

A 100 años de la Reforma Universitaria

Conferencias en la Universidad
Nacional de Hurlingham



Jorge Aliaga / Sergio Balardini
Pablo Buchbinder / Alejandro Grimson
Alberto Kornblihtt / Jaime Perczyk
Adriana Puiggrós / Alberto Sileoni



**A 100 AÑOS
DE LA REFORMA
UNIVERSITARIA**

Conferencias en la
Universidad Nacional
de Hurlingham

A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

Conferencias en la
Universidad Nacional
de Hurlingham

Jorge Aliaga / Sergio Balardini
Pablo Buchbinder / Alejandro Grimson
Alberto Kornblihtt / Jaime Perczyk
Adriana Puiggrós / Alberto Sileoni

Jaime Perczyk

A cien años de la Reforma Universitaria: conferencias en la Universidad Nacional de Hurlingham / Jaime Perczyk ... [et al.]. - 1a. ed. compendiada. - Villa Tesei: Universidad Nacional de Hurlingham, 2018.
192 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-46875-0-0

1. Historia de la Educación. 2. Educación Superior. I. Perczyk, Jaime, CDD 378.009



Rector

Lic. Jaime Perczyk

Vicerrector

Dr. Alejandro Arauz Castex

Coordinación del volumen

Mg. Walter Wallach

Edición

Flavia Costa, Silvana Daszuk, Lucila Schonfeld

Comunicación institucional

Martín Sosa

Diseño gráfico

trineo.com.ar

ISBN: 978-987-46875-0-0

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier idioma, sin autorización expresa de la universidad.

Impreso en Argentina. Hecho el depósito que marca la ley 11723.

Imagen de cubierta: Archivo Museo Casa de la Reforma (Córdoba).

ÍNDICE

Presentación

Jaime Perczyk 9

El ciclo reformista

Pablo Buchbinder 17

Universidad y educación pública: una historia de luchas y derechos

Adriana Puiggrós 45

Honrar aquellos sueños

Alberto Sileoni 69

Los desafíos de la ciencia y la universidad

Conversación entre Jorge Aliaga y Alberto Kornblihtt 93

La Reforma Universitaria, entre un mundo en vértigo y el juvenilismo filosófico

Sergio Balardini 131

El derecho al conocimiento y el aniversario de la Reforma

Alejandro Grimson 155

Autores 181

PRESENTACIÓN

Jaime Perczyk

“Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan.”

Manifiesto Liminar, 1918

EN EL AÑO DEL CENTENARIO de la Reforma Universitaria, el grito que Deodoro Roca plasmó en el *Manifiesto Liminar* nos conmueve. No siempre fue así, pero la evolución del pensamiento nacional y el desarrollo de la democracia argentina nos hace hoy mirar con orgullo aquella gesta. Porque la Reforma no planteó la gratuidad de los estudios superiores –eso lo haría treinta y un años después el primer peronismo– pero sí bregó por democratizar la participación universitaria, por darle voz y voto al ascendente claustro estudiantil y por promover una perspectiva latinoamericana.

Mientras el país debatía el rol de la Argentina en el concierto de naciones, mientras reinaba aún una gran desigualdad entre el conjunto del pueblo y los sectores que vivían una

temporada en Europa y otra en nuestras pampas, la Reforma planteó una apertura a la realidad cotidiana del pueblo argentino y de América Latina para mejorar y transformar el sistema universitario. La misma radicaría sus bases en el impulso a la participación protagónica –con voz, con voto, con acciones– de los estudiantes.

Para nosotros, las universidades del conurbano, las universidades del Bicentenario, resulta decisivo el aporte de los jóvenes en la vida universitaria y queremos defender una gran cantidad de postulados y de logros que ha conquistado a lo largo de estos cien años el conjunto del sistema universitario argentino: su autonomía, su no arancelamiento, la perspectiva latinoamericana, la promoción de una investigación al servicio de los problemas de nuestro pueblo y nuestra región, la participación protagónica de los estudiantes y el compromiso con los desafíos de desarrollo nacional, de justicia social y de independencia económica que tiene que construir nuestro país.

Es por eso que hoy conmemoramos con orgullo el centenario de la Reforma Universitaria. Las universidades de reciente creación tenemos cosas muy importantes que decir sobre el centenario y sobre los “dolores que aún nos quedan”. Este libro es hijo de ese grito y recoge el pensamiento de prestigiosos intelectuales y hacedores de la educación que, convocados por la Universidad Nacional de Hurlingham, invitan a reflexionar en torno al legado reformista.

Antes de avanzar sobre los distintos artículos que conforman esta edición, creemos que es preciso elaborar una suerte de categorización para distinguir las distintas etapas socio-históricas en las que se concibieron las más de cincuenta universidades nacionales en nuestro país. En la Argentina actual coexisten universidades que se crearon en la colonia (como la

Universidad de Córdoba, 1613), universidades creadas sincrónicamente con la lucha por la Independencia Nacional (como la Universidad de Buenos Aires, 1821), universidades creadas al calor de la constitución del Estado-nación y los estados federales (como la Universidad de La Plata, provincial en 1897 y luego nacionalizada en 1905). Todas son previas a la Reforma de 1918 (recordemos que un año más tarde, en 1919, se nacionaliza la Universidad del Litoral). En ellas se forjó el camino para un mayor protagonismo de los estudiantes, para vincular a la Universidad con la comunidad, con la sociedad, para vincular la Universidad argentina y la sociedad argentina a los destinos de la patria grande, de América Latina. Todo eso es abordado por Pablo Buchbinder, quien presenta el contexto histórico en la que la Reforma fue realizada y nos permite entender en qué consistió eso que llamamos Reforma en aquel 1918 argentino y latinoamericano.

Luego, el yrigoyenismo, que es el primer gobierno electo por el voto universal (de los hombres) incluye a las clases medias en la vida política y social de la Argentina y también lleva adelante una primera democratización del sistema universitario.

Más adelante, comienza un segundo momento de universidades nuevas gracias al impulso que da el primer peronismo a través de la creación de la Universidad Obrera Nacional; con la vinculación de la Universidad al destino de la industria, del trabajo argentino, de la soberanía y, sobre todo, con el desarancelamiento universitario. Los artículos de Adriana Puiggrós, primero, y de Alberto Sileoni después, recorren todo el siglo que nos separa de aquel 1918 para poder pensar en la continuidad de ese proceso, con hitos en esa gratuidad sancionada en 1949 y la fuerte expansión del sistema en los últimos años.

Uno podría decir que el Plan Taquini plantea un nuevo crecimiento y promueve la creación de universidades con un objetivo que no tenía que ver con democratizar, sino con un intento por descentralizar y evitar que todos los estudiantes estuvieran concentrados en unas pocas universidades.

Después, hay un período con la democracia moderna en el que se fomenta la creación de universidades, que tiene que ver objetivamente con democratizar el sistema universitario. Son los casos de La Matanza, Quilmes, General Sarmiento, San Martín, Villa María, Lanús y Tres de Febrero.

Luego comienza un cuarto momento muy floreciente para la Universidad argentina (2003-2015), que tiene que ver con financiar el sistema universitario, incrementar de forma sustancial la cantidad de becas, incorporar carreras estratégicas, los planes de Ingeniería, un plan de infraestructura universitaria muy importante y también la creación de universidades nuevas: Avellaneda, Jauretche, Rafaela, Moreno, José C. Paz y la nuestra, la Universidad Nacional de Hurlingham, entre otras. Estas casas de estudio se gestaron bajo la idea de pensar la educación universitaria como una palanca para el desarrollo nacional y también como una posibilidad para el desarrollo personal y social de una gran cantidad de argentinos. Estos temas son abordados en la conversación entre Jorge Aliaga y Alberto Kornblihtt, quienes introducen una variable específica de enorme relevancia para nosotros: el lugar de la ciencia en la Universidad.

Para cerrar, Sergio Balardini nos da la óptica sobre el rol de la juventud como protagonista de aquel proceso reformista y Alejandro Grimson nos trae de lleno a nuestro presente, desarmando mitos y hablándonos de los enormes desafíos que enfrenta la Universidad actual, las deudas de

esta “nueva reforma universitaria” y sus rupturas y continuidades respecto de aquella de 1918.

Los invitamos a desandar juntos este camino que nos reafirma que las gestas colectivas pueden transformar los “dolores” en “libertades”.





EL CICLO
REFORMISTA*

Pablo Buchbinder

* Conferencia dictada por Pablo Buchbinder en la Universidad Nacional de Hurlingham, en el marco del Ciclo de Conferencias “A 100 años de la Reforma Universitaria” el día 26 de octubre de 2017.

EN PRIMER LUGAR QUIERO AGRADECER al señor rector por la invitación. Es un gusto para mí estar en la Universidad Nacional de Hurlingham. El rector me contó que hace unas semanas han tenido elecciones en la Universidad, que eligieron sus representantes. Y justamente, la participación de los estudiantes en elecciones universitarias es algo que inauguró la Reforma Universitaria de 1918. Si bien antes se elegían las autoridades, en realidad solo votaban los profesores, los integrantes de los Consejos Académicos o Consejos Directivos. Pero desde 1918 participan también los estudiantes.

Imágenes de la Reforma

Ahora bien, la Reforma no implicó solamente elecciones sino que constituye una tradición universitaria que cumple 100 años en junio de 2018. Es un episodio importante en la historia argentina y un episodio fundacional en su historia universitaria. Pero también ha sido fundamental en la his-

toria universitaria latinoamericana. Su *Manifiesto Liminar* tuvo como ideólogo y autor a Deodoro Roca.

Una de las características del movimiento reformista originado en Córdoba es que se extendió al resto de América Latina; esta es una de las cuestiones que me parece fundamental tener presente. Es, podría decir, uno de los pocos episodios transnacionales en el marco de una historia constreñida por los límites nacionales, porque la Reforma tras-



Imagen 1. Deodoro Roca, autor y redactor del *Manifiesto Liminar*, documento fundacional de la Reforma Universitaria de 1918, era graduado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba.

Fuente: Archivo General de la Nación (AGN).

cedió el marco nacional argentino y tuvo una proyección muy importante en la mayoría de los países de América Latina, sobre todo en dos: Perú y Cuba.

En la Imagen 2 vemos una reunión de la Academia de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). La reforma se hizo contra esa gente que está sentada allí, los que gobernaban la facultad. Hay varias cosas para destacar en esta y en otras fotos de ese momento. Una fundamental es, sin dudas, la cuestión de género. El mundo universitario en 1918 era un mundo esencialmente masculino. Si bien había algunas mujeres graduadas, algunas primeras egresadas, era un mundo masculino, sobre todo el de la Facultad de Derecho.



Imagen 2. Reunión de académicos y profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en 1913. Al frente, hablando de pie, se puede observar a Rodolfo Rivarola, quien fue presidente de la Universidad Nacional de La Plata en tiempos de la Reforma. Se oponía al voto estudiantil, motivo por el cual tuvo que dejar su cargo.

Fuente: Archivo General de la Nación (AGN).

En esa época había ya seis facultades en la UBA, pero el grueso de los estudiantes estudiaba Derecho y Medicina. Derecho fue, tradicionalmente, la facultad más conservadora tanto en la Universidad de Buenos Aires como en la de Córdoba. La Imagen 3 muestra una toma de la Facultad de Derecho en 1919. Podemos observar las características de los estudiantes, todos vestidos de una manera relativamente homogénea, lo que denota un sector social, y también se ve que era un universo fundamentalmente masculino.



Imagen 3. Estudiantes tomando la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en 1919. En ese edificio de la calle Moreno, actualmente funciona el Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Fuente: Archivo General de la Nación (AGN).

Las ideas y las acciones

Me interesa hacer una primera observación de tipo historiográfico acerca de cómo, en líneas generales, los especialistas en el tema han encarado el problema de la Reforma. La Reforma ha despertado el interés de especialistas dedicados a la historia, a la ciencia política y a las ciencias de la educación, entre otras disciplinas. Es posible encontrar una enorme cantidad de trabajos que han estudiado el pensamiento de los reformistas. Algunos son clásicos, como los trabajos de Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti, quienes pu-



Imagen 4. En la Facultad de Ciencias Sociales tuvieron lugar las elecciones para designar los electores estudiantiles que han de integrar la asamblea que elegirá titulares ante el Consejo Superior Universitario. Triunfaron las listas de la Unión Reformista. Noviembre de 1925.

Fuente: Archivo General de la Nación (AGN).

blicaron *Los Reformistas* (1968), un libro donde estudiaron cómo actuaron los reformistas en la política nacional y en la política internacional.

También existen trabajos, algunos muy recientes, que se enfocaron fundamentalmente en el movimiento de las ideas ligado a los reformistas, y quizá lo que menos se haya estudiado de la Reforma sea su dinámica universitaria. Esto es un poco paradójico, ya que la Reforma es un movimiento que nació en la Universidad en función de problemas y cuestiones que eran específicamente universitarios. Esto, que es lo que menos se ha estudiado y es lo que yo me he dedicado a analizar.

He trabajado comparativamente menos aquellas cuestiones que tienen que ver con la acción de los reformistas en la política, que es un tema importante porque los reformistas no se quedaron en la Universidad solamente. Pero soy un historiador de la Universidad y la base del relato que quiero presentar aquí está centrada en un análisis de los problemas y las cuestiones relacionadas con la vida universitaria.

Intentaré presentar una perspectiva del largo plazo. Para ello, comenzaré por la década de 1880 para tratar de explicar contra qué Universidad se rebelaron los estudiantes reformistas, y llegaré hasta 1945 cuando, podríamos decir, finaliza el primer ciclo de la Universidad reformista.

La década de 1880, sabemos, fue fundacional en la construcción del Estado Nacional en la Argentina, y lo fue también para las universidades por dos cuestiones importantes. La primera, porque hubo un proceso de separación entre Universidad e Iglesia. Las universidades hispanoamericanas nacieron, en líneas generales, como instituciones vinculadas directamente a la Iglesia, una relación que se quebró en la década de 1880. Hubo un episodio famoso de un estudiante

de la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba, que se llamaba Ramón J. Cárcano, que para optar al título de Doctor presentó en 1884 una tesis titulada *De la igualdad de los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos*. La tesis fue rechazada por las autoridades de la Universidad porque consideraban que una institución católica no podía aceptar una tesis de esas características. Se armó un revuelo grande, se involucró el gobierno nacional y se consiguió que la tesis se aprobara, y que aquellos profesores que estaban más vinculados con el catolicismo, con las tendencias más retrógradas de la Iglesia, tuvieran que apartarse de la Universidad.

La segunda cuestión de importancia en la década de 1880 fue la sanción de la primera ley que rigió el funcionamiento de las universidades nacionales, que en ese momento eran solamente las de Córdoba y Buenos Aires. Se la conoce con el nombre de Ley Avellaneda, porque fue impulsada por Nicolás Avellaneda, ex presidente y en ese momento senador nacional.

La Ley es sencilla; sobre todo si se la compara con otras mucho más reglamentaristas, uno puede advertir grandes diferencias. La Ley Avellaneda tiene solamente cuatro artículos, uno de ellos con varios incisos, y el último es de fondo. La Ley estableció algunas cuestiones muy generales sobre el gobierno de la Universidad, acerca de las cuales me detengo un momento. Primero, determinó que el gobierno de las universidades descansaba esencialmente en las facultades. Las universidades tradicionales en la Argentina, en alguna medida todavía hoy, funcionan como federaciones de facultades. Las facultades tenían una amplia autonomía y el gobierno, la administración, la vida de la Universidad descansaba esencialmente en su funcionamiento. El Consejo Superior y el rectorado tenían y tienen funciones relativamente

limitadas, arbitran en algunas disputas por cuestiones contenciosas en las que están comprometidas las facultades. El gobierno estaba compuesto por quince miembros y se estableció, a través de los estatutos, que cinco de ellos tenían que ser profesores de la facultad y los otros diez, personas externas, reconocidas en el ámbito de la política o de la profesión. Esto se hizo con un criterio que, esencialmente, procuraba evitar que el interés corporativo de los cuerpos de profesores se superpusiera a los intereses más generales de la cultura o la ciencia. Los integrantes de los consejos académicos, finalmente, reunidos en una asamblea, eran quienes elegían al rector de la universidad.

Hay otras dos cuestiones importantes aquí, referidas a estas academias que la ley no estableció, pero que tampoco prohibió, y se impusieron en los estatutos. El primero es que la pertenencia a estos cuerpos directivos era vitalicia. Es decir, una persona era designada miembro de la academia y solo dejaba de serlo por renuncia, fallecimiento o por incumplimiento de sus deberes, lo que raramente ocurría. El segundo aspecto es el autorreclutamiento, es decir que el sucesor de uno de los miembros de la academia que renunciaba o fallecía era elegido por la misma academia, que se reunía, votaba y así decidía quién lo iba a reemplazar. El rector también era electo por estos académicos reunidos en asamblea.

Podría decirse también que, en líneas generales, ese sistema universitario funcionaba con cierto grado de autonomía. No me gusta dar una definición dogmática, creo que es conveniente hablar más bien de “márgenes” de autonomía. La noción de autonomía se construye históricamente, y un punto central es que hubo un elemento central a partir del cual se restringió la autonomía universitaria en esa época: la elección de los profesores titulares. Los profesores, en ese

momento se dividían en dos grupos: titulares y suplentes. Los titulares eran elegidos por el Poder Ejecutivo a partir de una terna que elevaba la universidad. El Presidente de la Nación era, en definitiva, quien decidía.

Una cuestión que no aparece en la Ley, pero es fundamental analizar, es qué funciones cumple la universidad en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX; para qué sirve una universidad, cuál es su tarea. Uno podría decir, por ejemplo, que investiga o hace ciencia, pero estas funciones no eran las que privilegiaba la universidad de principios de siglo. En aquella universidad, la ciencia es algo por completo marginal. Enseña, claro, obviamente se iba a enseñar y a aprender, pero diría que esa función es secundaria respecto de otra fundamental, según la cual la universidad titula y certifica. Es la institución que certifica, en nombre del Estado, la aptitud de un individuo para el ejercicio de una profesión liberal. La universidad hace eso: forma profesionales liberales, médicos, abogados, ingenieros. Por cierto, otras disciplinas aparecen en la institución en ese momento: la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se funda en 1896 pero tiene pocos alumnos; la de Agronomía y Veterinaria, más tarde, y luego la de Ciencias Económicas. Pero, básicamente, lo que hacía la universidad era formar médicos y abogados. Y esta es una función que, podríamos decir, la institución venía arrastrando desde mucho tiempo atrás, casi desde los tiempos coloniales o desde principios del siglo XIX. Y quisiera hacer una observación sobre el caso concreto de la Argentina.

El territorio que hoy ocupa la Argentina era marginal dentro del imperio colonial español, una zona relativamente pobre. Lo que nosotros podríamos llamar las clases altas estaban relacionadas en parte con el comercio, pero sobre todo con la burocracia: eran los funcionarios del Estado español

que ocupaban cargos en la administración civil o en la Iglesia. Y en muchos casos, no en todos, era fundamental tener un título para acceder a estos cargos. En consecuencia, la universidad era fundamental para titular, y así creaba, fundaba y reproducía las elites.

Esas tendencias se fortalecieron en el siglo XIX pero con un tono distinto. El Estado aseguró, para los egresados de las universidades, el monopolio del ejercicio profesional. Esto quería decir que no cualquiera podía ejercer como médico, sin duda tampoco como abogado, y el Estado se ocupó de perseguir a aquellos que ejercían la medicina de manera ilegal o suplantaban las funciones que cumplían los abogados. En ese sentido, les dio a los graduados universitarios un lugar central en la sociedad y, además, les aseguró ingresos cuantiosos.

Otro aspecto primordial para tener en cuenta es que, en tiempos de la Reforma Universitaria, en 1918, la Argentina tenía unos ocho millones de habitantes, de los cuales entre ocho y nueve mil eran estudiantes universitarios. En la actualidad, tenemos 42 o 43 millones de habitantes y el número de estudiantes universitarios es 1.800.000, aproximadamente, no estamos lejos de los dos millones. Ahora bien, tengamos en cuenta también el carácter elitista de la universidad en aquellos años. Ser universitario implicaba tener ingresos considerables y seguros y un enorme prestigio profesional y social.

Ese modelo universitario fue muy criticado a fines del siglo XIX y principios del XX. Había una enorme insatisfacción con ese modelo. En parte, por razones que ya mencioné. Primero, porque era un modelo en el cual no se hacía ciencia. La Argentina era un país que vivía un proceso de crecimiento económico acelerado que permitió, a su vez, el ascenso social

de varias generaciones. Sin embargo, predominaba la sensación de que en el país había demasiado interés por lo material pero escasos vínculos de solidaridad y cohesión espiritual y cultural. Había, además, en este mismo contexto, una crítica muy fuerte a la educación primaria y básica, ya que se la consideraba muy centrada en las cuestiones técnicas y mucho menos en los aspectos humanísticos. En ese sentido, también se cuestionaba a la universidad por su profesionalismo: se generó una importante crítica porque se estimaba que imponía una impronta muy técnica, muy profesionalista, muy poco humanística y de muy bajo nivel en general. Asociado a esto, se reclamaba a la universidad que tampoco formaba de manera adecuada a las clases dirigentes.

Este es otro elemento importante: quienes iban a ejercer cargos en los ministerios, en los gobiernos, en el parlamento, aprendían y se sociabilizaban en las universidades. Y se puede encontrar además, a principios de siglo, un diagnóstico muy negativo sobre la política. Se consideraba que la política estaba centrada solo en las luchas facciosas, en las disputas personales, que no había proyectos de transformación institucional ni del país. Y que eso se debía, en gran medida, a que en la Facultad de Derecho, que era donde socializaban estos políticos, aprendían Derecho Comercial, Derecho Civil, pero muy poco Derecho Constitucional, administrativo, aprendían muy poca Teoría del Estado. En suma, el diagnóstico era muy negativo.

Hubo algunos intentos de modificar ese carácter profesionalista de la universidad otorgándole mayor peso a la enseñanza de las ciencias, creando la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1896, y creando una nueva universidad, la Universidad Nacional de La Plata, en 1905, que constituye un intento por conformar una alternativa al sistema exis-

tente, porque busca pensar de otra manera la relación entre ciencia y profesión en ese marco universitario. Sin embargo, en general, ninguno de esos intentos tuvo mucho éxito.

Los estudiantes, agentes de la transformación

Una cuestión interesante es ver, a través de los archivos de la universidad, cuáles eran los reclamos de los estudiantes. ¿Qué buscaban, qué querían los estudiantes? El movimiento estudiantil se fue organizando en la Argentina a principios del siglo XX. Hacia el año 1900 surgieron los primeros centros de estudiantes, aunque ya tenían una organización anterior, que era la Unión Universitaria, al menos en Buenos Aires, y ya se advertían distintos tipos de reclamos.

Es interesante que, en términos generales, los estudiantes construyen un arco de reclamos diversos que va en parte contra los profesores y en parte contra las academias. Se pronuncian claramente contra los académicos que gobernaban la Universidad. Sus demandas tenían, ante todo, un sentido corporativo: reclamaban porque los profesores se ausentaban, porque eran arbitrarios a la hora de tomar exámenes, por el nivel de sus clases. Protestaban, además, por las restricciones en los turnos de exámenes y por las correlatividades demasiado rígidas. De este modo, los estudiantes construyeron un repertorio de demandas que reunía, fundamentalmente, cuestiones corporativas, cuestiones concretas de la vida estudiantil, algunos reclamos relacionados con la orientación general de la vida universitaria y otros aspectos más utilitaristas o profesionalistas. Con todo, lo que primaba en aquella época eran las cuestiones corporativas.

En 1903, los estudiantes iniciaron un movimiento en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, que después se trasladó a la de Medicina por otros motivos. Los académicos que, como dije antes, no tenían una vinculación directa con la Universidad tomaban medidas arbitrarias desde un gran desconocimiento de la dinámica de la vida universitaria. En Derecho fue un problema relativo al turno de exámenes. Después hubo un conflicto en Medicina a partir de la decisión de la academia de excluir a un profesional porteño muy importante de la terna para nombrar al profesor titular de Clínica Médica, y eso generó una serie de conflictos entre los estudiantes y la academia. En la Universidad de Buenos Aires, esas disputas terminaron con una transformación de los estatutos universitarios en 1906 y se estableció lo siguiente: en primer lugar, y fundamental, que los miembros de los consejos académicos, a partir de ese momento, iban a ser elegidos por los profesores; es decir, en lugar de autoelegirse, autorreclutarse, serían elegidos por los profesores. La segunda cuestión que se estableció fue terminar con el carácter vitalicio del cargo: iban a durar seis años, y cada dos, el consejo académico se iba a renovar por tercios. Esta renovación que se da en la Universidad de Buenos Aires amortiguó los conflictos, ya no hubo confrontaciones graves después de 1906.

Pero en Córdoba no se dio un proceso de renovación como el de Buenos Aires que, en líneas generales, todos terminaron aceptando más o menos bien. La primera pregunta es por qué en Córdoba no se modificaron los estatutos ni la forma en que funcionaba la Universidad. Considero que en esto pesó de manera decisiva el papel que el título universitario jugaba en la sociedad cordobesa, en la construcción de sus elites.

A principios del siglo XX, un publicista muy conocido del diario *La Nación*, llamado Emilio Becher, escribió un texto titulado “La oligarquía universitaria”, donde afirmaba que la Argentina estaba gobernada por una oligarquía universitaria. ¿Qué quería decir con esta idea de “oligarquía universitaria”? Que el título universitario abría las puertas de la magistratura, de la política en general; incluso los principales ejecutivos de las empresas provenían por lo general de las universidades. Es decir, el título universitario abría gran cantidad de puertas, y esto en mayor medida que en otros países. Pero en Córdoba era todavía más intenso porque la elite que la gobernaba se definía esencialmente como una elite universitaria y como una elite doctoral. Esta cuestión está muy bien tratada en un trabajo del sociólogo Juan Carlos Agulla (1968) titulado *Eclipse de una aristocracia*, que es un estudio dedicado a la clase dirigente cordobesa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Siguiendo su argumento, cualquier reforma de la estructura del poder de la provincia de Córdoba tenía que ser, por necesidad, una reforma universitaria. Entonces, justamente, el temor de la clase dirigente provincial a perder ese control, ese monopolio del poder, hizo que esa Universidad se volviera cada vez más restrictiva y más cerrada hacia principios del siglo xx.

Siempre recomiendo a quienes viajan a Córdoba que visiten el edificio de la Universidad en el centro de la ciudad. Allí, al entrar, se puede ver la estatua de Hernando de Trejo y Sanabria, un clérigo que la fundó la principios del siglo XVII. A un costado, el aula donde se produjo el episodio que dio inicio a la Reforma Universitaria en 1918. Uno piensa que esas tradiciones, esos monumentos, son coloniales, del siglo XVII. No, son de 1903, 1904. La Universidad se hizo a principios de ese siglo mucho más cerrada a pesar de que hubo

propuestas de renovación, es decir, hubo políticos, científicos, profesores, en particular de Buenos Aires, que les advirtieron a los académicos cordobeses sobre la necesidad de reformar los estatutos. Pero estos rechazaron cualquier tipo de modificación sustantiva en las normas que regían la Universidad. Entonces, cuando llegamos a 1918, todavía regían esos estatutos con gobierno vitalicio, con autorreclutamiento, que venían de la década de 1880.

En 1917 hubo un conflicto con los estudiantes. La Academia de la Facultad de Medicina tomó una medida disciplinaria contra los estudiantes del Internado del Hospital de Clínicas y esos estudiantes respondieron con una huelga (en aquella época, los que hacían huelga eran los estudiantes, no los profesores). Ante la situación, y a pedido de los estudiantes, el Gobierno nacional, encabezado por el presidente Hipólito Yrigoyen, decidió intervenir la Universidad. Para eso envió a un prestigioso jurista, José Nicolás Matienzo, para que implementara un nuevo estatuto, y Matienzo impuso en Córdoba el estatuto que regía en Buenos Aires desde 1906. Luego hubo un nuevo proceso electoral bajo ese estatuto, según el cual eran los profesores quienes gobernaban la universidad y elegían indirectamente a las autoridades. El 15 de junio de 1918 se reunieron para elegir al nuevo rector. Los estudiantes apoyaban a un candidato renovador; había otro cuya posición era intermedia y un tercero que representaba a aquellos que habían gobernado la universidad hasta la intervención. ¿Qué hicieron los profesores? En lugar de elegir al candidato de los grupos renovadores, eligieron al de los grupos que habían gobernado la universidad hasta entonces. Cuando los estudiantes se enteraron, irrumpieron en la Asamblea y ese es el momento en que empieza el proceso que se conoce como la Reforma Universitaria.

Lo que estaba claro para los estudiantes era la incapacidad de los profesores para poder transformar la Universidad y para poder renovarse a sí mismos. Es interesante leer los documentos. Por ejemplo, los estudiantes elevaron un memorial al gobierno de Hipólito Yrigoyen en el que hablaban de la arbitrariedad de los profesores, de su incapacidad, hablaban muy mal de la academia que gobernaba, del despotismo, de los salarios que cobraban, que eran excesivos en relación con lo que trabajaban. Es decir, tenían una serie de críticas dirigidas, por un lado, a lo corporativo y, por el otro, al bajo nivel de la enseñanza universitaria en Córdoba.

También es importante tener en cuenta acá, aunque sobre esto me voy a detener relativamente poco, el contexto en el que se dio este proceso, que era muy difícil. A partir de 1912, con la sanción de la Ley Sáenz Peña de sufragio universal, secreto y obligatorio, la Argentina se había convertido –para los parámetros de esa época, porque hoy pensamos las cosas de otra manera– en un país democrático. También, en 1914 se había iniciado la Primera Guerra Mundial que terminaría en 1918. Había toda una generación que había llevado al mundo a una situación de caos, de decadencia. Por otro lado, era muy difícil justificar, en ese contexto de implantación del sufragio universal, secreto y obligatorio, la existencia de un sistema de autoridades vitalicias. Era espinoso, también, justificar el poder que seguía manteniendo una generación que había conducido al mundo a un proceso de decadencia

Entonces los estudiantes tomaron la Universidad, iniciaron todo un proceso de huelga y contaron con la solidaridad de los estudiantes de Buenos Aires. El presidente Yrigoyen, después de titubear, debió mandar una nueva intervención, que confió a su ministro de Justicia e Instrucción Pública,

José S. Salinas. Hubo entonces un proceso de construcción de nuevos estatutos. Pero lo que quedó finalmente claro, primero en Buenos Aires y después en Córdoba, era que la única garantía de modernización y renovación de la universidad era la participación estudiantil. Es decir, esa incapacidad de los profesores de transformar su propia universidad es lo que dio lugar a la participación estudiantil y a la intervención de los estudiantes en la elección de las autoridades universitarias.

Qué cambió en la Universidad a partir de la Reforma

La Reforma en la Universidad de Buenos Aires fue muy distinta. Si el proceso en Córdoba fue bastante violento, en Buenos Aires, en cambio, fue más armónico. Los estudiantes también formaban parte de una elite; nadie estaba pensando que los anarquistas o los socialistas se iban a quedar con la Universidad, para decirlo de alguna manera. El proceso no generó en Buenos Aires grandes resquemores. Por otro lado tengamos presente que existía el antecedente de la Universidad de la República en Montevideo. Allí los estudiantes ya elegían un representante para el gobierno universitario desde 1908. Ya existía un antecedente de participación de los estudiantes en el gobierno universitario relativamente cercano y que funcionaba relativamente bien.

Quiero señalar dos o tres cuestiones más en relación con esto. En principio, me gustaría destacar algunos de los principios de los reformistas en el campo de las ideas. Uno es el papel de la juventud, el papel mesiánico de la juventud, la idea de que son los jóvenes quienes pueden renovar y trans-

formar efectivamente este mundo, que la generación anterior ha hundido a través de la Guerra. Es decir, el juvenilismo es un elemento central. Y también está presente la idea de la renovación de las generaciones: hay una generación que debe retirarse para ser reemplazada por otra, porque ha llevado al mundo a una catástrofe. Otra imagen que aparece en los discursos reformistas es que faltan maestros: “no tenemos maestros”. Este es un gran tema, un gran motivo de los principales líderes del reformismo, que está asociado también a un conjunto de grandes intelectuales.

Los reformistas canalizaron además algunas ideas de transformación de la universidad. Ellos no querían una universidad profesionalista, doctoralista, sino comprometida con la cultura y con la ciencia.

Y otra cuestión principal, que me parece ha sido muy poco estudiada en la historiografía, es la referida a aquello que los reformistas lograron hacer en la universidad. Es decir, a partir de 1918 los estudiantes votan y uno, como historiador, debe preguntarse qué cambió la Reforma, concretamente, en las prácticas universitarias. Lo primero es que la Reforma introdujo una vida política electoral. Y esa fue una cuestión central: ahora hay que votar, elegir autoridades y eso lleva a toda una serie de tratativas, negociaciones, acuerdos. El hecho de que los estudiantes tengan un peso central en esta dimensión de la vida universitaria, en la forma en la que se componen las ternas, en los planes de estudios, en los regímenes de exámenes, es algo nuevo en la universidad y lo trae la Reforma.

La Reforma introdujo también una carrera académica. En líneas generales, las modalidades en las que se designaba a los profesores antes de la Reforma eran considerablemente arbitrarias, y entonces se establece una carrera que incluye

las adscripciones a las cátedras, el ejercicio del cargo de auxiliares, la posibilidad de que el ejercicio de un cargo de profesor suplente permita acceder a la titularidad. Todas esas fueron formas a través de las cuales los representantes de las corporaciones profesionales –y esto es un elemento muy importante– adquirieron un peso cada vez mayor en el profesorado universitario: los representantes del Círculo Médico Argentino, de los colegios profesionales, de los abogados, los médicos y los ingenieros.

En cuanto a la ciencia, podemos encontrar alguna ambigüedad. Los reformistas querían transformar la universidad dándole un mayor compromiso desde un punto de vista cultural y científico. Bernardo Houssay, especialista en fisiología, Premio Nobel de Medicina en 1947, desarrolló gran parte de sus trabajos a partir de 1919 en un instituto que se organizó poco tiempo después de la Reforma. Otros importantes institutos científicos se crearon después, sobre todo en el campo de las humanidades. Pero desde el punto de vista del desarrollo científico, si bien hay en la universidad aspectos innovadores, hay que decir que estos son aún limitados y, en ese sentido, la universidad posterior a la Reforma prolongó la vigencia de la antigua universidad profesionalista. La figura de Bernardo Houssay es, en este sentido, excepcional en el sentido más literal del término

En esto uno también puede ver algunos de los límites que tuvieron los reformistas en su intento por transformar la universidad. Porque el profesionalismo, la orientación de las universidades hacia la formación de profesionales liberales, no era esencialmente un problema de las autoridades, de quienes gobernaban la Universidad, sino que resultaba de una demanda social. Y eso era algo muy difícil de modificar a partir de una reglamentación o un estatuto.

Sí hubo otras transformaciones interesantes, como las que tienen que ver con las políticas de extensión. La Reforma canalizó una serie de acciones en ese sentido, que se expresaron con distintas características en los diferentes ámbitos académicos. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Tucumán, se orientó a la formación de los trabajadores vinculados con la industria del azúcar. En otros lugares, como en Buenos Aires, estuvo más asociada al desarrollo de ciclos de conferencias para los sectores medios que vivían en la ciudad.

Hay otros puntos que requieren alguna aclaración. A veces se señala que la Reforma introdujo la gratuidad, el ingreso directo y que terminó con la universidad elitista. Ninguna de estas cosas es cierta. La universidad fue gratuita recién a partir de 1949. Y los sistemas de ingreso –que eran diferentes en las distintas facultades– durante mucho tiempo siguieron siendo muy estrictos. En Medicina, por ejemplo, era muy difícil ingresar y el número de estudiantes universitarios se modificó muy poco en relación con el conjunto de la población. En cuanto a la gratuidad, a pesar de que los reformistas discutieron en algún momento el tema, no fue en absoluto algo central; la universidad siguió siendo arancelada: era pública pero se pagaba. De hecho, el porcentaje de estudiantes universitarios en la Argentina siguió siendo muy reducido, porque las condiciones materiales que existían en ese momento no permitían otra cosa. Este es un elemento fundamental para tener en cuenta: la Reforma no terminó esencialmente con la universidad elitista.

Otro asunto importante es el de la proyección política de los reformistas. Los líderes reformistas tuvieron éxitos en sus reclamos y lograron la participación en el gobierno de la universidad, pero no consiguieron proyectarse políticamente en la Argentina y esto, en gran medida, es el resul-

tado de su éxito. Dicho de otro modo, en la medida en que tuvieron éxito en sus planes para la universidad, proyectarse en un partido político les era más difícil. La Reforma fue consistente con la situación política que se vivía en la Argentina en aquellos años, y esto fue fundamental.

Ahora bien, no sucedió lo mismo en el resto de América Latina. Sabemos que el movimiento reformista trascendió los límites de la Argentina y tuvo fuertes repercusiones en los países latinoamericanos. Aquí hay dos cuestiones importantes para considerar. La primera es que los estudiantes habían construido una verdadera organización internacional y se reunían en congresos especiales, como fueron el de 1908 en Montevideo, el de 1910 en Buenos Aires y el de 1912 en Lima. Allí circularon distintas ideas y propuestas sobre la transformación de la universidad.

Además, los universitarios tenían problemas comunes que ya mencionamos como el bajo nivel de los profesores y sus arbitrariedades en los exámenes. Había, por lo tanto, una plataforma de problemas en común que hizo que el movimiento estudiantil reformista se desarrollara y se transmitiera a diversos países de América Latina. Pero muchos de esos países no habían avanzado en los procesos de democratización como lo había hecho la Argentina. Y si los estudiantes querían transformar la universidad en esos países, primero tenían que terminar con sus gobiernos autoritarios.

Entonces, la Reforma tenía que necesariamente construir un instrumento político y ahí surgieron dos grandes opciones. La primera fue la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), en Perú, cuyo líder fue Víctor Raúl Haya de la Torre, y que fue pensada como un movimiento revolucionario liderado por la pequeña burguesía. La otra gran vertiente del movimiento de la Reforma en América Latina fue la que

construyó Julio Mella, dirigente estudiantil cubano que posteriormente fue uno de los fundadores del Partido Comunista de Cuba. Mientras Haya de la Torre pensaba en un movimiento político bajo el liderazgo de una pequeña burguesía, Mella consideraba que el estudiantado debía subordinarse a la vanguardia proletaria. Eran dos visiones distintas, dos perspectivas para transformar el Estado, la sociedad y después la universidad. En esos dos países, y en gran parte del resto de América Latina, la Reforma se proyectó políticamente, hecho que no sucedió en la propia Argentina, donde los reformistas terminaron incorporándose a los partidos políticos ya existentes. Deodoro Roca terminó en el Partido Socialista, al igual que Julio V. González; otro de sus dirigentes, Gabriel del Mazo, se incorporó a la Unión Cívica Radical.

Desde 1918 hasta 1945

Al comenzar mi exposición dije que iba a abarcar un ciclo que se iniciaba en la década de 1880 y terminaba en 1945. Luego, mencionando los cambios que la Reforma introdujo en la vida universitaria, señalé que instaló una vida política y electoral en las universidades que les permitió a los estudiantes participar en las elecciones de las autoridades. Esa universidad reformista también permitió a un grupo de docentes desarrollar una carrera académica sin mayores obstáculos –con algunas excepciones, por supuesto– desde finales de la década de 1910 o principios de la década de 1920, hasta llegar así a 1945. Se podría decir que la Universidad de la Reforma siguió vigente durante las décadas de 1920 y 1930, aunque con retrocesos evidentes. En términos

generales, los estatutos reformistas se mantuvieron, con leves variaciones, durante todo ese período, en el que además se mantuvo vigente la ley de 1885, que prácticamente llegó hasta 1947. Por supuesto, también hubo modificaciones: la participación estudiantil en el gobierno se vio reducida y las universidades estuvieron intervenidas en los períodos de gobiernos militares.

Ahora bien, es interesante ver las reflexiones que los mismos líderes reformistas hicieron sobre su universidad dos décadas después de los episodios de 1918. En general, desarrollaron una visión bastante negativa, porque el problema era que la Reforma había modificado los estatutos, la elección de las autoridades, pero no había logrado modificar la esencia de la vida universitaria y, sobre todo, su orientación profesionalista. Los reformistas formularon, desde el punto de vista político, una muy fuerte crítica sobre varios aspectos, entre ellos, el de la participación estudiantil, el de los modos en que los estudiantes entendían la vida universitaria, lo que negociaban, la incidencia que tenían en la elección de los profesores. Sostuvieron que primaban criterios políticos en lugar de académicos o científicos, que eran los que para muchos de estos antiguos reformistas debían primar. Tuvieron una visión muy crítica, y llegaron a cuestionar incluso el tema de la participación estudiantil.

Sobre eso había distintas interpretaciones. Deodoro Roca consideraba que el problema de la reforma era que no se había proyectado como reforma social, es decir, no había conseguido continuar en una transformación de la sociedad. En la medida en que no había logrado transformar la sociedad, entonces no había podido transformar la universidad. Por su parte, Julio V. González, otro gran dirigente reformista, pu-

blicó en 1945 un libro titulado *La universidad. Teoría y acción de la Reforma*, donde sostenía que, si se quería transformar la universidad, había que separar la vida universitaria de la expedición de los títulos profesionales. Esto, que a nosotros nos parece raro, funcionaba en muchos países en los que la expedición del título profesional correspondía a un organismo del Estado, mientras que la universidad solo se ocupaba de la formación académica. Entonces, hubo distintas perspectivas y visiones reformistas que se ven, por ejemplo, en algunas encuestas realizadas a profesores entre 1944 y 1945 con el propósito de sancionar una nueva ley universitaria. El estudio de estas encuestas permite observar diferentes perspectivas críticas sobre la universidad y también leer de una manera quizá menos disruptiva las acciones del peronismo en relación con la Universidad.

Sabemos que Juan Domingo Perón llega a la Presidencia de la Nación a través de elecciones en 1946, enfrentado con la comunidad universitaria y con los reformistas que gobernaban aún la mayor parte de las instituciones. El peronismo modificó el marco legal en el que se desenvolvían las universidades. Terminó con la autonomía universitaria e impuso, a partir de una nueva ley que se sancionó en el año 1947, una forma de gobierno en la que la participación de los estudiantes quedaba limitada a un solo integrante con voz y sin voto en los Consejos que gobernaban las facultades.

Uno podría decir que el ciclo reformista terminó en ese momento. Pero es importante tener en cuenta que la irrupción del peronismo en relación con la Reforma no es puramente disruptiva, porque el peronismo tomó muchas de las críticas que los propios reformistas venían haciendo a la Universidad desde mediados de los años cuarenta. A partir

de entonces, el reformismo adquirió otras características, adquirió otras categorías y otro tipo de connotaciones. Pero, en realidad, esa es otra historia que podríamos seguir discutiendo.



Bibliografía

- AGULLA, Juan Carlos, *Eclipse de una aristocracia*, Buenos Aires, Ediciones Libera, 1968.
- BIAGINI, Hugo, *La Reforma Universitaria. Antecedentes y consecuentes*, Buenos Aires, Leviatán, 2000.
- BUCHBINDER, Pablo, *Historia de las Universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.
- CALDELARI, María y FUNES, Patricia, “La Reforma Universitaria (1918–1930). Algunas proposiciones”, en *Taller*, Vol. 1, N° 2, 1996.
- CIRIA, Alberto y Sanguinetti, Horacio, *Los Reformistas*, Jorge Álvarez, Buenos Aires, 1968.
- , *La Reforma Universitaria*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2006.
- CÚNEO, Dardo, *La Reforma Universitaria, 1918–1930*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, S/F.
- DEL MAZO, Gabriel, *Estudiantes y gobierno universitario*, Buenos Aires, Librería y Editorial El Ateneo, 1964.
- GRACIANO, Osvaldo, *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina, 1918–1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2008.

- GÓNZALEZ, Julio, *La Universidad. Teoría y acción de la Reforma*, Buenos Aires, Claridad, 1945.
- GROISMAN, Enrique, *La ley Avellaneda y los estatutos universitarios de la UBA*, Buenos Aires, Oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común, 1995.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- , *Vida y muerte de la República verdadera*, Buenos Aires, Ariel, 2000.
- LEVENBERG, Rubén y MEROLLA, Daniel, *Un solo grito. Crónica del movimiento estudiantil universitario de 1918 a 1988*, Buenos Aires, FUBA, 1988.
- PORTANTIERO, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria*, México. Siglo XXI, 1987.
- SANGUINETTI, Horacio, *La trayectoria de una flecha. Las obras y los días de Deodoro Roca*, Buenos Aires, Librería Histórica, 2003.

UNIVERSIDAD
Y EDUCACIÓN
PÚBLICA:
UNA HISTORIA
DE LUCHAS
Y DERECHOS*

Adriana Puiggrós

* Conferencia dictada por Adriana Puiggrós en la Universidad Nacional de Hurlingham, en el marco del Ciclo de Conferencias “A 100 años de la Reforma Universitaria” el día 27 de septiembre de 2017.

SE CUMPLEN 100 AÑOS del Movimiento Reformista de 1918, y en su homenaje es necesario que tomemos una perspectiva y nos ubiquemos en el momento actual para analizar retrospectivamente el camino recorrido. Por eso, al tratar el tema que nos convoca, dejaremos como testimonio que esta Universidad Nacional de Hurlingham que me ha invitado a participar de este ciclo fue fundada durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, siendo ministro de Educación el profesor Alberto Sileoni y viceministro el actual rector de UnaHur Jaime Perczyk. Y su creación formó parte de una reforma del sistema de educación superior ampliamente debatida en el Congreso de la Nación, en cuyo marco se crearon veinte universidades y un instituto universitario, en su mayoría votados por unanimidad en ambas cámaras.

Esto se vincula de manera directa con el breve recorrido que voy a plantear sobre algunas cuestiones de la historia de la educación argentina, sobre todo en relación con la universidad. Más que contar la historia, intentaré recordar algunas situaciones, poner algunos títulos que habiliten el debate.

Tensiones fundacionales

Cuando se dictó la primera ley para la universidad argentina en 1885, la denominada Ley Avellaneda, había un clima de acuerdo –esto es una hipótesis– del conjunto de la sociedad en relación con la educación: construir un sistema escolar y público, y universidades públicas destinadas en especial a la formación de profesionales. Esa era la idea de la época.

Me refiero a una época en la que se estaba discutiendo la organización del Estado nacional y, por lo tanto, las categorías políticas que la justificaran. Entre esas categorías, nos interesa rescatar la de autonomía. A fines del siglo XIX esta idea todavía cargaba con sentidos muy antiguos, que remiten a las *fratrias* estudiantiles que resguardaban su propio espacio con respecto a los poderes real y eclesiástico allá por el siglo XVIII, cuando nacían las universidades: la de Bolonia, la de París. Las universidades surgen defendiendo su autonomía, cuya concepción y cuyos usos van cambiando con el tiempo. Los modifica la concepción moderna de Estado, la cultura liberal y finalmente, como veremos, el neoliberalismo.

Cuando se discutió la Ley Avellaneda, el término “autonomía” tuvo en su texto un lugar que sería decisivo en muchas circunstancias posteriores de la educación argentina. Esa ley es muy escueta, tiene muy pocos artículos, es muy poco explícita, lo que pone en relevancia la atención que le presta a la autonomía universitaria. Fue dictada en la década de organización del conjunto del sistema educativo argentino; de hecho, la Ley 1420 de Educación Común se había aprobado hacía solo un año. Pero no hubo una ley que abarcara el conjunto de la enseñanza, incluyendo el nivel medio y las modalidades de educación profesional y técnica, sino hasta el gobierno de Carlos Menem (1989-1999): fue la Ley

Federal de Educación, de 1993, que a su vez fue sustituida en 2006, durante el gobierno de Néstor Kirchner, por la actual Ley de Educación Nacional. Estas dos últimas normas incluyen el nivel superior pero no lo desarrollan. El gobierno de Menem dictó una Ley de Educación Superior que sigue vigente aunque fue modificada en 2015. Sucede que tanto en el texto original de 1995 como en esa modificación de 2015, la autonomía es uno de los conceptos centrales, aunque en sentido opuesto.

Tenemos dos cuestiones: la fuerza de la idea de la autonomía y el retraso de un siglo para establecer una unidad o, al menos, una articulación consistente entre la educación preescolar, primaria, secundaria, docente, profesional y técnica con la universitaria. La Ley Avellaneda se dicta pensando solo en las dos universidades que había en ese entonces, la de Buenos Aires y la de Córdoba. Ciertamente es que, en esa época, la enseñanza media todavía no se concebía claramente como un nivel que sucede a la primaria y precede a la superior, algo que avanza a principios del siglo XX. Sin embargo, no era poca la importancia que los dirigentes otorgaban a la educación de bachilleres y maestros: en 1849 dieron comienzo las actividades del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, fundado por Justo José de Urquiza, y en 1870 empezó a dictar clases la Escuela Normal de Paraná, fundada por Domingo F. Sarmiento un año antes. Ambos casos superaron la tradicional modalidad de estudios preparatorios concebidos solamente como previos al ingreso a las tradicionales universidades. En sentido contrario, Bartolomé Mitre, durante su presidencia (1862-1868), fundó en las ciudades más importantes del país colegios nacionales destinados a formar una elite dirigente, ajenos a una política de integración de la educación común. Cuando se dictó la

Ley Avellaneda, la idea de autonomía estaba referida a universidades a las cuales llegaría una elite que se graduaría en aquellos colegios nacionales orientados por la concepción mitrista de la política educativa, claramente meritocrática. La autonomía universitaria alejaba a esa elite aún más de la educación de los grandes sectores sociales, y no dejaba de aportar a la diferenciación entre la clase dirigente/dominante y el conjunto de la población.

Es materia de debate si existen diferencias significativas entre la política educativa de Mitre y la de Sarmiento, y nuestra postura es afirmar que sí existen. Pero detengámonos en Sarmiento, a quien es necesario ver como un signo que condensa muchos problemas no resueltos de la cultura y de la educación argentinas, y también de la política. Porque tenemos al Sarmiento racista, tremendamente racista cuando dirige su mirada a la población latinoamericana, y, al mismo tiempo, al Sarmiento que no funda sino que termina de organizar y da el gran impulso al sistema de educación común, a la educación pública, que otorga prioridad a la enseñanza primaria del conjunto.

Conviene una breve digresión: en una época como la nuestra, en la que los sistemas de educación pública están acosados por el mercado, no solo en la Argentina sino en el mundo, es necesario valorar a quienes entendieron su trascendencia. Pero hay que tener cuidado en ese sentido, porque existen diversos usos e intentos de apropiación de los “próceres” por parte de sectores muy distintos, vaciando de sentido sus posturas y acciones. Por ejemplo, el ex ministro de Educación Esteban Bullrich –quien condujo esa cartera en la Ciudad de Buenos Aires entre enero de 2010 y diciembre de 2015, y luego la de Educación y Deportes de la Nación entre diciembre de 2015 y julio de 2017– difundió una foto propia

junto al busto de Sarmiento en la ciudad natal del prócer, San Juan, y afirmó que el gobierno de la coalición neoliberal Cambiemos reivindicaría al sanjuanino. El entonces ministro apuntó tácitamente contra de la política de impulso a la educación pública de los gobiernos nacionalistas populares, en particular los de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2007–2015), como si esa política hubiera insultado al autor de *Educación popular*. ¿Qué reivindicó Bullrich, un neoliberal promotor de la privatización de la educación pública, en la figura de Sarmiento? Otra expresión suya difundida completa su idea: prometió realizar una “nueva Campaña al Desierto”, aunque esta vez “con la educación” y no “con las armas”. No es difícil deducir que el acto de reivindicación se refería al Sarmiento presidente que prosiguió la Guerra del Paraguay –iniciada por Mitre– y despreció a la población indígena, y no al “Padre del aula pública”.

Sin duda, el pensamiento y el hacer de Sarmiento merecen una discusión muy seria entre historiadores, políticos y diferentes sectores, porque la reivindicación de uno u otro Sarmiento tiene ecos ideológicos y consecuencias políticas y educativas muy importantes. Creo que hay que reivindicar al impulsor de la educación pública, insistir en esa línea que, por otro lado, ya desde el siglo XX remitía no solo a la educación común primaria sino a la educación media y a la educación universitaria.

Esta referencia a los momentos fundadores de las universidades del sistema educativo argentino es pertinente porque contiene problemas que ameritan ser analizados por los pedagogos, los historiadores, los científicos sociales, por quienes vienen de las ciencias “duras” y se interesan por estos temas o bien por quienes simplemente forman parte de la comunidad universitaria. Es importante que estos actores

reflexionen sobre cómo se pensó la ciencia, cómo se pensó la investigación científica, cómo se pensaron las universidades, cómo se pensó el sistema educativo.

Reforma y autonomía universitaria

Regresemos al concepto de autonomía de la institución universitaria. Dijimos que estuvo presente desde los inicios, aunque de alguna manera estaba limitado en cuanto a su alcance, a su impacto sobre la sociedad. Debemos mencionar esa diferencia porque se trataba de una sociedad pequeña y con una perspectiva muy estrecha respecto de la población que tenía la posibilidad de llegar a la universidad.

En 1885, la idea de autonomía estaba vinculada con la formación de los profesionales que iba a necesitar el país agroexportador e importador de manufacturas. Un país que estaba convocando a los inmigrantes europeos y en el que había un acuerdo entre los distintos sectores respecto del sistema de educación pública. Subrayo esto porque tengo dudas sobre cuál es el acuerdo que existe actualmente: volveré sobre el tema más adelante. Pero a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, había un acuerdo: los inmigrantes y las personas que vivían en el campo querían que sus hijos pudieran ir a la escuela; querían tener una escuela a su alcance, cerca del pueblo, en la estancia, cerca del ingenio. Querían que hubiera escuelas y a casi nadie se le ocurría que no hubiera un sistema de educación pública, escuelas o universidades públicas. Existía un acuerdo –tácito, pero que se daba en la práctica del conjunto de la sociedad– en relación con poner el esfuerzo en esa construcción.

A principios del siglo XX, las universidades públicas se han consolidado, hay una incipiente clase media, un crecimiento de las organizaciones obreras (sindicales, mutuales), un movimiento anarquista, un partido socialista, el radicalismo cobra fuerza; en fin, hay una sociedad que políticamente se hace más compleja. Nuevos contingentes sociales aspiran a ascender y tienen la ilusión de lograrlo si sus hijos llegan a la universidad. De allí que el conjunto del sistema escolar es visualizado, casi mitificado, como un mecanismo de ascenso social. No se le adjudica solamente esa potencialidad, la de ser un mecanismo de ascenso social en el sentido más duro, sino también, sobre todo por parte de los inmigrantes, la de otorgar pertenencia. O sea, la idea de inclusión en el sistema escolar y en el acceso a la universidad opera como proyecto de inclusión en el país y, en particular, entre las capas que gozan de bienestar.

Recordemos que los inmigrantes no transmitían la lengua propia sino que realizaban un enorme esfuerzo para integrarse, para que sus hijos se asimilaran, para que formaran parte de la sociedad argentina. Al mismo tiempo, esa actitud positiva respecto de la nueva patria producía contradicciones con el orden establecido, pues aumentaban las demandas y la toma de conciencia de los propios derechos. Esa situación se refleja en el amplio consenso sobre la educación pública como realización del derecho a la educación, y se extiende como demanda hasta los estudios universitarios.

Hay que aclarar, sin embargo, que el concepto de derecho no formaba parte del vocabulario cotidiano como sí sucede ahora. Hoy hablamos de derecho a la educación, pero a principios del siglo XX no se entendía de ese modo. En todo caso, se hablaba de *libertad*, la libertad para educarse, la libertad de enseñar y aprender, que quedó establecida desde la Cons-

titución de 1853. Esa libertad era concebida como un derecho referido al acceso a la educación pública, que debía ser garantizada y proporcionada por el Estado, sin desmedro de iniciativas privadas subsidiarias.

Además de otros acontecimientos, pensemos en el modo en el que repercutió la Primera Guerra Mundial en toda América Latina y en particular en la Argentina, aun cuando no ocurrió, afortunadamente, en nuestro territorio –que ha sido y aún sigue siendo un territorio de paz–. Desde el punto de vista económico, incidió porque la retracción de las exportaciones de los países en guerra permitió que países dependientes como la Argentina pudieran sustituir importaciones y desarrollar una industria nacional; una situación semejante a la que se produciría después, durante la Segunda Guerra Mundial, en la época de Juan Domingo Perón. Fueron cambios en la economía que repercutieron en la sociedad y en las demandas respecto de la educación: hacían falta más técnicos, más profesionales. La sociedad que se ensanchaba era más fluida y presentaba una mayor demanda de educación, lo cual comprendía con cada vez más fuerza la educación universitaria.

Está muy poco investigado el papel que jugaba en aquellos años la expectativa de alcanzar la escuela secundaria. El movimiento de 1918 fue precedido por conflictos en escuelas secundarias. También fue importante la participación de los estudiantes secundarios en el conflicto por la educación “laica o libre” planteado en 1958, durante el gobierno de Arturo Frondizi, cuando se autorizó a las universidades privadas a otorgar títulos habilitantes; y no me olvido de “La Noche de los Lápices”, en 1976. Los estudiantes secundarios son iniciadores y testigos del fluir de nuevas aspiraciones en la educación.

Otro tema que queda pendiente es pensar la vinculación entre la educación y el trabajo, que en la época del Movimiento Reformista estaba confinada a las escuelas técnicas o a las escuelas normales y comerciales, pero la gran mayoría de escuelas secundarias o de enseñanza media de la Argentina eran bachilleratos, con una gran distancia respecto del trabajo. Había una marca de clase en la concurrencia a unas u otras escuelas. Y todavía hay que discutir los sentidos de la formación para el trabajo.

Todo lo mencionado conformaba, en definitiva, un caldo de cultivo muy importante que acompañó al Movimiento de 1918. Pero debemos tomar en cuenta también otros factores. Desde el punto de vista político, hay que subrayar la presión social por lograr el voto universal (masculino, claro) y la condensación del conjunto de las demandas, que culminaron con el arribo de Hipólito Yrigoyen al poder. Muchos autores definen al Movimiento de 1918 como una iniciativa de la clase media o dicen que fue una acción del radicalismo. Y sin ninguna duda tuvo mucha importancia el yrigoyenismo, aunque con contradicciones: José Santos Salinas, que era el ministro de Justicia y Educación de Yrigoyen, tuvo muchas dudas, mientras que el propio Yrigoyen fue más proclive a apoyar el Movimiento. En un libro que vale la pena leer, *Estudiantes y política en América Latina*,¹ Juan Carlos Portantiero (1978) relata con detalle la política del ministro Salinas, que tuvo realmente muchas dificultades con el Movimiento Reformista.

El Movimiento Reformista que, como todos sabemos, nació en Córdoba pero fue expresión del conjunto de las universidades argentinas y, en alguna medida, de la juventud

1 Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*, Ciudad de México, Siglo XXI editores, 1978.

argentina, fue generado por múltiples causas, algunas de las cuales se mencionaron más arriba. Hubo cambios económicos, sociales, demandas políticas, y podemos pensar que el Movimiento surge como una expresión popular, democrática. “Popular” a pesar de que por su composición social en realidad los militantes no venían de los sectores más populares –o quizás algunos sí y otros no–, como ocurría en esa sociedad en ascenso, en esa Argentina que en aquellos años era el granero del mundo, un lugar de esperanzadas utopías. En esa situación surgió la Reforma Universitaria, en la que la reivindicación de la autonomía va acompañada de una postura latinoamericanista. La Reforma, este movimiento que empieza en Córdoba, adquiere una dimensión latinoamericana y repercute en casi todos los países de la región. En particular y casi inmediatamente en Perú, donde hay dos grandes figuras: Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui, el gran pensador peruano y uno de los líderes y símbolos de la Reforma Universitaria. En cada país la Reforma Universitaria tiene diferentes formas. En Brasil, por ejemplo, fue producto del movimiento de un grupo de militares, de tenientes: el *tenentismo*.

Por otra parte, el movimiento tiene una postura laicista muy enfrentada con las ideas medievales que todavía anidaban en la Universidad de Córdoba. La Reforma es uno de los pocos movimientos laicos que hubo en el país. De hecho, en la Argentina nunca se dictó una ley de educación laica, en la que se inscribiera esa palabra. La Ley 1420, por ejemplo, no incluye el término “laica”; lo que hace es legalizar la enseñanza de la religión fuera de las horas de clase de manera extracurricular. Cierto es que desde la Ley Federal de Educación no se incluye la religión en la enseñanza pública, excepto en algunas provincias, como Salta; y también son

laicas de hecho las dos leyes de educación nacional (1984 y 2006), pero sin que se lo llegue a explicitar. De allí que el hecho de que el Movimiento Reformista haya sido laico fue muy fuerte en la época.

Cuando se leen materiales sobre el Movimiento Reformista –los discursos, lo que decían las grandes figuras, como Saúl Taborda u otros dirigentes–, se observa que reclaman la posibilidad de tener un espacio relativamente neutral donde fuera posible discutir con profundidad y sin censura. Podríamos denominarlo un espacio laico en donde rigiera la libertad de cátedra y que fuera garantizado por el cogobierno, lo que era algo muy avanzado para la época.

La idea de cogobierno tiene diversas acepciones. En 1918, cogobierno era el reconocimiento de los estudiantes, de los docentes y de los graduados como sujetos de derecho. En particular, el reconocimiento de los estudiantes como actores del proceso educativo y no simplemente como sujetos de depósito (en términos de Paulo Freire) de un discurso, del discurso tradicional, de las generaciones mayores. Hay un fuerte reconocimiento del carácter de los universitarios como sujetos políticos, y no es raro que ese reconocimiento de los estudiantes, profesores y graduados como sujetos políticos sucediera en la misma época de la lucha por el voto universal (“casi” universal, porque las mujeres recién pudimos votar en la época de Juan Domingo Perón).

Entonces, *cogobierno*, *autonomía* y *libertad de cátedra* son tres conceptos con profundidad democrática si los completamos con la *gratuidad*, que se establece en el primer gobierno peronista y que queda inscripta en el Segundo Plan Quinquenal y en la Constitución de 1949. Que se sume la gratuidad a la libertad de cátedra, al cogobierno y a la autonomía es condición para que se constituya un paradigma

político educativo democrático y, eventualmente, democrático-popular. Claro está que las categorías no determinan las particularidades de las fuerzas políticas reales, ni las interpretaciones de estas últimas sobre las primeras.

Marcos legales y los intentos de mercantilización

Algo más que curioso es que después del Movimiento de 1918 no se dictara una ley que estableciera la autonomía universitaria o el cogobierno; es decir que no hubiera una consecuencia legal directa. Sin entrar en detalles, durante muchos años hubo avances y retrocesos, hubo persecuciones en la década de 1930, hasta que llegamos al peronismo.

Todavía es necesario estudiar más en profundidad la gestión de los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955) en la universidad. Al leer materiales sobre el período, varios temas provocan asombro. Sin olvidar que durante el peronismo llegó a ser rector de la Universidad de Buenos Aires alguien como Oscar Ivanissevich –una mentalidad atrasada y persecutoria, un militante de la derecha tradicionalista–, dentro de la universidad también ocurrían otras cosas, como que accedieron sectores que precedentemente no llegaban a ella. Del mismo modo, en las universidades había profesores que en los años anteriores habían sido excluidos y solo podían trabajar en escuelas secundarias, y que volvieron a ser excluidos al producirse la Revolución Libertadora en 1955. Un caso es el del escritor Juan José Hernández Arregui, y hay muchos otros ejemplos de profesores e intelectuales que solamente durante los gobiernos peronistas pudieron dar clase en las universidades. Es interesante analizar el proceso de

esas exclusiones, así como los actores involucrados. El liberalismo academicista tuvo en ellas un rol principal. Hay que tener en cuenta también los efectos de distinción, de valoración social, que producía la operación de otorgar permisos diferenciados a quienes se graduaban como profesores en los institutos terciarios e, incluso, en universidades como la del Litoral o la de Tucumán, y a quienes se graduaban en las universidades de Buenos Aires, La Plata o Córdoba.

La idea de autonomía estuvo en discusión durante los gobiernos del peronismo. Llegando al año 1955 se empezó a trabajar la posibilidad de devolver plenamente la autonomía a las universidades. Más adelante, en los inicios del tercer gobierno peronista, en 1974, se dictó una ley universitaria nueva, en la cual se otorgó plena autonomía y se inscribieron las tres banderas del Movimiento Reformista a las que se sumaba la gratuidad. Conocida como Ley Taiana, en homenaje al Dr. Jorge Taiana, el entonces ministro de Educación de la Nación –que fue sucedido en 1974 por Oscar Ivanissevich–, esa ley nunca llegó a aplicarse porque las universidades fueron intervenidas en septiembre de 1974, y así las mantuvo luego la dictadura cívico-militar que gobernó desde 1976 hasta 1983.

En cuanto a otros cambios legales ya en democracia, el gobierno de Raúl Alfonsín repuso la vigencia de la Ley Avelleda y, como ya se mencionó, Carlos Menem dictó la primera ley que organizó a las instituciones de educación superior en un sistema, que completaba aquel configurado por la Ley Federal de Educación.

La denominación “educación superior” de la ley de 1995 colocó la cuestión en una situación distinta: ya no habla de las universidades como centros de formación de profesionales, sino que está pensando en el conjunto, en la vinculación

de las universidades con los institutos de educación superior, en un sistema realmente mucho más complejo. Esa misma Ley, si bien sostuvo la gratuidad de la educación superior, dejó abiertas las puertas al arancelamiento y a la mercantilización, puertas desde las cuales operaban como vigías los ojos del Banco Mundial (BM) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para quienes el arancelamiento era –y sigue siendo– una obsesión de orden ideológico más que el producto de un cálculo económico, que nunca cierra aplicando aranceles.

Una anécdota personal en relación con este tema. Siendo diputada nacional en el período 1997-2001, participé en la discusión donde expusimos nuestra negativa al arancelamiento frente a los representantes del Banco Mundial en la Argentina, asesores del gobierno de Menem. Su afirmación era que había que imponer en las universidades públicas un arancel de 100 pesos –equivalentes en ese momento a 100 dólares por la Ley de Convertibilidad promovida por el ministro de Economía, Domingo Cavallo–, que era una cifra arbitraria. Nosotros calculamos que ese arancel alcanzaba para financiar solo alrededor del 30% del presupuesto universitario, pero que, al mismo tiempo, produciría el abandono por parte del 30% de los alumnos. Es obvio que nuestro cálculo no valía como argumento para el Banco Mundial porque su postura era de tipo ideológico, formaba parte de la concepción de un Estado mínimo con universidades públicas limitadas a elites meritocráticas.

Como dije hace un momento, la Ley de Educación Superior de 1995 dejaba abierta la puerta no solo al arancelamiento sino también a la mercantilización de la educación. En 2004, Daniel Filmus, entonces ministro de Educación de Néstor Kirchner, hizo un acuerdo con su par de Brasil para

evitar la comercialización y la mercantilización de la educación. ¿Por qué decidieron hacer ese acuerdo? Porque durante la década de 1990 había avanzado muchísimo la acción de empresas privadas sobre la educación pública y, en particular, sobre la educación superior. En ese momento, la Argentina todavía no era miembro pleno de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE), como sí lo es desde enero de 2016. La OCDE, un organismo internacional integrado por 35 países, también llamado “Club de los Países Ricos”, había incorporado a la educación superior como un bien transable y elaboraba la normativa, aún vigente, por la cual se obliga a los países miembros a levantar todo tipo de impedimento para la libre compraventa de educación.

En la actualidad hay muchísimo para hablar sobre las inversiones en la educación inicial, primaria y media. Las fundaciones que se instalaron, especialmente a partir de la década de 1990, comenzaron desde entonces a conformar un mercado de educación encubierto detrás de objetivos benéficos, y ahora están en todo el país. Un ejemplo es “Enseñá por Argentina”, perteneciente a la red mundial *Teach for All*, que está formando “líderes” que se incorporan a las escuelas del conurbano bonaerense en carácter de “facilitadores” con autorización de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. “Enseñá por Argentina” tiene entre sus soportes financieros a grandes empresas y bancos internacionales muy conocidos y también alianzas con importantes universidades privadas del país. Además, el avance directo de las empresas sobre las universidades es fuerte y sobre esto hay mucha información que se encuentra fácilmente en Internet.

¿Qué pueden querer las fundaciones? En la década de 1990 eran los organismos internacionales los que avanzaban so-

bre la educación pública, convenciéndonos de la falta de calidad en nuestra educación, de que necesitábamos que nos evaluaran, disciplinando a los profesores universitarios en un formato de trabajo y de evaluación al cual nos acostumbramos, con enormes pérdidas culturales, científicas y pedagógicas. Pero ahora los organismos internacionales fueron sustituidos por las grandes corporaciones. El banco Santander Río, por ejemplo, actúa directamente sobre la educación latinoamericana. Administra las cuentas sueldo de la Universidad de Buenos Aires, lo cual no solamente atenta contra la educación pública sino que es innecesario para su funcionamiento. Con todo, es posible sostener la soberanía educativa. Hay una famosa anécdota sobre esto: unos representantes del banco Santander Río ofrecieron al rector de la Universidad Nacional de La Plata un paquete de becas a cambio de manejar la cuentas sueldo de la Universidad. La respuesta del rector fue negativa, y reafirmó que las cuentas sueldo de la Universidad Nacional de la Plata la seguiría administrando el Banco de la Nación Argentina. Fíjense en la diferencia. Ya estamos hablando de soberanía educativa.

Creo que durante el gobierno kirchnerista se desarrollaban hechos que no vimos: no vimos la fortaleza que iban adquiriendo las grandes corporaciones, los negocios de Google o Monsanto en grandes universidades argentinas. Para mencionar solo un caso, hace unos meses, en Rosario, se acercó un grupo de profesores y me dijo: “Queremos consultarle algo. Somos profesores de escuelas técnicas y resulta que Monsanto no solo está en la zona sino que está produciendo materiales para las escuelas. Hay paquetes de contenidos y hay escuelas en la provincia de Santa Fe que compran esos paquetes de contenidos por un sistema complejo por el cual Monsanto compromete a quienes le ayudan”.

Monsanto también interviene políticamente en facultades de Agronomía en varias universidades argentinas. Es decir, tiene una presencia fuerte. Hay países latinoamericanos en donde esto ocurre hace mucho tiempo y en donde forma parte de la vida académica con toda naturalidad. El tema es que nosotros no lo veíamos. De hecho, si uno busca desde cuándo están en la Argentina fundaciones como Conciencia o Enseñá por Argentina, se encuentra que están hace muchos años, diez, quince años. En realidad, varias empezaron a funcionar desde la época de Domingo Cavallo y se mantuvieron dormidas, pero ahora actúan de manera pública, y sobre todo esto se encuentra información en Internet.

¿Qué pueden pretender estas empresas? Veamos. Angelo Gavrielatos es el ex Secretario General del Sindicato de Educadores de Australia, lugar que dejó porque se hizo cargo de una gran investigación que se llama *Comercialización y mercantilización de la educación*, que está llevando a cabo la Internacional de la Educación, que es la federación de sindicatos de la educación más importante del mundo; participan de ella los dos sindicatos norteamericanos más grandes, los europeos, casi todos los latinoamericanos, muchos asiáticos. A partir de esa investigación, que se hizo en Asia, en África y en América Latina (en Colombia, en Brasil, en Uruguay y aquí en la Argentina con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina-CTERA), la Internacional de la Educación dice: “Realmente perdimos mucho tiempo. No nos dimos cuenta de cómo estaban avanzando, de cómo las grandes empresas habían descubierto en la educación pública un gran mercado”. Hacia junio de 2017, Gavrielatos participó de una reunión en Uruguay, donde expuso cómo avanza el negocio de la educación e informó que, para ese momento, la educación es el

quinto rubro de comercialización en el mundo. Y dentro del rubro “educación”, el primero es “evaluación”.

Hay muchos ejemplos sobre el interés que tienen las grandes empresas de todo tipo en la educación. Pearson es, desde hace años, la más grande empresa editorial multinacional del mundo, con sede en Londres. Es además desde 2013 socia de Bertelsmann, la quinta más grande, en la casa Penguin Random House. Desde 1957 era la dueña del diario conservador inglés *Financial Times*, que vendió en 2015 a la empresa japonesa Nikkei. Pearson fundó Pearson Education, que produce paquetes de contenidos y pruebas de evaluación. ¿Qué produce? Entre otros materiales, desde el año 2015 participa en la elaboración de la prueba PISA (sigla del Programme for International Student Assessment, esto es, Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que nosotros compramos. En primer lugar, en la educación ven negocios, porque el mercado de la educación es un mercado infinito, la clientela es infinita. Ahora, como todo mercado, requiere ser regulado para que el capital rinda. ¿Cuáles son los reguladores de ese mercado? A mi manera de ver, hay por lo menos dos reguladores. Uno, sin duda, es la evaluación, que se relaciona con el tema de los exámenes entre niveles. Ese es un regulador de la cantidad de clientes del mercado: tomo un examen más o menos exigente y voy a regular la cantidad de alumnos que voy a tener. El otro regulador, sin duda, son los docentes. ¿Qué dice la teoría ortodoxa de la administración? Dice: “Hay que bajar costos”. ¿Cuál es el mayor costo? Los salarios docentes. Y así llega un momento en el cual me molesta el docente porque es un sujeto activo. Entonces, empiezo a formar “tutores”, “facilitadores” (los van llamando de diversas maneras), para

que ocupen el lugar del docente, con una capacitación lamentable, por un salario mucho menor y fuera de convenio.

Volvamos al acuerdo firmado entre la Argentina y Brasil contra la mercantilización de la educación, y vemos que es histórico, aunque actualmente perdió vigencia, de hecho. Sin embargo, a pesar de haber perdido vigencia, en la Argentina sí están vigentes la Ley de Educación Nacional y la mencionada Ley modificatoria de la Ley de Educación Superior, de 2015, que se denomina Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Ambas impiden la comercialización y mercantilización de la educación.

Me detengo en esta última ley, que ya mencioné varias veces. Durante los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner, si bien no se dictó una nueva ley de educación superior, sí hubo una ley modificatoria de la norma de 1995 que se expide sobre los principales puntos que era necesario abordar para resguardar el carácter público de las universidades financiadas por el Estado Nacional, esto es, por el conjunto de la sociedad. Su objetivo fue garantizar la gratuidad de la educación superior pública y de los institutos de educación superior, el acceso irrestricto y otros temas que vamos a enunciar, pero después de esta aclaración: esa ley modificatoria, cuando se refiere al ingreso irrestricto, acompaña esa medida con la promoción de cursos de nivelación y de orientación vocacional en las universidades. Vale aclararlo porque la lectura que hacen algunos grandes medios es que el ingreso irrestricto implica promover una horda de estudiante llegando a las universidades de manera totalmente irregular. El diario *La Nación*, por ejemplo, usó la palabra “barbarie”, de larga tradición liberal conservadora, en un editorial. Volviendo a la ley modificatoria, la idea que está plasmada allí es que las

universidades sean espacios a los que puedan acceder todos quienes terminan la escuela secundaria y también quienes tienen más de 25 años y, no habiendo cumplido la secundaria, tienen las bases necesarias para ingresar a las universidades.

La modificatoria contiene, además, otro artículo por el cual inhibe a las universidades públicas para hacer acuerdos para la mercantilización o comercialización de la educación. Es decir, no está diciendo que las universidades no pueden hacer ningún acuerdo con empresas públicas o privadas, sino que establece, para cualquier acuerdo que se haga, que este no puede ser para comercializar ni para mercantilizar la educación. Es decir, que a través de ese artículo se está defendiendo la soberanía educativa nacional y la autonomía universitaria. Ese es el sentido de la ley modificatoria. Esta ley actualmente está judicializada, hay fiscales que están defendiéndola, va a llegar a la Corte Suprema de Justicia y la Corte decidirá.

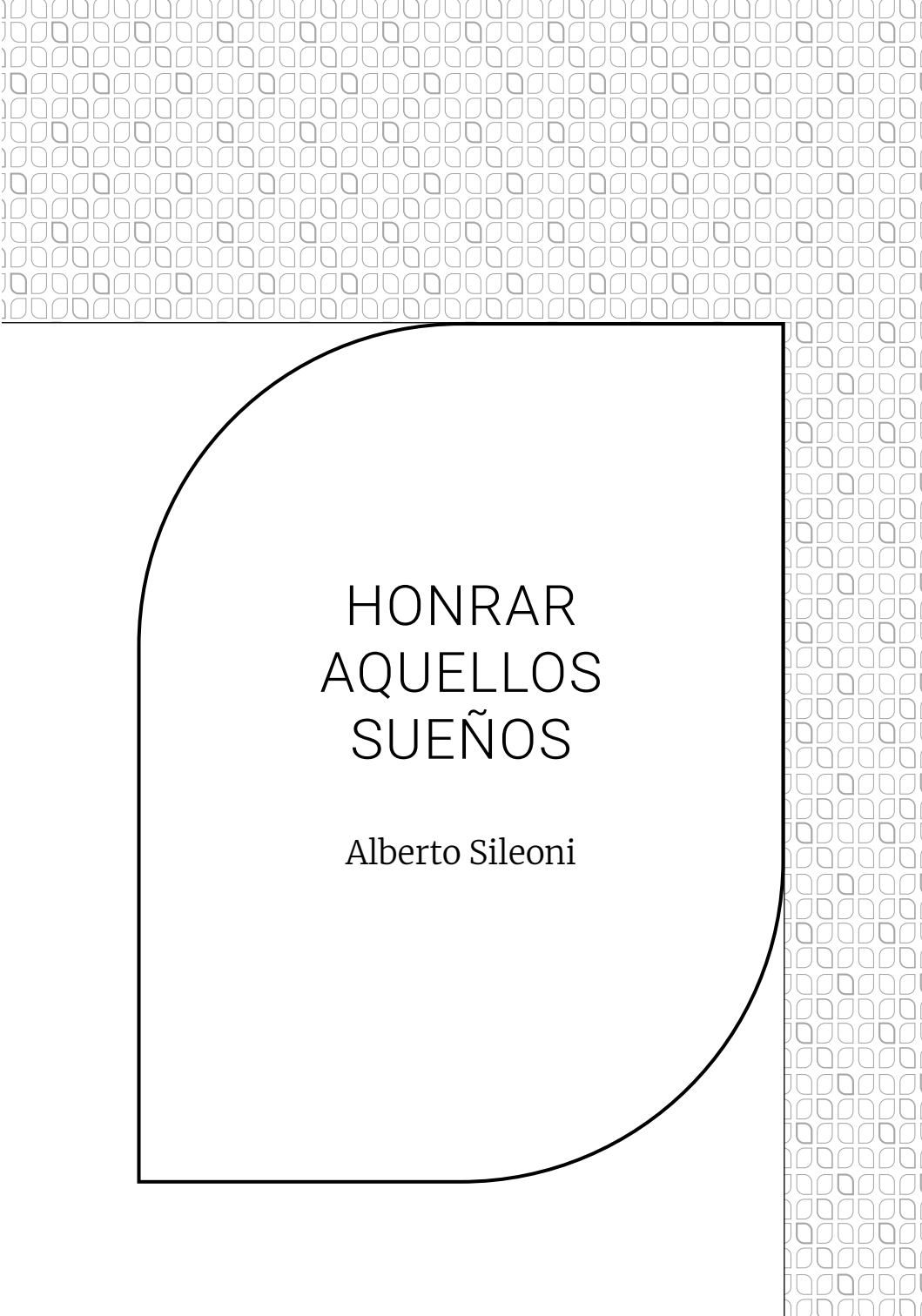
La autonomía, las autonomías

Vemos, entonces, que la idea de autonomía ha recorrido la historia de la universidad argentina y que tuvo en 1918 uno de sus momentos culminantes. Vale la pena retomar la interpretación acerca de la autonomía de 1918 y confrontarla con la *autonomía de mercado*, que es la interpretación neoliberal del término. Pensemos en una universidad autónoma que, al mismo tiempo, sea responsable, como lo han expresado los rectores en varios documentos que han elaborado en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) sobre la necesidad de una autonomía responsable. Porque en tanto la universidad pública es un organismo autónomo y autárquico del Estado

Nacional, según la Constitución de 1994, y recibe y debe recibir financiamiento a través del Presupuesto Nacional, entonces solo debería estar autorizada a recibir otro tipo de financiamiento en la medida en que esto no sea a costa de comercializar o de mercantilizar la enseñanza y la investigación. Hay que defender mucho la autonomía de las universidades, pero en este sentido: no en el sentido de que cada universidad se transforme en un centro empresarial que deba financiarse, no ya del presupuesto nacional, sino de los convenios que pueda lograr con diversos sectores privados nacionales o internacionales.

Al respecto, el lugar donde se ubique la universidad en su relación con los organismos privados es muy importante. Para sostener su autonomía frente a ellos, son indispensables el cogobierno y la libertad de cátedra. En este aspecto considero que las nuevas universidades están dando un ejemplo de que es posible que todos los sectores puedan concurrir, estudiar, enseñar, investigar con absoluta seriedad; que puedan ser constructores de una cultura nacional. Estas universidades están mostrando que, pese a esa angustia que muchas veces aparece frente a lo incierto del futuro, hay una voluntad de trabajo y de estudio que está demostrada por los miles y miles de estudiantes que concurren a estas universidades. Y frente a las diversas situaciones tan complejas que vivimos todos en el mundo de hoy, no solo en la Argentina, es alentador que las universidades públicas sostengan con dignidad una prospectiva cultural íntegra que aporte a la soberanía nacional.





HONRAR
AQUELLOS
SUEÑOS

Alberto Sileoni

AGRADEZCO EL HONOR DE PARTICIPAR en esta publicación colectiva que conmemora el Centenario de la Reforma Universitaria de 1918. Lo hago con un doble orgullo: haber sido Ministro de Educación de la Nación Argentina en tiempos de ampliación de derechos educativos y enseñar actualmente en una novísima universidad del conurbano de la Provincia de Buenos Aires. En estos días de marzo de 2018 comienza su tercer ciclo lectivo la Universidad Nacional de Hurlingham, inaugurada en el año 2016.

Esta presentación no se refiere a la historia de la Reforma; hay otros autores que tratan el tema en este volumen. Haremos una breve descripción de aquella gesta originaria, la posterior etapa del peronismo histórico y la política universitaria entre 2003 y 2015, para concluir con los atributos que se esperan de una universidad en estos tiempos.

Esperamos que contribuya a responder a una interrogación ineludible: ¿cuál es el modo más digno de preservar el legado centenario, los sueños de patriotas argentinos que abrieron las puertas de las pocas universidades existentes, para que accedieran otras y otros jóvenes ausentes de sus aulas? ¿Cómo hacer honor a las banderas que levantaron

aquellos reformistas? ¿De qué modo lo haríamos sin malversar una historia de luchas, utopías e ideales?

Los principios de nuestra tradición política y pedagógica americana relacionaron tempranamente educación y proyecto político. La educación que deseamos para nuestros niños y jóvenes tiene estrecha relación con la sociedad que habremos de construir: con cuánta igualdad, cuánta justicia, cuáles van a ser los aprendizajes apropiados, de qué modo lograremos que estén al alcance de todos.

En el Río de la Plata desde principios del siglo XIX se desarrolló un cuerpo de ideas favorable a incorporar a las mayorías populares en la vida política y en el acceso a los derechos. El término inclusión comenzó a utilizarse posteriormente, pero fueron muchos los que soñaban, años atrás, con una sociedad justa e integrada.

¿Qué universidad corresponde a esa sociedad que pretendemos? ¿Una institución ensimismada, apegada al cumplimiento de formalidades burocráticas o, por el contrario, una entidad vital y solidaria, dedicada a elevar la calidad académica, abierta al pensamiento plural, crítica y que asuma el rol de ser motor del desarrollo estratégico de la Nación?

La Reforma de 1918

La historia de la universidad argentina comienza en Córdoba en 1621, con la creación de una institución colonial de naturaleza eclesiástica, dirigida por la Compañía de Jesús. Continúa con la Universidad de Buenos Aires creada en 1821 y nacionalizada en 1881, que desde su origen sostuvo ideas que trascendían lo puramente religioso, e incorporaban fi-

losófia y ciencias, inquietudes de la Ilustración que llegaban a las orillas del Río de la Plata. En 1905 se funda la Universidad Nacional de La Plata, por tanto, hacia los días de la Reforma, solo tres instituciones universitarias nacionales existían en nuestro suelo.

¿Cuáles son, a grandes rasgos, los hechos que desembo- can en el levantamiento estudiantil? Desde el último tercio del siglo XIX ya puede advertirse la presencia de estudiantes en las calles y en actos políticos, en general, apoyando a algunos candidatos políticos. A principios del siglo XX hacen escuchar sus peticiones y reclamos con más ímpetu, cons- cientes de su fuerza y seguros de sus razones.

Pablo Buchbinder sostiene que la modificación de los Es- tatutos que realiza la Universidad de Buenos Aires en 1906 evitó un conflicto en ciernes. Al contrario, los de la Universi- dad de Córdoba permanecían intactos desde 1879, situación que explica en parte las causas de la Reforma (Buchbinder, 2008: 54-55).

Nuevos vientos de libertad estaban en el aire; los estu- diantes uruguayos desde 1908 habían logrado incorporarse a los Consejos de Facultades y en la ciudad de La Plata una concepción innovadora aparecía en la creación de su univer- sidad. Tal como expone Joaquín V. González en el discurso inaugural, será “una universidad de acción, de trabajo, de labor continua [...] taller de inteligencia para perfeccionar la educación nacional, al servicio de la ciencia universal” (Dér- coli, 2014: 54).

Las causas profundas de la Reforma deben buscarse, en- tonces, en la necesidad de renovar las instituciones universi- tarias, insertas en una sociedad que se abría a la participación de otros sectores, habitualmente alejados de las discusiones sobre el poder.

Aquella sociedad estaba fuertemente impactada por el ascenso al gobierno de las mayorías populares a través de elecciones libres. Es preciso, en tal sentido, relacionar la Reforma con la gestión del gobierno de Hipólito Yrigoyen, actor decisivo en este proceso. El mundo a su vez se estremecía con las grandes revoluciones: la mexicana de 1910 y la rusa de 1917, que respaldaban la creencia de que las transformaciones sociales, políticas, culturales y educativas eran posibles, necesarias y urgentes.

La Reforma Universitaria fue un acontecimiento de extraordinaria importancia en la historia de la educación y de las ideas en la Argentina y América. Inaugura la modernización de los claustros y deja un conjunto de valores que se convierten en atributos de nuestro modelo universitario. El 15 de junio de 1918, fecha en que los estudiantes tomaron la Casa de Trejo, sede de la Universidad de Córdoba, en protesta por el nombramiento del rector Antonio Nores Martínez, comenzó la historia de la universidad argentina moderna y toma forma el “modo argentino” de construir el sistema universitario.

Es conocida la reflexión de Juan Bautista Justo, quien visitó Córdoba en 1918 para interiorizarse sobre las causas del conflicto: “Los estudiantes [piden] que se les enseñe, que se les haga trabajar, que se abran los laboratorios cerrados y paralizados, que se creen los laboratorios y gabinetes que faltan, que no se les obligue a asistir a clases absurdas y falsas” (Ciría y Sanguinetti, 1968: 27). Así de claro y contundente era el mensaje de esa juventud, que luchaba por transformar un *statu quo* conservador e injusto, consciente de que se incorporaba a una lucha mayor, inscripta en otras luchas americanas que empezaban a vislumbrarse.

Los bríos originarios y la proyección continental se fueron apagando después de 1918 por sucesivos desencuentros

del reformismo con los movimientos populares, específicamente con el radicalismo, derrocado en 1930, y con el peronismo, que surge a principios de la década de 1940.

Los principios que la Reforma logró imponer son muy conocidos: la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad junto a profesores y egresados; la autonomía, con sus aspectos docentes y administrativos; la libre elección de las autoridades; el fin de las cátedras heredadas y la selección mediante el procedimiento de los concursos públicos; la limitación temporal de los mandatos para ejercer la docencia, la libertad de cátedra, las cátedras libres, los cursos paralelos y la libre asistencia a clase, entre otros.

Uno de los cambios más significativos y menos visible fue el comienzo de la vida política y electoral regular en las universidades y la consolidación de la actividad política de estudiantes y agrupaciones. Ese pujante protagonismo será uno de los rasgos permanentes, vigente hasta nuestros días.

Los años posteriores

Durante los años del peronismo histórico (1945-1955) se gestaron importantes decisiones legislativas referidas al desarrollo del sistema universitario: la Ley 13031/47, la creación de la Universidad Obrera a través de la Ley 13229/48, el Decreto 29337/49 que suprimía los aranceles que debían abonar los estudiantes, la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (actual CONICET), por Decreto 9695/51 y finalmente la Ley 14297/54.

La Ley 13031 incorpora por primera vez los objetivos y las funciones del sistema universitario en la organización de un país, destaca la necesidad de formar ciudadanos comprometidos, señala la pertinencia de la investigación científica y establece el primer Sistema de Becas. El Decreto 29337 del 22 de noviembre de 1949 determina la suspensión de los aranceles e inaugura la gratuidad de los estudios universitarios, derecho que se sostiene y que debe ser ratificado hoy más que nunca, en tiempos de gobiernos neoliberales que amenazan las conquistas adquiridas. Esta medida es uno de los tantos hechos históricos silenciados y hurtados al conocimiento social por la interpretación hegemónica de la historia, que sobre el peronismo ha construido una representación falsa y arbitraria. Por citar un ejemplo, aquel movimiento popular que prefería las “alpargatas a los libros”, produjo con sus leyes y decisiones un significativo incremento de la matrícula universitaria: en los diez años aludidos, la Argentina pasó de tener algo más de 40.000 estudiantes a casi 140.000 en sus universidades. La Ley 14297, por su parte, incorpora la preocupación por las prioridades de investigación y por cómo estas se deciden y establecen (¿es el Estado o la mera iniciativa individual la instancia principal que decide qué se investiga?), además de consagrar la gratuidad, hasta ese entonces vigente por decreto.

La universidad del siglo pasado ha estado influida por el ideal europeo ilustrado, más que por el sueño de construir la Patria Grande americana. En coincidencia con ello, las agrupaciones estudiantiles, en general, se enfrentaron a los movimientos nacionales que gobernaron nuestro país durante ese período. Así ocurrió con Hipólito Yrigoyen: el 4 de septiembre, dos días antes del golpe de Estado de 1930, una

manifestación de estudiantes exigió la renuncia del Presidente. En ella se destacaba la activa participación del dirigente socialista Alfredo Palacios, entonces decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de La Plata. Por su parte, la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA), conducida por el Socialismo Independiente, apoyaba fervorosamente la caída de Yrigoyen aunque, de acuerdo con lo que señalan algunos autores, rápidamente advirtió su error y se arrepintió de tal respaldo.

Pocos años después, fue igualmente tensa la relación del movimiento estudiantil con el gobierno peronista, por la persistente dificultad de los jóvenes para comprender las transformaciones que ocurrían en el país, beneficiando a las mayorías. La FUBA y buena parte del estudiantado se sumaron a la Unión Democrática, coalición que en las elecciones de 1946 se presentó en contra de Juan Domingo Perón. “Por entonces, en las páginas de la revista *Democracia y Reforma*, publicada en la Facultad de Derecho, se intercaló este poemilla: “Quien con impetuoso afán/ Don Juan/ es entre vivo y tilingo/ Domingo/ juguete de su ambición/ Perón./ Pero toda la nación/ indignada y altanera/ solo desea que muera/ Juan Domingo Perón” (Ferrer, 2012: 37).

La secuencia de tensión y conflicto desembocó en 1955 con el golpe de la autodenominada Revolución Libertadora. El 23 de septiembre la Mesa Directiva de la Federación Universitaria Argentina (FUA) publicó una Declaración que representaba el espíritu antiperonista (y antipopular) del movimiento estudiantil de la época: “Los estudiantes argentinos han saludado la caída de un régimen opresor y falaz que intentó conculcar todo vestigio de democracia, sumiendo al país en un caos que corrompió la enseñanza primaria y secundaria y destruyó la Universidad. [...] La su-

blevación ha triunfado en nombre de la democracia y la libertad” (González, Romero, Ingenieros y otros, 2008: 191).

El mismo encuadre ideológico le cabe a la concepción de autonomía adoptada por la universidad liberal, más parecida a una cierta extraterritorialidad que, además, le niega al Estado la competencia y potestad de definir las políticas.

Compartimos el análisis de dos jóvenes autores respecto del problema de fondo que ha impedido a la universidad “tradicional” trabajar en favor de un modelo nacional, popular y de desarrollo estratégico y soberano. Aritz Recalde interpreta que “muchos docentes y alumnos desde 1918 se apropiaron de los ‘medios’ de la Reforma (governarse a sí mismos), abandonando los ‘fines’ de la misma. [...] Esta preocupación por la ‘forma’ (autonomía, cogobierno, concursos) desplazó a segundo plano lo fundamental, el debate sobre los fines de la reforma: la Universidad al servicio de la transformación del país y del continente (Recalde, 2012: 185-186).

Julián Dércoli coincide y utiliza el enfoque de la “concepción instrumental de lo democrático [...], [donde] el carácter instrumental es aquel que define el carácter democrático de una institución a partir de su funcionamiento interno, pero no a partir del rol que juega en el desarrollo nacional y la relación que dicha institución tiene con las orientaciones políticas que el pueblo define soberanamente, que se manifiestan en lo electoral para la constitución del Gobierno y en la movilización en apoyo a un proyecto político” (Dércoli, 2014: 33).

Esa dificultad les ha impedido a los jóvenes ver que el verdadero fin de una institución universitaria es trabajar por los intereses nacionales, respetar las decisiones del pueblo y ampliar la base democrática de su acceso; y eso

explica la dolorosa distancia de la universidad y sus estudiantes respecto de los movimientos nacionales y populares. Las dictaduras, con su secuela de persecución, desaparición y muerte (en 1966, la Noche de los Bastones Largos; en 1976, el Terrorismo de Estado), si bien representan los momentos más dolorosos para la comunidad universitaria, aportan claridad respecto de la determinación del verdadero enemigo.

La política universitaria entre 2003 y 2015

Allá por 1918 había ocho mil estudiantes universitarios sobre una población total aproximada de ocho millones de habitantes, lo que representaba un 0,001% de estudiantes respecto del total de la población. El nivel secundario estaba reservado a una elite, y no iba a ser obligatorio hasta casi un siglo después, cuando en 2006 entró en vigencia la Ley de Educación Nacional n° 26026/06, que en su artículo 16 prescribe: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”. Posteriormente, la Ley 27045 de diciembre de 2014 anticipó la edad de inicio a los 4 años, lo que elevó a 14 años la obligatoriedad escolar.

Para los nostálgicos que sobrevaloran el pasado asegurando que aquella sociedad, la de la Reforma, era más justa y resolvía mejor sus problemas, recordamos que la situación educativa en 1914 arrojaba estas cifras: el 35,6% de las personas empadronadas no sabía leer ni escribir, eran analfabetas; solo el 56% de los niños de 6 a 14 años concurría a la escuela y solo el 3% de los jóvenes de 13 a 18 años estaba es-

colarizado. Hacia mediados del siglo pasado, en algunas provincias del norte grande argentino, solo el 50% de los niños y las niñas asistía regularmente a la escuela primaria.

Como es lógico, la Argentina actual, la del Centenario de la Reforma, presenta otra realidad: hay casi dos millones de estudiantes universitarios y 44 millones de habitantes; por tanto, alrededor del 4,5% de la población argentina accede a estudios universitarios, uno de los porcentajes más altos de la región, junto con Cuba. De esos, el 80% lo hace en universidades públicas.

Un objetivo de estos tiempos es lograr que el acceso a la universidad deje de ser un privilegio para consolidarse como un derecho; ese ha sido el espíritu del gobierno que hizo gestión entre 2003 y 2015, que incrementó el número de universidades públicas en zonas de alta densidad de población.

Es justo mencionar otras etapas de crecimiento del sistema universitario. La primera, a principios de la década de 1970, cuando se aumentó de 9 a 23 el número de universidades en pocos años, mediante diferentes alternativas: se crearon universidades en el conurbano bonaerense y en provincias, se subdividieron otras existentes y se nacionalizaron universidades provinciales. También, en el período 1989-2002, durante el cual hubo 11 nuevas creaciones, fundamentalmente en el conurbano e interior de la Provincia de Buenos Aires. Entre 2003 y 2015 existió la decisión política de que la universidad produjera conocimiento para favorecer el desarrollo productivo y resolviera carencias sociales, de acercar a sus aulas a los sectores más desprotegidos y de instalar, por lo menos, una universidad pública en cada provincia.

Se observan semejanzas entre las medidas educativas de este período con respecto a las que tomó el peronismo histórico: la expansión de las instituciones escolares y univer-

sitarias, la construcción de escuelas, el aumento significativo del presupuesto para el área, la consolidación de la educación técnica al servicio del desarrollo nacional, la vigencia de importantes leyes, la ratificación del principio de gratuidad, el crecimiento del salario docente y el incremento de los estudiantes en todos los niveles, circunstancia que democratiza el acceso de los sectores desfavorecidos.

Las medidas concretas llevadas a cabo en esos años, sintéticamente, fueron: la creación de diecisiete nuevas universidades nacionales públicas: Universidad Nacional Arturo Jauretche (Florencio Varela), Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Chaco Austral, Universidad Nacional de José Clemente Paz, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad Nacional del Oeste, Universidad Nacional de Comechingones, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional del Alto Uruguay, Universidad de la Defensa Nacional, Universidad Nacional de Rafaela, Universidad Nacional de San Antonio de Areco, Universidad Nacional de Almirante Brown y Universidad Nacional de San Isidro. Además, se nacionalizó la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y se convirtió en Universidad Nacional de las Artes el Instituto Universitario de Artes, lo que eleva a 19 las universidades nacionales creadas. Esta ampliación, unida a otros factores sociales y económicos, produjo en el período 2006-2015 el aumento de la matrícula universitaria en un 19,7% y, lo que es más significativo (ya que es un problema a resolver en nuestro sistema universitario), el incremento del número de egresados en un 47% (Bottinelli y Sleiman, 2017: 4).

El presupuesto universitario tuvo un impulso destacado: en 2003 representaba el 0,53% del Producto Interno Bruto y a fines del año 2015 llegaba casi al 1%. A través del Programa de Voluntariado Universitario participaron en acciones de intervención social más de 100.000 estudiantes y 25.000 docentes. Se produjo un sostenido incremento de las becas de Educación Superior y Universitaria (Programa Nacional de Becas Universitarias, Programa Nacional de Becas Bicentenario, Programa Progresar): de 1.600 becas universitarias en el año 2000 a 45.000 en 2012; el Programa Progresar por su parte alcanzó a 900.000 jóvenes en 2015.

Para mejorar la calidad académica se impulsaron acciones referidas a Ciencias Aplicadas, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales y Fortalecimiento institucional.

Muy importante fue suscribir los primeros Convenios Colectivos de Trabajo con las organizaciones sindicales de las universidades nacionales, tanto para los trabajadores no docentes (2006), como para los docentes (2015). Hay consenso respecto de que la obligatoriedad de las regulaciones representa un avance significativo en la organización y calidad del trabajo universitario.

La responsabilidad de las universidades nacionales en la planificación del país a largo plazo se manifestó en la participación en diversos Planes Estratégicos: Agroindustrial y Agroalimentario, Territorial, Industrial, de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Plan Espacial, entre otros.

Se implementó el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (PEFI 2012-2016), que vincula a las universidades con el desarrollo nacional. Su vigencia, junto con las Becas específicas y el Programa de Estímulo a la Graduación, fueron un notable impulso para las carreras de Ingeniería en todo el

país. Las graduaciones pasaron de 6.500 (2006) a 10.600 (2014), lo que representa un aumento del 63%, además de producirse un visible incremento en las inscripciones.

Es necesario mencionar la creación de 39 editoriales universitarias y 42 radios universitarias; y también la instalación de señales de televisión propias de las universidades, además del ambicioso Plan de Infraestructura Universitaria, que desarrolló decenas de obras en todo el país.

Pero en términos de justicia social e igualdad, quizás el aspecto más relevante ha sido la creciente incorporación de estudiantes provenientes de los sectores más carenciados de la sociedad.

Escucho con mucha frecuencia en el ejercicio de mi práctica docente una reflexión que encierra la satisfacción por el acceso a un derecho: los estudiantes reiteran que “la universidad está cerca”. La palabra “cerca”, a la vez que muro y valla, que remiten a encierro, también significa vecindad, proximidad. La cercanía geográfica de las nuevas universidades, junto con la amplitud de sus horarios y las estrategias de apoyo al aprendizaje estudiantil, multiplicaron objetivamente las posibilidades de los sectores sociales antes excluidos de los estudios superiores.

Esa cercanía también es humana y cultural; la universidad ubicada en los barrios más populares pasa a ser un derecho “a mano”, y deja atrás la imagen académica tradicional que la presentaba distante e inalcanzable. Está “cerca” porque pudimos superar la arcaica discriminación que prescribía que en ciertos “lugares sociales” nunca son bienvenidos los más necesitados.

El acceso de un alto número de primeros estudiantes universitarios en sus familias se comprende en el marco de la obligatoriedad y la expansión de la educación secundaria.

Se confirma cuando analizamos la asistencia a la universidad de las personas que viven en los partidos del Gran Buenos Aires según quintiles de ingreso. Entre 2008 y 2015, la presencia en las universidades de los quintiles de menores ingresos aumentó significativamente más (47% quintil 1, 95% quintil 2), que la de los de mejores ingresos (28% quintil 4, 21% quintil 5) (Bottinelli y Sleiman, 2017: 5).

En tiempos de meritocracia frívola y falsa igualdad de oportunidades, es necesario destacar un rasgo de los estudiantes argentinos, que en alta proporción comparten sus estudios con responsabilidades propias de la vida adulta. Esa doble condición supone un gran mérito y esfuerzo, virtudes que los sectores más conservadores, lamentablemente, nunca logran ver. “Mientras que en la Argentina casi la mitad de los estudiantes universitarios trabaja o está buscando trabajar y alrededor del 20% son jefes de hogar –explican Leandro Bottinelli y Cecilia Sleiman–, en otros países es muy poco frecuente la condición simultánea de universitario y trabajador. Este perfil de los estudiantes argentinos explica en gran medida el más dilatado tránsito por los estudios que impacta en algunos indicadores de eficiencia del sistema” (ídem: 5).

En la Universidad Nacional de Hurlingham, por ejemplo, el 55% de sus estudiantes son madres o padres, dato que exige repensar las categorías y calificaciones tradicionales. Mientras que a los sectores de clase media se les pide esfuerzo, a los jóvenes pertenecientes a las clases más desfavorecidas se les exige heroísmo. Distinta vara, una vez más.

Qué Universidad queremos para el siglo XXI

Conmemoramos el centenario de la Reforma Universitaria en un mundo en el que avanza la concepción de la educación como mercancía, como bien transable solo accesible para pocos. Se observan variados intentos a favor de su mercantilización y privatización, con el fin de convertir los estudios superiores en un campo de negocios. Hay intereses muy poderosos –entre ellos, la Organización Mundial del Comercio– que consideran a la educación superior como un servicio que debería regirse por las leyes del mercado.

En nuestra región hemos dado pasos muy firmes en sentido contrario: la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior organizada en 2008 por la UNESCO en Cartagena de Indias (Colombia) sostuvo el principio de que la Universidad es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado.

Así lo entiende también nuestra Ley Nacional de Educación, n° 26206 del año 2006, que en su artículo 2 prescribe que: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Y refuerza en el artículo 10: “El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública”. Es necesario un Estado activo que garantice el derecho de los que menos tienen, de los más sencillos, de aquellos que, sin esa presencia, jamás accederían a las posiciones que el mercado reiteradamente niega.

En 2018 en la provincia de Córdoba (Argentina), cuna de la Reforma, tendrá lugar una nueva Conferencia Regional de Educación Superior, ocasión inmejorable para pensar co-

lectivamente el modelo de universidad que propondremos a la sociedad. Será muy necesaria la discusión, en una época en que el ajuste gana espacio en la región a través de gobiernos contrarios a la ampliación de los derechos y hostiles a la educación pública.

En tiempos de neoliberalismo y regresividad de derechos en nuestro país y en la región, valoramos especialmente las decisiones tomadas en resguardo de las conquistas históricas; por caso, la Ley 27204 del año 2015, iniciativa de la entonces diputada Adriana Puiggrós, que incluye los principios de ingreso irrestricto, gratuidad de los estudios de grado y prohibición de realizar acuerdos de mercantilización de la educación universitaria.

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en su Declaración de ese mismo año, en ocasión de la celebración de sus 25 años de vida, afirmaba: “Propiciamos la articulación de un Sistema Universitario Público solidario e inclusivo, que asuma un papel protagónico en las transformaciones sociales hacia el logro del desarrollo sustentable, el progreso colectivo y la defensa y la promoción de los Derechos Humanos. Un sistema capaz de generar oportunidades para quienes hoy no las tienen, que funcione de modo proactivo y sinérgico con el Estado del que somos parte y con los sectores representativos de la Sociedad”.¹

Coincidimos con ese enfoque y creemos que hacer honor a la Reforma es ratificar los valores de 1918 y de 1949, lo cual incluye la expansión de un sistema universitario que ofrezca

1 Declaración de los rectores del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), leída en agosto de 2011 por el Ing. Flavio Fama, entonces presidente del CIN y rector de la Universidad Nacional de Catamarca, en la Casa Rosada, en ocasión de conmemorarse los 25 años de dicho Consejo.

genuinas posibilidades de acceso, permanencia y egreso a los sectores de menores recursos.

La Universidad que queremos debe mejorar los aprendizajes y las estrategias para elevar la tasa de egresos. Habrá que dedicar inteligencia, compromiso y recursos para que los estudiantes permanezcan con provecho en las instituciones y puedan reducir el tiempo que demanda su titulación. Solo se cumple con el efectivo derecho a la educación si ocurre el aprendizaje.

La Universidad que queremos es una Universidad moderna, científica, abierta a un mundo en constante transformación, al diálogo franco y sin prejuicios, que acompañe la lucha de los más débiles.

Es una Universidad que pueda comprender y responsabilizarse del nuevo sujeto pedagógico que crece sus aulas; que sea sensible a la frustración que supone que una sola muchacha o muchacho se resigne y quede en el camino.

Es una Universidad comprometida con el desarrollo local y regional, con el crecimiento industrial, atenta a la relación entre educación y trabajo, que pueda aportar a construir el conocimiento social a través de sus investigaciones científicas y tecnológicas.

Es una Universidad que priorice la transmisión de conocimientos realizada por docentes comprometidos e idóneos; la docencia debe ser una función revitalizada y repensada a la luz del paradigma de derechos. Los reformadores del '18 sabían que la verdadera autoridad la tiene quien enseña con gozo y respeto.

Uno de los párrafos más conmovedores del *Manifiesto Liminar* es el dedicado al oficio de educar: "La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación

espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente, infecunda” (*Manifiesto Liminar*). Hostil e infecunda; asumir la “pedagogía de la ternura” en las entrañas de la misma universidad, evocaría la conmovedora frase de Eva Perón según la cual “el amor alarga la mirada de la inteligencia”. Se requiere para ello de educadores “generosos”, capaces de interpelar su propia formación y producir aprendizajes reales y efectivos, que estén dispuestos a revisar y actualizar sus prácticas e incorporar desafíos pedagógicos más propios de otros niveles educativos, sobre cómo y para qué enseñar, entre otros.

Deodoro Roca, una de las personalidades emblemáticas del '18, tomaba posición contra el aislamiento de la realidad: “el puro universitario es una cosa monstruosa”.² Esa afirmación se opone al estudiante ensimismado y abstraído del contexto, que se aleja de la vibración del pueblo que, con su esfuerzo, sostiene sus estudios. Por eso es preciso que la universidad redefina el concepto de extensión, que deje de ser el “movimiento hacia fuera” que la antigua universidad realizaba, sin duda con compromiso, en busca de un entorno frecuentemente desconocido. La Universidad de hoy no “debería ir hacia”, porque ya se encuentra lo suficientemente establecida en el mundo real, del que forma parte y al cual quiere transformar. Debe ser una Universidad que confíe en las capacidades de sus estudiantes; una Universidad donde se den buenas clases y se les recuerde que el derecho a educarse conlleva la obligación de sumar voluntad, entrega y esfuerzo para adquirir los mejores conocimientos.

2 La frase fue enunciada por Deodoro Roca en una encuesta de la revista *Flecha* en junio de 1936 (Portantiero, 1978: 76).

Una Universidad que le brinde a sus estudiantes las mejores herramientas para ser los profesionales que el país necesita.

Una Universidad que sea responsable frente a los ciudadanos y a la sociedad que la sostiene con sus impuestos, que esté expuesta al escrutinio social y a la rendición de cuentas.

Una Universidad que sea verdaderamente democrática, lo que supone algo más que cumplir los recaudos formales de su organización interna; la verdadera democracia es la que acepta la soberanía popular y trabaja para el desarrollo nacional, la justa distribución del ingreso y la igualdad de los ciudadanos.

Una Universidad que conozca todas las vertientes del pensamiento, pero que se alimente de nuestra fecunda historia nacional, argentina y latinoamericana.

Una Universidad que construya una auténtica comunidad, donde los valores institucionales se presenten con claridad y no haya silencio pedagógico respecto de la discriminación, el maltrato, el racismo.

Una Universidad que forme jóvenes preocupados por las injusticias, deseosos de transformar el mundo, con voluntad de comprometerse en acciones solidarias; estudiantes informados, capaces de escuchar, éticos, amantes del diálogo fecundo, protagonistas, democráticos, sencillos. Que se sientan herederos de otras luchas y sueños de sus mayores.

Una Universidad que aliente un concepto autonomía al servicio del pueblo que la sostiene; una autonomía en generoso y sincero diálogo con el Estado.

Discutiendo la Universidad fuimos dibujando la patria que queremos. No será la del individualismo, las jerarquías y los prejuicios, la que consiente la persecución política y el disciplinamiento de trabajadores y jubilados, ni la de la desigualdad y la concentración de la riqueza.

“Habrá Patria para todos o para nadie”, decía José Artigas hace 200 años. Eso queremos. Universidad para todos y todas, como soñaron aquellos jóvenes, en Córdoba, cien años atrás.



Bibliografía

- BOTTINELLI, Leandro y SLEIMAN, Cecilia, “El sistema universitario argentino. Un mapa en expansión”, Buenos Aires, *Le monde diplomatique*, agosto de 2017.
- BUCHBINDER, Pablo, *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*, Buenos Aires, Sudamericana, 2008.
- CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio, *La Reforma Universitaria/1*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política Argentina, 1983.
- , *Los Reformistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1968.
- DÉRCOLI, Julián Andrés, *La política universitaria del primer peronismo*, Buenos Aires, Punto de Encuentro, 2014.
- FERRER, Christian, “Erratas. Reforma universitaria y acción política”, en ALDERETE, Ana M. (comp.), *El Manifiesto Liminar. Legado y debates contemporáneos*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2012.
- GONZÁLEZ, Julio V., ROMERO, José Luis, INGENIEROS, José y otros, *La Reforma Universitaria. Su legado*, Buenos Aires, Fundación 5 de octubre de 1954, 2008.
- Manifiesto Liminar*. La juventud argentina de Córdoba a los hombres

libres de Sud América. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. 1918.

PORTANTIERO, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938): El Proceso de la Reforma Universitaria*, México, Siglo XXI editores, Nuestra América, Caminos de Liberación, 1978.

RECALDE, Aritz, *Pensamiento nacional y Cultura*, Buenos Aires, Ediciones Nuevos Tiempos, 2012.

RECALDE, Aritz y RECALDE, Iciar, *Universidad y Liberación Nacional*, Buenos Aires, Ediciones Nuevos Tiempos, 2007.



LOS DESAFÍOS DE LA CIENCIA Y LA UNIVERSIDAD*

Conversación entre
Jorge Aliaga y Alberto Kornblihtt

* El encuentro tuvo lugar el 15 de noviembre de 2017 en la Universidad Nacional de Hurlingham, en el marco del Ciclo de Conferencias “A 100 años de la Reforma Universitaria”.

ALBERTO KORNBLIHTT ES UN PRODUCTO de la educación pública. Es egresado del Colegio Nacional de Buenos Aires, estudió la licenciatura en Ciencias Biológicas en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires y también hizo el doctorado en Ciencias Químicas. Dedicó su tarea de investigación a la biología molecular. Es Investigador superior del CONICET, la máxima categoría de esa institución. Es Profesor titular plenario de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA, el máximo cargo que tiene la universidad. Tiene una larga lista de distinciones. Es miembro extranjero de la Academia de Ciencias de Estados Unidos. Miembro, en la Argentina, de la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y de la Academia Nacional de Ciencias. Ha sido distinguido dos veces con el premio Konex de Platino de Biología Molecular, en 2003 y en 2013, y con el de Brillante en 2013, junto con el físico Juan Martín Maldacena. En el año 2010 ha sido galardonado con el premio Houssay Trayectoria en el área de Química, Bioquímica y Biología Molecular, y también en ese año recibió el premio Investigador de la Nación. Además, ha sido editor revisor de la revista *Science* entre 2010 y 2015, entre algunos de sus antecedentes más destacados.

Profesionalismo, cientificismo y autonomía universitaria

Jorge Aliaga: Esta es la tercera actividad del ciclo que organizó la Universidad Nacional de Hurlingham por el centenario de la Reforma Universitaria. La primera actividad fue una conferencia de Adriana Puiggrós, dedicada a un tema que a ella le preocupa mucho y que es la tendencia de los estudios universitarios a la mercantilización y a transformar la educación en un bien de consumo, de venta y de negocio en el marco de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En la segunda jornada nos visitó el investigador Pablo Buchbinder, quien presentó un enfoque más histórico de la universidad argentina previa a la Reforma, y su evolución hasta 1945.

En esta tercera actividad, el ciclo se ha propuesto complementar estos dos primeros enfoques con una visión que abordará el tema Universidad y ciencia. Y para eso nos pareció que era muy pertinente invitar a un científico muy destacado del país, el doctor Alberto Kornblihtt. Cuando le propuse a Alberto participar de esta actividad, me pidió que no tuviera un formato de charla sino de una especie de entrevista informal.

En primer lugar, quiero recordar que un día como hoy hace cinco años falleció Rolando García, alguien que tuvo mucho que ver con tratar de asociar la ciencia y la universidad en la Argentina, tema que es parte de lo que nosotros vamos a tratar. ¿Por qué? Como planteó en su conferencia Buchbinder,¹ la universidad del siglo XIX, previa a la Reforma, es decir, las Universidades de Córdoba y de Buenos

1 Véase “El ciclo reformista” en este mismo volumen (pp. 17-44).

Aires, tendían a formar esencialmente profesionales. Un modelo de universidades profesionalistas dedicadas sobre todo a formar abogados e ingenieros. Eso era lo que el modelo económico demandaba. Se necesitaban caminos y puertos para poder exportar granos, según el modelo que predominó después de la Organización Nacional, en la segunda mitad del siglo XIX. Según entendía Pablo Buchbinder, los estudiantes de la Reforma, entre su larga lista de reclamos, incorporaban la formación de una universidad más científica. Es decir, una universidad más parecida al modelo humboldtiano y no tanto al modelo napoleónico que imperaba en el país. Según la tesis de Buchbinder, si bien por la época de la Reforma ya existían algunos grupos de investigación en la Argentina, como el Instituto de Houssay, en Medicina, o el Ravignani de Historia, en Filosofía y Letras, eso no había generado una transformación en la universidad. La universidad, después de la Reforma, había seguido siendo profesionalista. La tesis de Buchbinder es que eso ocurrió porque la universidad que teníamos en el siglo XIX no era solo un producto de las Academias, que eran las que manejaban la universidad, sino que esa universidad profesionalista era lo que la sociedad quería, lo que la sociedad demandaba. Las Academias hacían su “rosca” para manejar la universidad pero, en el caso del modelo universitario, trascendía la “rosca” de las propias Academias.

La primera pregunta que quería hacerle a Alberto Kornbliht en ese contexto es la siguiente. En el resto del mundo, y en particular en los países desarrollados, las universidades no son públicas, autónomas, gratuitas y cogobernadas. En algunos lugares hay universidades públicas, en algunos hay gratuitas, casi en ningún lugar hay cogobernadas y, prácticamente, todas esas características juntas no existen en ningún

país excepto en la Argentina. Muchos de esos países se han desarrollado sin tener una universidad pública, autónoma, gratuita y cogobernada. ¿Pensás que, de alguna manera, el tipo de universidad profesionalista que teníamos en el siglo XIX y luego con la Reforma tiene correlación con las características de la universidad argentina? ¿O tiene que ver, más bien, con las características de la sociedad y con el modelo de desarrollo que se había instalado, en el sentido de lo que plantea Buchbinder?

Alberto Kornblihtt: Buenas tardes a todos. En primer lugar, me siento profundamente orgulloso de estar en esta Universidad, que no conocía, y en la cual, en los pocos minutos en que el rector Jaime Perczyk, Jorge y otros colegas me la mostraron, pude darme cuenta de la pujanza, la iniciativa, la mística que ya existe aquí. Y eso realmente llama la atención. Quienes, como dijo Jorge, somos producto de la educación pública, somos muy sensibles a estos hechos, no nos pasan inadvertidos. En segundo lugar, le agradezco al rector su presencia y la invitación, y también estoy muy contento de estar con mi ex ministro de Educación, Alberto Sileoni.

Dicho esto, pasemos a la pregunta. Por mi educación y mi praxis en el mundo académico y de la educación, creo que el hecho de que la universidad argentina sea pública, gratuita, abierta –en teoría– al pueblo y cogobernada democráticamente por elecciones, es un valor, una ventaja. Es algo que valoro muchísimo y que hace a la esencia de la universidad. No obstante, no es tan simple pensar que esto sea consecuencia inmediata de lo que la sociedad quiere. Yo creo que hay tensiones sociales. Y lo que lleva a que las universidades argentinas hayan seguido un modelo profesionalista es una tensión, no diría de toda la sociedad, sino de los sectores dominantes.

Los sectores dominantes, evidentemente, no están interesados en la generación del conocimiento ni en una universidad científica, por varias razones. Por un lado, porque su modelo económico es un modelo agroexportador que no requiere de valor agregado ni de favorecer a la industria. Por otro lado, porque la generación de conocimientos que caracterizaría a la universidad fundamentalmente científica genera, en todas las ciencias, pensamiento crítico, que a su vez genera inestabilidad, debate, cuestionamiento a las medidas de los sectores dominantes que tienen el poder real. Por lo tanto, creo que el hecho de que sea mayormente profesionalista responde a una tensión proveniente de los sectores dominantes. Y el hecho de que sea democrática, cogobernada, etcétera, responde a otras tensiones relacionadas con lo que significan en nuestro país los movimientos populares, lo que significó la Reforma como un movimiento de reacción frente a la estructura feudal de la universidad. Esas dos tensiones coexisten.

Dicho esto, debo aclarar lo siguiente. Sabía que me iban a preguntar esto porque me pasaron las preguntas y estudié un poco. Quiero entonces decir que no es tan raro que haya universidades cogobernadas. Por ejemplo, la Universidad de París I y la Universidad Complutense de Madrid son cogobernadas. Lo que sucede es que el discurso oficial de los sectores locales que están a favor de la educación privada necesita denostar a la universidad estatal pública y, para ello, atacan su naturaleza democrática y mienten diciendo que es la única que tiene este tipo de organización. Argumentan que esto la degrada porque alientan la idea de que es una universidad a la que no se va a estudiar sino a militar, a hacer política, etcétera. El discurso que ya conocemos.

En breve les cuento el caso de estas dos universidades. Pero, básicamente, insisto en que es un valor que sea pública, cogobernada y gratuita. La pregunta que uno tiene que hacerse es por qué, si hubo presiones en distintos períodos históricos para que esto desapareciera, no desapareció, no se convirtió en una universidad más elitista, más parecida a lo que los sectores dominantes quieren que sea. Recordemos la época del periodista Bernardo Neustadt,² y ahora también al presidente Mauricio Macri: se denuesta a la universidad pública porque es “inútil”, porque “no sirve”, porque “hay demasiada gente”.

Mi respuesta a esto es dual. Por un lado, esas tensiones de la estructura popular y democrática argentina que llevaron a la universidad pública, cogobernada y gratuita siguen existiendo. Pero por el otro, existe una especie de resignación, que voy a explicar con la siguiente analogía. La mayoría de las computadoras tienen un teclado que se llama *qwerty*, porque es el orden en que están las letras en la primera fila. Ese teclado tuvo una razón de ser cuando había máquinas de escribir, ya que evitaba que se chocaran los palitos de los tipos al escribir palabras en inglés. Ahora bien, la necesidad que llevó a crear ese teclado ya no existe más en la computadora; sin embargo, nadie se atrevería a cambiarlo aunque ya no exista una razón para mantenerlo así. En biología hay casos donde se produce una fijación de un carácter que tuvo un valor adaptativo y después dejó de tenerlo; ya no tiene una explicación lógica de selección, pero perduró. Del mismo modo, para ciertos sectores, quizá por suerte, el he-

2 El periodista Bernardo Neustadt, junto con Mariano Grondona, condujo el programa televisivo “Tiempo Nuevo” en diferentes períodos entre 1966 y 1997. Era marcada su tendencia hacia los sectores del poder dominante.

cho de que la universidad se haya asentado como pública, gratuita y cogobernada generó algo que sería peor cambiarlo porque les traería más problemas que no cambiarlo. De todos modos, creo que esto no nos debe conformar a los que somos actores en la universidad; no nos debe conformar que las cosas sean como son porque se originaron así y nadie quiera cambiarlas porque eso generaría reacciones, conflictos, etcétera.

Tenemos que pensar en cómo, con esas premisas de gratuidad, cogobierno, etcétera, podemos seguir avanzando en otras necesidades, en otras cosas que la universidad no está ofreciéndole a la sociedad. Y yo diría que esta universidad es un ejemplo muy virtuoso porque está, de alguna manera, proponiendo una serie de carreras y de actividades de orden social y cultural que satisfacen necesidades de la realidad del ámbito en que funciona.

Entonces, gratuidad, cogobierno y autonomía son condiciones que algunos no se animan a cambiar, aunque estén en contra, porque piensan que el efecto sería peor. Y los que no queremos cambiar esas condiciones por convicción tenemos que pensar, no digamos en *aggiornarla*, pero sí en generar otro tipo de universidades y que no sean todas iguales.

Les cuento lo que averigüé de los cogobiernos. En la Universidad de Buenos Aires, si no me equivoco, hay trece decanos. O sea que el Consejo Superior tiene trece decanos, cinco profesores, cinco graduados, cinco estudiantes, es decir, son veintiocho personas. Me acuerdo el número porque cuando vos no eras decano todavía, Jorge, y yo era miembro del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, a veces perdía votaciones veintisiete a uno.

La Complutense de Madrid tiene un rector y cincuenta miembros del Consejo Superior. Esos cincuenta miembros

son los vicerrectores, a los que se suman veinte representantes de los claustros: once profesores, dos por el resto del personal docente investigador –serían docentes auxiliares–, cinco estudiantes y dos por el personal administrativo y servicios. Pero, además, tienen los diez decanos, cuatro directores de departamento y un director de institutos de investigación, más tres miembros de un consejo social. Y me pregunté cuáles eran las atribuciones de este consejo administrativo, del consejo de gobierno, y la verdad que son bastante parecidas a las del Consejo Superior de la UBA. Tiene que aprobar el presupuesto, el nombramiento de los jurados de los concursos de profesores, los planes de estudio; en fin, quizás es más burocrático pero de alguna manera hay una representación de los claustros. Allí, el porcentaje de estudiantes es muy minoritario comparado con la UBA, es de cinco en cincuenta, mientras que en el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires es de cinco en veintiocho.

De todos modos, nadie se horroriza; creo que hasta la derecha española está de acuerdo con esto. Por eso, a veces es importante tener información, por ejemplo, del derecho comparado, para darnos cuenta de que aquellos de la derecha argentina que se horrorizan de que aquí haya universidades cogobernadas están desconociendo su existencia en muchos países donde también gobierna la derecha y donde también hay un sistema capitalista avanzado.

Otro ejemplo: en la Universidad de París I, en Francia, el Consejo de Administración tiene treinta miembros; hay siete profesores, siete docentes no profesores, tres técnicos administrativos, cinco estudiantes y ocho personalidades externas, que deben ser nombradas, creo, por el Ejecutivo. En síntesis, en algunas cuestiones no estamos tan lejos ni somos

tan extremistas ni revolucionarios por tener un cogobierno que, insisto, debemos mantener, defender y celebrar.

J.A.: Marcabas que no es tan excepcional el tema del cogobierno y la autonomía. Ahora, ¿acordás con que, en ciertos países de Europa y en los Estados Unidos, no todas las universidades tienen las mismas características, el mismo perfil? Algunas están más cerca y otras están más alejadas de un modelo científico. Así que, de alguna manera, vos estás de acuerdo con que, en la Argentina, como decía Buchbinder, la universidad es más profesionalista. La pregunta es si vos, que has estado en Europa y en los Estados Unidos, incluso haciendo tu posdoctorado, nos podés contar cómo es la relación entre la ciencia y la investigación. Pregunto esto en el siguiente contexto. Yo creo que si ustedes le preguntan a la gente dónde se hace ciencia en la Argentina, la respuesta espontánea que van a recibir de la mayoría será “En el CONICET”. Pero si bien es cierto que el CONICET tiene miles de investigadores, la enorme mayoría de ellos trabaja en la universidad. Quiere decir que ahí hay un tema de una complejidad que, incluso, tiene que ver con la percepción de la gente. Entonces lo que quería que nos contaras es si en el resto del mundo la investigación se hace más bien en institutos, en universidades o en unidades mixtas. Y cómo se lleva esa relación.

A.K.: Buenísima la pregunta porque da pie para muchas cosas. Primero, insisto en que el hecho de que haya mencionado la Complutense de Madrid o la París I no significa que los sectores de poder argentino no tengan ganas de que sea como en las universidades privadas estadounidenses, donde –ahí sí– no hay cogobierno y donde hay un modelo que, si

bien es científico, no profesionalista, también es altamente elitista. Eso para aclararlo desde el comienzo. Estas que mencioné pueden ser excepciones; la mayoría de las universidades estadounidenses no tienen esa democracia interna, ni cogobierno, aunque sí tienen autonomía. Quizá no se dan todas las cosas: no son gratuitas, por supuesto.

Yendo a la pregunta, el lugar natural donde se hace investigación es la universidad. El CONICET tiene investigadores – yo mismo lo soy –, tiene becarios, pero de hecho, la mayor parte de esos investigadores del CONICET trabajan en universidades nacionales, estatales y públicas. Y existen, sí, algunos institutos del CONICET que no están ligados a universidades, pero diría que se pueden contar con los dedos de la mano en todo el país.

O sea que el lugar natural para investigar es la universidad, por varias razones. Porque es la esencia de la definición de la universidad. Yo no sé mucho de historia, como Buchbinder, pero considero que la universidad es un lugar de generación de conocimientos y de transmisión de esa experiencia de generar conocimiento, no un lugar donde se transmite simplemente, de manera ciega, lo que está en los libros. Es el ámbito donde el docente, el investigador, el profesor, tienen interacción con el alumno, que también tiene un rol activo, y juntos participan de un hecho didáctico. Pero ese hecho didáctico no es repetitivo, sino que se alimenta constantemente de la experiencia del docente en su propia tarea de investigación o en su propia tarea de transferencia tecnológica. En muchas oportunidades expresé la idea, que no es mía sino que la copié de un profesor de la UBA ya fallecido, Daniel Goldstein, de que muchas universidades privadas son enseñaderos, lugares donde solo se enseña pero no se genera conocimiento y no se hacen trabajos prácticos. Para mí,

entonces, la universidad es generadora de conocimiento, no simplemente un enseñadero, y es el lugar natural de la investigación.

Ahora, en cuanto al conflicto con respecto al CONICET, a mí me parece que está un poco relacionado con quién pone más o menos dinero, o dónde se pone ese dinero. Pero en la práctica, los actores –investigadores y docentes– formamos parte del mismo universo. Hay cierta esquizofrenia, si se quiere, en el hecho de que los investigadores del CONICET y muchos profesores tenemos un nombramiento y cobramos nuestro sueldo por la universidad, y una diferencia por parte del CONICET. Pero, al menos para mí, no sería concebible investigar sin enseñar.

Y en ese sentido, hemos tomado algo de algunas universidades estadounidenses que no se da en la universidad profesionalista argentina, y es que en las universidades estadounidenses, los mejores científicos, los más productivos, son los que hacen docencia de grado. En la facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, donde trabajo, no admitimos que el “señor profesor” se presente el primer día, abra el curso con una clase teórica magistral y luego nunca más pise el aula, cosa que puede ocurrir con algunos profesores titulares de las facultades de Medicina, Derecho o Ciencias Económicas. En ese sentido hay que tomar un poquito de abono de cada lado. En algunas universidades tradicionales estadounidenses, hasta premios Nobel como Enrico Fermi daban clases de grado. Y también es mentira lo que dicen los sectores dominantes argentinos acerca de que las clases masivas son perniciosas para el alumno. Las clases teóricas en Harvard tienen alrededor de doscientos alumnos. Entonces, parece que la posverdad se aplica en detrimento de la universidad pública, tanto por su estructura de

gobierno y por sus hábitos y usos respecto de la docencia, como también por el hecho de que la universidad científica implica que los científicos tienen que dar clases, no recluirse en sus laboratorios. A veces, ciertas mentiras se dicen para denostarnos a nosotros más que para describir la realidad.

Por supuesto, en todas partes se cuecen habas y existen, sobre todo del lado profesionalista, personas que tienen el cargo de profesor y, como dije, van el primer día, abren el curso y no aparecen nunca más. Esas son cosas que no deberían permitirse.

J.A.: Coincido con lo que decís, pero por otro lado reconocés que una cosa es lo que vos viviste en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires, y otra cosa puede ser la Facultad de Medicina o la de Arquitectura, también de la UBA. Es decir, hay distintas realidades en facultades de una misma universidad como la UBA, que tiene mucha historia y distintos usos y costumbres. El caso de la Facultad de Medicina es interesante porque la investigación en la Argentina nació allí, en buena medida, de la mano de Bernardo Houssay y sus grupos derivados, pero hoy en día es una facultad muy profesionalista, muy alejada de la ciencia, y cuyas autoridades, de alguna manera, militan para que los investigadores del CONICET estén alejados de la universidad. Es decir, hay una responsabilidad en separar los ámbitos. La pregunta surge porque coincidís en que la autonomía es un bien a preservar, pero hay lugares donde la autonomía se orienta a una situación en la que autónomamente se decide separar la ciencia de la universidad. ¿Cómo se hace, entonces, para influir de alguna manera sobre ese tipo de situaciones?

A.K.: La tensión se entiende, y fue un eje importante, cuando cuatro facultades –Filosofía y Letras, Ciencias Sociales, Arquitectura, Diseño y Urbanismo, y Ciencias Exactas y Naturales– me propusieron ser candidato a rector de la Universidad de Buenos Aires. El tema del conflicto entre el extremo profesionalismo y la universidad científica. Aquí hay un factor adicional que tiene que ver con los negocios. O sea, en la Facultad de Medicina y en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires hay una concepción de asociar ese profesionalismo al negocio. Entonces, cuando en Medicina ralean y exorcizan a los jóvenes investigadores del CONICET que están trabajando en la facultad, lo hacen porque tienen miedo de que promuevan una facultad más científica, más *full time*, de tiempo completo, y que eso rompa parte de los negocios. Porque hay que tener en cuenta que, a un profesional liberal, ser profesor e ir una vez por semana, una vez por mes, a la Facultad de Medicina, le da un prestigio que le sirve para su actividad liberal. Así, la universidad se convierte en un caldo de cultivo de negociados o de negocios que, obviamente, es prioritario para nosotros combatir. No tengo la clave sobre cómo hacerlo, es muy difícil y no sé si llegaré a vivir un cambio de paradigma en las grandes universidades argentinas. No quisiera centrarlo todo en la Universidad de Buenos Aires, pero la verdad es que todos los intentos que hemos realizado para presentar alternativas desde la Facultad de Ciencias Exactas, de Filosofía y Letras o de Ciencias Sociales, han fracasado. Es lamentable, pero tenemos que empezar por reconocer que existe ese problema.

No es la anulación de la autonomía lo que lograría que eso cambiara, pero sí quizás encontrar formas en que esto se pueda poner más en evidencia. Y el movimiento estudiantil es una herramienta que tendría que ser más sensible a este

tipo de cosas. Lamentablemente, no sé si eso es en todas las facultades. No tengo la respuesta, no tengo la solución, pero no creo que anular la autonomía o limitarla sea la solución.

La articulación del Estado, la sociedad y las empresas en la investigación científica

J.A.: En relación con lo que decías acerca de los negocios, cuando hablabas de “negocios” en realidad hablabas de “negocitos”, pero uno podría extenderlos a la relación de la universidad con empresas y demás. ¿Cómo se desarrolla, por ejemplo, esa relación en los Estados Unidos o en Europa? ¿Las empresas condicionan la agenda de la academia? ¿No la condicionan? El hecho de que una universidad sea autónoma, ¿ayuda a tener cierta independencia en ese aspecto o no?

A.K.: Quizá yo no sea un buen expositor para responder a tu pregunta porque, por mi ideología y mi formación, preferiría que el conocimiento sea transferido a empresas estatales o a empresas mixtas con el Estado. Soy bastante desconfiado acerca de transferir conocimiento o tecnología a empresas privadas que no hagan un aporte real y se vean beneficiadas del conocimiento generado en la universidad pública, con presupuestos públicos, sin poner realmente fondos, que deberían ser mayores que los públicos y genuinos.

No tengo una respuesta general. En los Estados Unidos, por lo que sí sé, y también en algunos países de Europa, es muy prestigioso que un investigador llegue a un momento en el que funda una empresa o que forme parte de una em-

presa, se lo ve como algo natural. De todas maneras, creo que no es el libre albedrío lo que debe primar. Creo que las universidades, incluso las más liberales –en el sentido de liberalidad económica, no del Partido Demócrata estadounidense–, tienen normas muy estrictas para esto, de modo tal que esas actividades tienen que estar encuadradas dentro de lo que permiten las normas de la universidad.

Voy a dar un ejemplo extremo. Los Institutos Nacionales de la Salud estadounidenses, es decir, no la universidad sino el organismo estatal más poderoso en el financiamiento de las ciencias biomédicas –y que, además de dar subsidios a los investigadores y a universidades, tiene su propio campus con miles y miles de investigadores–, no les permite a sus investigadores ni siquiera que les paguen un pasaje para viajar. Tienen un grado de restricciones para interactuar fuera de su propia institución que cualquiera aquí diría que es estalinista. Lo he visto: no pueden recibir ningún regalo, no pueden acumular millas personales de pasajes oficiales, es muchísimo más restrictivo que en nuestro país. Es decir, aun en los lugares más liberales, siempre hay control. No se puede hacer cualquier cosa.

J.A.: Bien, pasando de temas generales a algunos particulares, más cercanos a una universidad como esta que nos convoca hoy. Existe un debate histórico entre quienes postulan que lo principal es la ciencia completamente básica o de alguna manera generada por la pregunta y el interés del investigador, y quienes defienden una más direccionada hacia necesidades locales o demandas específicas. Entonces, para no hacer la pregunta muy en general porque puede no tener necesariamente la misma respuesta a nivel del país, de una universidad muy grande como la UBA o de otra inserta en el

territorio del conurbano como esta, la pregunta es si una universidad como esta debería apoyar y generar cualquier proyecto de investigación, el que se le ocurra a cada investigador, o intentar armar una agenda donde, de alguna forma, eso esté matizado con ciertas demandas y necesidades locales.

A.K.: Es la famosa pregunta entre ciencia útil y ciencia inútil, o ciencia básica y ciencia aplicada. Soy un defensor a ultranza de la ciencia básica pero estoy bastante en contra de trivializarla diciendo que está basada en la curiosidad, porque veo en eso una especie de mini degradación. La curiosidad como único motor es algo bastante infantil. Y tipificarnos a los investigadores como niños que solo nos movemos por nuestra curiosidad es, en cierta manera, una ofensa a la inteligencia. Porque la verdad es que si solo fuera por curiosidad, la investigación sería únicamente algo lúdico. Y no concibo a la ciencia básica simplemente como algo lúdico o que te produce beneficios de orden personal, individual, premios y etcétera.

En cuanto a la pregunta, creo que sí, que toda la universidad tiene que fomentar la investigación básica, e insisto en que esto no involucra solo a las ciencias experimentales. Debería fomentar la investigación en abogacía, en arquitectura, en ingeniería, esta desde ya muy relacionada con las ciencias exactas. Pero hay carreras profesionalistas donde la falla no está tanto en que exista la carrera en esa universidad, sino en que solo esté dirigida a generar un profesional liberal que no se preocupe por investigar las leyes, investigar el derecho, investigar el urbanismo, etcétera. La investigación básica, para mí, es fundamental.

Ahora, responder a necesidades básicas de la sociedad también es genuino. Lo que me parece falso es pedirle al in-

investigador –que fue formado en resolver problemas que no están resueltos todavía– que sobre él o sobre ella recaiga el peso de tener que inventar, pensar o romperse la cabeza para hacer algo aplicado, que implique una solución inmediata en la sociedad. O sea, en lo que no creo es, fundamentalmente, que los investigadores se dediquen a vender espejitos de colores, aunque muchos lo hacen. O a decir que están procurando supuestamente la cura de una enfermedad o la solución de un problema, y en realidad están ocultando que en ellos existe un deseo de éxito personal a veces tanto o más exacerbado que en los investigadores básicos. Y que disfracen su tarea, de algún modo, al decir que están investigando algo que tiene aplicación, cuando en el fondo no están capacitados para hacerlo, porque en general la tecnología requiere de mucho dinero y de equipos multidisciplinarios. No están capacitados para hacerlo o saben perfectamente que no van a solucionar ese problema y, sin embargo, para conseguir fondos o para engañar en cierto sentido al sistema, dicen que lo hacen. Esto se ve de manera constante, por eso creo que lo genuino de los proyectos docentes e institucionales de esta Universidad, la UNAHUR, radica en la demanda que hay en la sociedad de Hurlingham, en la sociedad de este sector de la Provincia de Buenos Aires. Es decir, si hay demanda o necesidad de más enfermeras y enfermeros, más ingenieros, o si hay un proyecto que puede formar gente que se ponga al servicio de un proyecto político y social, estoy plenamente de acuerdo. Ahora, desconfío de la salida individual de aquel que dice que está haciendo algo aplicado que en realidad sabe que no va a tener resultados.

Básicamente no me interesa, debo confesar, hacerlo en función de proponerle a una empresa algo que esa empresa no necesita y en lo que, además, esa empresa no invierta. La

universidad, cualquier universidad, esta o las grandes, como las de Córdoba, La Plata, Buenos Aires, Rosario, Santa Fe, deberían ser el lugar adonde acuda una empresa que tiene una necesidad, a ver si se la pueden solucionar a través de su capacidad de investigación. Es decir, la demanda es lo que define la posibilidad de investigar algo. Porque si no, se genera algo hasta, en cierto modo, perverso, diría, tomando como ejemplo las palabras del ministro (y ex ministro) de Ciencia y Tecnología Lino Barañao, cuando dijo: “Ahora sí vamos a financiar ciencia útil, porque antes financiábamos ciencia inútil”. O que los investigadores deberíamos ser evaluados por el número de puestos de trabajo que generamos y no por el número de publicaciones que hacemos. O, como dijo el presidente del CONICET, que el 90%, o más, de los investigadores de ese organismo no ha hecho otra cosa en su vida que publicar *papers*, como se llama en el ambiente a los trabajos científicos, lo cual es degradante, ya que eso supone que el único objetivo del investigador es tener un renglón más en su currículum, tener un *paper* más, y no está tratando de resolver un problema no resuelto. Problema que, por supuesto, si llegara a resolver, terminaría en una publicación, porque es necesario que te lean y que sea público, que los demás se enteren.

Me han dicho que en esta Universidad han intentado converger en la ciencia básica como una meta pero arrancando de lo aplicado, y creo que eso es muy interesante. Para mí, la clave es que sea genuino, que no sea impuesto como condición para existir. Esto significa que realmente haya actores capaces de traer la demanda tecnológica o la demanda para la solución de un problema y tratar de, justamente, sembrar en la investigación básica. Cualquier cosa que sea genuina, no me importa que vaya en un sentido o en

otro. A mí me preocupan ciertos discursos públicos porque creo que, en definitiva, se trata de un tema ético. Estoy seguro de que si yo se lo planteo a Barañao, él va a responder que las cosas que dice son necesarias para convencer a los sectores de poder y para el gobierno; que él está de acuerdo con la ciencia básica pero que no lo puede decir por cuestiones tácticas. Y yo creo que ahí está el problema ético. Creo en cualquier proyecto que sea genuino, que tenga un fundamento, una racionalidad. Por supuesto no todo sale bien: a los científicos básicos, el 90% de los experimentos no les funcionan y, si el otro 10% funciona, muchas veces obtienen un resultado que dista mucho del que esperaban y que abre un camino distinto. Por eso, decir que la investigación básica solo se basa en la curiosidad es un atentado a la inteligencia, porque hay un rigor y uno no va sin rumbo. Tampoco el científico que se dice básico puede hacer cualquier cosa, porque se le ocurre y listo. Tiene que tener un razonamiento, una justificación.

Entonces sí, me parece bien lo que ustedes hacen y lo que me planteáis, siempre y cuando sea genuino. Además, ustedes están en un territorio que, me parece, tiene el suficiente grado de virginidad como para diseñarlo de la manera en que ustedes se puedan dar el lujo de hacer. En otros lugares hay cristalizaciones que impiden eso. Yo los he visto a ustedes recién charlando en la calle y son un ejemplo de gente que tiene pasión, que tiene ganas, es genuino, *avanti*, vamos.

Ahora, también puede profundizarse la reflexión acerca de si la demanda debe originarse en el sector gubernamental, el productivo, sanitario, etcétera. No soy experto en esto, tendrían que conversar con Eduardo Dvorkin, un tecnólogo muy reconocido y de mucha experiencia, o con Mariana Mazzucato, una investigadora extranjera que invitó el

Ministerio de Ciencia y terminó diciendo cosas que, paradójicamente, el Ministerio no quería escuchar. Y es que aún la transferencia a un mundo privado, los mejores ejemplos, los más virtuosos en el mundo, fueron por el papel motor del Estado. Internet empezó en la academia estatal y no empezó con el poderío económico que tiene hoy en día. Por eso me duele cuando el pueblo vota a un gobierno que te dice en la cara que el Estado se tiene que achicar, que el Estado tiene que retirarse. Porque lo que me duele es que no lo ocultan, lo dicen.

Entonces sí, considero que el motor de vinculación y el motor de control están en el Estado. ¿Por qué control? Porque una cosa es transferir al mundo privado si el mundo privado pone su cuota parte, y otra cosa es que el mundo privado, también en esa maquinaria perversa de mentiras, obtenga créditos blandos para hacer, por ejemplo, ampliaciones edilicias que nada tienen que ver con invertir en ciencia y tecnología (eso también existió, incluso, en el ministerio anterior). También hubo otros créditos blandos que se obtenían racionalmente, que tenían un proyecto interesante, pero que en la práctica no terminaron con un mayor valor agregado a un producto sino en utilizar dinero que después se devuelve con interés bajo o no se devuelve. Entonces, si es genuino, sí. Y el rol del Estado es importante.

En definitiva, creo que en la investigación científica o en la investigación tecnológica hay escuelas, y uno o bien es heredero de esas escuelas, o bien las funda. Pero tiene que haber una tradición en el tiempo. No basta con la infraestructura, el sueldo, el subsidio. Hay algo que se transmite de maestro a discípulo, que es, y que espero que siga siendo, tan o más importante que las redes sociales o el acceso informático. Las escuelas de pensamiento son humanas. No

ignoro que también hay autoritarismo, que hay gente que abusa del poder, que en fin, eso existe. Pero en la mejor ciencia que conozco puedo trazar hacia el pasado los referentes de una escuela (y muchas en las ciencias biológicas empiezan en la física, siempre hay un físico al que se le ocurrió hacer algo distinto, también claro, está la biología en sí misma). Si me preguntan, para que se cumplan algunos de los parámetros sobre los que estuvimos conversando, el factor que no descartaría es la capacidad del que tiene experiencia de formar gente que, a su vez, sean formadores: eso es una escuela.

J.A.: Está muy bien porque fuiste justamente en la línea hacia donde estaba yendo, que es la siguiente. El investigador, que aunque a veces parezca mentira es casi un ser humano, como todo ser humano intenta adaptarse. Si le dicen que lo que necesita hacer para estar bien y ser reconocido es bailar tap, baila tap, aunque no sea experto en bailar tap. Hacer “como que” es, sin duda, algo completamente falso. Ahora, de alguna manera el planteo nuestro viene a lo siguiente. A mí, en mi etapa de gestión, me costó mucho articular con las demandas porque la institución estaba en un distrito donde era imposible tener una demanda real por parte del gobierno local. El gobierno local no reconocía a su universidad local como su interlocutor natural para acercarle una propuesta, una demanda, etcétera. Pero en el conurbano bonaerense es distinto, y también en el interior del país. Y esta Universidad no solo tiene un representante de un Consejo Económico y Social en su Consejo Superior sino que, además, hay cierta relación “natural”, diría, con la intendencia. En todo caso, el problema que puede existir es que quizás, a nivel ejecutivo, no se sepa que la Universidad po-

dría generar cierta respuesta, porque a veces mucho de eso es parte del diálogo que falta. Pero sí hay mecanismos e interés en que haya un diálogo. Entonces, la pregunta es si pensás que la universidad debe estar atenta o tener la disposición para articular su agenda. Es decir, no que genere una agenda propia para autojustificarse, sino articular su agenda con la de la sociedad.

A.K.: Totalmente de acuerdo. Voy a contar tres cosas puntuales. Primero, Eduardo Dvorkin, con quien estamos juntos en el Grupo Ciencia y Técnica Argentina, da la siguiente explicación, tomada de Amílcar Herrera. Uno puede pensar en cuatro sectores: 1) Ciencia, 2) Investigación y Desarrollo (I+D) industrial, 3) Ingenierías de Proceso Productivo y 4) Productos y Servicios. Lo que Eduardo denomina la opción *push* (“empujar”, en inglés), sería pensar que “tenemos una solución científica y buscamos un problema tecnológico en el cual aplicarla”. En su libro *¿Qué ciencia quiere el país?*,³ Eduardo explica que eso no funciona, mientras que la opción que sí funciona es la *pull* (“tirar”, en inglés): “Una política científica efectiva no es la generadora de un esfuerzo consciente y profundo de desarrollo, sino una de sus consecuencias”.

Para que haya demanda, la universidad tiene que tener su oficina de vinculación tecnológica, que esté atenta y alerta a lo que la sociedad, el mundo productivo o el mundo estatal –porque no es solo el mundo productivo: los hospitales estatales, por ejemplo, también demandan– están deman-

3 Dvorkin, E., *¿Qué ciencia quiere el país? Los estilos tecnológicos y los proyectos nacionales*, Buenos Aires, Colihue, 2017.

dando a la universidad. Esa es la primera cosa que quería decir.

La segunda: es cierto que el investigador “baila la música” que le proponen para conseguir fondos; y el ejemplo más típico en nuestro país fue, durante muchos años, en la investigación biomédica argentina. Todos los grupos de investigación básica, biología, bioquímica, microbiología, trabajaban y proponían cosas en la enfermedad de Chagas estudiando el *Trypanosoma cruzi*, que es el agente patógeno que causa la enfermedad. Y se publicaron y se siguen publicando miles de *papers* que no van a curar el Chagas. En todo caso, conocer cómo funciona en *Trypanosoma cruzi* es interesante para la ciencia, pero no porque conocerlo te permita curar la enfermedad. Alguien ha dicho, a veces el mismo Barañao lo dice, que se podrían empapelar los ranchos con los *papers* y aun así habría enfermos. Es que el problema pasa por otro lado, por un tema socioeconómico. Porque el Chagas no se transmitiría si en Santiago del Estero o en Formosa las viviendas tuvieran pisos adecuados, techos adecuados, en los que no se instalara la vinchuca, que es el vector que transfiere el parásito. Esa es la segunda cuestión que quería mencionar.

Y el tercer punto es una experiencia personal, que se podría titular “A la vejez, viruela”, y que me sucedió hace dos o tres años. Con este fundamentalismo mío de la ciencia básica, siempre me negué a vender espejitos de colores. Pero un día golpearon la puerta de mi laboratorio los padres de la Asociación de Atrofia Muscular Espinal Argentina. Son un grupo de gente pujante, joven, dinámica y que sabía, porque conoce a los referentes de los Estados Unidos, que la cura de esa enfermedad terrible está relacionada con el tema de trabajo básico que yo hago. Y que hay un colega uruguayo en los Estados Unidos, Adrián Krainer, que desarrolló una cura. En-

tonces vinieron a mi laboratorio y me dijeron: “Queremos que vos investigues en esto”. Y les respondí: “No puedo, no tengo nada, no les voy a curar nada”. “No, no, no importa –dijeron ellos–. Nosotros pensamos que si hay un especialista en el tema en la Argentina no puede ocurrir que no se investigue el tema. Nosotros vamos a ayudar para que puedas investigar en esto porque, aunque sepamos que no nos vas a dar la cura mañana, nos es importante tener un interlocutor que entienda lo básico y que avance en algo.” Esta gente es maravillosa. Entonces, después de un tiempo se me ocurrió qué podíamos hacer, dijeron que sí y que me iban a apoyar económicamente, con la modestia que tiene esta Asociación. Les propuse: “Bueno, pero lo hacemos así: a mí no me pagan nada, el becario lo voy a presentar al CONICET y lo único que pido es que no nos den la plata, compren los reactivos a las compañías que los venden, se quedan la factura y nos entregan los reactivos a nosotros”. Funcionó así hasta que tuvimos resultados y pudimos presentarnos a un subsidio de la fundación equivalente en los Estados Unidos, que es mucho más rica, y lo obtuvimos. Y se armó toda una onda, una situación entre padres, enfermedad, investigadores, que a mí me potencia porque hay una demanda, una necesidad.

Entonces, hay un extremo que sería decir que la investigación básica está solo basada en curiosidad –que, como dije, es un atentado a la inteligencia–, y otro extremo que es, para adaptarse, prometer cosas que se sabe que no se van a lograr. Y creo que hay situaciones intermedias: el tema es estar atentos a la demanda social y lo que planteaste sobre esta universidad es un ejemplo. En el distrito de la Capital Federal, cuando Mauricio Macri era Jefe de Gobierno no había una sinergia que te demandara cosas a nivel estatal. Pero la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA pudo responder cuando se la convocó

por la contaminación en el río Uruguay por la empresa pape-
lera Botnia. No me acuerdo cuál fue el resultado. Pero lo peor
de todo, también sucede cuando se hacen estudios serios, es
que a veces los resultados no son aquellos que los sectores so-
ciales involucrados esperan escuchar. Porque la ciencia, la-
mentablemente, es anti-intuitiva, y a veces da resultados que
no convalidan que haya una terrible contaminación causada
por la pastera; porque a lo mejor había contaminación visual,
contaminación olfativa, pero no había contaminación real en
el río. Es complejo. Planteo los dos extremos y creo que la clave
está en el sector social, en la sociedad, en la demanda de los
padres de los chicos enfermos, en la demanda del Estado.

Y esto tiene relación con otro tema. Hubo una crisis en el
CONICET cuando, en el año 2016, las autoridades decidieron
reducir brutalmente el número de ingresantes a la carrera
del Investigador. De novecientos que entraban por año, lo
bajaron a quinientos, más o menos. Quizá podían tener de-
recho a diseñar una política de formación de recursos hu-
manos o de incorporación en la carrera del CONICET, pero el
cambio fue abrupto. Y lo fue de una manera perversa porque,
en términos de dinero, el recorte representaba un porcen-
taje muy pequeño del presupuesto. Entonces, los argumen-
tos fueron que hay muchas personas que se doctoran en las
universidades nacionales y que todos no pueden entrar al
CONICET, que tienen que hacer otra cosa. Bueno, ¿adónde
van a entrar? ¿A las pequeñas y medianas empresas que se
están fundiendo? La industria no está floreciente y además,
como es una industria primarizada, no invierte en contratar
a un doctor, al que encima le tiene que pagar más que a un
licenciado o alguien con otro tipo de título. No invierte en
utilizar esa inteligencia para resolver problemas que tengan
que ver con valor agregado.

Pero es peor aún, y esto no es de ahora, viene de antes también, porque las estructuras del Estado, los ministerios, las secretarías, las instituciones provinciales, municipales, no contratan personas que hayan hecho un doctorado. No me refiero a que no contratarían a alguien porque hizo un doctorado en biología molecular –a quien, por otra parte, les vendría bien contratarlo porque, al haber hecho un doctorado, fue entrenado para resolver problemas y quizá puede resolver problemas muy distantes de aquellos con los que se entrenó–. En nuestro país existen doctores y especialistas en ambiente y ecología prestigiosísimos, y nuestro ministro de Ambiente es un rabino. Es decir, no hay correlación entre la idoneidad y el tema sobre el cual se tiene que trabajar o gestionar. Entonces, diría que hay una falencia ahí, en la crisis económica actual, por crisis de la pequeña y mediana empresa e, incluso de la industria, que genera poca demanda. Y se agrega a una crisis que viene de antes, insisto, y es que el Estado no incorpora en su *staff* a personas preparadas en el más alto nivel universitario.

La divulgación para la toma de decisiones

J.A.: Las carreras de grado en la Argentina son bastante más largas que en los Estados Unidos y ahora, después del Acuerdo de Bolonia,⁴ también que en Europa. ¿Pensás que

4 El Acuerdo o Declaración de Bolonia es un documento firmado por 29 estados europeos en esa ciudad de Italia en el año 1999. El Acuerdo establece las bases para la construcción de un “Espacio Europeo de Educación Superior”. Allí se unifican las titulaciones y se adopta un sistema de carreras ba-

la duración de las carreras debería revisarse? Porque creo que va a haber una presión cada vez más fuerte para ir hacia el modelo de Europa y de los Estados Unidos de acortar las carreras de grado. ¿Pensás que son inútilmente largas? Me refiero al tema académico, más allá de que el grado es no arancelado.

A.K.: Es un tema tabú, porque los estudiantes de las organizaciones de izquierda, cada vez que se habla de acortar las carreras, dicen que eso es con la intención de que el grado sea corto y gratis, y que el verdadero financiamiento de la universidad, en el fondo, venga por el posgrado, que es pago. No estoy de acuerdo con eso, pero sí totalmente con que las carreras son demasiado largas por una redundancia del enciclopedismo, cosa que conceptualmente se podría resolver con menos materias. Pienso que no es el tiempo que consume cada materia lo que perjudica y provoca esa extensión sino el número de materias, que yo reduciría en gran cantidad de carreras. No puedo decirlo para Medicina, porque allí no soy experto, pero al menos en las Ciencias Naturales, y seguramente en Filosofía y en Sociología también, reduciría el número de materias para acortar las carreras a cuatro años o cinco como mucho, no los seis o siete que están tomando ahora.

sado en un primer ciclo de tres o cuatro años de duración y un segundo ciclo de maestrías de uno o dos años. Se acuerda un sistema de créditos, y el desarrollo de criterios y metodologías comparables, lo que incrementa la homogeneidad del sistema. Asimismo, se promueve la movilidad de los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades. Se fijan, como objetivos estratégicos del sistema, el incremento del empleo en la región europea y la atracción de estudiantes de otras partes del mundo, propendiendo a la concepción de la educación como bien transable en los términos de la Organización Mundial de Comercio (OMC).

Ahora bien, una cosa es reducirlo al estilo estadounidense, que no me molesta, y otra cosa es hacerlo según lo acordado en Bolonia. Bolonia me molesta profundamente y me da vergüenza que sea un invento de la Europa progresista, porque desmiente el concepto mismo de universidad. Pretende uniformar contenidos y longitudes entre las universidades que pertenezcan al sistema. Y si hay algo que caracteriza a la universidad es, justamente, la ebullición y la diferencia. Por ejemplo, si la carrera de Biología en La Plata es más naturalista y la de Biología en Buenos Aires es más mecanicista y molecular, mejor. ¿Por qué tengo que tener dos programas equivalentes entre la Universidad de La Plata y la de Buenos Aires para que todos puedan intercambiar de universidad?

Lo que Bolonia hace es desmentir las “dos universidades”, la medieval y la moderna. No puede haber una uniformidad en tiempo, ni en contenidos, ni en formas. Que pueda tener sentido en algunas profesionalistas, en Medicina, en Abogacía, si es que hay un derecho europeo o internacional, en eso estoy de acuerdo. Pero aun así, las universidades tienen que tener diferencias entre sí, no pueden ser homogéneas a riesgo de convertirse en escuelas terciarias. Entonces, si en una universidad hay docentes que son grandes químicos, grandes físicos y paleontólogos, que ellos enseñen haciendo hincapié en eso, mientras que en otras universidades habrá grandes ingenieros, arquitectos y biólogos.

En nuestro país, por ejemplo, una de las disciplinas más exitosas en ciencias es la paleontología, el estudio de los dinosaurios en la Argentina es ejemplar para el mundo. Son investigadores del CONICET, algunos son profesores universitarios, y eso no tiene que ver con el reduccionismo de la biología molecular, la biotecnología y la bioquímica.

El carácter científico de una disciplina no tiene que ver con el reduccionismo con el que se la investiga. Nuestros grandes expertos en dinosaurios son expertos mundiales, y ellos publican mucho más fácilmente en *Science* y *Nature* que nosotros, que hacemos reduccionismo. Es decir, hay que aprovechar las capacidades y las ventajas de cada institución, de cada universidad. Por eso no me gusta Bolonia. ¿Y saben por qué la Argentina es muy buena en dinosaurios y paleontología? Porque, lamentablemente, más del 40% de nuestra superficie es desértica y por eso es más fácil encontrar los fósiles, además de que, por supuesto, hace falta la inteligencia para interpretarlos. Y en Brasil, que es un país tropical como dice la canción, cubierto de vegetación, es más difícil encontrarlos.

Y también se trata de romper con ideas previas. Que el alumno entienda que la Argentina es un país con ese porcentaje de superficie desértica, en el centro, en la parte no andina de la Patagonia, y contraste ese hecho con la imagen que tiene de la productividad de la pampa húmeda, que es muy importante pero que no sucede en el 40% del territorio. Entonces, en el desierto se ven los dinosaurios.

J.A.: La última pregunta que te quiero hacer tiene que ver con el ambiente científico. Uno sabe que el mecanismo para comunicar lo que uno hace es escribir una publicación, en inglés se llama *paper*; es una forma de comunicar a los colegas de la disciplina cuál es el aporte que uno está haciendo. Y para poder publicarlo, hay que pasar por una revisión de pares, vos has tenido ese rol en *Science*. Esa sería la manera diría “natural”, establecida. Además de ir a congresos y hacer presentaciones en congresos, publicar.

Y la pregunta es, tomando en cuenta la dirección hacia donde la Reforma trató de llevar a la universidad, más hacia la extensión, hacia la sociedad, si es importante o es necesario que haya, además, otros canales de comunicación. Canales que no necesariamente estén a cargo del investigador como individuo sino de la institución, de la universidad por ejemplo. Canales menos técnicos que las publicaciones científicas, más accesibles, para comunicar la ciencia. Es decir, ¿habría un rol o tarea de la universidad, que se revela en la Reforma, relacionado con la importancia de que la sociedad maneje ciertos conceptos de ciencia, digamos ciertos pensamientos científicos, no necesariamente –aunque también– técnicos? ¿Pensás que eso se hace?, ¿lo ves en tu ámbito?

A.K.: Sí, por supuesto. Llamémoslo extensión o como lo lla-
mes, pero sí. Y debe ser una obligación de los docentes uni-
versitarios y de los investigadores expresarse en términos
sencillos frente a la sociedad. Fundamentalmente, porque
eso también es didáctico para la sociedad, porque la sociedad
también toma decisiones sobre temas que tienen que ver con
el conocimiento científico. Si va a tomar decisiones sobre fe-
cundación asistida, drogas, legalización de la marihuana,
aborto, eutanasia, contaminación ambiental, minería a cielo
abierto, glifosato, todas esas decisiones no pueden tomarse
simplemente por lo que los grandes medios transmiten, por-
que ese conocimiento no está fundamentado.

Entonces es una obligación, sin duda, del investigador y
del docente llegar más allá de la simple publicación de su
trabajo técnico en un llamado *paper*. El problema, del que
muchos se quejan y con razón, reside en que esas activida-
des no son valoradas por los organismos evaluadores del
mismo modo como son valoradas las publicaciones de tra-

bajos. De todos modos, creo que en la Argentina ya hay una tradición de divulgación científica, no sé si es valorada o no, pero tiene cierta tradición y se visibilizó con muchas iniciativas. Ni que hablar, por ejemplo, de los programas de televisión que hacía Adrián Paenza, que ya no los hace más: *Alterados por Pi*, de matemática, y *Científicos Industria Argentina*. También los grandes diarios tienen sus periodistas científicos que, aunque los ningunean un poco, existen. Pero sí, yo creo que hace falta todavía más transmisión de ciencia y tecnología al gran público, hace falta más divulgación para que el pueblo pueda tomar decisiones informadas. Y las decisiones informadas surgen de la interacción con la gente que se genera en las universidades.

También voy a hacer una aclaración respecto de la educación secundaria. Creo que es, lamentablemente, el sector más castigado de la educación pública en nuestro país. El nivel preescolar, el primario y la universitaria están comparativamente mejor que el secundario. La secundaria corresponde a una época de los adolescentes que, lamentablemente, se desperdicia, es esa etapa en la que los adolescentes están con sus hormonas y sus capacidades abiertas. Es como una esponja que podría desarrollar muchas capacidades, adquirir muchos saberes, conocimientos y disfrutar del conocimiento.

Ahora bien, existe un debate ahí acerca de si quienes dan clases en la secundaria deben ser licenciados universitarios, ingenieros, médicos o abogados, o tienen que ser profesores secundarios, formados en los profesorado secundarios “a secas” o en los profesorado de las universidades, como los que tienen aquí en la UNAHUR. La verdad es que yo soy partidario de que sean los profesores quienes dicten clases, y esto no quiere decir que esos profesores no hayan sido formados por universitarios. Entiendo que justo ahí es donde la cadena

de transmisión va a funcionar. Y, sobre todo, porque en las disciplinas naturales, si bien no es esencial que los docentes de los adolescentes sean investigadores, sí creo que es importante que hayan hecho prácticas de laboratorio –y me alegro de que me hayas mostrado el laboratorio de trabajos prácticos que tienen aquí–. Y que, a su vez, esas prácticas hayan sido transmitidas por profesores universitarios. Esa cadena va, sin duda, a cambiarle la cara a la escuela secundaria.

Sumo entonces, a lo que plantea Jorge, esto es, a la extensión, la divulgación, la generación de una manera de decisión informada frente a determinados temas, sumo el hecho de derramar, que la universidad derrame al escalón inmediato inferior que es el secundario, pero que no derrame directamente sino a través de la formación de profesores.

J.A.: Para terminar, y dado lo que acabás de decir, me parece interesante que nos cuentes, en pocas palabras, lo que has tomado como el tema de investigación de tu vida, que técnicamente es *splicing* alternativo, que sería algo así como tratar de entender por qué no somos iguales a los gusanos.

A.K.: Bien, lo voy a explicar. Hace un mes se organizó, en un laboratorio muy prestigioso cerca de Nueva York que se llama Cold Spring Harbor –en donde todavía vive y deambula por sus calles James Watson con sus casi noventa años, el de Watson y Crick, el de la doble hélice–,⁵ decía que se or-

5 James Watson y Francis Crick fueron los biólogos que propusieron que la molécula de ácido desoxirribonucleico (ADN) tenía una estructura de doble hélice. Por este descubrimiento, Watson, Crick y Maurice Wilkins recibieron, en el año 1962, el premio Nobel en Fisiología o Medicina. En buena medida, estos hallazgos fueron consecuencia de las imágenes obtenidas mediante la

ganizó un simposio para celebrar el cuadragésimo aniversario del descubrimiento de este fenómeno que estudio y que ocurre en las células. Me invitaron a una charla, había unos veinte o treinta oradores, y estaban los descubridores que habían ganado el premio Nobel. Fue una celebración muy grande con casi 200 asistentes.

Cada gen es un trozo de ácido desoxirribonucleico o ADN. En el año 1977 se descubrió que los genes nuestros, los de los mamíferos y las plantas, tienen una particularidad: cuando ese trozo de ADN se va a encender y a copiar, para fabricar la proteína correspondiente, lo primero que ocurre es que ese trozo de ADN es copiado en otra molécula llamada ácido ribonucleico, o ARN. Bien, ese ARN, fabricado por una enzima que copia la información del ADN, es decir del gen, es como el paño de tela con que se va a confeccionar un traje. El gen da la orden para que la enzima fabrique varias copias de ese paño de tela con que se va a hacer el traje. Y en el núcleo de nuestras células, y esto lo descubrieron en 1977, hay otras enzimas que actúan como sastres. Y lo que hacen es cortar ese paño en ciertos sitios, tirar retazos y coser los otros pedazos. Entonces, generan un ARN más corto, porque los recortes del medio son descartados, que es el que va a tener el sentido, la información que va a salir del núcleo, va a ir a citoplasma de las células y va a fabricar la proteína correspondiente.

Ese fenómeno, la acción del “sastre”, que es cortar segmentos que tira y cortar los otros, unir los otros químicamente, se llama *splicing* (en inglés). Traducido quiere decir “corte y empalme”. De hecho, en el castellano de España existen, aunque nadie los usa, un sustantivo y un verbo,

técnica difracción de rayos x por Rosalind Franklin, quien falleció en el año 1961 sin ser reconocida.

“ajuste” y “ajustar”, respectivamente, para ese término en inglés. Es eso, cortar y empalmar. ¿Hasta aquí vamos bien?

Bueno, lo que yo estudio es una variante de eso que, cuando se descubrió, se pensaba que es una rareza pero que con el tiempo se comprobó que es la norma. Y esto es que, para cada gen, se fabrican esos paños de tela todos iguales, pero el sastre puede hacer distintos trajes –siempre a partir del mismo paño– según dónde corte y dónde cosa. Según si corta aquí o si corta allá, genera distintos ARN cortos, cada uno de los cuales puede salir al citoplasma y fabricar una proteína distinta. Entonces, qué pasa: antes de 1977 se pensaba que un gen podía codificar para una proteína, pero ahora sabemos que puede codificar para cuatro, siete, para diez proteínas distintas. A veces, para cientos.

Si siguieron mi explicación, entonces el sastre es el *splicing*, esto se llama *splicing* alternativo. Da un traje u otro. Esto está regulado en nuestras células, en condiciones fisiológicas y en condiciones patológicas. Algunas enfermedades están causadas porque esto está alterado. Una de ellas es la atrofia muscular espinal.

Ahora bien, este fenómeno nos ocurre a nosotros, a los vertebrados, a los animales y a las plantas. ¿Pero qué pasa en los invertebrados? También hay *splicing* alternativo pero es menos frecuente que en los vertebrados y las plantas. En los invertebrados, particularmente en un gusanito que se estudió mucho, que tiene un milímetro de largo y que tiene mil células, el número de genes que tiene cada célula es igual al que tenemos nosotros. Él tiene veinte mil genes, nosotros tenemos veinte mil genes. Ahí nos podríamos quedar y sacar la conclusión de que, si bien somos más complejos que el gusano, si tenemos más sutilezas que el gusano, no es porque tengamos más genes, ya que el gusano y nosotros tenemos el

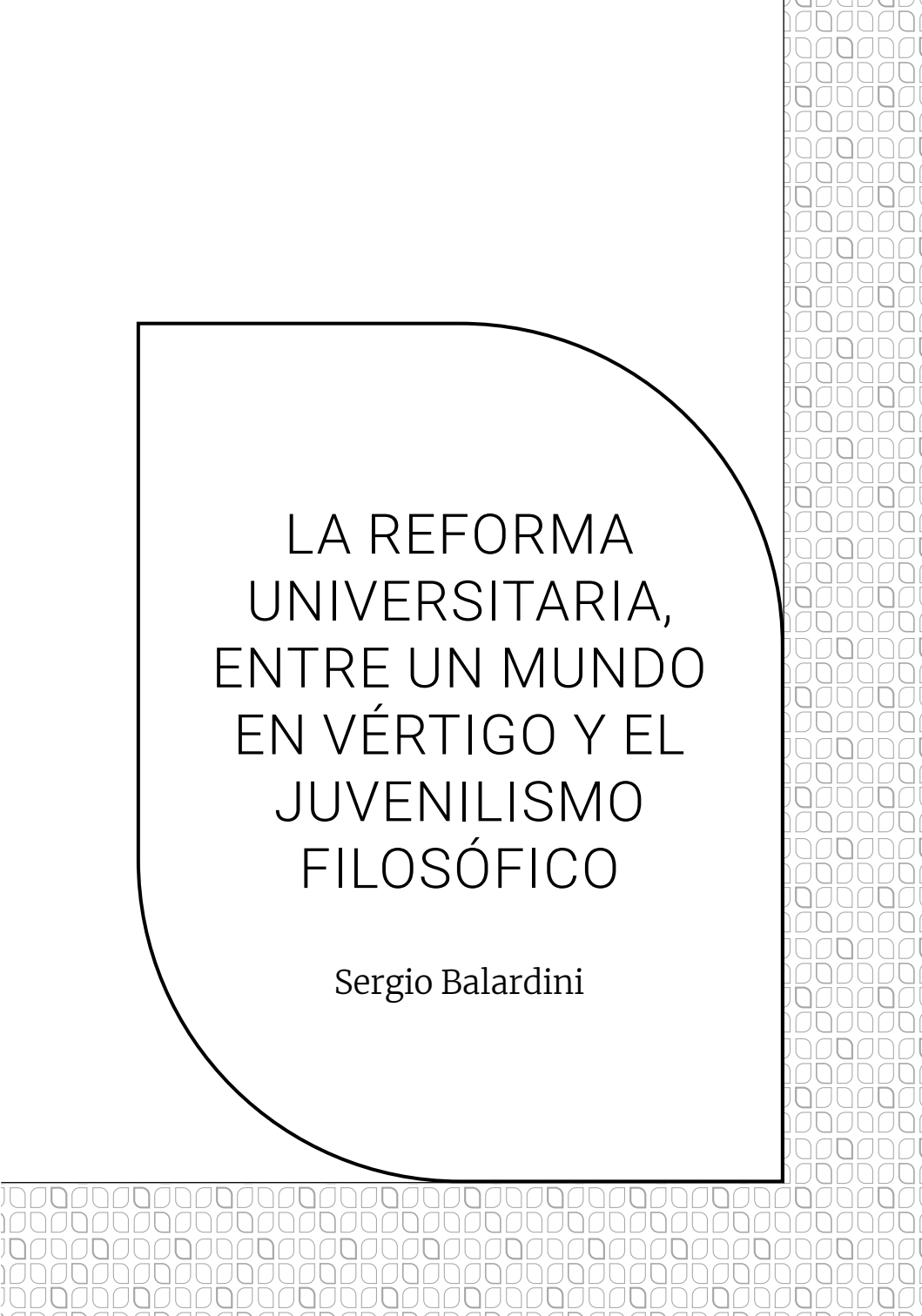
mismo número de genes. Sucede que somos más complejos porque nuestros genes, cada uno de ellos, pueden hacer más proteínas. Porque el *splicing* alternativo es más frecuente en las células de los vertebrados, o de los animales y las plantas, que en las células de los invertebrados. Entonces, esa diferencia de complejidad genera que el gusano no tenga gran diferenciación de tejidos. Nosotros tenemos un músculo del corazón que es distinto al músculo esquelético de los bíceps, que es diferente al músculo liso que está haciendo que nuestro intestino se mueva inconscientemente igual que el corazón, que también se mueve inconscientemente.

Bueno, el mecanismo que yo estudio explica la diferencia que hay entre cómo se logra que haya complejidad en la evolución sin que aumente el número de genes, porque lo que aumenta es el número de posibles proteínas que esos genes pueden hacer. No sé si se entendió, pero con lo del sastre se van a acordar.

J.A.: Llegamos al final, y quiero agradecerle especialmente a Alberto Kornblihtt esta intervención.

A.K.: Muchas gracias por la invitación.





LA REFORMA
UNIVERSITARIA,
ENTRE UN MUNDO
EN VÉRTIGO Y EL
JUVENILISMO
FILOSÓFICO

Sergio Balardini

FRENTE A LAS MÚLTIPLES DIMENSIONES de análisis posibles, los sucesos de la Reforma presentan una arista de particular interés desde el punto de vista del estudio de las generaciones, y es su fuerte perspectiva “juvenilista”. Frente a las tareas que se propone en y a partir del plano universitario hacia una transformación social más allá de los claustros, es la juventud el sujeto que se impone como portador del mensaje, la reflexión y la acción. Una nueva generación que, “incontaminada”, se presenta en condiciones propicias y como mejor intérprete para expresar los cambios acaecidos, así como aquellos por llegar. En este artículo abordaremos algunos elementos que nos permitan entender las razones del “juvenilismo” implícito y explícito en el *Manifiesto Liminar* y sus mentores.

Un mundo en acelerado progreso técnico

Los motivos que llevan a pensar en la nueva generación como portadora de las transformaciones sociales son di-

versos: algunos políticos, otros socioculturales, pero hay un campo no suficientemente considerado que es el de las novedades tecnológicas que afectaban tanto la vida directa de las personas como su percepción acerca de las posibilidades que la ciencia y la técnica acercaban para la vida en común y el destino de las sociedades.

El 17 de diciembre de 1903, cuando los hermanos Wright hicieron su primer vuelo en una máquina a motor, se marca el comienzo de una nueva era en el mundo.

Sir Walter Raleigh (Fuentes, 2016: 262)

En las últimas décadas del siglo XIX, en especial desde 1870, la sociedad se vio sorprendida por una serie de desarrollos tecnológicos de enorme impacto para la vida doméstica y de las naciones. En pocos años, la organización social se vería transformada por estas novedades que, por sus alcances y características, llevaban a reflexionar sobre los modos en que tendrían lugar los vínculos entre las personas. Artefactos que permitirían recorrer grandes extensiones en escaso tiempo, viajar a sitios antes no imaginados, o comunicarse a distancia con la mediación de la tecnología y sin encuentro físico, implicaban, entre otras cosas, un cambio importante en la percepción del tiempo y el espacio. A la vez que ampliaban los horizontes de lo posible y lo imaginable.

Una breve lista de las innovaciones tecnológicas que llegaron para instalarse rápidamente en las sociedades, debería incluir la extensión de los ferrocarriles (1850, en adelante), el teléfono (Alexander Graham Bell, 1876), el fonógrafo (Thomas Alva Edison, 1876), la revolución del acero (Henry Bessemer y Robert Mushet, 1877), la producción co-

mercial de la lámpara eléctrica (Joseph Swan y Thomas Alva Edison) y la electricidad impulsando el desarrollo industrial (1880). En la misma época surgen los submarinos de tracción mecánica con motor a vapor (1880), la turbina de vapor (Charles Parsons, 1884), los submarinos de tracción mecánica con motor eléctrico y aplicación militar (1887), el motor a combustión interna y la aparición de los primeros automóviles (1885). Hacia 1888, George Eastman lanza la cámara Kodak con carrete de película, y ese mismo año se patentó el gramófono; poco después aparecieron el kinetoscopio (Thomas Alva Edison, 1894), la radio (Nikola Tesla y Guglielmo Marconi, 1895) y el cinematógrafo (Auguste y Louis Lumière, 1895). En 1899 se produjo navegación del primer destructor con turbinas. En los años siguientes comienzan a desarrollarse la aviación y la conquista del aire (Orville y Wilbur Wright, 1903), se produce el primer vuelo de un globo aerostático como medio de transporte (1906), la fábrica Lumière comercializa la fotografía en color (1907), se inicia la producción industrial del Ford T (1912) y se presenta la “caballería mecanizada”, los tanques, en el marco de la Primera Guerra Mundial (1915).

La nómina, acotada a nuestros fines, evidencia el impacto que tal conjunto de innovaciones acarreó para la sociedad de aquella época. Sin duda alguna, el mundo se veía diferente para quienes nacieron con estos descubrimientos e invenciones en relación con aquellos que vivieron la mayor parte de sus vidas, y especialmente sus años jóvenes, sin ellas. Así, sería posible conversar a distancia (los críticos señalaban que este hecho heriría de muerte los encuentros entre las personas), viajar de un destino a otro y hacerlo en tiempos reducidos, escuchar música sin presencia de músicos o instrumentos, recibir información actua-

lizada al instante, ver imágenes en movimiento (como en la vida) de sucesos distantes y mundos desconocidos.

La confianza en el progreso de la ciencia y de la técnica desbordaba, y pensar en las nuevas generaciones como portadoras de un futuro pletórico de transformaciones y utopías era, para muchos, un hecho evidente que inundaba las conciencias. Las nuevas generaciones serían el motor privilegiado de los cambios.

Un nuevo orden mundial: la primera Gran Guerra

Desde comienzos de siglo XX, una ola de agitación social recorre Europa, con arraigados antecedentes en el siglo XIX, creciendo en intensidad y extendiéndose territorialmente. El desarrollo aluvional del capitalismo, las tensiones entre capital y trabajo, la explotación sin límite hacen crecer las expresiones de rechazo obrero, organizadas en movimientos multitudinarios que en numerosas ocasiones concluyen con saldo luctuoso. Estos sucesos tienen en nuestras tierras un eco importante a través de los cientos de miles de inmigrantes que habían llegado por esos años y que mantenían una comunicación muy presente con sus familias residentes en sus países de origen; en especial, España, Italia y Francia. El movimiento migratorio no solo traía individuos a estas tierras, sino información reciente sobre los hechos del viejo continente y, junto con ello, nuevas ideas y proyectos, tanto sociales como políticos.

En ese marco, en 1914, estalla la Primera Guerra Mundial a partir de un atentado en los siempre convulsionados Balcanes. Una guerra que reconfigura el esquema de poder

europeo y global, en la medida en que muchas colonias de los viejos imperios avanzarán, a ritmo diferente pero sostenido, hacia procesos de independencia de sus metrópolis. Una guerra que comienza con armas del siglo XIX y finaliza con artefactos tecnológicos desconocidos hasta entonces. De hecho, es la última gran guerra que inicia con caballería tradicional, con decenas de miles de caballos en los campos de batalla, y que durante su transcurso los reemplaza por la llamada “caballería mecanizada”, los tanques, en los mismos escenarios.

Esta guerra, que la mayoría de los analistas e implicados imaginaban en sus inicios de corta duración, se extendió durante cuatro interminables años sin que las líneas de fuego pudieran definir un claro vencedor. Los avances y retrocesos se sucedían y lo único que parecía indiscutible era el número de muertos: millones de jóvenes de los países involucrados, quienes eran arrasados por las armas del enemigo al salir de sus trincheras, separadas en algunos casos solo por cientos o incluso pocas decenas de metros. Las sucesivas estrategias militares, avaladas por los liderazgos políticos de los países contendientes, no hacían otra cosa que aumentar las cifras de víctimas de ambos bandos. Este hecho inocultable, junto al gradual empobrecimiento de las sociedades envueltas en la guerra por el esfuerzo bélico, fue generando un malestar que crecía en indignación por aquello que comenzaba a vislumbrarse como un matadero generacional. Una generación vieja enviaba a la muerte masiva a una nueva generación, llamada a sustituirla.

Sumemos a lo anterior la crisis política en Rusia, que, en 1917, y como antesala del fin de la guerra, deviene en la revolución bolchevique, con sus asambleas de obreros y sol-

dados y la utopía de un mundo de iguales. La revolución era proletaria, pero también joven.

Por otra parte, desplazados los hombres a los campos de batalla, las mujeres en las ciudades debieron sostener a sus familias participando en el mundo del trabajo; y una vez finalizada la Gran Guerra, reclamaron con fuerza ser parte de la esfera pública, lo que incluía su derecho al voto. Producto de esas luchas, en 1918 es elegida la primera mujer parlamentaria en Gran Bretaña, en tanto en otros países, las mujeres conquistan su derecho a votar (entre 1913 y 1920, Noruega, Dinamarca, Islandia, Holanda, Rusia, Alemania, Suecia y los Estados Unidos).

En América Latina, por su lado, desde 1910, otra revolución hacía sus primeros pasos: la Revolución Mexicana, que si bien con características propias y diferenciadas, expresaba también ideales de cambio.

El contexto nacional: un país agitado que cambia velozmente

En la primera década del siglo XX arribaron al país un promedio anual de 120.000 inmigrantes. Según el censo de 1914, el 30% de la población era extranjera. Los inmigrantes europeos, en muchos casos hombres solos, mayoritariamente italianos y españoles, eligieron residir en ciudades como Buenos Aires, Córdoba o Rosario. En cuanto a sus trabajos, la mayoría se desempeñó en obras públicas, en el puerto, en la construcción y en la extensión del ferrocarril a lo largo de un vasto territorio. Estos inmigrantes incrementaron de modo notable tanto el número de trabajadores obreros urbanos como el de sectores medios no asalariados.

En el cambio de siglo se produjo también una importante migración interna, del campo a la ciudad. Según estadísticas oficiales, en 1869 la población rural representaba el 72% del total y la población urbana, el 28%, mientras que en 1914, por primera vez, se detecta una mayoría de población urbana, el 53% frente al 47% de población rural. En el mismo lapso, la población total del país había pasado de 1.830.000 habitantes en 1869 a 7.885.000 en 1914; habían transcurrido solo 45 años.

La vida de la ciudad se transformaba aceleradamente. En parte, por el salto demográfico que imponía cambios estructurales y culturales, vinculados también a la industrialización, y en parte por las corrientes migratorias. En tal contexto, crecieron las demandas sociales y laborales, que incluían las denuncias por el aumento del costo de vida, por las jornadas de trabajo prolongadas y por las pésimas condiciones de alojamiento. El malestar se extendió y nutrió la protesta. Las huelgas –de portuarios, de textiles, de panaderos, de inquilinos, entre otras– se extendieron y fueron enfrentadas con la represión policial. Frente a la ola de efervescencia social, huelgas y protestas masivas, en 1902 el poder instituido le agregó, a las formas de represión habituales, la sanción de la Ley de Residencia, que autorizó a deportar a extranjeros que se consideraran peligrosos, es decir, aquellos que cuestionaran el orden establecido. En ese marco, los allanamientos a locales de la central sindical anarquista Federación Obrera Regional Argentina (FORA) y del Partido Socialista (PS) se convirtieron en rutina y el Estado de Sitio, un escenario casi permanente.

El conflicto social no disminuía y el 1º de mayo de 1909 estaba en su apogeo la campaña obrera por la reducción de la jornada de trabajo y otras mejoras sociales. En la mani-

festación realizada en la Plaza Lorea de Buenos Aires se produjeron violentos choques con la policía, que terminaron con varios muertos y heridos. La agitación duró algunos días hasta que decayó. Sin embargo, el fusilamiento en Barcelona de Francisco Ferrer Guardia, creador de la pedagogía libertaria, agitó nuevamente las aguas. Se sucedieron mitines y hechos de indignación. En ese caldeado ambiente, el 14 de noviembre fue asesinado el jefe de policía, coronel Ramón L. Falcón, por la mano de un joven anarquista. En 1910, para enfrentar el conflicto social, se sancionó una nueva ley represiva, la 7029, llamada de Defensa Social.

En 1912, con un clima social en convulsión, buscando descomprimir una situación insostenible, a instancias del presidente Roque Sáenz Peña se promulgó la ley que llevará su nombre, que otorgó el derecho al sufragio universal, secreto y obligatorio a todos los hombres. La nueva ley permitió que triunfara en las elecciones de 1916 el radical Hipólito Yrigoyen, por empuje de la naciente clase media y los nuevos sectores del trabajo. A consecuencia de ello, las relaciones de poder entre radicales y conservadores se tensaron al extremo.

Mientras tanto, en el ámbito económico, en las dos últimas décadas del siglo XIX la Argentina había ingresado con fuerza en el mercado mundial de carnes, en primer lugar, y agrícola, inmediatamente después, generando una importante riqueza económica. Las actividades conexas, a partir de la producción de frigoríficos, del funcionamiento de los ferrocarriles y la agroindustria, fueron generando una importante clase obrera, y junto al comercio y las actividades administrativas, una naciente clase media. La industria ligera elevó a 50.000 los establecimientos industriales en 1914 (Ber-

man, 1946: 94). Por otra parte, al comenzar la Gran Guerra y caer el intercambio de mercancías, esta integración al mercado mundial, basada en la exportación de productos agrícola-ganaderos, hizo sufrir a la economía argentina.

En este contexto, en la Argentina, casi dos millones y medio de jóvenes entre los 15 y los 30 años estaban buscando los medios para integrarse a la sociedad (Berman, 1946: 96).

Como producto de la nueva configuración social emergente, en las primeras décadas del siglo los estudiantes universitarios empezaban a dejar de ser la elite homogénea de hijos de las familias aristocráticas, para mezclarse gradualmente con los hijos de comerciantes y trabajadores de diversa procedencia, tanto extranjeros como de distintos puntos del país. Este hecho se veía reflejado en la obra teatral *M'hijo el Dotor* (1910), del escritor Florencio Sánchez, cuyo título¹ daba cuenta de esa nueva movilidad social en una suerte de síntesis de las expectativas de cada vez mayores contingentes de inmigrantes. Este fenómeno sería la base social del movimiento de la Reforma, que contaba con antecedentes de protestas estudiantiles en la Universidad de Buenos Aires (1905) y que atravesaba al conjunto de las instituciones de enseñanza superior, que comprendía las universidades de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Tucumán y

1 Por aquellos días, según Berman, “las universidades crearon un nuevo tipo social: el doctor. Los doctores constituyeron el patriciado de la segunda república, sustituyendo poco a poco y nunca por completo, a los caudillos sin jerarquía intelectual ni capacidad para actuar en la dirección de la enseñanza pública, o para dirigir el despertar económico de la nación. Ellas imponían el conjunto de ideas reinantes, daban los candidatos a presidente, ministros, gobernadores y diputados; tenían influencia decisiva en los parlamentos y en la vida económica del país. Si la Universidad por su régimen legal dependía del Estado, el Estado era en parte ella misma” (Berman, 1946: 84).

La Plata.² En 1900, la Argentina tenía una población de 4.500.000 habitantes y 6.735 estudiantes secundarios. Pocos y renombrados colegios se proponían con vocación de conectar con la universidad. Lo que equivale a decir que a ellos podían concurrir los hijos de las familias más pudientes de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Tucumán. Esto es lo que iría a cambiar.

En este marco, el movimiento de la Reforma Universitaria será, ante todo, expresión del reclamo de democracia política que tenía lugar en la sociedad trasladado a la universidad, como síntesis de los nuevos tiempos.

Los sucesos de la Reforma

La crónica de los acontecimientos revela una serie de conflictos entre los estudiantes y las autoridades de la universidad a lo largo de buena parte de 1917, que incluyen el cuestionamiento de la legitimidad del rector y los decanos, y que se profundizó con el cierre del Internado del Hospital de Clínicas, cuya justificación apelaba a “razones de economía y moralidad”. A partir de este hecho se desató una espiral de sucesos con respuestas cada vez más despóticas por

2 En sus espaldas contaban las acciones precursoras de este movimiento. Ya entre 1875 y 1889 hubo cierta agitación estudiantil, y de 1903 a 1906 una serie de conflictos se suscitaron en la Universidad de Buenos Aires, donde los estudiantes reclamaron por la democratización del gobierno universitario y obtuvieron ciertos triunfos, no sin choques con la policía, violencia cruzada, una opinión pública preocupada y reacciones parlamentarias y del gobierno. Entre 1906 y 1915 se organizaron varios centros gremiales de estudiantes y ateneos para analizar los problemas universitarios y sociales (Berman, 1946: 90).

parte de las autoridades universitarias que no podían admitir “insolencias”; entre diciembre y junio se concatenaron huelgas, movilizaciones, enfrentamientos con la policía y tomas de facultades, que en conjunto irían componiendo el espíritu y las demandas de los estudiantes.

Las principales demandas de los estudiantes se resumían en la modificación de los planes de estudios, el acceso a las cátedras por concurso, la autonomía universitaria, el derecho de agremiación, la participación estudiantil en el gobierno universitario frente al régimen de academias vitalicias y la puesta en marcha de planes de enseñanza adecuados a la modernidad emergente.

Las idas y vueltas del conflicto incluyeron la intervención del gobierno nacional (decretada en el mes de abril a solicitud de los estudiantes) y el llamado posterior a una Asamblea (junio) que resultó estafada por la presión del estamento conservador sobre los profesores liberales. Frente a estos hechos, los estudiantes invadieron la Asamblea y evitaron la consumación legal del acto desalojando el salón y enfrentando a los gendarmes que se les oponían.³ Un dirigente de la Federación de estudiantes ocupó el pupitre del rector y expresó: “La Asamblea de todos los estudiantes de la Universidad de Córdoba decreta la huelga general. Junio 15 de 1918” (Berman, 1946: 87). Tras lo cual marcharon sobre la ciudad al grito de “huelga general”. Después de la ocupación de la Universidad, se lanzó el *Manifiesto Liminar* y la revuelta se extendió al resto de las universidades argentinas, cuyos estudiantes adhirieron a la huelga. También la apoyaron los sindicatos obreros de la provincia y la mayoría de su población. Se realizaron marchas y manifestaciones de apoyo en numerosas provincias y en la

3 *La Prensa*, 16 de junio de 1918.

ciudad de Córdoba las movilizaciones superaron las diez mil personas, cuando los estudiantes universitarios no llegaban a más de mil quinientos. Como dato significativo, los estudiantes secundarios también salieron a la calle y realizaron su primera huelga general (Solano, 1998).

Los estudiantes reclamaron nuevamente la intervención del gobierno nacional, que accedió y nombró a un nuevo interventor quien, sin embargo, nunca logró asumir debido a la resistencia ejercida por los sectores conservadores, que veían en él a un enemigo. El presidente Yrigoyen, que parecía decidido a acabar con estos avatares, nombra entonces como interventor al mismísimo ministro de Educación, José Salinas. Pero los días transcurrían y la intervención no se concretaba, por lo que los estudiantes decidieron, en respuesta, ocupar la universidad y asumir su gobierno el 9 de septiembre. Expresaban en un comunicado: “Mientras llega la intervención se coloca a la universidad bajo superintendencia de la Federación”. Tres estudiantes fueron designados decanos y fueron asimismo nombrados los profesores interinos. “La facultad estaba en manos de los estudiantes. Para demostrarlo, el prosecretario de la Universidad fue descendido a mayordomo y su lugar, ocupado por un estudiante” (Solano, 1998). Finalmente, unos días después, la intervención se hizo cargo del gobierno de la Universidad, se modificaron los estatutos y se incorporaron los principios defendidos por los estudiantes: autonomía universitaria, participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad, docencia libre, extensión universitaria y asistencia libre a clases. La Reforma se propagó por todo el país. En Buenos Aires, La Plata, Litoral y Tucumán los estudiantes lograron imponer los principios reformistas. Hacia 1921 la Reforma regía en todas las universidades argentinas (Solano, 1998).

En medio de las luchas, se crearon la Federación Universitaria Argentina (11 de abril) y la Federación de Estudiantes de Córdoba (16 de mayo), y el 21 de julio se realizó el Primer Congreso de Nacional de Estudiantes, que sesionó en Córdoba y se proclamó a favor de las demandas de los reformistas.

El movimiento de la Reforma había concluido su capítulo fundacional, representando una manifestación de lucha democrática, antioligárquica, anticonservadora. Y decididamente juvenilista.

Impronta generacional del movimiento estudiantil del '18

La Reforma no ha sido, ni es tan solo, un movimiento cultural espiritual, ni exclusivamente una campaña por mejorar las casas de altos estudios en el sentido técnico o de investigación, ni un intento por convertirlas en el recinto donde gente ilustrada dilucide algunos problemas. Ha sido y es, principalmente, el órgano que tiene la juventud universitaria de América, fiel al sentido histórico de su desenvolvimiento continental, por conquistar las universidades para los objetivos político-sociales y culturales a que la lleva su angustia de presente y sus ansias de porvenir” (Berman, 1946: 137).

Si bien la Reforma fue en un primer aspecto una lucha universitaria, no se detuvo ni se definió solamente allí: fue asimismo un movimiento político que tiene origen en –y a su vez expresa a– una clase social que irrumpe a la vida

política y lucha por sus espacios y derechos. Pero continuando el análisis, se trató, singularmente, de una explosiva manifestación generacional que introduce novedades y genera rupturas. Hay un antes y un después del Movimiento Reformista.

Esta manifestación generacional que se expresó en términos de fuerte juvenilismo tuvo entre sus influencias intelectuales principales a la obra *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó, un ensayo con perfil latinoamericanista que alcanzó muy altos niveles de recepción e impacto en la región; tanto es así, que en varios países se generó a partir de su lectura un movimiento intelectual, el “arielismo”. La obra es un texto breve, de contenido filosófico y pedagógico, dirigido a la juventud hispanoamericana, en la que le advierte contra el utilitarismo y la “nordomanía”, término con el que refiere a la seducción de la cultura, y la influencia política, estadounidenses. En dicho texto, Rodó utiliza los personajes de la pieza *La tempestad* de William Shakespeare: Próspero, Ariel y Calibán, y, a través de ellos, da lugar a un debate entre el idealismo y la espiritualidad (Ariel) y el materialismo (Calibán), junto a un maestro, encarnado por Próspero, que representa la sabiduría. En este ensayo, Rodó estimula a los jóvenes a crear su propia identidad y evitar ser subyugados por el utilitarismo estadounidense, llamando a una gesta regional. Como señala Mariana Alvarado,

El discurso de cierre de *Ariel*, que tiene como destinatario a los jóvenes discípulos, se inserta en el contexto histórico sociocultural de su tiempo en el que comienza a circular la formulación de un proyecto que exige de interlocutores y que inaugura el discurso juvenilista que más tarde se transformaría, en nuestra cultura, en la voluntad colectiva

llamada a expresarse en las movilizaciones de la Reforma Universitaria (Alvarado, 2003: 160-161).

Rodó enuncia un arco de valores “de gran atractivo para la juventud, como la ‘esperanza’, el ‘entusiasmo’, la ‘experiencia, la ‘vida’ o la ‘utopía’, pero lo hace sin descartar el rol crítico del descontento y la duda, del pesimismo y la inconformidad” (Rojas, 2012), temas que luego se harán presentes en otro autor de referencia para los estudiantes: José Ingenieros, si bien con una deriva diferente, teñida, en su caso, por los sucesos de la Gran Guerra y la Revolución Rusa.

La otra gran influencia que aparece con fuerza en el eco de los reformistas será entonces la de Ingenieros –filósofo, profesor universitario y ensayista–, a través de sus “sermones laicos”, según definió este autor a sus artículos publicados en revistas estudiantiles y universitarias entre 1918 y 1923, y recogidos en su obra póstuma *Las fuerzas morales*.

En efecto, el pensamiento de Ingenieros puede descubrirse en las palabras del *Manifiesto Liminar* de los estudiantes en diferentes puntos. En primer lugar, en la explícita ruptura entre quienes representan el pasado y el presente, y el llamado a la redención y la justicia, a través de la palabra y la acción, para doblegar las injusticias.

Ingenieros: “Cada vez que una generación envejece y reemplaza su ideario por bastardos apetitos, la vida pública se abisma en la inmoralidad y en la violencia. En esa hora deben los jóvenes empuñar la Antorcha y pronunciar el Verbo: es su misión renovar el mundo moral y en ellos ponen su esperanza los pueblos que anhelan ensanchar los cimientos de la justicia” (Ingenieros, 2003: 4).

Manifiesto: “Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”.

En segundo lugar, en la reivindicación de hallarse frente a una generación sin complicidad, incontaminada, una juventud pura.

Ingenieros: “Jóvenes son los que no tienen complicidad con el pasado” (Ingenieros, 2003: 4).

“Es ventura sin par la de ser jóvenes en momentos que serán memorables en la historia. Las grandes crisis ofrecen oportunidades múltiples a la generación incontaminada, pues inician en la humanidad una fervorosa reforma ética, ideológica e institucional. Una nueva conciencia histórica deviene en el mundo y transmuta los valores tradicionales de la Justicia, el Derecho y la Cultura” (ídem: 4).

Manifiesto: “La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse”.

Luego, en una revolución en las conciencias portada por la juventud, cuya misión es proyectarla.

Ingenieros: “Es misión de la juventud tomar a los ciegos de la mano y guiarlos hacia el porvenir. Arrastrarlos si dudan; abandonarlos si resisten. [...] Los jóvenes pierden su tiempo cuando esperan impulso de los viejos. Es más razonable obrar sin ellos, como hicieron otrora los próceres, cuando supieron hacerse independientes y sembrar los veinte gérmenes de una gran civilización continental” (ídem: 5-6).

Manifiesto: “La juventud ya no pide. Exige. [...] Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa”.

Asimismo, y finalmente, se trata del amanecer de una revolución americanista.

Ingenieros: “Una ilustrada minoría de la Nueva Generación cree que los pueblos de nuestra América Latina están predestinados a confederarse en una misma nacionalidad continental. Lo afirma solemnemente y parece dispuesta a tentar la vía, creyendo que si no llegara a cumplirse tal destino sería inevitable su colonización por el poderoso imperialismo que desde ha cien años acecha” (ídem: 4).

Manifiesto: “Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”. “En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente.”

De Rodó a Ingenieros se observa la huella de un llamado generacional y juvenilista, una reivindicación de los valores e ideales portados por los jóvenes incontaminados, un reclamo de justicia y un llamado a una épica americanista –que, en el caso de Rodó, confronta con Estados Unidos y, en el de Ingenieros, con el Viejo Mundo inmerso en la Gran Guerra–. Por otra parte, el impacto de la guerra europea, que arrastró a los territorios de sus colonias, actuó como elemento de reafirmación de una mirada orientada hacia la propia tierra latinoamericana, buscando en ella la construc-

ción de valores que sustituyeran a aquellos del cosmopolitismo caído en desgracia.

En palabras de Deodoro Roca, artífice del *Manifiesto Liminar*:

Pertenece a esa misma generación que podríamos llamar “la generación del ’14”, y cuya pavorosa responsabilidad alumbró el incendio de Europa. La anterior se adoctrinó en el ansia poco escrupulosa de la riqueza, en la codicia miope, en la superficialidad cargada de hombros, en la vulgaridad plebeya, en el desdén por la obra desinteresada, en las direcciones del agropecuarismo cerrado o de la burocracia apacible y mediocratizante (Roca, 1978: 307–308).

Para Fernanda Beigel, “El principal rasgo del ‘juvenilismo’ rioplatense, al decir de Arturo Roig, es el purismo, que barniza al movimiento reformista de un carácter elitista, por cuanto solo los jóvenes poseen la ‘pureza inalterada’, altruista e implacable, que hace falta para protagonizar la lucha contra la opresión” (Beigel, 2006: 62). Esta expresión juvenilista asalta con dureza contra las clases dirigentes de una generación anterior, especialmente en su faceta moral, confundiendo con un mensaje profético que “confía en la personalidad juvenil como fuente de cambio social y reino definitivo de la verdad” (ídem: 62). Rasgos que podemos hallar tanto en el *Manifiesto* como en los textos de Ingenieros, con sus llamados a la juventud a ponerse a la vanguardia de la renovación y el cambio.

Hay, por último, otro equivalente posible en los términos de los enunciados, porque también América es joven, y tanto para Deodoro Roca como para Ingenieros, se diferencia de la vieja Europa y sus tradiciones, en sintonía con una expresión

de la época que declamaba la “decadencia de Occidente”.⁴ Como expresaba el *Manifiesto*, “estamos viviendo una hora americana”. Que, por cierto, era vivida como una hora juvenil y generacionalmente diferenciada. Y que se pensaba impecable e implacable.

A modo de colofón: la nueva generación de un mundo en tránsito

En resumen, el movimiento de la Reforma se nutrió de diferentes afluentes, siendo uno de los más vitales las corrientes filosóficas juvenilistas, inspiradas principalmente en Rodó e Ingenieros. A su vera, las corrientes de pensamiento americanistas y los ideales de justicia e igualdad tuvieron fuerte impronta en el movimiento. Asimismo, el fracaso de los liderazgos políticos instituidos dejó su traza. Finalmente, las intensas y sucesivas innovaciones tecnológicas, que incluían nuevos artefactos que comenzaban a cambiar la vida social, materializaron la idea de progreso ilimitado, cuyos mejores intérpretes solo podían estar en el futuro: las nuevas generaciones.

En la década de 1920, el concepto de “generación” tendría un fuerte impacto en los debates sociológicos y políticos, a los cuales aportaría el español José Ortega y Gasset,⁵ un visitante frecuente de la Argentina, para quien la idea de “generación” era el concepto “más importante de la histo-

4 Oswald Spengler publicó en 1918 un libro con ese título, el cual fue traducido al castellano por José Ortega y Gasset en 1925.

5 En el libro *La idea de las generaciones*, de 1923.

ria” (Leccardi y Feixa, 2011: 11) ya que, desde su perspectiva, el motor del cambio social se halla en la sucesión de las generaciones.

Años más tarde, profundizaría estas ideas Karl Mannheim, quien consideraba las generaciones como dimensiones analíticas útiles para el estudio tanto de las dinámicas del cambio social como para los “estilos de pensamiento” y la actitud de la época (Leccardi y Feixa, 2011: 11-14).

Resulta difícil, aún cuando no fueron su referencia explícita, no asociar los planteos de estos autores al movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba.



Bibliografía

- ALVARADO, Mariana, “Rodó y su Ariel. El Ariel de Rodó”, en *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, N° 20, 2003, pp. 155-173. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/228/alvaradoCuyo20.pdf.
- BALARDINI, Sergio, “Córdoba, ‘Cordobazo’ y después. Mutaciones del movimiento juvenil en Argentina”, en Feixa, C., Molina, F. y Alsinet, C. (eds.). *Movimientos juveniles en América Latina. Pachuchos, malandros, punketas*, Barcelona, Ariel, 2002.
- BEIGEL, Fernanda, *La epopeya de una generación y una revista. Las redes editoriales de José Carlos Mariátegui en América Latina*, Buenos Aires, Biblos, 2006.

- BERMAN, Gregorio**, *Juventud de América*, México, Cuadernos Americanos, 1946.
- CARLI, Sandra**, “Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria (Federación Universitaria de Córdoba, 1918)”, *Transatlántica de educación*, N° 5, 2008, pp. 35-42. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036611>.
- FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA**, “Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria”, Córdoba, 1918. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.
- FUENTES, Alberto**, *La era tecnológica que cambió al mundo. 1712-1912*, Buenos Aires, Editorial Dunken, 2016.
- INGENIEROS, José**, *Las fuerzas morales*, “Capítulo 2. Juventud, Entusiasmo, Energía. I. De la Juventud”, Biblioteca Virtual universal, 2003. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88978.pdf>.
- LECCARDI, Carmen y FEIXA, Carles**, “El concepto de generación en las teorías sobre la juventud”, en *Última década*, N° 34, CIDPA, Valparaíso, 2011, pp. 11-32. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v19n34/art02.pdf>.
- ROCA, Deodoro**, “La nueva generación americana”. Discurso de clausura del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, Córdoba. Pronunciado al finalizar la sesión de clausura del 30 y 31 de julio de 1918, en **PORTANTIERO, Juan Carlos**, *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938): El proceso de la Reforma Universitaria*, México, Siglo XXI editores, Nuestra América, Caminos de Liberación, 1978.
- RODÓ, José Enrique**, *Ariel*, Biblioteca Virtual universal, 2003. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70738.pdf>.
- ROJAS, Rafael**, “El lenguaje de la juventud. En diálogo con *Ariel*, de José Enrique Rodó”, en *Nueva Sociedad*, marzo-abril, 2012. Disponible en: <http://nuso.org/articulo/en-dialogo-con-ariel-de-jose-enrique-rodo/>.

ROMERO, Ricardo, *La lucha continúa. El movimiento estudiantil argentino en el siglo XX*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

SÁNCHEZ, Florencio, *M'hijo el Doctor*, Buenos Aires, Ediciones La Pampa, 1960.

SOLANO, Gabriel, *Aniversario: 80 años de la Reforma Universitaria*.

Fundación del movimiento estudiantil latinoamericano, Buenos Aires, 1998. Disponible en: <http://www.po.org.ar/publicaciones/verNotaRevistaTeorica/20/aniversario-80-anos-de-la-reforma-universitaria-fundacion-del-movimiento-estudiantil-latinoamericano>.



EL DERECHO AL
CONOCIMIENTO Y
EL ANIVERSARIO
DE LA REFORMA

Alejandro Grimson

A CIEN AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA sorprende la dificultad cultural y política de la Argentina para renovar el debate sobre la Universidad. En una sociedad democrática deberían florecer las controversias sobre temas centrales acerca de su futuro. Uno de los problemas más graves es que parece que no podemos escapar a las lógicas de los debates del siglo pasado. ¿Aranceles? ¿Examen de ingreso? ¿Cupos? En lugar de dar vuelta la página, académicos y columnistas con escasa imaginación vuelven una y otra vez a lo mismo de siempre. Por el contrario, necesitamos dar por saldado el modelo de gratuidad con ingreso irrestricto con fuerte predominio de las instituciones públicas. Así podremos pasar a los nuevos temas y debatir las cuestiones más acuciantes para el sistema universitario del futuro.

La universidad argentina actual tiene problemas y desafíos. Para abordarlos, necesitamos salir de la lógica del ataque a los mejores logros de nuestro sistema universitario. Todas las afirmaciones que parten de entender al conocimiento como un privilegio y una mercancía buscan restringir el acceso a la universidad, regresar a un pasado elitista y convertir la educación universitaria en un negocio.

Por el contrario, partimos aquí de reafirmar una perspectiva del acceso al conocimiento como un derecho. En el centenario de la Reforma se vuelve indispensable promover debates de calidad sobre el futuro de nuestras universidades y el sistema universitario. Porque es necesario *defender* las importantes conquistas democráticas y sociales de la educación superior en la Argentina. A la vez, no podemos identificar esa defensa con una visión conservadora. La mirada histórica indica otra cosa: defender es, al mismo tiempo, darle continuidad a los logros y abordar una agenda de transformación de los problemas.

Hay concepciones y modelos muy diferentes acerca de las universidades y el sistema universitario. Existen proyectos cientificistas, productivistas, profesionalizantes, así como también la idea de las universidades como enseñadero, como playas de estacionamiento de los jóvenes, como un fin en sí mismo. En un país con la cantidad y calidad de las universidades públicas argentinas, no debería haber un único proyecto uniforme para las diversas universidades públicas, aunque sí una articulación racional de énfasis complementarios. Además, hay mucho trabajo por hacer en la construcción y desarrollo del sistema como tal.

Comenzaremos por repasar una serie de elementos constitutivos de la universidad argentina que son centrales para un debate futuro y claves para cambios que aporten realmente al mejoramiento del sistema universitario. Una de las creencias más instaladas en sectores de las clases medias es que “todo tiempo pasado fue mejor”. Sobre la base de un pasado complejo, se tergiversan los datos para evitar reconocer avances del conjunto de la sociedad argentina. Por ejemplo, en la llamada “época de oro” de la universidad argentina, en 1960, antes de la Noche de los Bastones Largos,

había nueve universidades nacionales. En 2010 el número ascendía a 47. Hace muy pocos años que en las veintitrés provincias argentinas hay al menos una universidad pública. Efectivamente, hace una década había provincias sin una sola universidad en su territorio. La mitad de las casas de altos estudios públicas fueron creadas en los últimos treinta y cinco años, en democracia.

En 1960 había 160.000 estudiantes universitarios en el país, lo que representaba el 0,8% de la población. Esa cifra se fue incrementando durante las últimas tres décadas, así como la proporción sobre el total. En 2010 había más de 1.700.000 estudiantes, diez veces más que cincuenta años antes, y representaban el 4,3% de la población. En proporción, los estudiantes universitarios se multiplicaron por cinco en cincuenta años. Entre 2001 y 2011 se sumaron 395.000 estudiantes al sistema universitario, lo que implica un crecimiento del 28%. Eso convierte a la universidad argentina en la de acceso más abierto de América Latina.

En términos comparativos dentro de la región, es indudable que tanto Brasil como México cuentan con sólidos sistemas universitarios. Ahora bien, mientras el 4,3% de la población argentina está conformado por estudiantes universitarios, en Brasil solo alcanzan al 3,4% y en México al 2,1%. Además, en la Argentina el 80% asiste a universidades públicas. Es decir que mientras aquí el 3,4% de la población asiste a instituciones públicas, en México ese porcentaje desciende al 1,4% y en Brasil al 0,9%. En el caso de Brasil, entonces, por cada estudiante del sistema público hay tres que asisten a establecimientos privados.

Este hecho es tergiversado en la mitología neoliberal para sostener que la tasa de graduación es muy baja a pesar

de que, en el mismo período, los egresados aumentaron el 68%, pasando de 65.000 a 109.000 egresados anuales. Pero el discurso neoliberal insiste en la cuestión de la ineficiencia de las universidades públicas. Si solo gradúan al 20 o 30% de los ingresantes, ¿por qué no ahorramos el dinero y reducimos drásticamente el presupuesto? Primero, sucede que ese millón y medio de jóvenes que están en el sistema público, se reciban o no, pasan por una experiencia universitaria que mejora sus conocimientos y fortalece nuestra sociedad. Segundo, ellos y todos tienen derecho a acceder al conocimiento. Tercero, si se hiciera una selección anterior, es probable que muchos estudiantes de los sectores más humildes que finalmente acceden al título quedarán en el camino. Cuarto, el problema de la graduación no se resuelve regresando al examen de ingreso de la dictadura militar sino desarrollando políticas y realizando inversiones apropiadas para incrementar el porcentaje y la cantidad de graduados.

Pero la mitología de la *universidad como una fábrica de graduados* que debería ser evaluada solamente por ese resultado es otra tergiversación. ¿Quién dijo que lo que hacen las universidades es graduar y graduar? Solo un gran desconocimiento del sistema universitario puede provocar esa suposición. Las universidades hoy son el principal lugar donde trabajan los investigadores de ciencia y tecnología del país, es decir, son las mayores productoras de conocimiento, en articulación con el CONICET. Por ello mismo, realizan transferencia de tecnología, patentes y trabajan junto a empresas en procesos de desarrollo. Están insertas en la trama social local: realizan actividades culturales, sociales y de “extensión” trabajando con comunidades y organizaciones sociales en todo el país. Son un nodo crucial de la internacionaliza-

ción y de la inserción global de la Argentina: las decenas de universidades públicas tienen acuerdos académicos y científicos con los países más importantes del mundo. Además, son parte del desarrollo de las industrias culturales de carácter público. La relevancia de las editoriales universitarias, sus publicaciones científicas y culturales es enorme en nuestro país.

Estos debates se relacionan con el retorno de un eficientismo neoliberal. En lugar de hacerse preguntas por el impacto territorial actual del sistema universitario, por su transformación de tramas locales en diferentes regiones del país, por el mejoramiento en la calidad del acceso al conocimiento de la sociedad o, incluso, por lo que aún podrían hacer por el mejoramiento de la formación docente o el incremento de las actividades de transferencia y extensión, todas sus preguntas apuntan a fundamentar diferentes vías de reducción del presupuesto universitario.

En ese sentido, una vía que está en ejecución es el ajuste por inflación. Los aumentos salariales a los docentes y no docentes han sido siempre el techo del aumento del presupuesto universitario. Y en los dos años transcurridos desde la asunción del presidente Mauricio Macri, en diciembre de 2015, la caída del salario ha sido muy significativa. En ese sentido, hay una reducción del presupuesto real, aunque no sea nominal. A esto debe agregarse que todas las universidades –y en mayor medida las creadas más recientemente– necesitan incrementos adicionales para el despliegue de carreras y actividades nuevas, acompañadas de inversiones en infraestructura. Y que el gobierno ha congelado los gastos no salariales con los cuales las casas de altos estudios deben afrontar los tarifazos y otros gastos.

Hay otras mitologías neoliberales trabajando activamente. “Hay demasiados extranjeros que estudian gratuitamente” es una muy conocida. Así se promueve un “arancel nacionalista”, donde la gratuidad es cuestionada con argumentos xenófobos. Pero se sabe que la xenofobia se basa en la ignorancia. Ignorancia no solo sobre la cantidad de argentinos que han estudiado gratuitamente o incluso con becas pagadas por los estados de esos países en Francia, Alemania, Brasil, entre otros países. Ignorancia de que en todo el mundo el debate actual es cómo hacer más internacionales las universidades, porque está demostrado que eso mejora el aprendizaje y el conocimiento. Ignorancia de beneficios indirectos derivados de la construcción de redes sociales transnacionales, a partir de la recepción de estudiantes extranjeros. Ignorancia del impacto muy positivo de los estudiantes extranjeros sobre el sistema de posgrado que, en su mayor parte, es arancelado.

Claro que esa es la anticipación para exacerbar otro mito clásico. *Las universidades son elitistas y la gratuidad es una injusticia social*, porque solo los ricos acceden a la universidad. Primero y principal: la justicia distributiva de una sociedad no se puede resolver mediante el arancelamiento universitario. Países como Chile y Colombia, que tienen sistemas arancelados, son más desiguales que el nuestro y tienen menos estudiantes universitarios en términos absolutos y relativos. La justicia distributiva y el propio financiamiento de la universidad pública se deben resolver en el plano del sistema impositivo.

Segundo: la universidad pública argentina no es elitista, por eso tiene el porcentaje más alto de estudiantes de toda la región. Por ejemplo, tomando el porcentaje de la tasa bruta de matriculación a la universidad, el investigador

Claudio Rama (2009) denomina “elitistas” a los sistemas donde el porcentaje no llega al 15%, llama “de minorías” cuando es menor al 30%, propone denominar “de masas” a los sistemas con matriculación del 30 al 50% y “universales” a aquellos que van del 50 al 85%. En ese último rango ubica a la Argentina. Justamente, si en la mayoría de las universidades creadas en el siglo XXI la mayor parte de los estudiantes (a veces, hasta el 70%) provienen de familias sin estudios universitarios, eso solamente puede significar que la Argentina tendió a alejarse del elitismo y a mejorar el impacto distributivo de la inversión universitaria.

El punto central es que, a diferencia del neoliberalismo, que considera al conocimiento como una mercancía que se compra y se vende, debemos defender al conocimiento como un derecho, incluyendo el derecho al acceso gratuito a la universidad. La mayor parte de las medidas que surgen desde la escasa imaginación política neoliberal implican una regresión en esta tendencia a mayor apertura e inclusión.

Mencionemos un último lugar común de las mitologías neoliberales: el europeísmo, que sostiene que *todo es mejor en los países centrales*. Una cosa es evaluar las mejores universidades de esos países, con presupuestos y recursos incomparables con los nuestros, y otra muy diferente es afirmar que todas las universidades de cualquier país son mejores que cualquier universidad argentina, lo cual sencillamente es falso. Pero también son cuestionables la mayoría de los *ranking* internacionales que toman solo algunos elementos en la comparación, haciendo total abstracción de los contextos y sistemas. Siempre hay quienes se preocupan por ganar todos los campeonatos sin importar cuáles son las reglas del juego.

Esas mitologías neoliberales pretenden erosionar el enorme prestigio que tienen las universidades públicas argentinas, una fuente de orgullo para la sociedad.

Esa mitología neoliberal tiene consecuencias y algunas de ellas pueden ser muy graves. Una consecuencia negativa sería que avanzaran en la reducción presupuestaria real de la educación superior, como se ve también en el caso del sistema de ciencia y tecnología. La otra sería que nos colocáramos puramente en una posición defensiva, que nos dificulte o impida abordar los debates relevantes y sus posibles soluciones.

Hacia un reformismo permanente

Desde 1983, la universidad pública argentina responde a la herencia de la Reforma Universitaria de 1918, vinculada al ingreso irrestricto, el cogobierno y la autonomía, así como a la herencia de la gratuidad, instituida originalmente en 1949. Esos elementos se encuentran presentes en las universidades de varios países, pero en el nuestro aparecen conjugados, lo que constituye un caso singular. Estos treinta y cinco años de democracia, con continuidad institucional y libertad de cátedra, así como los aumentos presupuestarios de este siglo, han sido muy relevantes para avanzar en mejorar el sistema universitario público argentino.

Si bien en parte de las tradiciones políticas de las universidades argentinas el término “reformismo” quedó vinculado a tradiciones políticas específicas, aquí proponemos darle otra acepción. La Reforma de 1918 fue una rebelión masiva que tuvo impacto en América Latina. No había, en

aquel momento, mecanismos institucionales con capacidad de generar procesos reflexivos y de reforma internos en las universidades, sobre la base de los principios del cogobierno y la autonomía. En un siglo, la situación ha cambiado drásticamente. Por más que nos encontremos, como siempre, lejos del ideal, es previsible que solo habrá una rebelión masiva si existiera un intento de realizar un ataque político claro y abierto hacia las universidades públicas, como ya sucedió a inicios del año 2001. Es decir, podemos contar con fuertes reservas en el movimiento estudiantil, en las organizaciones sindicales, en las instituciones y en la sociedad en general para defender las grandes conquistas universitarias. Pero, para mantener esa potencia viva, las instituciones mismas necesitan estar vivas, atentas a las demandas de los distintos sectores de la comunidad universitaria, de la comunidad territorial y del conjunto del sistema universitario. En ese sentido, el gran desafío de las universidades argentinas no es, a nuestro criterio, ir por una reforma general y drástica, sino fortalecer las tendencias a los procesos de autorreflexión institucional y de un reformismo permanente orientado por el interés público, el derecho al conocimiento y las necesidades de un desarrollo integral de la sociedad.

Podemos señalar dos tipos ideales (en el sentido de Max Weber) de instituciones universitarias. Uno abarca aquellas instituciones que se encuentran petrificadas, donde los poderosos intereses sectoriales y corporativos chocan unos con otros en una suerte de empate hegemónico, donde todo cambio y toda invención parece imposible, tortuosa, a contracorriente. Donde pasan décadas sin que los planes de estudio sean reformados, donde existen feudos académicos que impiden procesos de inclusión de docentes jóvenes,

donde se va diluyendo el carácter universal de toda universidad para ir pareciendo una federación de unidades académicas, entre las cuales cada una puede desarrollar su propio proyecto de universidad sin afectar a los otros. En este caso abstracto tan extremo, donde la propia universidad no tiene racionalidad académica, su relación con el sistema universitario de conjunto le resulta irrelevante a la institución. En ese sentido, librada a una puja puramente corporativa por recursos, abdicará de todo debate y acuerdo colectivo racional, para simplemente obtener ventajas particulares. Pero cuando lo particular llega tan lejos, se opone a la idea de universidad.

El otro modelo abstracto es el de una universidad abierta a los claustros, a las organizaciones de la comunidad, a la trama territorial, que busca definir un perfil propio al interior de un sistema de universidades públicas. Busca ir mejorando sus procesos y dispositivos, a la vez que realizar un aporte específico –complementario a otros aportes– al sistema universitario.

En una universidad no solo pueden convivir distintos proyectos de universidad sino que, realmente, necesitan convivir. La pregunta es si lo hacen como compartimentos estancos, a partir de un empate hegemónico o si lo hacen a través de la complementariedad, el diálogo, la tensión, la reflexividad institucional. Estas cuestiones pueden parecer sutiles. Y es así. Solo que en esa sutileza se juega, en parte, el carácter de la propia institución. Porque en toda institución se necesita superar el empate y es necesaria la hegemonía de un proyecto. El sistema argentino no solo tolera, más bien necesita, universidades de investigación, otras con fuerte vocación en la formación profesional, otras con investigación que impacte en la trama productiva y social local, y así sucesivamente. Lo que sucede en el plano del sistema, como

antes mencionamos en el plano de cada universidad, es que es muy diferente si esas instituciones coexisten como departamentos estancos o si interactúan con colaboración, con tensiones, con debates. Es muy diferente si compiten entre sí para alcanzar mejor sus objetivos, que si compiten entre sí para arrebatar recursos unas a las otras.

Desde ya que, aunque aquí no podamos extendernos, esa reflexividad de la comunidad universitaria también se traduce en términos políticos con relación al cogobierno. La incorporación de todos los claustros en los estatutos de cada institución y la promoción de una alta participación plantearán debates y tensiones. La idea de que podrían existir instituciones sin divergencias, o con los problemas resueltos de una vez y para siempre, es contraria a la experiencia y también a la idea de un reformismo permanente. La democratización, en ese sentido, es un proceso que se desarrolla en el tiempo, que convoca a un pensamiento universitario sobre la universidad a todos los actores y que, al mismo tiempo, a nuestro criterio, no debe impulsar a los docentes a desconocer su necesario protagonismo en el autogobierno de instituciones académicas. A diferencia de la sociedad, una institución académica tiene niveles jerárquicos. Lo que sucede es que hay una superposición dinámica necesaria y constitutiva entre una jerarquía (dentro del plantel docente, entre este y los estudiantes, etc.) y una dimensión igualitaria, ya que todos los miembros de la comunidad somos ciudadanos con derechos y obligaciones.

La inviabilidad de recetas fijas, de soluciones fáciles, de proposiciones ajenas a la experiencia real de las instituciones reales es lo que convierte a cada universidad en una particularidad viva y dinámica. La cuestión es que, desde esa particularidad, esté orientada en esta dirección democrati-

zadora, con garantías éticas básicas que también deben reforzarse en todos los ámbitos de la vida nacional.

El derecho al conocimiento y otros desafíos

El derecho al conocimiento es el punto de partida, no de llegada. Por una parte, desde ese punto de partida se han llevado a la práctica una serie de medidas, mientras que otras aún deben ser implementadas. Por otra parte, la perspectiva del conocimiento como derecho tiene fuertes implicancias democratizadoras e igualitarias. Y es partir de ellas que la universidad debe asumir los desafíos que hacen a la especificidad de sus proyectos, de su función, de su contribución decisiva, de su modo de funcionamiento.

La universidad pública, como conquista histórica, no se defiende a través de mecanismos conservadores. No se trata de perpetuar las cosas tal como están. Lo logrado solo puede defenderse desplegando procesos de invención e imaginación que apunten siempre a garantizar el derecho al conocimiento. Para ello, el derecho al acceso es necesario pero no suficiente. Sucede lo mismo con la gratuidad. El conocimiento como derecho, no como mercancía, no puede equipararse mecánicamente a procesos de aprobación de materias o de adquisición de títulos. La democratización del conocimiento en tanto arma contra las desigualdades sociales implica justamente que las personas con mayores conocimientos tendrán más oportunidades. Esto implica pensar instrumentos para garantizar el acceso a conocimientos reales y valiosos.

Podría lograrse que las universidades tengan una producción extraordinaria de conocimiento y, al mismo tiempo,

pueden reforzar las desigualdades sociales. Que un genio de la física, la química o la filosofía trabaje en una universidad elitista no desmiente su talento. Pero su talento no desmiente la existencia de la desigualdad.

En ese sentido, la idea del “carácter universal del derecho a la educación superior”, según sostiene Eduardo Rinesi (2015), requiere evidentemente universidades gratuitas y abiertas y enseñanza secundaria obligatoria, pero no solo eso. En palabras de Rinesi, la educación universitaria solo puede pensarse como un derecho si todos los establecimientos públicos ofrecen la máxima calidad académica. No sería un derecho, en cambio, “si existiera en el sistema universitario público argentino una división entre universidades ‘de primera’ y universidades ‘de segunda’”. En ese sentido, la deserción no es un fracaso de los estudiantes sino que “es la universidad la que fracasa”.

Cuando ese principio guía el trabajo de toda la universidad, no hay lugar para conservadurismos corporativos ni para reclamos facilistas. Menos aún para políticas elitistas o aristocratizantes. Democratizar es construir los mecanismos para que todos puedan acceder a los mejores docentes, a los mejores programas, a las mejores experiencias, a las mejores prácticas.

Todo gesto, toda acción, toda medida, todo procedimiento debe ser evaluado desde esta noción de democratización del conocimiento. No son sencillos ni fáciles, porque deben ser analizados desde distintos puntos de vista. La situación laboral y gremial de muchos docentes universitarios plantea problemas de distinto orden, desde el salarial hasta la regularidad. En esos planos, a pesar de momentos de mejora, hay aún un largo recorrido por delante. Ahora bien, eso no puede justificar ningún gesto corporativo o clientelar de

garantizar un cargo para una persona determinada. Para democratizar el conocimiento hay que abrir las puertas a los mejores docentes. Para ello solo es viable el mecanismo de concurso. Y hay mucho por debatir para lograr que ese mecanismo funcione de la mejor manera posible. Sin ningún tipo de favoritismo.

De igual manera, si queremos muy buenos docentes es absurdo crear en una misma zona varias carreras iguales en varias universidades que compitan en cantidad de alumnos o en otras cuestiones. Debe prevalecer la racionalidad pública en el uso de los presupuestos. Eso no significa que no pueda haber competencias estimulantes, que generen mejoras en diferentes instituciones. Tampoco significa que no pueda haber dos carreras con perfiles diferentes en la misma área metropolitana. Pero quiere decir que los recursos humanos disponibles para impartir clases no son nunca infinitos.

En ese punto, cabe preguntarnos si el sistema universitario argentino conforma realmente un sistema. Por ejemplo, crear una universidad en una provincia sin casas de altos estudios es pura racionalidad de un sistema. Pero crear universidades públicas cercanas que ofrecen las mismas carreras y compiten entre sí no es razonable desde la perspectiva de lo público. La competencia entre universidades públicas puede tener sentido cuando generan incentivos para mejorar en diferentes aspectos, pero es negativo que se instalen lógicas de competencia orientadas por intereses corporativos. Por eso, los líderes de las instituciones universitarias deben tener visión de largo plazo y generosidad, conscientes de que los principales frutos de sus acciones se harán visibles con el tiempo y de que la carrera universitaria de un estudiante es más extensa que el mandato de un

rector. La cooperación debe ser la norma ética y política que guíe las acciones del sistema. El gran desafío de la comunidad universitaria argentina es abrirse a un debate más amplio, planteando preguntas muchas veces asordadas. ¿Cuáles son los criterios y objetivos que deben guiar las decisiones en las inversiones en educación superior?

La autonomía respecto del poder político es para garantizar calidad en la enseñanza, libertad de cátedra y el autogobierno. Nunca podría ser para generar prácticas guiadas por intereses ajenos a la democratización del conocimiento. Por eso, cada universidad debe ser mirada y analizada no por el poder político sino por otras universidades públicas. Todas las acciones de concurso y de uso de recursos deben apuntar a los máximos estándares de transparencia. Todos los procesos políticos, a la máxima participación, pluralidad y democracia.

La autonomía puede tergiversarse por acciones administrativas o hasta casi feudales en el extremo. También, cuando se la confunde con aislamiento y falta de compromiso con la realidad económico-social del país. Cuando se menciona este último punto, muchos universitarios temen –con razón– que se recorte de la investigación y de los grandes debates todo aquello que no represente una utilidad inmediata. Este es un problema real, porque el pensamiento neoliberal exige que los frutos de la inversión educativa se recojan en plazos imposibles y absurdos. Instrumentalizar las universidades públicas las despojaría de su carácter universal. El punto es que, como las universidades son los únicos centros de estudios que se gobiernan a sí mismos, son sus integrantes quienes deben desplegar debates fructíferos sobre los múltiples impactos sociales del conocimiento.

En términos de calidad de la educación y la investigación en la Argentina, pueden ofrecerse muchos ejemplos positivos. Especialmente en el siglo XXI se ha incrementado la cifra de investigadores del CONICET, de profesores con doctorados o maestrías, las redes internacionales, el regreso de investigadores que trabajaban en el exterior. Ciertamente, no siempre es sencillo apreciar con perspectiva histórica las implicancias de los avances logrados en el país, pero no es posible ponerlos en duda: entre ellos, cabe mencionar la investigación sobre ADN, sobre cáncer, sobre mal de Chagas-Mazza, la creación reciente de vacunas y otros avances significativos de la ciencia. Es imposible no comparar las pujantes ciencias sociales que se iniciaban hace cincuenta años con el actual desarrollo institucional de programas, doctorados y redes internacionales. La llamada “época de oro” cosechó los premios Leloir y Milstein después de haber terminado, porque ningún avance de envergadura puede desarrollarse en pocos años.

El debate sobre la calidad debe enriquecer sus perspectivas. Un problema se vincula a los estándares internacionales de publicaciones, patentes, graduados. Otro refiere al análisis de la incidencia de la investigación en la transformación económica y social. Tomemos el ejemplo de una carrera de Economía que forma profesionales para el mercado financiero. Desde el punto de vista del sistema universitario, la preocupación debería ser que existan universidades donde también se formen economistas que realicen investigación de alto nivel con impacto en el desarrollo. Para ello, hay que establecer cuáles son las pluralidades de formación socialmente valorables y nunca dar por sentado que un proceso de formación puede estandarizarse cuantitativamente sin una reflexión analítica.

Otro de los grandes problemas que merece importantes debates es el de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde los formatos de los planes de estudio hasta los dispositivos didácticos y pedagógicos. Si bien es muy claro que no hay recetas generales que puedan aplicarse mecánicamente a todos los casos, es clave partir de que sí hay tendencias y cambios que es inadmisibles no considerar, no debatir, no incorporar. Por una parte, existen procesos de internacionalización y globalización en los que, por ejemplo, Europa tiende a construir carreras de muy breve duración en comparación con las nuestras. Pero lo peor que podríamos hacer es simplemente acortar nuestras carreras, ya que en el contexto europeo se supone una dedicación cercana al tiempo completo mientras que en la Argentina la mayoría de los estudiantes son de tiempo parcial. Que no haya una solución simple y mecánica no significa que no haya un problema, que puede abordarse desde distintas perspectivas, incorporando diversas terminalidades así como en articulación de niveles de posgrado.

Por otra parte, el papel de Internet y de las nuevas tecnologías ha planteado nuevos problemas. El derecho al acceso al conocimiento no puede ser pensando exclusivamente como acceso a una conferencia de un profesor notable. Debe incluir necesariamente acceso a experiencias, debates y procesos que incorporen el diálogo en el aula y su vínculo con las nuevas tecnologías. En los hechos, los alumnos corrigen un dato equivocado o agregan información en el momento porque están consultando en línea durante una clase. Ahora bien, eso plantea un problema –sobre el que prácticamente no hay datos– que se refiere a cuáles son las desigualdades de equipamiento tecnológico entre los estudiantes de las universidades públicas. Porque cuando avance una reforma

pedagógica ligada a las nuevas tecnologías, también podrán generarse procesos de exclusión de quienes no tengan las condiciones materiales.

Los objetivos

La pregunta es para qué queremos y tenemos un vasto sistema de universidades públicas. No es *solo* para garantizar un derecho. Sucede que ese derecho, en el contexto del mundo actual, se conecta de modo particular con la llamada “Sociedad del Conocimiento”. Es muy claro que no hay forma de imaginar el desarrollo económico de la Argentina sin agregar conocimiento en los procesos productivos. Si deseamos un país que no sea uno de los “graneros del mundo”, si deseamos un país con industria y servicios, debemos asumir que las universidades públicas son una condición necesaria. Un ejemplo muy concreto se vincula a la creación de diferentes carreras de ingeniería en la Argentina durante el siglo *xxi*.

Ahora bien, el conocimiento no sirve solo para producir y para mejorar el perfil económico. Así, si deseamos un país que proteja el medio ambiente, es clave manejar los conocimientos no solo de los efectos medioambientales de cada proyecto sino desplegar alternativas productivas ecológicamente viables. Así arribamos al potencial círculo virtuoso, porque no puede existir un país con un desarrollo social y cultural justo sin un sistema de universidades públicas fuertes. Para mejorar los distintos aspectos de la educación, la vivienda, la seguridad, el empleo, la igualdad de género, la vida política y así sucesivamente, son imprescindibles investigaciones básicas y aplicadas, así como proce-

sos de formación académica y de extensión universitaria que permitan generar, multiplicar y distribuir a través de procesos de apropiación social los conocimientos sobre cada uno de esos temas.

Por ello mismo, el proyecto de universidad y de sistema universitario es inherente al tipo de proyecto social, cultural y político de país. Nada de eso implica ni podría justificar una relación mecánica entre las instituciones universitarias y las fuerzas políticas. El tipo de sociedad democrática y plural requiere instituciones universitarias con alta participación, compromiso, intensos debates y amplia libertad de cátedra.

1918 y 2018

El *Manifiesto Liminar* de 1918 denunciaba que durante tantos años el Estado argentino había sido “el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes” que perfectamente podíamos preguntarnos si ese dispositivo merecía tal nombre, así como también hasta qué punto la anulación de toda meritocracia no ponía en duda el nombre mismo de la universidad. Desde la Reforma, la universidad pública argentina buscó –con esplendor y tristes episodios de destrucción planificada– acabar con la “movilidad senil”, esto, es con la injusticia de la persistencia de la desigualdad basada en derechos incompatibles con ninguna noción de igualdad.

Es muy interesante analizar cómo entonces la meritocracia era el arma contra la aristocracia y actualmente busca ser resignificada desde el poder. También, en las tensiones con el poder, muchos han entregado el término “meritocracia” afirmando que solo se trata de una forma de legitimar, de

modo disfrazado, las desigualdades de clase preexistentes. En su origen, la idea del mérito se contraponía a los derechos de casta y de herencia. Cuando hoy esa idea es a veces utilizada para disfrazar a los herederos o cualquier desigualdad de clase previa, el desafío consiste en debatir colectivamente la noción de mérito. Porque no debería discutirse que hacen falta méritos para ser profesor universitario o funcionario público. Lo que debe ponerse en debate es cuáles son dichos méritos. Un ejemplo muy conocido en las ciencias de la educación es si evaluamos exclusivamente resultados o si evaluamos procesos. Desde ya, hay muchas otras cuestiones que deben debatirse para construir justamente reglas de juego claras en función de proyectos educativos, de investigación o extensión.

De allí emana la idea de una autoridad legítima, fundada en el saber, en el compromiso, en la enseñanza. Cuando el movimiento de estudiantes de 1918 o de otras épocas no reclama cuestiones estrictamente puntuales, que interesan a pocos, y deviene en toda su potencialidad política, lo que procura, básicamente, es que los mejores profesores se hagan cargo de la enseñanza universitaria, a la vez que cuestionan todo mandarínazgo y exigen que las grandes mayorías puedan acceder de modo efectivo a ese saber. Que no haya cuerpo que pueda imponerse en función de la mezquindad de los intereses de grupo o de casta; que se imponga el interés general en el desarrollo de la ciencia, las profesiones, la investigación y la docencia. Una metáfora de la nación y de su sentido democrático en tensión con los intereses corporativos.

¿Podría uno disentir con alguna expresión de un clásico como el *Manifiesto Liminar* de 1918? Cuando uno es laico, cuando aprendió en la universidad a leer críticamente, no es necesario devenir inconoclasta para introducir esta o

aquella apreciación. ¿Es la juventud siempre desinteresada y pura? Al compararse con una casta corrupta que teje tramas en intereses particulares, los adjetivos cobran sentido. Al mismo tiempo, sabemos que poco y nada podría haber de puro en sociedades desiguales, con largas hegemonías consumistas, individualistas, con extensas prácticas de cooptación. “Desinteresada” significa allí abocada a un interés: el interés general. “Pura” significa allí lo que se pretende de la universidad pública como utopía que debe guiar nuestros actos.

Cuando un movimiento político legítimo se levanta contra un régimen y un método, sacude de la somnolencia no solo a la nación, sino a toda América. Ese movimiento podrá ser estudiantil, barrial, obrero, de mujeres, indígena o lo que fuere. Pero si presenta las características de la Reforma, nunca será un evento parroquial, nunca será un recurso minoritario para aparecer en los medios, nunca interrumpirá la institucionalidad con retórica demagógica. Ese reclamo se empodera con la fuerza que emana de la ética.

Los protagonistas de aquel movimiento, de las repercusiones latinoamericanas en aquellos años y de las nuevas oleadas estudiantiles del siglo xx no podían imaginar que las universidades públicas argentinas llegarían al lugar que ocupan hoy. Una lista potencialmente infinita de críticas pueden realizarse a determinadas carreras o profesores, dificultades edilicias o necesidades que aún es necesario atender para que la educación universitaria se convierta en un derecho de todos los ciudadanos. Para comprender ese desafío también resulta imprescindible comprender lo lo grado.

Porque hay aspectos literales de los reclamos del '18 que pasaron a definir aspectos centrales de la universidad pú-

blica argentina, desde el cogobierno hasta la potencia de todo reclamo contra la mediocridad, pasando por el acceso a la educación superior. Pero hay cuestiones del '18 que, en su potencia metafórica, interpelan al conjunto de la nación. Una nación que se imagina como intolerante frente a las herencias de la aristocracia, que ya había pretendido desde mucho antes otorgarle “el trono a la noble igualdad”, que encontró en la universidad pública un espacio de condenación de los múltiples modos de mencionar las posibilidades de movilidad social ascendente. Una nación que sigue sorprendiendo a sus visitantes por la pregnancia del valor de la educación pública en el imaginario de su ciudadanía. La educación pervive en las memorias populares como posibilidad de cambiar una trayectoria familiar, de que cualquier joven, más allá de la cuna en que haya nacido, pueda llegar a médico o abogado, de que la hija o el hijo de cualquier persona pueda llegar a ser presidente de la Nación.

La universidad pública, en su expansión lograda, en su instalación en territorios donde estaba ausente, reclutando cada vez más jóvenes sin padres universitarios, establece un horizonte de justicia. Justicia en el derecho al acceso al conocimiento y la formación, justicia en la posibilidad de transformar el propio destino, justicia en que el esfuerzo y el mérito cumplan un papel decisivo en el futuro. Justicia en una noción de igualdad que está en el centro de nuestra historia como nación.

La Argentina del siglo *xxi* ha colocado a las universidades, a la formación académica y profesional, a la investigación científica, al compromiso a través de la extensión, en un lugar crucial de su proyecto de país. En su pluralidad, el proyecto argentino no podría ser imaginable sin educación y sin universidades fuertes y abiertas. Abiertas en el acceso al

conocimiento y abiertas a la interacción con la sociedad. Sin embargo, es necesario asumir que para que la universidad argentina, para que el sistema universitario se encuentre a la altura de las exigencias de la hora, la relectura del *Manifiesto* de la Reforma y un análisis distanciado y crítico de nuestra realidad actual resultan imperiosos.

Solo los ingenuos pueden creer que las autoridades elegidas por los claustros de las universidades descansan sobre lo existente en la institución que dirigen. Los riesgos de anquilosamiento y de corporativismo, si bien no pueden compararse a los de inicios del siglo xx, existen y deben ser resistidos. Los riesgos de interpretar la relación con la sociedad como vínculo exclusivo con las empresas (y no con los barrios, las organizaciones sociales, el espacio público) no solo ha sido potencial sino que hay evidencias de sus consecuencias. Los riesgos de interpretar la autonomía como irresponsabilidad, en el estricto sentido de no tener el deber de responder por las acciones institucionales, puede devenir en un corporativismo ajeno a un proyecto de desarrollo nacional, inclusión social y menos desigualdad.

La Argentina tiene chances muy claras en su futuro. Esas posibilidades no solo dependen de los recursos naturales y de la soberanía nacional sobre ellos. Esas posibilidades dependen también –y fundamentalmente– de los recursos sociales, de los saberes y capacidades, de su extensa distribución por el territorio y la población, de la interacción entre los mundos de la ciencia y los mundos de la práctica social.

Un siglo después, repensar la Reforma es necesario para repensar la universidad pública en sus desafíos contemporáneos. Repensar la universidad desde las necesidades de desarrollo social, científico, económico y cultural implica estar abiertos a nuevos desafíos, a nuevos diseños, a nuevas for-

mas de hacer. Repensar la universidad es imprescindible para una nación que hoy debate otros futuros, para una sociedad que reasuma nociones de democracia, soberanía y justicia, y que se imagine protagonista de una creciente igualdad.



Bibliografía

RAMA, Claudio, “La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina”, en *Revista Ibero-Americana de Educação*, Nº 50, 2009, pp. 173-195.

RINESI, Eduardo, *Filosofía (y) política de la Universidad*, Los Polvorines, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento y IEC-CONADU, 2015.

AUTORES

Jorge Aliaga

Doctor en Física por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Secretario de Planificación y Evaluación Institucional de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), Profesor Titular de la misma universidad, Profesor Asociado de la Universidad de Buenos Aires e Investigador Independiente del CONICET.

Fue Decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA entre 2006 y 2014 y Subsecretario de Evaluación Institucional en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2015).

Sergio Balardini

Licenciado en Psicología por la Universidad Argentina John F. Kennedy. Se desempeña actualmente como docente del Seminario de Culturas Juveniles de la Universidad Nacional de Hurlingham y en el Programa de Estudios sobre Juventud

de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es director de proyectos de la Fundación Friedrich Ebert. Se ha desempeñado como Coordinador del Grupo de Trabajo sobre Juventud de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Participó en el diseño y puesta en marcha de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) del Ministerio de Educación de la Nación.

Pablo Buchbinder

Doctor de la Universidad de Buenos Aires en el área de Historia. Actualmente se desempeña como profesor titular regular de la carrera de Sociología y profesor adjunto regular de la carrera de Historia en la misma universidad. Es Investigador Independiente del CONICET con sede en el Instituto de Historia Argentina y Americana “Emilio Ravignani” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Dirige el Programa de Historia y Memoria 200 años de la UBA. Ha sido anteriormente profesor ordinario de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Entre otras publicaciones, es autor de *¿Revolución en los claustros?* (2008), *Historia de las universidades argentinas* (2010) y *Los quesada: letras, ciencias y política en la Argentina* (2012).

Alejandro Grimson

Doctor en Antropología por la Universidad de Brasilia. Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Nacional de

General San Martín (UNSAM), Investigador Principal del CONICET y director de CALAS Cono Sur (Centro de Estudios Avanzados Latinoamericanos). Ha sido Decano del Instituto de Altos Estudios Sociales de la UNSAM entre 2005 y 2014. Sus últimos libros son *Los límites de la cultura* (2011, Premio LASA) y la trilogía *Mitomanías argentinas* (2012), *Mitomanías de la educación argentina* (junto a Emilio Tenti Fanfani, 2014) y *Mitomanías de los sexos* (junto a Eleonor Faur, 2016).

Alberto Kornblihtt

Doctor en Ciencias Químicas y Profesor titular plenario de la Universidad de Buenos Aires. Es Investigador superior del CONICET y dedicó su tarea de investigación a la biología molecular. Es miembro extranjero de la Academia de Ciencias de Estados Unidos. En la Argentina, es miembro de la Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y de la Academia Nacional de Ciencias. En el año 2010 ha sido galardonado con el premio Houssay Trayectoria en el área de Química, bioquímica y biología molecular, y también en ese año recibió el premio Investigador de la Nación.

Jaime Perczyk

Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad de Quilmes (UNQ) y Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de Luján (UNLU). Se desempeña actualmente como Rector de la Universidad Nacional de

Hurlingham (UNAHUR) y Vicepresidente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Ejerció el cargo de Secretario de Educación del Ministerio de Educación de la Nación (2011-2015). Antes se desempeñó como Jefe de Asesores de Gabinete del Ministro de Educación (2009-2011) y Director Nacional de Políticas Socioeducativas (2007-2009). En sus más de veinticinco años de carrera ha desarrollado una intensa actividad docente en educación inicial, primaria, secundaria y no formal.

Adriana Puiggrós

Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y asesora de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

Fue Diputada en la Convención Nacional Constituyente en 1994, Diputada Nacional en tres períodos parlamentarios y Presidenta de las Comisiones de Educación y Ciencia y Tecnología de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Fue Directora General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Fue Directora General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Investigadora principal del

CONICET y Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, hasta su jubilación.

Sus últimos libros son *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro* (2012), *Rosarito. Un policial pedagógico* (2015) y *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado* (2017).

Alberto Sileoni

Abogado por la Universidad de Belgrano, Profesor Nacional de Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Especialista en Gestión Educativa por la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Se desempeña actualmente como docente en la Universidad Nacional de Hurlingham. Ha ocupado diversas responsabilidades políticas, entre ellas la de Ministro de Educación de la Nación Argentina entre 2009 y 2015.

Se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2018
en Artes Gráficas del Sur,
Alte. Solier 2450, Avellaneda, Pcia. de Buenos Aires.

