Mannheim, K. (1982). O conceito sociológico de pensamento. En M. Mencarini Foracchi (Org.), *Mannheim* (pp.96-100). San Pablo: Editora Atica.

Moulin, R. (1978). La genèse de la rareté artistique. *Ethnologie française*, 8(2/3), 241-258. <https://www.jstor.org/stable/40988492>

Ortiz, R. (2019). *El universo del lujo*. Buenos Aires: Prometeo.

Ribeiro, D. (2019). *Lugar de Fala*. San Pablo: Pólen

Sicard, M-C. (2005). *Les Ressorts Cachés du Désir*. París: Village Mondial.

Traducción

Lucía Céspedes<sup>6</sup> y Marcelo Casarin<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Chaire UNESCO pour la Science Ouverte, Consortium Érudit, Université de Montréal. [lucia.cespedes@unc.edu.ar](mailto:lucia.cespedes@unc.edu.ar)

<sup>7</sup> Profesor del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. [mcasarin@unc.edu.ar](mailto:mcasarin@unc.edu.ar)





## Reseñas bibliográficas



Comentario bibliográfico del libro de Carli, S. (2023) *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. CABA: Prometeo, 245 páginas.<sup>1</sup>

Cecilia Gascó<sup>2</sup>

Durante los últimos años la universidad se ha convertido en un objeto de estudio abordado desde diferentes campos disciplinares. Conceptos y análisis provenientes de la historia, la sociología, la antropología, la economía, las ciencias de la educación o la ciencia política contribuyen a identificar y caracterizar las dimensiones políticas, culturales e institucionales que configuran la vida universitaria y a sus actores y prácticas.

En los ocho capítulos de este libro, Sandra Carli describe las trayectorias intelectuales, académicas y vitales de diecisiete docentes e investigadores que dejaron huellas y legados en la universidad argentina. Se trata de figuras de las ciencias sociales y las humanidades formadas en los años sesenta y setenta, que comenzaron a ejercer la docencia universitaria y a configurar el perfil de las disciplinas académicas a partir de la reinstitucionalización democrática iniciada en 1983.

Como lo plantea en la introducción, el objetivo de Carli es «pensar la universidad pública como espacio biográfico», reconociendo que en las biogra-

fías personales encarnan procesos sociales, políticos y culturales y pueden identificarse modos de producción de conocimiento que siempre son colectivos, espacios de cruce entre lo individual y lo institucional. Mediante el tono que da a la prosa y en la organización de sus ideas, la autora apela a su propia experiencia y actuación universitarias, que involucran sus clases, sus libros y un trabajo especialmente dedicado a analizar la «vida universitaria», en los términos en que la entendía Deodoro Roca, el gran referente de la Reforma de 1918, y que la misma Carli recupera para dar cuenta de su enfoque.

Las narraciones sobre la vida estudiantil o docente fueron abordadas por la autora en libros como *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (2014) o *El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública* (2012) y en diversos proyectos de investigación que tuvieron como propósito la reconstrucción de biografías de profesores universitarios, la reconstrucción de redes de relaciones y los modos en que la experiencia universitaria im-

<sup>1</sup> Recibido: 29/04/2024. Aceptado: 28/06/2024.

<sup>2</sup> Lic. En Comunicación Social, Prof. y Mg. en Historia, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de la Matanza. Correo electrónico: mariaceciliagasco@gmail.com

pactó en las subjetividades y las prácticas de enseñanza. A partir de estas indagaciones previas, el propósito de este libro es enlazar testimonios, recogidos por la propia autora mediante entrevistas a sus biografiados y biografiadas, con escenas de la vida universitaria, en las que se gesta el vínculo entre docentes y estudiantes, modos de habitar las aulas en los que las figuras retratadas se fueron convirtiendo no solo en transmisores de conocimiento sino, fundamentalmente, en productores de saberes que luego pusieron a circular en sus clases, en sus textos y a través de la conformación de cátedras y grupos de investigación.

«ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas».

El estudio de las diecisiete trayectorias se organiza alrededor de la «experiencia universitaria» como clave analítica, al mismo tiempo que es deudor del concepto de «espacio biográfico» acuñado por Leonor Arfuch para remitir a aquellas formas de registro de la subjetividad que permiten reconstruir trayectos vitales y las huellas que van dejando en los espacios por los que transitan (2002).

Los retratados son profesores y profesoras de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, a quienes Carli reconoce como «figuras con nombre propio» y reconocimiento político y académico. Son itinerarios vitales con un punto de origen común, la formación durante la década del sesenta, y un derrotero con postas compartidas: la posibilidad de posgrados en el exterior, la militancia política en los convulsivos años setenta, la interrupción de

su vida académica a partir de 1976, la participación en grupos de estudios en condiciones de clandestinidad y, en muchos casos, el exilio interno o externo producto de la represión de la última dictadura. Aunque particulares y únicas, puede advertirse en esas vidas narradas por Carli una clave generacional que articula las biografías, atravesadas tanto en su etapa de formación como en los primeros años de ejercicio de su profesión por una discontinuidad institucional que afectó la conformación de equipos de trabajos y demoró la consolidación de sus respectivos campos disciplinares. En este sentido, las biografías demuestran la inestabilidad política y económica que atravesó Argentina desde mediados del siglo XX, signando precisamente las décadas en las que se configuró el actual sistema de educación superior y se produjo el acceso masivo de sectores que hasta entonces no habían podido ingresar a la universidad.

Cada capítulo reconstruye las trayectorias de dos o tres nombres propios, unidos por alguna característica en común: una procedencia, un objeto de estudio, un modo de organizar las prácticas de lectura y escritura, un oficio compartido o una forma de atravesar las fronteras disciplinares a partir del diálogo entre la academia, la cultura popular y la política. Este último es el caso del primer capítulo, dedicado a Aníbal Ford, Oscar Terán y Nicolás Casullo como los protagonistas de un «viaje de conocimiento» que, a través de intervenciones intelectuales en distintas áreas, contribuyeron a la construcción de nuevas áreas de conocimiento. Su paso por la facultad, pero también por otros ámbitos de la cultura, la es-

critura literaria y periodística, la tarea editorial, la confluencia de peronismo y marxismo y los exilios atraviesan las vidas de estas tres figuras que dejaron huellas dentro y fuera de los claustros. El segundo capítulo analiza la forma de «hacer sociología» que desarrollaron Ruth Sautu, Susana Checa y Perla Aronson, sociólogas de distintas generaciones en quienes los afectos de la sociabilidad estudiantil, el impacto temprano del enfoque de Gino Germani y luego el de profesores como Juan Carlos Portantiero, la teoría sociológica y su aplicación en políticas públicas fue dando cuerpo a la profesión académica que pudieron consolidar y que las hizo protagonistas centrales a partir de la década de 1990, cuando la actuación docente y la investigación comenzaron a verse asediadas por las nuevas lógicas de mercado que atentaban contra las formas de producir conocimiento y las certidumbres teóricas de la sociología.

Carli analiza la vida universitaria, su historia, sus políticas y sus actores desde una perspectiva de género que vincula el ámbito público y el privado con las dinámicas propias de la esfera universitaria. Los índices y características de la matrícula femenina, las formas de ser de las estudiantes y las profesoras y la relación entre profesión académica y mundo doméstico han sido abordados en trabajos previos. En este libro sostiene y amplía el enfoque vinculando las posibilidades y determinaciones del mundo político, dominado en las décadas centrales del siglo XX por valores y pautas de conducta masculinos, sobre las trayectorias de mujeres que ejercen la docencia, producen conocimiento y militan políticamente. Así lo plasmó en

el capítulo tres, dedicado a las «cartografías femeninas» de las sociólogas Hilda Herzer y Norma Giarraca, que iban construyendo sus objetos de estudio al mismo tiempo que eran protagonistas de las transformaciones rurales y urbanas que fueron describiendo y analizando en sus trabajos. En el siguiente, las trayectorias de Liliana De Riz y Graciela Batallán dan cuenta de la producción sociológica construida alrededor de las migraciones académicas, resultado de sus viajes por distintos países de América Latina, y de cómo esos desplazamientos y los compromisos políticos asumidos originaron temas de estudio, estimularon nuevas escalas de observación y fueron modelando sus trayectorias profesionales.

El capítulo seis, dedicado a Ana Amado y a Alicia Entel, ahonda en las relaciones de la universidad con el periodismo, anudadas alrededor de la escritura como oficio en el caso de Entel y en la producción audiovisual en el de Amado. Son dos trayectorias que, al igual que las muchas mujeres universitarias del período, están fuertemente atravesadas por la política, los exilios y la difícil conciliación entre vida privada, actividad académica y compromiso militante.

Las historias de Jorge Panesi y Elvira Arnoux que ocupan el séptimo capítulo invitan a reflexionar sobre una de los temas centrales de la universidad, específicamente relevantes en la enseñanza de las letras y la literatura: las prácticas de lectura y escritura y la concepción política de la lengua y el lenguaje. Panesi desde la crítica literaria y Arnoux desde la glotopolítica y el análisis del discurso configuraron un tipo de

producción académico intelectual que modeló el campo de las letras a través de una «común mística», definida por la importancia que atribuyeron al proceso de enseñanza y al lugar central que ocupó la clase teórica en sus respectivas intervenciones docentes, la organización de sus cátedras y la formación de investigadores.

El último capítulo reconstruye las biografías de Mirta Lobato y Leonor Arfuch y, a través de ellas, Carli repone el derrotero de la historia social, del giro autobiográfico y el impacto de ambas narrativas en las ciencias sociales y las humanidades de las últimas décadas. El interés de Lobato por la indagación de los ámbitos laborales y la vida cotidiana de los trabajadores renovó la historiografía sobre la clase obrera mediante la introducción de otra escala de análisis y la consideración de las condiciones materiales de los obreros, con trabajos que cuestionaban los estudios centrados exclusivamente en las estructuras de las organizaciones obreras o en las acciones de sus dirigencias. Por su parte, Arfuch fue delineando un objeto de estudio a la par que «las escrituras del yo» y la exposición de la intimidad se iban consolidando en la esfera pública como elementos constitutivos de la subjetividad contemporánea.

Capítulo aparte, expresión en este caso literal, mereció para Carli la trayectoria de Adriana Puiggrós, referente central en el campo de la educación y en la propia biografía de la autora, que la define como «un exponente de la generación que participó activamente en los imaginarios de cambio revolucionario de los años sesenta y setenta y que contribuyó con sus textos a la renova-

ción de las visiones sobre la educación nacional y latinoamericana» (p. 149). Hija del historiador y destacada figura pública Rodolfo Puiggrós, fue protagonista de una socialización infantil en estrecho contacto con la política que marcó su vida personal y académica. Formada como maestra normal, cursó luego la carrera de Ciencias de la Educación y fue consolidando su perfil a partir del contacto con experiencias latinoamericanas de educación popular y espacios militantes de la izquierda nacional. Su ascensión como decana de la Facultad de Filosofía y Letras durante la etapa de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires entre 1973 y 1974 fue un punto de inflexión. El posterior exilio en México abrió la posibilidad a la escritura de su tesis y a los demás textos que, desde entonces, han contribuido a interpretar la relación entre política y pedagogía. Al igual que para los demás biografiados, 1983 marcó otro viraje, marcado por las oportunidades que brindaba el retorno de la democracia que, no sin conflictos y contradicciones, se aprestaba a normalizar la vida universitaria.

Carli repone a través de los testimonios de sus protagonistas y de la lectura de documentos propios de la vida docente y estudiantil, como los programas de materias y los apuntes de clase, experiencias que marcaron etapas históricas de la universidad. Gran parte de los biografiados formó parte de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires durante 1973 y 1974, la mayoría sufrió la represión de la última dictadura y casi todos fueron obligados a exilios internos o externos. Se constituyeron luego en impulsores de la renova-

ción democrática de los claustros a partir de 1983 y fueron alcanzados por la ola neoliberal de los años noventa, que cuestionó modos de gestión y producción de conocimiento y promovió la intervención de la lógica mercantil en la universidad.

A través de la reconstrucción de espacios de sociabilidad, relaciones entre formadores y discípulos, recuerdos de grandes maestros, temas de investigación y campos disciplinares Carli presenta biografías de docentes universitarios atravesadas por la politización de los años sesenta y setenta. Una inmersión que la involucró significativamente: «Volví a posicionarme como estudiante», reconoce. Logró retratar rigurosa y amorosamente a una «generación intelectual» que tramó un tejido y generó condiciones para la producción de conocimiento y para el legado de formas de trabajo, vínculos académicos y saberes disciplinares que constituyen hoy gran parte de los modos de ser de las humanidades y ciencias sociales de las universidades argentinas, de la Universidad de Buenos Aires en particular.

Como señalamos al comienzo de la reseña, los estudios sobre la universidad se han visto enriquecidos en los últimos años con aportes provenientes de distintas disciplinas. Entre ellos, merecen destacarse los trabajos que proponen una escala de análisis centrada en las prácticas y actores que hacen a la vida universitaria. Se trata de abordajes que, como el libro comentado, ponen el foco en la reconstrucción de prácticas de enseñanza e investigación y de itinerarios biográficos de profesores y profesoras que hicieron de su paso por las aulas de la universidad un modo de

vida y de intervención político intelectual. En este sentido, es significativa la idea de «fragua» que Carli propone para dar cuenta de aquellos saberes producidos durante la última dictadura, en grupos de estudios pequeños, clandestinos o semiclandestinos, que estaban «forjando el metal» para el futuro, cuyas producciones resultaron fundamentales para la recomposición de la universidad a partir de 1983. Esa «fragua» se conecta con conceptualizaciones introducidas por Sergio Friedemann en su trabajo sobre la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires entre 1973 y 1974, en el que identifica «experiencias configuradoras» desarrolladas en los años previos que habían producido nuevos saberes y que encontraron la oportunidad de ser institucionalizados durante los quince meses en los que se implementó la reforma universitaria promovida por la izquierda peronista (2021). Por su parte, Analía Gerbaudo recurre a la idea de «usina» cuando analiza seminarios referentes de los programas de estudios de la posdictadura en el campo de las letras (2015). Sus investigaciones más recientes profundizan y amplían el corpus de materiales en el marco de un ambicioso proyecto que tiene como propósito «exhumar» papeles de profesores argentinos para hacer «archivo» y contribuir a la reconstrucción de un mapa sobre la enseñanza de las letras en los años de la última dictadura (2023). «Fragua», «experiencias configuradoras», «usina», términos que incitan a desplegar estudios sobre la universidad desde la perspectiva de sus actores y la reconstrucción de documentos y testimonios que permiten identificar legados y tradiciones disciplinares.

El libro de Carli aborda biografías y prácticas que dan cuenta de las relaciones entre universidad, sociedad y política en las décadas centrales del siglo XX y contribuye en el fortalecimiento de estos abordajes, sus páginas describen e interpretan lo que la misma autora considera como un «tejido complejo entre elementos biográficos, institucionales, disciplinares, políticos, en una universidad que ha estado signada por la discontinuidad institucional» (p. 15).

### Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Friedemann, S. (2021). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. La reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gerbaudo, A. et al. (2023). *Prenz, Juan Octavio. Notas para clases en la universidad montonera*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2015) Algo más sobre un mítico seminario (usina teórica de la universidad argentina de la posdictadura); Universidad de Barcelona; 452ºF. *Revista de Teoría de la literatura y Literatura Comparada*; 12; pp. 132-152.

Ferrer, Juan; Ortega, José Emilio y Espósito, Santiago Martín (edit.), *Historia Constitucional de la Provincia de Córdoba*. Volumen II - Siglo XX. Córdoba: Advocatus, 368 páginas.

Vanesa María B. Abini<sup>1</sup>

La historia constitucional con sus hitos de reformas, es un campo que cada día cobra relevancia y atraviesa la vida sociopolítica de los estados.

Esta segunda parte de la obra recorre la experiencia constitucional cordobesa de los siglos XX y XXI, con el inicio de la reforma de 1900 hasta la reforma del 2001 (fueron 5 reformas) plasmandose todo el proceso constitucional desde su inicio de la reforma, el recorrido eleccionario de los constituyentes, formación de la asamblea, el debate constituyente, presencia doctrinal, el estado de la opinión pública y la sanción propiamente dicha.

En el primer capítulo (*La olvidada reforma de 1900*), desarrolla el autor, el recorrido de la obra con la sanción de la reforma constitucional del 4 de mayo de 1990, la finalidad principal era lograr una mayor eficacia en los procesos de participación política, esta reforma, se anticipó a los planteos y discusiones a desarrollarse en las Convenciones Reformadoras de 1912 y 1923, especialmente en la necesidad de modernizar las normas que regían en materia electoral.

En el segundo capítulo (*Adecuación de Córdoba a la nueva normativa nacio-*

*nal*), destaca el tema del sufragio libre que era un tema nacional a principios del siglo XX, si bien se mantenía el sufragio público o sea el carácter público del voto que favorecía al gobierno de turno. Esto recién cambia con la ley nacional 8871, impulsada por el presidente Roque Sáenz Peña, elaborada sobre la base del sistema de lista incompleta del voto secreto y obligatorio, entonces significó la realización de comicios libres llevados a cabo con ciertas garantías de transparencia. En Córdoba, adecuaron la constitución con normas y principios básicos tendientes a asegurar la libertad del sufragio y más que todo los asuntos de la vida pública para que tengan representación las minorías. Así, Córdoba se convertiría en la segunda provincia que elegía a su gobernador bajo el imperio de la nueva normativa electoral, siendo gobernador Ramón Carcano con problemas institucionales, donde se aceptó el carácter imperfecto de la reforma constitucional dada en Córdoba el año 1912.

En el tercer capítulo (*Reforma de la constitución de Córdoba de 1923*), cada reforma en Córdoba, se consolidaban instituciones en lo político social: La de 1923, en un panorama de agitación y

---

<sup>1</sup> Abogada. Esp. Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: binivanesa@gmail.com

demanda de reformas democráticas en todo el país, se llegó a establecer mecanismos de control, fortalecer la participación ciudadana y promover un mayor equilibrio entre los diferentes poderes, con esta reforma Córdoba sentó las bases para avanzar en la democratización y modernización del sistema político. Este cuerpo de normas también sirvió para el Derecho Público Provincial Argentino al influenciar en las demás provincias, sin embargo, apareció la resistencia de una cultura jurídica política tradicional que intentó mitigar la fuerza de los cambios.

En el cuarto capítulo (*Reforma constitucional nacional de 1949*), en esta reforma por primera vez, se incluyen derechos sociales. Las interpretaciones sobre este texto constitucional y su legado están necesariamente signadas por una exégesis sobre el peronismo y su legado. El centro de casi todo fue la reelección presidencial, perdiendo de foco las demandas y expectativas que tenían los ciudadanos. Esta convención fue la primera en incluir a obreros y sindicalistas en sus filas por lo menos presencialmente algo simbólico. Entonces se incorporó los derechos al trabajador, a la familia, habeas corpus, abuso del derecho, función social de la propiedad, capital al servicio de la comunidad o estatización de los recursos naturales y servicios públicos. Entonces es imposible comprender la constitución de 1949 sin adentrarse en el peronismo histórico que implicaba mantener constantemente la tensión entre lo local y lo transnacional. Pero la reforma de 1949 tuvo como objeto principal extender y consolidar el poder de Perón.

En el quinto capítulo (*La constitu-*

*ción Cordobesa de 1949*), en esta época se mantuvo la estructura orgánica y dogmática de 1923. La diferencia radica en que se incorporan los derechos sociales, del trabajador, la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura. Asimismo, se mantuvo la distinción de los dos aspectos de la constitución: el orgánico que montaba el aparato gubernativo y el dogmático, que establecía los objetivos que ese aparato debía alcanzar. Para el oficialismo, esta reforma fue un punto de llegada a la nueva institucionalidad con su nuevo abanico de derechos prometido por la revolución peronista, como el voto femenino en 1947, el estatuto de los partidos políticos de 1949, la ley electoral de 1951 (nuevo sistema electoral y político), así la necesidad de esta reforma vino impuesta desde la nación por eso de hecho se dio una centralización y homogeneización del poder por parte del peronismo. Cabe señalar que en Córdoba no se había planteado la necesidad de reformar la constitución. La relación con la oposición fue traumática a pesar de esto, el texto aportó a la renovación de la organización política y jurídica, como el avance en valores y derechos de interés colectivo. Todo esto llevó a la legitimidad peronista acerca del poder político, institucionalizándose en un nuevo orden legal.

En el sexto capítulo (*Estado autoritario al estado social de derecho. Reforma de 1987*), las provincias como entidades subnacionales, fueron muy perjudicadas por las dictaduras e intervenciones federales operadas en gobiernos constitucionales. En Córdoba las intervenciones a partir de 1974 y gobiernos militares desde 1976 dejaron estáticos

a la sociedad y política, solo dejando a pocos referentes con gran poder. El año 1983, la transición democrática, exigió a los dirigentes, procurar consensos para avanzar hacia otras categorías, así la convención constituyente de 1987, enmarcó el Estado Social de Derecho, pero resulta paradójico, que esa ingeniería institucional quietista de 1987, daba para consolidar la preponderancia de la UCR, el cual fuera funcional al justicialismo, aprovechando el desgaste radical (cuatro periodos consecutivos). En esta línea, se establece bajo la órbita del ejecutivo los órganos de control interno, el Concejo de los Partidos Políticos, el Consejo Económico y Social, eleva a la legislatura la propuesta de jueces, participa del consejo de la magistratura, designa e instruye al fiscal general, etc. En cuanto a los órganos de control, el peso de la dimensión electoral, cae en el tribunal de cuentas y el rol del Defensor del Pueblo. Creció el aparato estatal, se alentó la cooptación de actores políticos o sociales, se multiplicó la propaganda y se apeló a un orden de estabilidad superior del cual el oficialismo debe ser el garante. A todo esto, se intensificó la centralidad del Poder Ejecutivo sobre el Legislativo y el Judicial.

En el séptimo capítulo (*Reforma constitucional de 2001 y su proyección*), una vez terminado los trabajos de la Comisión, que sin duda enriquecen el debate y como habla el autor no solo son normas, sino son fuerzas operantes en una sociedad con su cultura, su economía, su sociología y la psicología social que constituyen los cimientos del estado provincial. Acá cabe advertir que sin necesidad de reformar la constitución pro-

vincial de Córdoba el año 2001, se realizó la modificación de la legislatura provincial, en relación a su composición y algunos aspectos de su funcionamiento por eso esto llevó a transformar el sistema electoral. Se pasó de la bicameralidad a la unicameralidad, que, en dichos del autor, recuperó su rol protagónico en la vida política de la provincia. Con el fin de sancionar leyes en forma ágil y eficaz, dando respuesta a la sociedad en tiempo oportuno.

En el octavo capítulo (*Acuerdos y desencuentros en la reforma de 2001 y la reforma política del 2008*), una reforma total de la Constitución cordobesa se dio en 1987 con Angeloz, la ampliación de la cantidad de diputados fue uno de los cambios más destacados. Otro gobernador radical (Mestre) en el año 1997, propuso reducir, pero no lo pudo conseguir, quedando como un proyecto hasta concretarse en el año 2001 con De la Sota, se modificó parcialmente la constitución provincial, eliminando la Cámara de Senadores y transformando al Poder Legislativo en Unicameral, con no más de setenta miembros. Finalmente, se estableció que el 14 de octubre se celebrarían las primeras elecciones para conformar la nueva Legislatura.

En referencia a la reforma política del 2008, el cual, se generó a partir de la elección del año 2007, donde se vio la necesidad de su reforma. Se estableció una Comisión Consultiva de Expertos (CCE), con el fin de que elaboren propuestas para su tratamiento. Como resultado, se aprobaron dos nuevas leyes: el Código electoral provincial (Ley N° 1591) y el régimen jurídico de Partidos políticos (Ley N°1592) y se reformó la ley orgánica municipal (Ley

9573). Este nuevo proceso electoral, debutaron en las elecciones del 2011, con la Boleta Única de Sufragio (BUS), la prohibición de la sumatoria de votos, capacitación y remuneración a los presidentes de mesa y creación de la figura del Fiscal Público Electoral (FIPE), disminución de los votantes en cada mesa, el voto de extranjeros y la forma de elaborar el padrón. A su vez, la legislación dispuso una forma mixta de financiamiento para las campañas electorales, formado por fondos privados y fondos públicos, el estado implementó el «Fondo Permanente para el Financiamiento de Campañas Electorales». Al año siguiente se sancionó la Ley 9.898 que creó la «Comisión Interpodere de seguimiento de los Procesos Electorales» (CISPE), de carácter permanente, compuesta por miembros de los tres poderes. Con dictámenes no vinculantes.

En años posteriores, se continuó con las diferentes reformas como la limitación de la reelección indefinida, la unificación del calendario electoral, la introducción de incorporación de tecnología en todas las etapas del proceso electoral, el voto a partir de los 16 años, composición del Tribunal Electoral Ad hoc. Estas iniciativas, se aprobaron, en algunos casos con el apoyo de parte de sectores de la oposición, en las sucesivas legislaturas desde el año 2008, 2009, 2015, 2016, 2018, referidas a las reglas de juego electoral.

En el capítulo noveno (*Derecho constitucional subnacional en Argentina*), el autor, advierte, que el derecho constitucional subnacional constituye un capítulo más dentro de la teoría federal. En general, las doctrinas coinciden en dos aspectos fundamentales: primero, se

trata de la organización autonómica de los entes federados, y segundo, que esta organización se da dentro de una organización superior. Destacando, sus principios como el de la autonomía, en favor de las entidades federativas que operan como fundamento y validez para la existencia de uno o varios ordenamientos jurídicos dentro de un sistema jurídico nacional en el cual se distingue claramente un ámbito de validez central y un ámbito periférico. Esto da origen y fundamento a la defensa de la constitución local.

En este bloque hacen ver, que en los textos constitucionales de la Argentina y de las federaciones latinoamericanas, es fácil advertir que la capacidad de innovación de los entes federados se encuentra en gran medida restringida. El resultado de estas imposiciones es que el espacio subnacional se reduce, no deja lugar a la creatividad y solo queda en la homogeneización e igualación de las constituciones locales entre sí y con la del estado central que, en definitiva, termina por hacer del principio de autonomía un principio sólo formal.

En este contexto, rescatan, la cláusula residual y la tesis de la co soberanía que hace referencia a todas aquellas competencias y funciones que no están contempladas en el texto constitucional, ya que el constituyente no puede prever, en un momento determinado, todas las competencias y funciones que están o pueden estar a cargo del estado. La cuestión reside en determinar a cuál de las dos órdenes de gobierno competirá esas funciones no enumeradas. Resulta muy importante, observar, en cuál de los dos poderes reside el principio de esta cláusula residual, es decir, a

cuál de los dos niveles le corresponden todas aquellas competencias que la constitución no enumera ni prevé. Esta cláusula residual se conecta con la teoría de la co soberanía, o de la soberanía compartida entre ambos niveles de gobierno.

En Argentina, la doctrina local identificó este principio con el concepto de margen de apreciación provincial que recepta las peculiares manifestaciones del ejercicio particular y propio de la potestad constituyente de cada provincia y de la Ciudad de Buenos Aires luego de la recepción constitucional de su régimen de gobierno autónomo. Esta característica del margen de apreciación provincial, es connatural al sistema federal establecido por el art. 1° de la Constitución Nacional

En Argentina son innumerables los antecedentes constitucionales provinciales que luego fueron receptados en el ordenamiento federal; siendo el antecedente inmediato la reforma constitucional federal de 1994, con aportes significativos tales como la incorporación de derechos de segunda y tercera generación, constitucionalización de las garantías institucionales de defensa de los derechos fundamentales, órganos de control, políticas especiales de estado, autonomía municipal, entre otros.

A pesar de estos avances, el estudio del derecho constitucional subnacional tiene muchos desafíos por delante; en particular, su análisis y estudio comparativo, tanto a nivel nacional como en el ámbito latinoamericano e internacional.

## Normas de presentación de trabajos para publicar en la revista *ESTUDIOS*

1. La revista *Estudios* es una publicación de carácter multidisciplinario en Ciencias Sociales y Humanidades. Cada número se estructura en torno a un tema de estas áreas, seleccionado por su importancia actual y pertinencia académica. Se reciben contribuciones que, desde múltiples ángulos de análisis y desde una perspectiva crítica, aborden la temática propuesta. Además de artículos se aceptan también reseñas bibliográficas y comentarios críticos, preferentemente relacionados con el tema de la convocatoria.
2. Los artículos enviados deberán constar de 4000 a 6500 palabras, incluidas las notas y referencias bibliográficas. Los comentarios bibliográficos deberán tener entre 1500 y 3000 palabras y las reseñas un máximo de 500. Deberán presentarse en formato Word (.doc, .docx) a través de la página de la revista y enviarse una copia a la dirección electrónica revistaestudioscea@gmail.com
3. Los manuscritos deben ser originales y no estar propuestos simultáneamente para publicación en otra revista. Al momento del envío final del trabajo se exigirá al/los autor/es la firma de un compromiso de originalidad.
4. Las contribuciones de la sección Artículos serán evaluadas en primera instancia por el Consejo Editorial y aprobada esta etapa se remitirá a una evaluación externa mediante el sistema de doble ciego, mientras que los manuscritos de las secciones bibliográficas serán evaluados por el Consejo Editorial. Todos los trabajos aceptados serán sometidos a una revisión de estilo.
5. Los autores deben enviar un CV abreviado y sus datos de contacto.
6. El título también debe indicarse en inglés
7. Se debe incluir un resumen de 200 palabras como máximo y hasta 5 palabras clave (en español e inglés).
8. El texto debe presentarse en Arial 12, interlineado 1,5. El título debe ir en negrita, alineado a la izquierda, sin punto final, sin subrayar y sin mayúscula sostenida. Para las notas al pie se utilizará Arial 10.
9. Las citas y referencias bibliográficas deben respetar las normas APA (sexta edición). Las aclaraciones y referencias documentales se harán a pie de página.
10. La no observación de estas normas de presentación podrá ser motivo de rechazo de los trabajos.