

# POLÍTICA **UNIVERSITARIA**

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

### Volumen 2

**"CREAR ESPACIOS DE RECONOCIMIENTO  
ES LA CLAVE DE LA LUCHA POLÍTICA ACTUAL"**

ENTREVISTA A PABLO GENTILI

**INTEGRACIÓN REGIONAL E INTERNACIONALIZACIÓN  
UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA**

DANIELA PERROTTA

**PRIMER BALANCE DE LA CRES 2018**

DAMIÁN DEL VALLE

**EN DEFENSA DEL SENTIDO PÚBLICO  
DE LAS UNIVERSIDADES**

SOFÍA TEZZA

**SINDICALISMO DOCENTE Y DEMOCRATIZACIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

ANAHÍ FERNÁNDEZ

**EL CAMINO DE LA ARTICULACIÓN  
CONVERSACIÓN CON REFERENTES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL**

REYNA DIEZ

LUCÍA ABBATTISTA

# ÍNDICE

IEC-CONADU

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN

FEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

POLÍTICA UNIVERSITARIA

NÚMERO 6 ESPECIAL

La universidad hoy, a 100 años de la Reforma

Volumen 2

## DIRECTORA

*Yamile Socolovsky*

## CONSEJO DE REDACCIÓN

*Belén Sotelo*

*Damián Del Valle*

*Laura Rovelli*

*Mariana Versino*

*Fernanda Saforcada*

## EDITORIA

*Miriam Socolovsky*

## DISEÑO

*Adolfo Antonini*

2

### "CREAR ESPACIOS DE RECONOCIMIENTO ES LA CLAVE DE LA LUCHA POLÍTICA ACTUAL"

Entrevista a Pablo Gentili

10

### INTEGRACIÓN REGIONAL E INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA

Daniela Perrotta

20

### PRIMER BALANCE DE LA CRES 2018

Damián Del Valle

28

### EN DEFENSA DEL SENTIDO PÚBLICO DE LAS UNIVERSIDADES

Sofía Tezza

34

### SINDICALISMO DOCENTE Y DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Anahí Fernández

44

### EL CAMINO DE LA ARTICULACIÓN

Conversación con referentes del movimiento estudiantil

54

## LEGADOS

### REYNA DIEZ

Lucía Abbattista

Año 6 N° 6

Mayo de 2019

1500 ejemplares

ISSN 2362-2911

Instituto de Estudios y Capacitación

Federación Nacional de Docentes Universitarios

Pasco 255 CPAC 1081 AAE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

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

secretaria\_iec@conadu.org.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-

CompartirIgual) a menos que se indique lo contrario.

# EDITORIAL

**YAMILE SOCOLOVSKY**

DIRECTORA DEL IEC-CONADU



FOTO: MAI ZARATE

Marcha de antorchas, 17 de mayo de 2018, Buenos Aires

La celebración del Centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba ha dejado paso a otras efemérides. Ya estamos recordando el decreto de Juan Domingo Perón que estableció, en 1949, la gratuidad de la enseñanza universitaria y los cincuenta años del Cordobazo. La demorada publicación de un segundo número especial de Política Universitaria dedicado al aniversario la gesta reformista viene a subrayar la continuidad de una narrativa en la que el movimiento popular inscribe su protagonismo y se configura, al mismo tiempo, como una identidad política siempre diferente e inquietante. Este solapamiento no premeditado permite, además, enfatizar la necesidad de provocar y profundizar los debates que el evento más promocionado del Centenario, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), en su desenlace aún controvertido, sigue dejando pendientes. En un contexto de avance global de las fuerzas del mercado, mientras un cierre autoritario asedia las democracias, la universidad es también el territorio de una disputa que debe poder ser puesta en palabras para movilizar la inteligencia y la voluntad colectiva que asuma el bando de la igualdad y de los derechos contra la brutalidad de los privilegios.

En nuestro país, aquel Centenario estuvo signado por la movilización en defensa de la universidad pública, ante los efectos destructivos del programa de ajuste presupuestario del gobierno de la Alianza Cambiemos. Una lucha que durante 2018 adoptó sin vacilaciones, desde las más diversas identidades políticas, la reivindicación de la Reforma de Córdoba como antecedente y punto de partida de un proceso histórico en el que la determinación democrática parece medirse, una y otra vez, con la pretensión elitizante y excluyente que hoy se conjuga con la mercantilización de la educación y el conocimiento. Esa adscripción

supone —especialmente para la tradición nacional popular— un revisionismo histórico que, como hemos señalado en distintas oportunidades, ha sido posible precisamente porque el más reciente ciclo de transformaciones en el terreno de la educación superior y de la producción de conocimientos, que se desarrolló en nuestro país entre 2003 y 2015, fue comprendido como un proceso de reforma democrática. Y si el conjunto de políticas públicas que en aquella etapa ampliaron y fortalecieron el sistema universitario y científico tecnológico pudo haber sido, incluso para quienes reivindicamos sus resultados, incompleto y en algunos aspectos insatisfactorio, justamente ese incabamiento es un dato que permite ligarlo con momentos precedentes, particularmente con el movimiento del 18 y, luego, con la apertura promovida por el primer gobierno peronista. Ninguna de esas conquistas logró que la universidad fuera democrática y popular en un sentido incontestable, ni mucho menos definitivo, y sin embargo han sido determinantes en la constitución de la disputa, su escenario, sus actores. Y actrices. Porque, además, el propio concepto de una universidad democrática y popular no es inerte, se completa en el movimiento mismo que redefine al pueblo como identidad política que vive del conflicto que protagoniza y de las perturbaciones que su demanda instala en el orden establecido, contra su traza colonial, oligárquica, patriarcal. Hoy, la universidad pública no será democrática y popular si no es, al mismo tiempo, feminista.

Así lo dijimos en las conclusiones del Encuentro Latinoamericano por la Universidad Democrática y Popular, que en junio de 2018 nos reunió a los sindicatos docentes de la Internacional de la Educación para América Latina, al movimiento estudiantil, y a un número importante de redes y referentes institucionales y del campo académico, como corolario

VIENE DE PÁGINA 1 de una serie de foros que, en distintas universidades de todo el país, procuraron amplificar una voz colectiva en el debate de la situación y perspectivas de la educación superior a diez años de la Conferencia de Cartagena, convertida ya en un hito en la construcción de la idea de la universidad como derecho. El acto multitudinario en el que esa consigna fue reafirmada como el principio a defender en la CRES 2018 precedió, junto con una masiva movilización callejera en protesta contra los recortes presupuestarios y el atraso salarial, a los actos oficiales que dieron inicio a un evento tensionado por una confrontación de proyectos y visiones sobre el rol de la universidad, que se saldó a favor de una perspectiva democrática en la Declaración final, permitiendo, como señala aquí Damián Del Valle, trazar una narración políticamente valiosa en la que nuestra región se afirma como portadora de una definición distintiva y discordante con la tendencia global liderada por las fuerzas del mercado.

Sin embargo, cuando se acaba de cerrar el accidentado debate del Plan de Acción de la CRES 2018, aquella disputa parece seguir quedando desdibujada tras la ambigüedad de los discursos y en medio de una diplomática guerra de posiciones en la que se dirime quién conduciría, en este ámbito, un proceso de “construcción de región” en el que, a falta de una estrategia clara, pública, políticamente soberana y efectiva, progresa la incidencia (la persistencia y la astucia) de los intereses mercantiles, que continúan permeando la lógica de desarrollo de los sistemas a través de su propia voluntad meritocrática y competitiva. Al mismo tiempo, es cada vez más evidente que, como bien señala aquí Daniela Perrotta,

la determinación política de los gobiernos resulta decisiva para viabilizar una regionalización de la educación superior y la producción de conocimientos que pueda sustraer de la esfera de la dominación neocolonial este factor estratégico para el desarrollo soberano de nuestros pueblos. Ciertamente, no contamos hoy con esa vocación gubernamental. En estas condiciones, necesitamos forjar una articulación política que trascienda la resistencia y se demuestre capaz de proyectar un desarrollo alternativo para la universidad latinoamericana, implicando a todos los colectivos que la constituyen: sus autoridades, sus trabajadorxs, sus estudiantes, y también las comunidades que tienen que poder reclamar y resguardar su propio derecho a la educación, al bienestar, a la cultura. Es urgente identificar el modo de operación del dispositivo mercantilizador, y es imprescindible construir esa voluntad regional. En ese marco, la CRES 2008 planteaba ya, en el proyecto de la conformación de un Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, una plataforma organizativa que hoy debería ser revalorizada y fortalecida con una representatividad que la dote de capacidad política efectiva. Pero también debería estar cada vez más claro que un movimiento en defensa de la universidad como derecho no puede prescindir, aquí, en el Sur y en cualquier lugar del mundo, del compromiso político con la lucha por rescatar a la democracia de su secuestro corporativo y autoritario. Esa es, sin dudas, una pelea que no sólo trasciende a la universidad, sino que más bien la coloca donde debe estar: junto al pueblo cuyo destino comparte. Pintada de pueblo, de todos sus colores, sus penas, sus esperanzas. Porque no habrá Reforma universitaria sin emancipación social.

### ¿Cuál es tu evaluación del Foro de CLACSO?

El foro nos puso ante la evidencia de que hay mucho interés en crear espacios donde el progresismo, la izquierda, los sectores que se movilizan contra las políticas neoliberales puedan reunirse a debatir, escuchar, confrontar y también acercarse a perspectivas nuevas sobre problemas que no son nuevos, pero que son muy urgentes y particularmente complejos de encarar desde una perspectiva progresista porque están en la agenda pública.

Los temas que se abordaron son los desafíos que un gobierno progresista tiene que enfrentar, en el contexto en que debería enfrentarlos si tuviéramos la oportunidad de regresar (o de mantenernos en el poder, donde estamos). Frente a todos estos interrogantes, hay muy pocas preguntas convincentes dentro del campo de la izquierda. Se dice que la gente está desmovilizada, que hay poco interés, que no hay capacidad de articulación política o de movilización social, particularmente en los jóvenes, y que la derecha se aprovecha de eso, pero lo que el foro mostró es que hay interés y capacidad de movilizarse para escuchar y debatir. En ese sentido, es muy esperanzador porque refuerza la idea de que lo que está faltando en el campo del progresismo y de la izquierda en América Latina y en el mundo son grandes foros públicos de movilización alrededor de debates y de cuestiones sobre las cuales, si no se tienen respuestas, la mejor alternativa es generar espacios de deliberación. También demostró que lo que produce la movilización de la militancia es una cierta mística de sentimientos de solidaridad, de participar de un mismo espacio, que es lo que se vio particularmente en Ferro pero después se dio en todas las actividades.

Eso nos conecta con un tema que la izquierda no sabe administrar bien, en general, y es que se confunde el ejercicio de la reflexión con un ejercicio alejado del sentimiento: o sea, cuanto más reflexivos somos más críticos somos. En el pensamiento crítico, a veces la criticidad se confunde con la *cripticidad*. Y hay un elemento que es muy importante, que es un nivel de identificación, de reconocimiento, de simpatía, de ganas de estar al lado, que

# “CREAR ESPACIOS DE RECONOCIMIENTO ES LA CLAVE DE LA LUCHA POLÍTICA ACTUAL”

## ENTREVISTA A PABLO GENTILI

EL PASADO DICIEMBRE, MIENTRAS TRANSITABA LOS ÚLTIMOS DÍAS COMO SECRETARIO EJECUTIVO DEL CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (CLACSO) –ACTUALMENTE A CARGO DE KARINA BATTHYÁNY– PABLO GENTILI, DOCTOR EN EDUCACIÓN POR LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES Y PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE RIO DE JANEIRO, HABLÓ CON POLÍTICA UNIVERSITARIA SOBRE LA ACTUAL SITUACIÓN EN AMÉRICA LATINA, EL AVANCE DE LA DERECHA Y LOS DESAFÍOS PARA EL CAMPO POPULAR.

tiene que ver con la sensibilidad. La izquierda en general tiene una incapacidad muy grande para administrar temas que tienen que ver con la sensibilidad, con la subjetividad, con los afectos.

**El pensamiento crítico está muy asociado también con el pesimismo.**

Sí, con el pesimismo o con la inteligencia reflexiva, sofisticada. Y yo creo que se abordaron temas desde una perspectiva muy profunda y crítica, pero en un contexto en el que el entorno, la dimensión performática del evento, hacía

a la reflexión también. Eso te conecta de una forma diferente con la gente, que aunque estuviera como espectadora, era parte de ese acto cultural que estaba ocurriendo. Esto ha pasado en otros momentos también, como en el Foro Social Mundial o lo que eran en Brasil las conferencias temáticas que empezaron durante el gobierno de Lula. Eran momentos excepcionales porque eran grandes espectáculos. No quiero decir esto desde el punto de vista despectivo, como a veces lo ve el progresismo, con una idea de que si algo es divertido es idiota, superficial,

o trivial. En ese punto la academia no sabe relacionarse muy bien con la gente porque uno no se conecta por la sofisticación de la inteligencia. Ese es un principio cartesiano totalmente dogmático y bastante poco eficaz. Lo que primero te conecta con la gente es un sentimiento.

Eso la derecha lo aprendió. Se dio cuenta, mucho antes que nosotros, que lo primero que hace que el otro te preste atención es que sienta una empatía, que lo escuchás, que sos parte de la solución de sus problemas. La derecha lo hace con una agenda reaccionaria. Entonces,



frente a un tema que perturba e interpela, que es la violencia, la derecha contesta por el lado de la necesidad de una respuesta de mano dura que solucione el problema. Frente al abandono del espacio público y comunitario por parte de los estados, incluso en los gobiernos progresistas, las iglesias se meten en los barrios y están al lado de las personas cuando lloran; no se ponen a explicarle la importancia de la política pública de redistribución de la renta que permite que mediante programas de transferencias condicionadas la gente aumente su capital social. Eso, en algún momento, en la Argentina, lo hacían el movimiento popular, el peronismo, los sindicatos, las organizaciones sociales, barriales: ocupaban el espacio las organizaciones que tenían un contenido democrático, ciudadano, progresista. Pero se fueron debilitando y otras organizaciones desplazaron lo poco que quedaba de las anteriores y lo llenaron de un contenido reaccionario.

Frente a esto, necesitamos ideas fuertes que conecten con valores, con sentimientos, con inseguridades, y lo tenemos que hacer para contrarrestar la ofensiva cultural, que es un ataque a la subjetividad muy bien orquestado, porque se hace a través de asociaciones, de iglesias y de movimientos que están muy cerca de la gente, y también a través de los medios de comunicación, del discurso político de manera general. La derecha tiene muchos dispositivos y nosotros no tenemos tantos.

### ¿Qué es lo que la izquierda, el progresismo, los sectores nacionales y populares deben hacer en nuestros países?

Conectarse con la gente. Eso fue el Foro: una conexión entre la gente y los que hablaban, porque la gente hablaba con ellos. No había conferencias sino espacios de reconocimiento, que yo creo que son la clave de la lucha política actual. El intelectual, si quiere hacer política, no se puede vincular con la gente como lo hace con sus alumnos. Si un intelectual no puede decir en diez minutos cuál es el problema de la desigualdad en el mundo, puede ser un excelente académico, pero no es un intelectual público. El intelectual público se conecta con la persona. La persona entiende su desigualdad a partir de lo que le están explicando. Sabe que el intelectual sirve porque le está diciendo algo

con lo que empieza a entender por dónde pasa el problema de la injusticia social, la violencia, el racismo, el patriarcado. El intelectual en términos políticos sirve en la medida en que se vincula de esa forma, no en la medida en que aspira a que la lógica académica de la universidad se transforme en un acto de masas. No estoy descartando la importancia de la universidad. Si doy clases en un posgrado, doy clases en un posgrado. Pero si yo quiero aprovechar lo que aprendo en el posgrado para transformarme en un sujeto político, tengo que utilizar eso como un elemento que me conecte con la gente. Eso es lo que hace que el intelectual deje de parecer inteligente y pase a ser un sujeto inteligente

“

SI UN INTELLECTUAL  
NO PUEDE DECIR EN  
DIEZ MINUTOS CUÁL  
ES EL PROBLEMA DE LA  
DESIGUALDAD EN EL MUNDO  
PUEDE SER UN EXCELENTE  
ACADÉMICO, PERO NO ES UN  
INTELLECTUAL PÚBLICO.

”

te. Por eso digo que la izquierda confundió esta cosa cartesiana del pensamiento como un bien reservado a los eruditos o a la casta que domina los códigos secretos de la academia con la inteligencia. Eso no es la inteligencia. No necesariamente la clase del doctorado es un discurso que podría movilizar docentes de una escuela pública. Si voy a hablar para ellos, tengo que transformar ese conocimiento en un elemento que se relacione con la experiencia de esos docentes, con la sensibilidad, con la indignación de esos docentes, y permita avanzar.

La izquierda puede salirle a disputar a la derecha en el campo en el que está ganando, si salimos de la coraza que creamos alrededor nuestro de pensar que lo que hace falta es un

documento o un programa. Tampoco descarto que los partidos tengan que tener un programa. Pero hoy no se necesita un programa que tenga las soluciones al problema de la seguridad para ganar las elecciones: lo que hay que tener es un discurso diferente al de que la inseguridad se soluciona matando a todo el que parezca sospechoso. Eso no es producto de un programa, aunque se espeje en teorías y concepciones racistas, autoritarias, patriarcales; aunque todo eso tenga un correlato en el mundo académico, es una afirmación muy concreta acerca de cómo resolver un problema que a la gente le preocupa. Uno no hace política por oposición a algo, hace política afirmativamente. Algo que la derecha también aprendió: la derecha no dice la solución de la izquierda es una cagada, simplemente te desconoce, te ignora, no existís. No está discutiendo con nosotros: está afirmando. Nosotros queremos convencer a la gente de que la solución de la derecha para la violencia es mala, sobre la base de valores que no podemos justificar con la contundencia simbólica o subjetiva que tienen. Porque los derechos humanos son para nosotros un valor que no podemos transformar en operacional cuando vamos a una villa y tenemos que hablar con los pobres.

### Porque necesitan ir a tomarse el colectivo sin que los asalten...

Claro. O lo que le pasó al PT. Decían: “Nosotros hemos democratizado el acceso a la universidad”... Cuando empezó el gobierno de Lula, había 3,5 millones de estudiantes universitarios; cuando salió, había 7,5 millones. Es decir, duplicaron la matrícula universitaria. Ningún país hizo eso. Y los que entraron fueron jóvenes de sectores populares porque los sectores de clase media, en general, ya estaban. Los principales beneficiarios fueron jóvenes de primera generación de universitarios. La gente lo valoró porque lo vio: “Tengo a mi hijo en la universidad”. No hubo una teoría de la justicia social que hizo que entendieran eso. Lo que entendieron fue que ellos nunca habían tenido acceso a una institución que es el símbolo del poder, del privilegio y de la movilidad social ascendente. Sus papás no habían tenido el secundario y sus hijos ya estaban en la universidad. Eso se lo reconocen a Lula y queda inscripto en la memoria histórica como una conquista.



FOTO: MAI ZARATE

Ahora, si se conquista eso pero la tasa de homicidios aumenta exponencialmente, y fundamentalmente son asesinatos de jóvenes negros de sectores populares, que son el setenta por ciento de los jóvenes que mueren asesinados, hay, por un lado, jóvenes negros que entran a la universidad y, por el otro, cada vez más jóvenes negros asesinados. Por lo tanto, el joven negro que entró a la universidad también corre más riesgo de que lo maten con un tiro en la cabeza porque es negro y pobre. El PT pensó que el hecho de haber garantizado que tu hijo entre a la universidad era lo suficientemente contundente para que eso se lo reconocieran para siempre, y es verdad, la gente se lo reconoce a Lula. Pero ¿eso va a hacer que esa gente que lo reconoce a Lula vote a otro? No sé... Porque esas personas ya tienen al hijo en la universidad, pero ahora están preocupadas de que lo maten. Y que te maten al hijo es algo terrible, pero

que te maten al único hijo que entró a la universidad es una sensación de impotencia mucho mayor porque vos de un lado tenés una proyección hacia el horizonte de felicidad que supuestamente garantiza la universidad y, al mismo tiempo, un pibe que te lo mataron. Y hoy es más probable que maten a un pibe que está en la universidad. No se le puede disminuir la angustia existencial a una madre con relación al riesgo de vida que corre su hijo solamente por haberle garantizado el ingreso a la universidad. Porque claro, lo que quiere es que pueda ir a tomar el colectivo y no lo asalten.

Poco antes de ser destituida, Dilma mandó a hacer una encuesta sobre el programa Bolsa Familia, que llega a más de cincuenta millones de personas y lo reciben las mujeres, y la primera pregunta que hicieron fue: ¿Su vida cambió gracias al programa Bolsa Familia? El noventa por ciento decía que sí. ¿Por qué?

El setenta por ciento decía: “Gracias a Dios”. Después venían: “Gracias a mi familia”, “Gracias a mi barrio”. “Gracias a la política”, con el cinco por ciento, aparecía marginalmente porque estaba la opción. No aparecía el Estado, no aparecía la democracia. Entonces, habían creado una política pública que democratizaba el acceso a un bien básico que es la renta (que te permite alimentar a tus hijos y no tener que mandar a tu hijo a trabajar, por lo que puede ir a estudiar –que es una condición para que te den el beneficio-- y puede llegar a la universidad). Todos decían que era espectacular, pero alguien estaba soplándole al oído de las beneficiarias que todo eso se lograba por la oración, por Dios, y esa era la iglesia que ocupaba el lugar que antes ocupaba la Iglesia Católica de base, las asociaciones de moradores, los sindicatos, los grupos comunitarios,





los movimientos de derechos humanos. Todo eso había dejado de existir y al barrio lo había ocupado una banda de mafiosos que le saca la plata a la gente y encima le dice que todo lo bueno que hace el gobierno lo tiene porque le dan el diez o el veinte por ciento de los ingresos al pastor porque es el que junto con ellos le pide a Dios que el Bolsa Familia funcione. Bueno, nosotros tenemos que construir ejércitos de militantes que estén en la calle disputando discursos. Porque ahora los únicos que están hablando son ellos.

Pero en el único campo en que se puede ver una contraofensiva discursiva y movilizadora fuerte es en el campo de género. En todos los otros campos no hay nada. Y los partidos tradicionales tienen muchas dificultades para tramitar los temas de género. Pero es donde está el activismo que sale a disputar discurso. Bueno, por ahí las experiencias de ciertas organizaciones populares en algunas villas... pero la derecha consigue que haya un discurso, que la población se apodere de él y salga a la calle con ese discurso. Y lo hace a partir de una combinación de saberes articulados en sentencias, en dogmas, y en la confianza. Lamentablemente, lo que empezamos a ver en la Argentina es que la estrategia del Gobierno de bolsionarización de la política se basa en la convicción de que los votantes están queriendo escuchar una respuesta. Estaba viendo una encuesta que mostraba que la gente no tenía idea de qué pasó en el G20. Saben que vinieron los presidentes pero no saben de qué discutieron. Pero el G20 demostró que hay una posibilidad de que Buenos Aires se transforme en una ciudad tranquila en donde podés moverte sin que pase nada: militarizar la ciudad. Y no es raro que después Bullrich salga con una andanada de discursos. Ese discurso conecta, lo que es pésimo para nosotros. El G20 fue un fracaso en términos de la agenda internacional, no pasó nada, no se discutió nada. En definitiva, el éxito fue que como no se discutió nada, no hubo ningún quilombo y por eso fue un éxito: tan pobre es el panorama internacional. Si no hay un escándalo, eso es un éxito. No se habló de ningún problema importante, no se expuso ante el mundo ninguna declaración medianamente humanitaria sobre las catástrofes ambientales, de guerra, de refugiados, nada. Pero si pensamos que lo que había que mostrar acá era que Macri es un papanatas que se larga a llorar y nos divertimos haciendo gifs para las redes socia-

les, no entendimos lo que fue el G20. El G20 fue la posibilidad de que en la Argentina se le dijera a todo el mundo que si se toma la decisión de radicalizar la agenda represiva se puede hacer que lo que se percibe como un caos tenga solución. Lo que pasó en Brasil con Bolsonaro fue exactamente eso; él entendió por dónde pasaba la pelea política: por enunciar respuestas a problemas concretos.

La gente tiene una preocupación con la educación, con la inseguridad, y tiene una confusión inmensa con relación a las causas de la crisis. Bolsonaro les dio respuestas muy simples y atribuyó las causas a la destrucción de los valores tradicionales. Frente a esto, la religión tiene un papel reparador, explica, da un marco.

“

QUEREMOS CONVENCER  
A LA GENTE DE QUE LAS  
SOLUCIONES DE LA DERECHA  
SON MALAS, SOBRE LA  
BASE DE VALORES QUE NO  
PODEMOS JUSTIFICAR CON LA  
CONTUNDENCIA SIMBÓLICA O  
SUBJETIVA QUE TIENEN.

”

Con respecto a la educación, se está poniendo en evidencia que la promesa integradora de la misma es falsa. En Brasil la gran conquista del PT en materia educativa es también la propia condena del PT al momento de poder explicar por qué no pasa lo que prometimos. Porque garantizamos el acceso a la educación sin haber deconstruido la idea de que las soluciones a la crisis económica, los problemas sociales, la movilidad social, se reducan a la educación. Al contrario, reforzamos eso. Dijimos: “Nosotros vamos a ofrecer el acceso a la educación porque es la llave del cofre de la felicidad que permite que la gente aumente sus ingresos, consiga mejores empleos, progrese en la vida y sea más feliz”. Y es una mentira.

La gente lo ve: a sus hijos los matan más, no consiguen más empleos, están desempleados. Bolsonaro no deconstruye el mito de la educación como la llave del progreso, lo que hace es volver a la concepción de que lo que falta es disciplina, que los maestros están ideologizando a los pibes, que los sindicatos politizan la educación. Y el tema de la seguridad es el arma: la propiedad privada, la violencia de que te sacan lo que es tuyo. Van a cosas muy primarias y dan una respuesta. Frente a esto el PT qué ponía: las conquistas del pasado, el líder preso. Y la gente dice “está bien, que lo suelten y lo votamos, pero está preso y no lo podemos votar”.

**Frente a esos discursos, la respuesta de la izquierda en general es la explicación racional.**

Y más que la respuesta racional es la reacción a lo otro. Es un gran problema que está pasando en España o en Italia: muchos sectores de izquierda quieren explicarle a la gente que esos tipos son fascistas y que el fascismo es malo. Entiendo que hay que hacer el esfuerzo por entenderlo, pero ¿a quién le importa qué es el fascismo? La gente no va a dejar de confiar en Bullrich porque nosotros digamos que es fascista. Ayer la ciudad era un caos, me tomé un taxi y el taxista me dijo: “Esto es un quilombo. Paré al baño, me fui a meter y me dicen ‘¡Momento, a la cola!’, y había una cola de veinte metros de la gente que estaba en la marcha. Dije: ‘No hago la cola, ustedes están pelotudeando, yo estoy trabajando’”. ¿Vos le vas a explicar: “Ese es un gesto fascista, usted es un fascista”? ¿Cómo le explicás al taxista que esa gente está luchando por una sociedad más justa? No se lo explicás... Bullrich le está dando la solución de cómo ir al baño sin que esos tipos se metan en su vida. Ellos tienen una solución. ¿Cuál es la nuestra? ¿Concientizarlo? ¿Hacerle un curso de cultura política?

**Recién señalabas las dificultades para que el ingreso de los sectores populares a la universidad en Brasil impacte de otras formas. En la Argentina hemos tenido un ciclo de apertura de universidades en sectores desfavorecidos del Conurbano. ¿En qué medida ese ingreso**

**de sectores que estaban relegados en la vida universitaria podría llegar a tener un impacto en formas de intervenir políticamente de las universidades? ¿Y en qué medida se puede consolidar eso en un contexto de ataque a la universidad y a esa ola democratizadora?**

Quizás teníamos una confianza en que la democracia iba a funcionar mejor de lo que funciona. La izquierda tiene un pensamiento muy evolucionista porque es cartesiana. El evolucionismo es pensar en ciclos, como bien dice García Linera. Definimos que había que garantizar el acceso a la universidad, lo hicimos y lo hicimos bien. Primera conclusión: pensamos que nos lo iban a agradecer de por vida, y segundo: pensamos que una vez que hiciéramos eso nos íbamos a poder dedicar a hacer otras cosas, como por ejemplo explicar que el problema de la desigualdad no es exclusivamente, como ha dicho el liberalismo toda la vida, un problema de inteligencia. Porque es el liberalismo el que sostiene que lo que diferencia las posibilidades de éxito y de trabajo es la inteligencia o el capital cultural.

Pero lo que diferencia a los seres humanos es una relación de clase, de opresión, de desigualdad, de subalternidad, es una exclusión, es una relación de poder. Por lo tanto, lo que te va a sacar de esa situación de opresión no va a ser lo que el liberalismo siempre dijo, el mito de la meritocracia: “Estudiá, formate, progresá y superarás todas las barreras que se te anteponen”. Porque las barreras no son cognitivas, son relaciones de poder. Durante los últimos años la mayor revolución que se produjo en el mundo universitario fue la feminización de la matrícula. Hoy en América Latina hay más mujeres que hombres en las universidades, y no cambió la brecha salarial. Si realmente la universidad fuera la llave del cofre de la felicidad, al haberse feminizado la matrícula universitaria deberíamos haber conseguido disminuir la brecha.

Y no solo no lo conseguimos sino que la brecha salarial es mayor en personas con título universitario. La diferencia salarial entre una mujer ingeniera y un hombre blanco ingeniero es mucho mayor que entre una mujer y un hombre con estudios primarios incompletos. Nunca un hombre con estudios primarios

incompletos va a tener tantas oportunidades para separarse de la mujer como la va a tener un ingeniero, un médico, un abogado blanco, hombre. Si a la mujer le agregás que es negra, es mucho más difícil. La diferencia entre una mujer negra con diploma universitario y un hombre blanco con diploma universitario es tres o cuatro veces superior a la distancia entre una mujer negra pobre sin estudios primarios y un hombre blanco pobre sin estudios primarios. Por lo tanto, la universidad me permite que la mujer universitaria pueda aspirar a un empleo que antes no tenía (hoy puedo tener una mujer negra médica), pero lo que construye la desigualdad entre hombres y mujeres

“

**LO QUE CONSTRUYE LA DESIGUALDAD EN UNA SOCIEDAD SON LAS BASES INSTITUCIONALES DE UN RACISMO QUE ESTÁ EN EL MERCADO DE TRABAJO, EN LA EDUCACIÓN, EN LAS RELACIONES SOCIALES COTIDIANAS.**

”

o entre negros y blancos en una sociedad son las bases institucionales de un racismo que está en el mercado de trabajo, en la educación, en las relaciones sociales cotidianas. Eso es lo que explica que, por más que sea una inmensa conquista social que hay que defender, promover y garantizar que las mujeres negras entren a la universidad, el acceso a la educación no va a acabar con la desigualdad.

Tenemos que ser capaces, al mismo tiempo de que construimos una cosa que todo el mundo reconoce como valiosa, de ver el correlato con la desigualdad. Lo que ocurre, por ejemplo, hoy en Brasil es que las mujeres negras médicas o van a trabajar a los hospitales de la periferia o trabajan de enfermeras, porque no las contratan.

Entonces, para tener éxito, además del acceso a la universidad, tengo que deconstruir el racismo y el patriarcado. Y para esas poblaciones no está necesariamente claro que el problema es el racismo o el patriarcado y que debe haber medidas de protección frente a la discriminación.

En Brasil se avanzó bastante en las políticas de cuotas, de acción afirmativa. Entonces, está bien que amplíemos la matrícula en el Conurbano, eso fue una conquista espectacular. Pero si mañana no se generan mecanismos para que el mercado de trabajo incorpore a esos pibes y pibas del Conurbano y ellos tengan mecanismos de defensa frente a la discriminación, van a ser graduados universitarios frustrados, en un mercado de trabajo que los discrimina. Van a tener salarios inferiores a los de sus padres que ni siquiera fueron a la escuela y probablemente van a empezar a desconfiar de sí mismos y, por supuesto, de la promesa que les hicimos de que éramos la garantía de su bienestar. Uno podría regular que las fábricas del Conurbano tengan cuotas para que un porcentaje de las incorporaciones que hagan de empleados sean de egresados de las universidades públicas del Conurbano. Los empresarios van a protestar, pero si no, ¿qué? ¿Vas a depender de que los llamen voluntariamente?

Lo que diferencia a la mujer del hombre en el mercado de trabajo no es un diploma. Si fuera eso, las mujeres ganarían igual que los hombres. Pero eso ocurre hasta en los lugares donde la izquierda determina sus normas. Fijate en la universidad: las mujeres y los hombres que se dedican a la vida universitaria no tienen grandes diferencias en términos de sus desempeños, pero todos los mecanismos de reconocimiento en la carrera profesional docente están asociados a criterios de productividad que son muy difíciles de cumplir para las mujeres que tienen hijos. Supongamos que mañana gana la izquierda o el progresismo y a partir de mañana se triplica el presupuesto universitario y se hacen concursos docentes que permitan que toda esa enorme cantidad de gente que se formó en los últimos veinte años, con sus maestrías y sus doctorados, se incorpore en un régimen de dedicación exclusiva mediante concursos competitivos. Con las normas actuales, quedarían afuera a un montón de mujeres que combinaron su ciclo más productivo de vida

académica con su ciclo reproductivo. ¿Qué es lo que mide hoy la academia en cuanto a productividad académica? En qué congresos participaste, cuántos artículos publicaste y cuántas experiencias de investigación o de relación con el mundo académico (becas y demás) tuviste. Eso lo hacés entre los 25 y los 40 años, que es el ciclo reproductivo de las mujeres que están en la universidad. Si en el medio de todo eso tuviste dos hijos, interrumpiste de alguna forma tu vida académica, porque se limitó la capacidad de viajar y de producir académicamente, mucho más que la de tu propio compañero. Frente a esto ¿qué mecanismos hay? Algunas universidades lo están empezando a discutir, pero yo no puedo comparar a un hombre que vive en una serie de relaciones patriarcales, por más progresista que sea esa universidad, con una mujer que tuvo dos hijos. Si los pongo en el mismo lugar, el hombre automáticamente te va a sacar una diferencia. A veces digo —y algunas feministas me critican—, que un hijo debería valer tres libros, diez congresos, dos becas. ¿Por qué una beca, un libro, un artículo en una revista indexada vale y el trabajo reproductivo no vale? Es mucho más difícil tener un hijo que escribir un artículo que al final citan tres amigos tuyos. Si tengo que cuantificar, tengo que darle un valor a eso que hasta la izquierda más radical termina transformando en una especie de milagro: “es tan lindo un hijo”... No. Es un mérito. Si no es un mérito no avanzás nunca en el trabajo porque interrumpís tu carrera profesional y gana la mujer que no tuvo hijos. Con rarísimas excepciones, si vas a Europa o EEUU, las mujeres que sobreviven en el mundo académico han tenido que abdicar de alguna manera de sus intereses reproductivos y tienen pocos hijos o no los tienen.

Si el mundo académico es un mundo progresista, deberíamos incorporar el elemento que complementa una acción tan importante como la democratización del acceso la universidad con la intervención en el mercado de trabajo. Los ayudé para entrar a la universidad y después los tiré para que se las arreglen como puedan. Chicas solas, negros, aislados, individualizados, marginalizados, subalternizados, compitiendo contra señores feudales que tienen empresas. Hay que organizar eso: que se multe a la empresa que no contrata a los nuevos

graduados, porque no se llega a la paridad sin imponerla. Si no la logramos nosotros en las universidades, que somos todos progresistas, ¿cómo vas a convencer a los empresarios de que vale la pena contratar una mujer que se puede embarazar y a los tres meses sale del laburo? ¿Por qué hay más negros en universidades en Brasil? Porque hay una ley de cuotas. ¿Cuál es la posibilidad de que haya más mujeres en el parlamento? Los países deberían tener leyes de paridad. Bolsonaro tiene 22 ministros, y una sola mujer, que encima es pastora (no quiere decir nada, pero es la única que tiene). La Constitución tiene que decir que todos los gabinetes se constituyan en paridad. Porque no puede ser que no haya

“

**SI EL MUNDO ACADÉMICO ES PROGRESISTA, DEBERÍA INCORPORAR EL ELEMENTO QUE COMPLEMENTA LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO LA UNIVERSIDAD CON LA INTERVENCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO.**

”

once mujeres capaces de ocupar once ministerios, once mujeres de derecha. Ahora, cuando vas a un gobierno de izquierda, tampoco tienen paridad. Y en una situación de crisis es peor. Como nosotros no cuestionamos radicalmente las raíces del liberalismo, que son las raíces de la injusticia, de la desigualdad, la opresión, el racismo, el machismo, lo que la gente termina haciendo es asumir la tesis reaccionaria. Y piensa que tuvo la suerte de que su hijo entrara a la universidad, pero que la culpa de no conseguir un buen empleo es de él. El padre no dice que la culpa es del racismo, de la estructura patriarcal. Es el pobre o el negro que cree que son los otros pobres o negros los que le están sacando el puesto, en vez de pensar que es el racismo: se asume la tesis racista porque es más

explicativa. Nosotros no le dijimos: “esto es una parte del problema”.

**También porque entró a una universidad racista. No se lograron transformar las estructuras institucionales. ¿Por qué esta democratización no logró permear en los modos de producir conocimiento o de intervenir de las universidades?**

Eso sería más complejo, tendría que cambiar la universidad. Quizás es más lento. Tenemos dos cosas. Una la podrías ver con el tema de género, al revisar cuántos autores y cuántas autoras se leen en una carrera universitaria. Porque el patriarcado no es solamente que haya paridad de género en una mesa de la universidad. Si estudiás Literatura y lo que leíste es el ochenta por ciento de escritores hombres y veinte de mujeres, o las mujeres no han escrito o hay un montón que están silenciadas por el mainstream académico, inclusive de la izquierda. En CLACSO lo hemos visto, cuando hacemos los análisis de autores: las ciencias sociales son un campo dominado por la izquierda y nadie da autores latinoamericanos. Son todos latinoamericanistas, pero no se leen autores latinoamericanos. Son todos antipatriarcales, pero nadie da autoras mujeres para leer. Pero eso entra en una sofisticación mayor. También está lo que ningún gobierno progresista ha hecho, sino que, al contrario, se reforzó, y ahora que nos dimos cuenta, si alguna vez volvemos al poder, es importante que lo recordemos: vos no podés reforzar la tesis que querés deconstruir porque terminás por fortalecerla.

Lo que hicieron Néstor y Cristina con la apertura de nuevas universidades fue excepcional. Pero además hay que intervenir en los lugares en donde, una vez que sus estudiantes egresan, se restablece el mecanismo de discriminación. Los discriminaban cuando no tenían diploma, pero no los discriminaban porque no tenían diploma universitario. Cuando salgan de la universidad ellos tienen que ser sujetos de derechos, a partir de su condición de universitarios que pasan por un cambio en las relaciones de poder en el mercado de trabajo, por la defensa de políticas públicas que afirmen contra la discriminación y por otra serie de medidas.



# INTEGRACIÓN REGIONAL E INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA

## LA TERCERA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### DANIELA PERROTTA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - CONICET

El centenario de la Reforma Universitaria (RU) de 1918 estimula la reflexión sobre los avances de cada una de las políticas iniciadas con el Manifiesto liminar y su difusión a lo largo y a lo ancho del continente nuestroamericano. La Reforma Universitaria marca el inicio del “modelo latinoamericano” de universidad porque delimita algunas de sus huellas distintivas como el cogobierno, la autonomía, la libertad de cátedra, la extensión y su orientación latinoamericanista expresamente antiimperialista. Es un hito fundante, sí; mas no es el único hito que configura nuestra universidad: otros movimientos desplegados en la vida política, social, cultural e intelectual de nuestros países han nutrido ese proyecto en continua transformación. Momentos de reforma y contrarreforma signan el devenir de las políticas universitarias e impregnan las instituciones y sus actores.

En el marco de esos otros movimientos se fueron sucediendo como capas otros rasgos distintivos de la universidad latinoamericana: desde los procesos de masificación, la gratuidad en algunos casos particulares –como el argentino– hasta los procesos de democratización post dictatoriales y la configuración del derecho a la universidad. La gran reforma tras el hito fundante de 1918 es, sin lugar va dudas, la consagración de la universidad como derecho –en tanto derecho individual de los ciudadanos y las ciudadanas, pero a la vez derecho colectivo enraizado, al decir de Eduardo Rinesi, con el derecho de los pueblos al desarrollo<sup>1</sup>–. Consagración que se plasmó en la Declaración Final de la segunda Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del año 2008: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la re-

gión”. Esta afirmación permitió la construcción de políticas públicas y acciones institucionales en pos de esa meta final, de ese proyecto de universidad como marca identitaria distintiva de la educación superior en América Latina y el Caribe –no sólo al interior de la región, sino como propuesta geopolítica para disputar los sentidos de la universidad en foros y espacios de regulación internacionales, globales o multilaterales–.

Hace diez años se configuró un proceso de *internacionalización solidaria* que recogió las experiencias previas de integración regional de la ciencia y de la universidad ensayadas y reconfiguradas a lo largo del tiempo y se postuló como una propuesta estratégica deseable destinada a balancear y/o amortiguar las presiones del modelo hegemónico, de corte mercantilista, elitista e ideado a partir de metas vinculadas a la productividad y el posicionamiento geopolítico de países y regiones en el marco de contextos radicalmente diferentes al latinoamericano. La propuesta política de internacionalización universitaria solidaria de la CRES 2008 fue un hito de un simbolismo fundacional para encaminar políticas públicas, iniciativas regionales y propuestas institucionales, similar a lo que fue la RU. Al mismo tiempo, incorporó en el debate académico regional la visibilización de que *la internacionalización de la universidad no es un fin en sí mismo ni es una categoría neutral*: es siempre un instrumento de política para alcanzar un conjunto de metas –delimitadas por el poder político, las propias universidades y los actores universitarios– y, como tal, se vincula con proyectos posibles y deseados de universidad, nación y región. En consecuencia, aquellas definiciones conceptuales que se diseminan globalmente y prescriben iniciativas nacionales e institucionales bajo la presunción de objetividad, neutralidad e imparcialidad enmascaran un proyecto de internacionalización enraizado en la fase actual del modelo de acumulación capitalista neoliberal financiero que es competitivo, mercantilista, privatista, meritocrático y elitista, y que considera al conocimiento y a la educación como *commodities*.

En otras palabras, la definición estándar o *mainstream* de internacionalización fue moldeada al calor de una internacionalización competitiva, en el marco de la estrategia de los países

centrales para mantener su posicionamiento global y de variadas corporaciones multinacionales del conocimiento para aumentar exponencialmente sus ganancias. La afirmación latinoamericana de la internacionalización solidaria –en el marco de la definición del derecho a la universidad– implica visibilizar que los diferentes contextos políticos, sociales, económicos, culturales y ambientales inciden constriñendo, complementando o facilitando propuestas. En tanto la internacionalización competitiva se ha diseminado globalmente de manera acelerada, su penetración e incorporación en contextos regionales, nacionales, locales e institucionales variados y que son disímiles respecto de las características contextuales originarias, no se encuentra exenta de tensiones y contradicciones.

Reconocer el carácter contextual, procesual, político (por lo tanto, contestado) y estratégico de la internacionalización tiene dos implicancias: 1) desde el punto de vista teórico-conceptual, evita reproducir estudios y análisis basados en modelos de casos únicos de internacionalización (*n=1*) –es decir, que parten del supuesto de que todo proceso de internacionalización ha de tener las mismas características sin cuestionar los fines que persiga– y así contar con herramientas analíticas críticas, flexibles y pertinentes para evaluar el desarrollo del mismo en países y regiones dependientes o periféricas; 2) desde el prisma político, tal reconocimiento contribuye a elaborar políticas públicas y programas que incorporen las peculiaridades del país y la región, en el marco de su inserción en el sistema internacional a partir de reconocer los condicionamientos de partida y de definir las metas que orientarán a estos instrumentos.

En este trabajo presentamos la internacionalización e integración regional universitaria en América Latina en tres tiempos: en primer lugar, se abordan algunas iniciativas de integración regional y circulación internacional de conocimiento por medio de redes previas a la instauración del proceso de internacionalización. En segundo lugar, se analiza la diseminación del fenómeno de internacionalización universitaria y del conocimiento en la región y cómo éste se conjuga con la conformación de una propuesta novedosa y autónoma a partir de la CRES 2008. Aquí se esbozan las principales características, políticas e

<sup>1</sup> Eduardo Rinesi en la presentación de la edición número 65 de la revista Voces en el Fénix “Busco mi destino. La universidad como derecho”, bajo su coordinación. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=ihQRWGPWSdU&list=PLeYdj9X0\\_ljmoJybVnyUkO100SiSlo\\_eL](https://www.youtube.com/watch?v=ihQRWGPWSdU&list=PLeYdj9X0_ljmoJybVnyUkO100SiSlo_eL) [último acceso 21 de septiembre de 2018]





FOTO: NATALIA DÍAZ / IDENTITIA SINDIARI

iniciativas de la internacionalización solidaria hasta la tercera CRES, celebrada este año en coincidencia con el centenario de la RU. Finalmente, se culmina con algunas líneas prospectivas a partir de las tensiones del escenario actual, los temas vinculados a la internacionalización e integración regional que requieren ser abordados de manera urgente, así como a las discusiones no saldadas en el marco de la CRES 2018.

REDES Y CIRCUITOS DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN LA ETAPA PRE-INTERNACIONALIZACIÓN

La universidad en América Latina es – como en el mundo (occidental)– una institución trasplantada de Europa. Con el proceso de co-

lonización y conquista hispánico, la creación de universidades acompañó la conformación de las estructuras de dominio político, social, cultural y económico, diseminando el modelo de universidad de la metrópoli a los territorios de lo que hoy es América. Esta marca de origen no impidió la generación de espacios y redes regionales de circulación de intelectuales-artistas-políticos-militares con la aspiración común de la emancipación de la nación latinoamericana y la conformación –en ese proceso– de los Estados Nación. La circulación de personas y saberes se desarrolló, primero, en el marco transatlántico a partir de los diferentes contactos que estos actores desarrollaron en sus etapas de formación (militar e intelectual) en España, Francia e Inglaterra. Las universidades del territorio nuestroamericano tuvieron un rol de peso en la circulación de estas personalidades,

destacándose la Universidad de Chuquisaca por concentrar numerosas figuras que serían los y las constructoras de los procesos de revolución e independencia.

En este recorrido, revisando la historia de la conformación de la universidad en cada nuevo Estado, resulta interesante destacar una reflexión de Arturo Ardao sobre la vinculación entre Argentina y Uruguay, quien a raíz de la movilidad y el intercambio académico en el Río de la Plata hablaba de los claustros transplatenses previos a la creación de la Universidad de la República. La generación del 900 también dio cuenta de los circuitos de intercambio intelectual y artístico regional (latinoamericano, nuestroamericano, indoeamericano e, inclusive, iberoamericano). Este movimiento artístico, cultural e intelectual fue una de las fuentes de inspiración de la

Reforma Universitaria; y la propia Reforma se latinoamericanizó rápidamente. A partir de los años cincuenta, con el proceso de institucionalización de la ciencia social latinoamericana y el surgimiento de ámbitos regionales para la formación e investigación, se gestaron experiencias autonómicas de conformación de redes académicas como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Chile y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en Argentina. Este proceso no fue exclusivo de la ciencia social y en el caso de las ciencias exactas y naturales, en este clima de época y bajo la premisa de que la actividad científica y tecnológica se orientara a la resolución de problemas al desarrollo, surgió la Escuela Latinoamericana en Ciencia y Tecnología. Estas instituciones, iniciativas y redes fueron los antecedentes directos de un tipo de cooperación, integración e internacionalización universitaria, la solidaria. Finalmente, otra experiencia de movilidad internacional –forzada por las persecuciones políticas de las dictaduras militares durante los años sesenta y hasta el proceso de democratización de la década de los ochenta– fueron los exilios y las diásporas.

Todos estos procesos de construcción de universidad y de región sustentaron una propuesta autónoma de internacionalización cuando el fenómeno emergió a nivel global y buscó su diseminación en estas latitudes.

LA IRRUPCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA: TENSIONES ENTRE EL PROYECTO HEGEMÓNICO Y EL PROYECTO LATINOAMERICANISTA

El fenómeno de internacionalización emergió en los años noventa como parte del proceso de reconfiguración del capitalismo global, vinculado a lo que se esbozaba en términos de economía y sociedad del conocimiento. Desde entonces, la internacionalización se ha intensificado y expandido de manera rápida y capilar en las diferentes aristas de la educación superior, y alcanzó todas sus dimensiones y misiones. Así, es posible afirmar que el proceso de internacionalización forma parte de las tendencias transversales de mercantilización de

la educación y privatización del conocimiento que se instalaron desde entonces. Son procesos complementarios y que se retroalimentan.

En líneas generales, el proceso de internacionalización de la universidad y la ciencia se caracteriza por: configurar un modelo académico común en todo el mundo (occidental y no occidental); crear un mercado académico global creciente a partir de la gestación de una economía basada en el conocimiento; la utilización del inglés como lengua franca para la comunicación de la investigación, la circulación del conocimiento científico y la docencia; la aparición de la educación a distancia y el creciente uso de Internet para la docencia y la investiga-

“ LA INTERNACIONALIZACIÓN HEGEMÓNICA O COMPETITIVA SE PRESENTA COMO NEUTRA; MAS ESTA POSTURA ENMASCARA UNA VISIÓN DE MERCADO, PRECISAMENTE POR NO DISCUTIR SUS FINES.

” ción gracias al auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICS); la tendencia de las instituciones académicas a formar asociaciones con instituciones localizadas en otros países, la creación de campus fuera del país de origen y la franquicia de títulos y programas educativos; y la armonización de las estructuras de títulos, cursos y créditos, así como de los mecanismos de evaluación y medición del progreso académico. Esto delimita una geopolítica del conocimiento que se sostiene y reproduce a partir de relaciones asimétricas entre los centros y las periferias de la producción, circulación y movilización del mismo.

Estos rasgos del proyecto hegemónico o fenicio –*mainstream*– de internacionalización

configuran un mercado académico altamente lucrativo y que aún cuenta con un potencial exponencial de ampliación. En efecto, es posible argumentar que al menos cinco corporaciones moldean y, a la vez, diseminan globalmente este proyecto de internacionalización, a saber<sup>2</sup>:

1. Las *empresas proveedoras de servicios de educación superior* que brindan suministro en alguno de los cuatro modos del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial de Comercio (OMC), ya sea por la vía multilateral, la firma de acuerdos comerciales y la promoción de desregulaciones domésticas. De las múltiples aristas en las que se despliega el comercio de servicios de educación superior, un proceso pujante es la educación a distancia y la instalación de filiales y franquicias, cuyas consecuencias son múltiples: desde la precarización del trabajo docente hasta la pérdida de soberanía nacional en la delimitación de contenidos curriculares. La *banca internacionalizada* que ofrece programas de movilidad académica (becas, especialmente) así como servicios de apoyo a las instituciones universitarias (desde portales de información, revistas académicas y cursos *on line* tipo MOOC, hasta tarjetas bancarias para proyectos, estudiantes, profesores y personal administrativo). En la región iberoamericana, el Banco Santander es uno de los referentes de este proceso.
2. Las *empresas transnacionales* que requieren de profesionales altamente capacitados en los nichos de mercado, donde parte de esa pericia profesional no tiene que ver únicamente con contenidos de formación disciplinar, sino también con un conjunto de aptitudes para trabajar en espacios multiculturales, ciudades cosmopolitas y capaces de hacer frente a entornos de incertidumbre (léase, moldeando un ciudadano global). Esta situación ejerce presiones sobre dos aspectos nodales de

2 Véase: Perrotta, Daniela. (2017) “Internacionalización y corporaciones”, *Voces en el Fénix*, Nro. 65 “Busco mi destino. La universidad como derecho”, pp. 90-99. Disponible en: <http://www.youblisher.com/p/1897844-Voces-en-el-Fenix-No-65-BUSCO-MI-DESTINO-SEPTIEMBRE-2017/>



la internacionalización: por un lado, la homogeneización de estructuras de grado y posgrado –la estandarización de las titulaciones en términos de contenidos y duración, así como su creditización para favorecer procesos de reconocimiento académico y (en algunos países y regiones) de ejercicio profesional–; por el otro lado, la internacionalización del currículo para que los planes de estudios contemplen aquellas variadas competencias.

3. Las *empresas editoriales multinacionales* que se han erigido como el espacio de referencia para la publicación de conocimiento científico y configuran un régimen de competencia del mercado de publicaciones académicas centrado en la diseminación de una falsa noción de calidad académica y ciencia de excelencia. Este régimen se erige a partir de la investigación encaminada con fondos públicos y un sistema de evaluación institucional e individual (tanto nacional como regional) que presiona por la publicación en estos circuitos; mientras que el “consumo” de estos trabajos no es público, sino que está privatizado a partir del acceso abierto comercial<sup>3</sup>. Este indicador de calidad/excelencia se utiliza como componente central de la elaboración de rankings internacionales, como medida de comparación del “estado de la ciencia y la tecnología” entre países y como parámetro para valorar la *performance* individual de investigadores.
4. La *corporación académica* sostiene este régimen de competencia y lo profundiza: los científicos del siglo XXI son los que permiten la retroalimentación del esquema –en tanto su supervivencia material depende del grado de cumplimiento con estas metas, especialmente en países donde el salario se vincula a rendimientos por productividad, y su legitimidad (o autoridad) del prestigio o reconocimiento externo que detenten–. Estos científicos insertos como engranajes de los produc-

tores de conocimiento del circuito central conforman una elite internacionalizada que se beneficia de estas prácticas y las sostiene para delimitar los criterios de ingreso y exclusión al club y así reforzar su posición privilegiada en cada campo disciplinar de los países periféricos.

La conformación de un mercado de servicios asociados a la producción, divulgación y consumo de conocimiento con altas tasas de rendimiento (dado que sus costos de producción recaen en los sistemas universitarios y científicos públicos) desde la década de los años noventa y con un vertiginoso y exponencial crecimiento, moldeó un tipo de internacionalización de la universidad –la internacionalización *mainstream*, hegemónica, fenicia o competitiva– que se presenta como un fin en sí mismo y que despoja a la categoría de sus sentidos asociados. Se presenta como neutra; mas esta postura enmascara una visión de mercado, precisamente por no discutir esos fines. Al mismo tiempo, se la asocia con otras categorías que también se presentan como neutras, como calidad, innovación, modernización, etc; mientras que la ausencia de discusión por los contenidos y sentidos de esos términos favorece una *status quo* mercantil y meritocrático.

En este sentido, no es casual que la definición que más se utiliza tanto en la discusión académica como en programas de gobierno, de instituciones y diferentes documentos de organizaciones internacionales sea la elaborada por Jane Knight en 1994 y ajustada en 2003, y que dice que la internacionalización “en el nivel nacional / sectorial / institucional se define como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y las provisiones de la educación post-secundaria” (Knight, 2003: 2). Esta definición permea la mayor parte de las publicaciones sobre internacionalización, tanto en espacios anglosajones, como en regiones que buscan emular este proceso, especialmente, el sudeste asiático y China; e, inclusive, en buena parte de la academia latinoamericana y caribeña que persigue incrementar su legitimidad y autoridad académica en estos circuitos. No obstante, tanto desde el *mainstream* disciplinar como en nuestra región, esa definición estándar ha sido contestada.

Con respecto a los primeros, Hans De Wit, Fiona Hunter, Laura Howard y Eva Egron-Polak (en un estudio encaminado para el Parlamento Europeo en el año 2015) popularizaron una definición revisada que admite que la internacionalización ha de tener una finalidad y que es un proceso intencional, no inexorable:

la internacionalización es el “proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la provisión de educación postsecundaria, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la investigación para estudiantes y staff, de manera de hacer una contribución significativa a la sociedad” (De Wit, *et al.*, 2015: 33)

La finalidad a la que aluden se vincula –claramente– con el actor que solicitó ese estudio (el Parlamento Europeo); por lo tanto, apunta a los temas que dan cuenta del poder normativo de la Unión Europea (UE) a nivel global: la contribución significativa a la sociedad se enmarca en la finalidad europea de contribuir al fortalecimiento democrático, la paz mundial y el entendimiento entre las naciones. Esto, a su vez, se vincula con el proceso de regionalismo regulatorio estatal desarrollado por la UE para promover el paquete de reformas de la educación superior a diferentes regiones. Al mismo tiempo, tal delimitación de finalidad no deja de ser imprecisa; ambigüedad que admite relacionarla con una de las propuestas que disemina la UNESCO en la actualidad: contribuir a generar ciudadanos y ciudadanas globales; esto es, desanclados de sus particularidades identitarias locales y proclives a habitar contextos inciertos.

No quiero afirmar a partir de lo anterior que autores del *mainstream* disciplinar defiendan *per se* los intereses corporativos de ese proyecto de internacionalización. En efecto, ambos han sido críticos al colocar que la internacionalización se ha vuelto un concepto “atrapa-todo” (Knight) e “instrumentalista” (de Wit). No obstante, no dejan de ser preocupaciones para sistemas de educación superior centrales (es decir, de países desarrollados) y que ya han experimentado reformas educativas orientadas al



FOTO ANA CLARA TOS

mercado. Igualmente, su posición de autoridad en el campo ha derivado en la reproducción acrítica de estas ideas, incidiendo en la promoción de ese tipo de internacionalización. Esto es así por dos motivos: por un lado, porque se presenta a ese modelo como el exitoso a seguir y, por el otro, porque la utilización de esta definición estándar refuerza las posiciones de poder en el campo académico<sup>4</sup>.

En el caso de la contestación latinoamericana (latinoamericanista), si bien es posible detectar un conjunto de académicos y académicas que durante los años noventa comenzaron a reflexionar en torno a este proceso –anclados en la discusión universidad y globalización–<sup>5</sup>, con el proceso de preparación de la CRES 2008 se produjo un salto cualitativo y cuantitativo en la producción de conocimiento académico; pero también en la elaboración de políticas públicas y en la cooperación internacional de las instituciones universitarias. Ese proceso, iniciado con más de un año de antelación, permitió que circularan regionalmente informes y que se discutiera en profundidad qué internaciona-

<sup>4</sup> Una comunidad epistémica específica vinculada a este espacio de consultoría y organismos internacionales.  
<sup>5</sup> En Argentina se destaca el siempre pionero Pedro Krotsch, constructor del campo de estudios de la universidad y colocando siempre los últimos temas de discusión internacional en la agenda local.

“  
LA CONSTRUCCIÓN DE REGIÓN  
DE LOS PRIMEROS TRES  
LUSTROS DEL ACTUAL MILENIO  
TAMBIÉN FUE PROMOVIDA  
POR LA INTEGRACIÓN DEL  
ESPACIO REGIONAL DE  
PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN  
DEL CONOCIMIENTO.  
”

lización para qué región<sup>6</sup>; lo que permitió alcanzar una definición política en la declaración final y en el plan de acción.

A partir de la CRES 2008 se gesta la internacionalización solidaria, más a partir de las

<sup>6</sup> Sería muy extenso listar todos los espacios de debate, foros regionales y documentos académicos de todo este proceso. Aquí destacamos una síntesis oficial de ese proceso encaminado por el IESALC de UNESCO: Gazzola, Ana Lucía, y Didriksson, Axel. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO. Los y las autoras destacados son: Didriksson, Didou, Arocena, Zarur, entre otros.

experiencias que se van creando y recreando por parte de gobiernos, instituciones y acuerdos regionales que por un programa de investigación explicitado. En comparación con otras temáticas del campo de estudios de la universidad, la internacionalización permaneció como un tópico más residual y periférico –si bien, efectivamente, contamos con un conjunto de redes y centros que produjeron (y producen) conocimiento académico al respecto–. Es posible afirmar que los actores de gobierno mediante políticas públicas (nacionales o regionales) y las propias iniciativas de universidades y sus actores son quienes moldearon el proyecto político de internacionalización solidaria –anclada en el derecho a la universidad y la integración regional–; que luego fue analizado y “nominado”.

De manera sucinta, los rasgos centrales de este proyecto de *internacionalización solidaria* son: establece como meta política (punto de partida y de llegada) la universidad como derecho y la concepción de la educación superior como bien público y social; se orienta hacia la resolución de problemas del desarrollo desde su autonomía; todas las misiones de la universidad se vinculan con la consecución de desarrollo local – nacional – regional en un contexto periférico; es de tipo simétrica ya que prioriza las relaciones Sur-Sur y busca reducir o mitigar las diferentes asimetrías (tanto estructurales como regulatorias); se rige

<sup>3</sup> La fuerte demanda por la publicación en estos espacios se nutre de investigación pagada por los Estados; pero la utilización posterior de estos resultados de investigación o reflexiones teóricas requiere del pago de una suscripción o *fee*. Estas empresas generan así ganancias netas con un muy bajo costo de inversión.

Nivel	Actor	Actividades <sup>(1)</sup>
Micro	Instituciones universitarias	Creación de oficinas de relaciones internacionales o cooperación internacional. Profesionalización de cuadros de gestión en la función. Elaboración de planes (trianuales o quinquenales) institucionales de internacionalización. Firma y ejecución de convenios con instituciones de la región latinoamericana u otros Sures. Desarrollo de políticas de internacionalización propias en función de su planificación y los instrumentos de apoyo gubernamental.
Meso	Ministerios de Educación y/o de Ciencia y Técnica	Generación de espacios institucionalizados para la articulación con los actores del sistema de educación superior (especialmente, tras la creación de estructuras de cooperación internacional en las universidades). Establecimiento de las primeras políticas públicas de internacionalización, especialmente en dos áreas: movilidad académica y creación de redes. Estímulo a la participación en ferias internacionales. Incorporación de ítems sobre internacionalización en las herramientas de evaluación académica (científica) ,más adelante en el tiempo y vinculada con el surgimiento de rankings y la visibilidad de indicadores comparativos basados en la cienciometría.
Macro <sup>(2)</sup>	Acuerdos de integración regional	Creación de foros para la discusión del rol de la educación superior en la integración regional y/o el regionalismo. Elaboración de políticas públicas regionales que, directa o indirectamente, inciden en la internacionalización: los ejes de trabajo iniciales se centraron en movilidad académica y establecimiento de herramientas de aseguramiento de la calidad regional; luego se avanzó hacia propuestas de redes académicas y proyectos de investigación integrados; algunos acuerdos avanzaron en reconocimiento de títulos en el espacio regional. Negociación con otros acuerdos de integración regional o regionalismos para generar espacios birregionales interregionales o multilaterales de promoción de la internacionalización (especialmente en materia de movilidad, reconocimiento de títulos e investigaciones colaborativas conjuntas). Búsqueda de fondos.
	Organismos internacionales de incidencia regional (OEI, OEA, BID, CyTED, IESALC)	Programas de apoyo a la internacionalización que se orientan a sus misiones institucionales (objetivos). Creación de indicadores.
	Redes regionales de composición diversa: universidades, rectores, sindicatos, investigación temática, etc. (Macrouniversidades, AUGM, UDUAL, AUIP, ACRULAC, etc.)	Desarrollo de programas de internacionalización comprehensivos en función de sus intereses, preferencias y valores (incluso vinculado a temas de evaluación de la calidad). Búsqueda de fondos para promover estos programas. Desarrollo de estrategias de visibilizacion de la internacionalización de la red y sus instituciones.
Fuente: elaboración propia. Referencias: (1) se listan las principales actividades. (2) este nivel refiere al espacio regional, no se abordan las tendencias globales o internacionales revisadas en la sección sobre internacionalización y corporaciones		

Tabla 1. Políticas e iniciativas de internacionalización en América Latina y el Caribe en los niveles micro, meso y macro

por un criterio horizontal de relación entre los miembros, en la que las decisiones se alcanzan a partir del diálogo y la búsqueda de compromisos recíprocos no obstaculiza los acuerdos (precisamente por la necesidad de mitigar asimetrías); se busca tender puentes de conocimiento interculturales a partir de acciones integrales; el plurilingüismo rige los intercambios y se evita la

imposición de una única lengua; es constitutiva de un modelo de universidad antineoliberal y anticolonial integral basado en el compromiso social con las demandas populares y en articulación estrecha de los actores universitarios con los pluriversitarios<sup>7</sup>. A estas características, dado el

<sup>7</sup> Para más información, véase Perrotta (2016).

activismo político de las mujeres y las diferentes sexualidades de los últimos años, podemos afirmar que este proyecto de universidad –en el que la internacionalización solidaria es uno de sus componentes– también es antipatriarcal. Es decir, en la búsqueda de una universidad feminista, la internacionalización solidaria también ha de ser sorora.

Las diferentes acciones y políticas que dieron sustento a este proyecto se presentan en niveles micro, meso y macro de análisis, conforme la siguiente tabla:

Las actividades listadas, por supuesto, no son exclusivas del proyecto solidario de internacionalización sino que refieren a esta tendencia en términos generales. Cada una de esas actividades se orienta en función de los objetivos (metas o fines) que se coloquen tanto desde el ejercicio del poder político como en cada una de las misiones institucionales desde el ejercicio de su autonomía universitaria. Por lo tanto, la delimitación del proyecto solidario implicó dirigir las hacia la garantía del derecho a la universidad: por un lado, como derecho individual de cada ciudadano de poder participar de experiencias de este tipo –de allí la movilización de recursos financieros y organizacionales para promover la inclusión y democratización también en este ámbito, que tradicionalmente había quedado reservado para quienes pudieran costearlo– y, especialmente por otro lado, para anclarlo a la dimensión de derecho colectivo como derecho de los pueblos al desarrollo, repensando el rol de la universidad con la sociedad y los sectores productivos en función de metas autonómicas que logren bienestar con justicia social. Esto significa que se privilegien socios que comparten nuestra posición periférica en la geopolítica (del conocimiento) global, que se geste en relaciones no jerárquicas ni heterónomas y se construya sobre el principio de la solidaridad y el respeto mutuo. Entre las diversas implicancias de ello, una a destacar es la búsqueda de alianzas para docencia-investigación (y en menor medida extensión) que logren potenciar la resolución de problemas (cognitivos) vinculados a nuestra realidad local, nacional, regional. A partir de esta premisa, se promovió la búsqueda de una internacionalización solidaria por la vía de la integración regional. En otras palabras, *la construcción de región de los primeros tres lustros del actual milenio también fue promovida por la integración del espacio regional de producción y circulación del conocimiento*.

Esto se observa en la prolífica actividad de acuerdos de integración regional –como los casos paradigmáticos del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y de la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América - Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP)– en establecer políticas públicas regionales para la

educación superior y en la priorización a acciones hacia la región latinoamericana y caribeña en los diferentes instrumentos de política universitaria que desarrollaron buena parte de los gobiernos así como –gracias a estos instrumentos– en la generación de programas de cooperación internacional regionales por las universidades y asociaciones de universidades. En el caso del MERCOSUR, la política que sobresale y es ilustrativa de este tipo de proyecto de internacionalización es la creación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) como espacio articulador de iniciativas de movilidad, conformación de redes y generación y divulgación de conocimiento sobre y para la realidad regional (Perrotta, 2018). En el caso de las políticas gubernamentales e institucionales, destacan las variadas y numerosas redes universitarias creadas, que tuvieron (y aún tienen) un rol activo en la definición del modelo de internacionalización como actores activos que demandan participación para visibilizar sus propuestas y actividades (Perrotta y Del Valle, 2018)<sup>8</sup>. El prolífico accionar de las redes posibilitó que –frente a la ausencia de espacios de discusión regional (y nacional) hacia la CRES 2018– se construyera un foro propulsor de recomendaciones y estrategias para colocar los puntos centrales para la educación superior hacia el 2030<sup>9</sup>.

Dichos procesos estimularon la generación de investigación autónoma que se vincula directamente con la proclama latinoamericanista y antiimperialista de la Reforma de 1918 –el compromiso universitario de discutir y trastocar la injusta realidad social de nuestros países– y se enlaza con los procesos de construcción autónoma de redes de conocimiento para la investigación y la formación de los años cincuenta y sesenta por la vía de espacios y redes regionales (como FLACSO y CLACSO). Esto me permite sostener que la búsqueda de autonomía po-

<sup>8</sup> En el caso de política gubernamental, sobresale también la creación de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) por Brasil, emplazada en Foz de Iguazú (en la triple frontera, una zona “caliente” en materia de seguridad internacional).

<sup>9</sup> Las redes gestadas al calor de la CRES 2008 organizaron el Coloquio Regional “Balance de la Declaración de Cartagena de Indias y Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018” en noviembre de 2017 en Buenos Aires, Argentina. Para más información, véase: <http://www.priu.com.ar/coloquiobalancecres>

lítica y de desarrollo socio-económico integral con justicia social y sustentabilidad ambiental en América Latina y el Caribe es siempre por la vía de la integración regional, especialmente en el ámbito del conocimiento. Se trata de una idea está presente en el pensamiento latinoamericano para la integración (Paikin, Perrotta, y Porcelli, 2016) desde el proceso pre-independentista hasta nuestros días, con los hitos señalados en el primer acápite.

### TENSIONES DEL ESCENARIO DE DESARROLLO DE LA CRES 2018 Y UNA MIRADA PROSPECTIVA PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN SOLIDARIA

A diferencia del escenario de la segunda CRES en 2008, la construcción de espacios de participación y de propuestas para la discusión durante la CRES 2018 –con capacidad de incidencia en su declaración final y plan de acción– estuvo permeada por el cambio de hegemonías en cada país y la región en su conjunto. Por lo tanto, las posibilidades de profundizar el hito del 2008 –cristalizado como el derecho a la universidad– se tornaron complejas con la instalación de nuevos gobiernos neoliberales (e incluso neoconservadores). En efecto, estuvo en tela de juicio si el principio del derecho a la universidad podría ser mantenido en tanto cada gobierno nacional estaba avanzando sobre estas conquistas, recortando derechos, amedrentando la autonomía universitaria e incluso judicializando la política universitaria como forma de disciplinamiento. Esto colocaba incertidumbre sobre la capacidad de incidencia de actores universitarios e instituciones movilizadas para promover su profundización. No obstante, la capacidad de organización del sector –especialmente, las redes universitarias y los sindicatos de docentes universitarios– logró ocupar el espacio de discusión ante la ausencia explícita de los oficialismos gubernamentales y la incapacidad de la propia organización de la conferencia para organizar la participación –en el marco de un Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) debilitado–.

El actor sindical fue clave para organizar la discusión regional: un actor que –en el escenario





NATALIA DÍAZ BENTLEY/ESA SIONARI

abierto por la CRES 2008 del derecho a la universidad— logró trascender la reivindicación salarial y de condiciones de trabajo, para discutir las implicancias de ese derecho y encaminar proyectos en sus múltiples aristas, incluyendo, por supuesto, reflexionar críticamente sobre los procesos de internacionalización e integración regional de la educación superior, y que también se colocó como acción estratégica la búsqueda de la coordinación y cooperación sindical regional; un actor con capacidad de organización de la movilización social y de incidencia política para presionar por la apertura de espacios. El activismo del actor sindical en la CRES de la región latinoamericana y caribeña es central y se diferencia de las otras CRES regionales, que prácticamente pasan desapercibidas por no ser éste el espacio de deliberación de la regulación del sector. Es correcto afirmar que también el nivel y la intensidad de la participación de los actores (organizados o no) en la CRES de

“

EL ESCENARIO PROSPECTIVO QUE SE ABRE TRAS LA CRES 2018 IMPLICA APROPIARNOS DE LOS TÉRMINOS DE LA DISCUSIÓN DE LOS TEMAS QUE EL MODELO HEGEMÓNICO COLOCA COMO NEUTRALES.

”

nuestra región es una marca distintiva y un diferencial frente a las otras regionales.

En Argentina, la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) centralizó los esfuerzos de organización de la discusión y de la participación. El hito final de este proceso fue el desarrollo del Encuentro Latinoamericano contra el Neoliberalismo, por una Universidad Pública Democrática y Popular que antecedió a la realización de la semana de la CRES 2018 en la ciudad de Córdoba, Argentina. Los foros nacionales y regionales que lo precedieron, organizados por el actor sindical así como por las redes universitarias, convergieron en este espacio y, sumadas a otras acciones, permitieron que en el transcurso de las negociaciones políticas de la CRES se incorporaran principios y afirmaciones contundentes y consecuentes con el derecho a la universidad y su profundización en la Declaración Final. Incluso en la conferencia

inaugural de la CRES, el propio Boaventura da Sousa Santos reconoció la importancia del evento y recuperó sus conclusiones<sup>10</sup>.

Los encuentros preparatorios, el dinamismo de los actores —redes como sindicatos y federaciones estudiantiles— y un campo de conocimiento tanto de investigación así como de gestores universitarios consolidado sedimentaron todo este proceso de defensa y profundización de la internacionalización solidaria. Esto fue determinante también en los espacios abiertos a la discusión temática de la CRES 2018, especialmente ante la opacidad y el hermetismo del eje de la internacionalización e integración regional. Esta opacidad fue ilustrativa de que, pese a la creación de una propuesta autonomista de internacionalización con la CRES 2008, el proyecto *mainstream* también se desarrolló, expandió y autonomizó. Ambos proyectos pudieron convivir aun siendo contradictorios porque había espacio político y recursos para la promoción de ambos. El cambio de la correlación de fuerzas en detrimento de gobiernos populares fue el detonante de la quiebra de ese consenso de coexistencia<sup>11</sup>, en pos de la afirmación del hegemónico como el válido y deseable —promovido tanto desde las nuevas administra-

ciones gubernamentales como de una comunidad epistémica conformada por investigadores e investigadoras que suelen recorrer los pasillos de organismos internacionales en actividades de consultoría o bien que buscan posiciones de jerarquía al interior de sus campos de conocimiento o de sus instituciones o sistemas universitarios—.

El escenario prospectivo de mediano plazo que se abre tras la CRES 2018 implica no solamente seguir corriendo el horizonte de las políticas en pos del derecho a la universidad sino también apropiarnos de los términos de la discusión de los temas que el modelo hegemónico —y las coaliciones neoliberales y neoconservadoras— coloca como neutrales. Recupero aquí nuevamente el argumento de que la internacionalización no es neutral, pero tampoco lo son las categorías asociadas —a modo de dimensiones en las que se despliega la internacionalización—. Me refiero puntualmente, entre otras cuestiones, a la calidad, a la inclusión y a la innovación. Reflexionar sobre cada una de éstas excede los objetivos del presente ensayo, mas quiero centrarme en colocar también aquí la discusión que la definición de los contenidos de qué es calidad, a qué nos referimos cuando aludimos a inclusión y qué es y para quién está direccionada la innovación es siempre un proceso político. Solo a título ilustrativo, hoy en el *mainstream* disciplinar se utiliza la idea de internacionalización inclusiva para abordar la incorporación de los y las refu-

giadas que llegan masivamente como resultado de un modelo de exclusión a los países en desarrollo, o bien para seguir promoviendo la llegada de estudiantes internacionales frente a las barreras migratorias en gobiernos de derecha y nacionalistas (como el *travel ban* de Donald J. Trump en los Estados Unidos). Si bien estos son temas importantes y que hay que atender, para nuestros países ¿es esto lo que quisimos afirmar con la idea de inclusión? ¿La internacionalización inclusiva no se anida a la búsqueda de inclusión social en la universidad en base a criterios de justicia social ante todo? ¿La internacionalización inclusiva no ha de dedicarse de manera seria a pensar la integración de las fronteras frente a propuestas de internacionalización muchas veces ideadas entre las grandes capitales de la región?

Esto implica también adentrarnos en temas que permanecieron tabú durante mucho tiempo, como la discusión del reconocimiento de titulaciones y la internacionalización del currículo (léase, de nuestros planes de estudio). Si quienes nos encuadramos en el campo popular y promovemos el derecho a la universidad no discutimos estos temas, quedaremos en una posición periférica y sin argumentos para realmente expandir el horizonte de la integración regional por la vía de la internacionalización, siempre a partir de un posicionamiento político sobre ese proyecto de construcción de región, de nación y de universidad.

REFERENCIAS

**De Wit, Hans, Hunter, Fiona, Howard, Laura, y Egron-Polak, Eva (2015).** *Internationalization of Higher Education*. Brussels: European Parliament.

**Gazzola, Ana Lucia, y Didriksson, Axel (2008).** *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

**Knight, Jane (1994).** *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE Research No. 7: ERIC.

----- (2003). Updating the definition of internationalization. *International higher education*, 33(6), 2-3.

----- (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1).

**Paikin, Damián, Perrotta, Daniela, y Porcelli, Emanuel. (2016).** Pensamiento Latinoamericano para la integración. *Crítica y Emancipación*, Año VIII(15), 49-80.

**Perrotta, Daniela (2016).** *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: IEC-UNGS.

----- (2017). Internacionalización y corporaciones. *Voces en el Fénix* (Nro. 65 “Busco mi destino. La universidad como derecho”), 90-99.

----- (2018). La internacionalización de la universidad desde el MERCOSUR. En

Damián del Valle y Claudio Suasnabar (Eds.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2018. Cuaderno 2. Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 219-236). Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA.

**Perrotta, Daniela, y del Valle, Damián (2018).** Las redes académicas: entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional. En Lionel Korsunsky, Damián del Valle, Estela Miranda y Claudio Suasnabar (Eds.), *Internacionalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas. Cuaderno 3. Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 33-60). Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA.





FOTO MAZARATE

# PRIMER BALANCE DE LA CRES 2018

## DAMIÁN DEL VALLE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES //  
IEC - CONADU

La UNESCO organiza las Conferencias Mundiales y Regionales desde los años 90, cuando los organismos internacionales comenzaron a reconocer la centralidad de la educación superior (ES) en una sociedad crecientemente caracterizada como “sociedad del conocimiento”. Esto se daba, a la vez, en un mundo en el que distintos organismos proponían e intentaban volver hegemónicas sus visiones sobre el futuro del sector y su necesaria readecuación en un mundo global organizado bajo la lógica de la valorización financiera del capital. En este contexto, la ES comienza a ser visualizada tanto como un elemento fundamental para el desarrollo de los países como un mercado de ganancias fenomenal.

Las conferencias se constituyeron como foros de debate muy importantes sobre la ES, cuyas variaciones y conflictos pretendemos repasar aquí para arribar a una primera lectura de la que tuvo lugar en Córdoba en junio de 2018, realizada luego de varios años en los que la universidad se amplió a nuevos sectores, buscó involucrarse en el desarrollo autónomo de nuestros países y profundizó su compromiso social, aunque en los últimos tiempos comenzara a verse amenazada nuevamente por una serie de movimientos y partidos de corte conservador que han alcanzado el control de los gobiernos o han avanzado en el espacio de debate público en muchos países del continente.

Por tratarse de eventos coorganizados y patrocinados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina (IESALC), necesariamente se deben reconocer las tensiones que caracterizan a esta organización y sus posiciones con respecto a la ES en las últimas décadas, tanto a nivel regional como mundial.

## LAS CRES, LA UNESCO Y LOS CAMBIOS GLOBALES

La UNESCO no incluyó a la ES entre sus áreas y programas principales hasta la década de 1980, momento en el que creó dos centros regionales: el Centro Europeo para la Educación

Superior (CEPES), con sede en Bucarest, y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESALC), ubicado en Venezuela, que se constituyó como instituto independiente luego de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de 1998, pasando a denominarse IESALC. En ambos casos, la creación de estos centros fue el resultado de procesos locales y globales que marcaron un cambio importante en el liderazgo institucional del organismo en relación con este nivel educativo en dichas regiones. La reorientación del trabajo de la UNESCO sobre la ES culminó en la realización de la primera CMES, que se llevó a cabo en París en el año 1998 y que fue precedida por conferencias regionales preparatorias en las distintas regiones del mundo.

A partir de su primera reunión en La Habana (Cuba) en 1996<sup>1</sup>, la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina es la principal cita continental para discutir el desarrollo y las perspectivas de la universidad en la región. Estas conferencias funcionaron, en algunos casos, como una brújula para los gobiernos, los actores universitarios y las instituciones en cuanto a la orientación política de reformas y cambios, tanto a nivel de los sistemas como de las propias universidades, y, en otros, como una clara orientación discursiva o retórica respecto del *deber ser* de la Educación Superior. En términos generales, se puede decir que las sucesivas CRES fueron profundizando en sentido democrático la concepción que nuestra región sostuvo acerca de la universidad, tanto dentro de los límites del continente como en los espacios de discusión mundial.

Si se repasan los documentos preparatorios de las conferencias y las declaraciones que resultaron de ellas, se puede ver que todas persiguen al menos tres objetivos:

1. Sistematizar las tendencias regionales y mundiales de la ES (lo que tuvo como resultado colateral, además, impulsar el desarrollo del campo de los estudios comparados de ES).

2. Establecer una *visión* y reactualizar una definición acerca de las *misiones* de la Universidad, en un contexto mundial cambiante y complejo y ante la evidencia de las tendencias constatadas.
3. Establecer un Plan de Acción para promover el cambio, en función de la visión y misiones establecidas, es decir, elaborar un marco prescriptivo, plantear una serie de orientaciones para los gobiernos y los gestores universitarios.

La reunión regional de 1996 se celebró en un contexto en el que la política de los Estados con relación a la ES se encontraba muy influenciada por las recomendaciones de los organismos multilaterales de financiamiento, en particular el Banco Mundial, lo que había conducido a una reducción de la inversión estatal en el sector público y a políticas de estímulo a la privatización del sector. Un año antes se había firmado, además, el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) en el marco de la Organización Mundial de Comercio, que incluyó a la educación entre los doce servicios comercializables a nivel mundial.

Se arribó a esa situación en medio de lo que autores como García Guadilla o Sousa Santos denominaron la “época de crisis de la universidad”, producida entre los años 80 y 90. Esta crisis encontró en los 90 su respuesta por la vía del mercado, a partir de un fuerte crecimiento de la matrícula privada, y una profunda reforma de las instituciones públicas en un contexto de desfinanciamiento estatal. La antigua relación de confianza entre el Estado y las universidades fue reemplazada por la exigencia de rendición de cuentas que, a través de políticas de evaluación, acreditación y asignación selectiva de fondos, se tradujo en un creciente control del primero sobre las segundas. Estas “salidas” generaron una fuerte diversificación y fragmentación de los Sistemas de Educación Superior (SES) y, sobre todo, una alta segmentación social, con circuitos diferenciados en su calidad en función de la diferenciación social de las matrículas a las que atiende. A su vez, se comenzó a extender la trasnacionalización mercantil y competitiva de la ES.

En muchos países, tanto la privatización de la educación superior como su trasnacio-

<sup>1</sup> Este encuentro, hoy considerado la primera CRES, llevó el título “I Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” y fue organizado por el organismo antecedente de la IESALC, el CRESALC.



nalización se produjo en un marco de exigua regulación, que casi no interpuso barreras a la aparición de ofertas únicamente lucrativas y de dudosa calidad académica que aprovecharon la oportunidad comercial de una demanda creciente de acceso a los estudios superiores en un contexto de fuerte restricción financiera de las instituciones estatales.

Para el momento de la Conferencia de La Habana, no se contaba todavía con grandes series o líneas históricas con relación a estas tendencias en desarrollo. Por tal razón, en cuanto al primer objetivo mencionado (sistematizar las tendencias), la UNESCO cumplió un rol muy importante en tornarlas visibles. En la Declaración resultante de aquel encuentro, se enumeran: “a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa”.

Frente a la idea de posicionar a la ES como un servicio y también frente a una situación en que –como se planteó– los organismos multilaterales de crédito tenían como política desembozada condicionar los créditos que otorgaban a la realización de reformas profundas de sus sistemas educativos y universitarios, la UNESCO introduce en la agenda de discusión dimensiones como la equidad, la pertinencia, la centralidad del financiamiento público, una idea cooperativa de internacionalización, hace un llamamiento a declarar que la ES es un “bien público” y sostiene por primera vez en un documento de estas características que es un “derecho humano”.

Ese derecho es entendido en dicha Conferencia –y en la CMES de 1998, que incorpora el concepto con reticencias, sin considerarlo un “bien público”– desde una perspectiva meritocrática, apoyándose en el artículo de la Declaración de los Derechos Humanos que afirma “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Pese a las reservas que genuinamente despertaba la perspectiva meritocrática –como

afirma Dubet (2001), la igualdad de oportunidades ofrece a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de su mérito, pero no busca reducir las desigualdades sino las discriminaciones– en un contexto en que los gobiernos neoliberales estaban imponiendo una serie de reformas muy profundas en la región, significó un avance importante de la concepción democrática de los estudios superiores y universitarios, dado que los colocó dentro del espacio de los derechos humanos.

Afirmaban los primeros puntos de aquel documento:

1) La educación en general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz.

2) El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía. La educación superior podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento.

En las recomendaciones para la elaboración del Plan de Acción, la CRES 1996 no dejaba lugar a dudas sobre la necesidad de un mayor compromiso de los Estados:

1) Los gobiernos deben garantizar el cumplimiento del derecho a la educación. En consecuencia, deben asumir la responsabilidad de su financiamiento, en el marco de las condiciones y exigencias propias de cada sistema educativo; sin que ello signifique un abandono de alguno de los niveles del conjunto o la redefinición de los criterios de inversión, de modo tal que esta última exprese la importancia que se otorga a la educación en el discurso político.

[...]

6) No puede descargarse en el estudiante el costo de formación, toda vez que el tema de la equidad debe encararse en todos los niveles de la educación. La concepción de la educación superior como un bien público significa que su valoración no puede limitarse a indicadores cuantitativos de carácter económico; debe remitirse en prioridad a su valoración social en la perspectiva del desarrollo humano. Al cumplir la Universidad un papel social esencial, el Estado no puede abandonar la responsabilidad de financiamiento; y por ello, debe asegurar estrategias de reasignación del gasto público, de cambios en la legislación impositiva procurando una orientación progresiva de los mismos. Además debe apoyar a las instituciones en la búsqueda de fuentes adicionales al financiamiento público, en la medida en que la obtención de recursos propios no vaya en detrimento de sus funciones.

7) Existe el convencimiento de que la disponibilidad o no de recursos para las instituciones de educación superior de la región no es un problema económico ni financiero, sino un problema estrictamente político en el marco de las decisiones nacionales e internacionales orientadas a la concreción del desarrollo autónomo de cada país.

No obstante esto, y a que muchos países de la región comenzaron a implementar distintas políticas de fortalecimiento de la ES pública en la década posterior, aquellas tendencias no dejaron de profundizarse, hasta alcanzar una incidencia del sector privado en la matrícula que superó el 50% en nuestro continente.

A nivel mundial, si bien la conferencia de París de 1998 incorporó en sus documentos de “visión” y “acción” una buena dosis de los postulados sostenidos por el espacio latinoamericano, a partir del inicio del nuevo milenio las actividades de la UNESCO en este campo deben ser comprendidas en el marco de un contexto cambiante de acciones destinadas a reformar la propia organización y a la presión para redefinir su ventaja comparativa al interior del sistema de la ONU.

En 2002 realizó el Foro Mundial sobre “Garantía de calidad, acreditación y reconocimiento de calificaciones” concebido como respuesta a los desafíos y dilemas que enfrenta la ES en la globalización. Este foro concluyó con un mandato de construir puentes entre la educación y el comercio de servicios educativos en los que la UNESCO, la OMC y la OCDE pueden complementarse para evaluar los aspectos culturales y comerciales de la ES. En el mismo sentido UNESCO y Banco Mundial realizaron una alianza para apoyar a los países en desarrollo para asegurar la calidad de sus sistemas. En 2008 pusieron en marcha la “Iniciativa global para la capacidad en materia de garantía de calidad”.

En este contexto, la CRES 2008, realizada en Cartagena de Indias, produjo un giro histórico, enviando un fuerte y claro mensaje al mundo y a la propia UNESCO. Para entonces, tenemos en la región latinoamericana una serie de gobiernos muy diferentes de los de la década del 90, gobiernos nacionales y populares que ponen en el centro de sus políticas la recuperación de muchos de los derechos que habían violentado los gobiernos neoliberales. Y la UNESCO, a nivel regional, se muestra alineada con los objetivos de estos gobiernos para el sector.

Se produce así una conferencia con una participación importante de actores –más de 3500 personas– que plantea una Declaración en la que se reitera el compromiso de enfrentar las tendencias mercantiles pero –lo que resulta aun más importante– se reivindica que la ES es “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. Es decir, se afirma que es un derecho, pero ya no desde una perspectiva meritocrática sino que, en tanto derecho, es



FOTO MAZARATE





universal y tiene que estar garantizado por el Estado. En este sentido, como señalamos en otra oportunidad, si para la conferencias del 96 y del 98 la fórmula fue “de la elite al mérito”, podemos decir que para el 2008 la fórmula que refleja el nuevo sentido de la educación superior en la región es “del mérito al derecho” (Del Valle, 2018).

En este escenario, la conferencia propuso un Plan de Acción sobre la base de los valores del desarrollo sustentable, la mejora de la calidad (frente al descalabro producido por la privatización desregulada), la búsqueda de la pertinencia (tanto en la formación como en la investigación) y, sobre todo, la noción de que la ES es un bien público y un derecho, y que frente a la propuesta mercantilizante, es fundamental el financiamiento estatal. Esto permitió, desde la ES, un abordaje más completo de los desafíos de un continente que no sólo sufre situaciones discriminatorias sino también una profunda desigualdad histórica.

El giro de Cartagena 2008, basado en cambios que ya venían produciéndose en América Latina, orientó las políticas universitarias de los países de la región, aun con diferencias entre las distintas experiencias, durante la última década. A su vez, esos lineamientos, aunque en buena medida fueron desarrollados desde arriba hacia abajo (por técnicos y expertos coordinados por la IESALC- UNESCO), proveyeron para los años siguientes elementos discursivos y políticos para una variedad de actores universitarios comprometidos con la democratización de la ES, dado que, como observa Gentili (2011), la inclusión de cualquier derecho en un tratado o declaración internacional “expande significativamente las aspiraciones y demandas por la garantía de este derecho y, al mismo tiempo, abre dos campos de disputa fundamental: el de la lucha por su implementación efectiva y el de la lucha por su recono-

cimiento como principio ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad”.

De la mano de los gobiernos de signo progresista, entonces, se implementaron políticas públicas que recuperaron el rol protagónico del Estado en el sector y fomentaron lazos de internacionalización cooperativa, en especial al interior de la región. Para este último aspecto, se creó a través del Plan de Acción de la CRES 2008 el Encuentro Latinoamericano de Educación Superior (ENLACES), un espacio en el que convergieran una serie de actores que acordaran estrategias para enfrentar las modalidades neoliberales de vinculación. Sin embargo, ENLACES fue una propuesta que no se logró concretar ni consolidar.

En la CMES del año siguiente,<sup>2</sup> quedó claro que la posición de la región no era la vi-

2 La segunda Conferencia Mundial realizada en París en

sión hegemónica. Solo la presión de Grupo Latinoamericano y Caribeño (GRULAC), que incluyó la amenaza de retirarse de la Conferencia, logró que la Declaración del encuentro mundial dejara establecido el carácter de la ES como “bien público e imperativo estratégico”, aunque dicha aseveración se vio matizada –por influjo de los representantes de otras regiones– para poder contener en sus definiciones la consideración de la educación como un servicio transable.

LAS ENCRUCIJADAS DE 2018

La última Conferencia Regional, realizada en Córdoba en junio pasado, en coincidencia con el Centenario de la Reforma Universitaria, se produjo en un contexto internacional muy distinto del de 2008, con la reaparición de gobiernos neoliberales en casi todos los países de América Latina y el Caribe, gobiernos que a su vez exhiben una cuota de conservadurismo que en algunos casos se acerca a expresiones virtualmente fascistas. La IESALC aparecía a la vez, en la previa de la organización, con una perspectiva en principio más moderada que la que había mostrado en 2008 y más alineada con la visión sostenida por el organismo a nivel global.

Ante este escenario, fue la organización y el fortalecimiento de los actores de la ES (sindicatos, estudiantes, académicos, investigadores, redes académicas, etcétera) la que logró impulsar el debate. En el caso de la Argentina, por ejemplo, el Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena de Indias y Aportes para la CRES 2018 (en noviembre de 2017)<sup>3</sup> y el Encuentro Latinoamericano contra el Neoliberalismo por una Universidad Democrática y Popular (realizado un día antes de la CRES, luego de la realización de diferentes foros en distintas ciudades del país a lo largo del primer semestre), convocaron a la comunidad universitaria latinoamericana a posicionarse en relación con la inminente

2009 llevo el título de “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”.

3 Dicho coloquio, declarado Actividad Preparatoria de la CRES 2018 por el Comité Ejecutivo de la Conferencia, fue organizado por un conjunto de redes académicas internacionales, entre las que se encontró PRIU/IEC-CONADU. Se realizó el 9 y 10 de noviembre 2017 en la Universidad Nacional de las Artes, en Buenos Aires. Con sus principales aportes, IEC-CONADU coeditó con la UNA y CLACSO la serie de cuadernos “Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana”.

“  
EN CÓRDOBA,  
A DIFERENCIA DE LO  
OCURRIDO EN LAS  
INSTANCIAS ANTERIORES,  
SE COMENZÓ A PLANTEAR  
UNA RESISTENCIA  
ARTICULADA DESDE ABAJO  
HACIA ARRIBA.

”  
conferencia.<sup>4</sup> Estas actividades demostraron que había actores dispuestos a dar la discusión en una CRES que no ofrecía mecanismos claros de debate sobre las proyecciones de la ES en la región y que, a primera vista, podía poner en peligro los consensos democratizadores alcanzados en Cartagena. Un dato elocuente en este sentido es que los documentos encargados a diversos consultores internacionales para sistematizar las tendencias y fomentar los debates del encuentro estuvieron disponibles para su lectura recién durante los mismos días de realización de la Conferencia, durante junio de 2018.

De esta forma, en Córdoba, a diferencia de lo ocurrido en las instancias anteriores, se comenzó a plantear una resistencia articulada desde abajo hacia arriba. El objetivo de mínima era que los postulados políticos más fuertes de la Declaración de 2008 se mantuvieran vigentes. De esta manera, se lograron preservar en el documento final la denuncia de los procesos de mercantilización y privatización y la histórica definición de la ES como un derecho universal:

4 En el mismo sentido, se realizaron en distintos países de la región múltiples encuentros que dieron por resultado declaraciones que hicieron un llamamiento a defender la ES como un bien público y un derecho. Solo por mencionar algunos, se pueden destacar los masivos encuentros realizados en Ecuador: el Encuentro Regional Preparatorio para la CRES 2018 en su eje temático “La Investigación Científica, Tecnológica y la Innovación como motor del desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe” (Quito, 15 a 17 de noviembre de 2017) y el III Congreso Internacional de Educación de la UNA-E (Chuquitapa, 21 a 23 de mayo de 2018).

La III Conferencia Regional de Educación Superior [...] reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.

[...]

Las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación. Es fundamental revertir esta tendencia e instamos a los Estados de América Latina y el Caribe a establecer rigurosos sistemas de regulación de la educación superior y de otros niveles del sistema educativo. La educación no es una mercancía. Por ello, solicitamos a nuestros Estados nacionales a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo, así como también a incrementar los recursos destinados a la educación, la ciencia y la tecnología.

Por otra parte, en un contexto absolutamente adverso, no solo se logró sostener postulados centrales en la Declaración sino también desarrollar una retórica –muy influenciada, quizás, por haber sido redactada en el marco del Centenario de la Reforma– diferente a lo que ofrece por lo general un organismo internacional como la UNESCO. El resultado es una retórica política, que interpela directamente y hace casi un llamamiento a la defensa de esos postulados, como queda claro en los últimos párrafos de la primera parte:



Las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región. Expresamos nuestra solidaridad con las juventudes, de nuestra América y del mundo, cuyas vidas celebramos, y reconocemos, en sus luchas y anhelos, nuestras propias aspiraciones a favor de la transformación social, política y cultural.

La tarea no es simple, pero es grande la causa e ilumina el resplandor de su verdad. Se trata, como profetizó el Manifiesto Liminar, de mantener alto el “sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad”.

Mujeres y hombres del continente, miremos hacia el futuro y trabajemos sin pausa en la reforma educacional permanente, en el renacer de la cultura y de la vida de nuestras sociedades y pueblos.

Otros aspectos en los que la Declaración mostró un avance con relación a Cartagena fue una mayor presencia de la cuestión de género (el hecho de aluda a “Mujeres y hombres” es, desde el inicio, ya un indicio del cambio) y el reconocimiento del estatus epistemológico de las artes y otros saberes no logocéntricos, con un fuerte llamamiento a un cambio en la matriz epistemologica y forma de producción de conocimientos. En este sentido sostiene:

Pensar que las tecnologías y las ciencias resolverán los problemas acuciantes de la humanidad es importante pero no suficiente. El diálogo de saberes para ser universal ha de ser plural e igualitario, para posibilitar el diálogo de las culturas.

La ciencia, las artes y la tecnología deben constituirse en pilares de una cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región, basadas en procesos de consolidación de un bloque económicamente independiente y políticamente soberano.

En resumen, ante un clima de época que parecía establecer una contención a las demandas democratizadoras, la CRES produjo un documento que excedía los parámetros medidos de una declaración de compromiso. En los meses siguientes, la IESALC puso en marcha una serie de medidas tendientes a atemperar el contenido político de este documento y, a principios de octubre, envió por correo electrónico una propuesta de Declaración modificada. Por un lado, adecuaba algunas expresiones a la retórica esperable de un encuentro auspiciado por un organismo intergubernamental. Pero, por el otro, establecía cambios en la forma y también en algunos aspectos del contenido del texto leído ante miles de personas en la ciudad de Córdoba durante el cierre del evento.

Frente a la resistencia que encontró en distintos actores, tanto de los propios coorganizadores, como del resto de los participantes de la Conferencia, tales cambios no han sido incorporados a la Declaración publicada en el sitio oficial de la CRES. Sin embargo, generaron una corriente de preocupación en momentos en que el organismo se encuentra registrando y procesando las conclusiones del encuentro y los aportes posteriores para la elaboración del Plan de Acción. En el mismo sentido, en relación con este último punto, el documento preliminar del Plan conocido hasta el momento exhibe propuestas desajustadas con los postulados políticos planteados en la Declaración de Córdoba, lo cual activa una señal de alarma respecto de la metodología de elaboración y legitimación de dicho documento, aún en proceso de discusión.

## CONCLUSIÓN

Las posibilidades de que la próxima Conferencia Mundial (hasta el momento, convocada para el 2021) introduzca algo distinto a una ratificación del rumbo de mercantilización y privatización (que sólo en América Latina pudo encontrar contrapesos durante la ola de gobiernos populares) son cada vez más limitadas. Aún así, no podemos más que reconocer que la Declaración de Córdoba será nuevamente un poderoso mensaje de nuestra región hacia el mundo. Asimismo, tampoco podemos dejar de reclamar que el GRULAC despliegue, con el mismo vigor que en 2009, una agenda que de-

fienda el concepto de ES que nuestra región ha logrado consensuar a lo largo de más de dos décadas de diálogo auspiciado por la UNESCO. Dicho modelo, sustentado en los principios de la democracia y los derechos humanos, implica, entre otros aspectos:

- Concebir la ES superior como un derecho universal, como un bien público y social y como un instrumento de desarrollo y cooperación entre las naciones.
- Establecer una noción de derecho que exceda la cuestión individual del acceso, la permanencia y el egreso e involucre la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad.
- Ratificar que la ES como un bien público (y no como un servicio público o bien público global) implica que su concreción por parte del sector privado no sólo exige una regulación estricta sino también que ésta garantice su alineamiento con las necesidades colectivas y los objetivos estratégicos del país y la región.
- Comprender que buena parte de la disputa en la sociedad del conocimiento se procesa y se dirige a través de una competencia entre los sistemas educativos; que ninguna brecha en la geopolítica del conocimiento podrá ser acortada sin tomar conciencia de ello.
- Reivindicar pero también redefinir la autonomía universitaria, para que constituya la garantía de los cambios necesarios hacia el interior de las IES (Instituciones de Educación Superior) y también hacia el exterior, en su vínculo con la sociedad y en su rol en los procesos de desarrollo. A su vez, la autonomía debe ser defendida para contener los efectos de la imposición de modalidades mercantiles por parte de Estados y organismos multilaterales.
- Promover formas de internacionalización cooperativa y solidaria, frente al paradigma dominante de internacionalización desigual, mercantil y competitiva.
- Reconocer el rol estratégico del arte y la cultura en la producción de un conocimiento con compromiso social, en la lu-



FOTO MA ZARATE

cha por la soberanía cultural, el desarrollo sustentable y la integración pluricultural de las regiones.

Este concepto de la Educación Superior –avizorado en la CRES 1996, establecido en la de 2008, ratificado y profundizado en 2018–, además, se manifiesta alineado con los Objetivos para un Desarrollo con Sustentabilidad (ODS) para 2030 establecidos por las Naciones Unidas (que, en rigor, registraron las resoluciones de la CMES 2009). Más aún, como señala Didriksson (2018), “las metas planteadas en los ODS, no podrán pues ser alcanzadas, si no ocurren cambios radicales en las universidades y en las IES”. El propio reporte de seguimiento de la UNESCO respecto a las metas educativas de los ODS advierte que, de no ocurrir cambios reales en las actuales tendencias de desarrollo durante los próximos cinco años, será improbable que los países en desarrollo alcancen las metas para 2030. Por ello, es imprescindible

que la inminente resolución del Plan de Acción considere los aportes de la multiplicidad de actores involucrados y, sobre todo, operacionalice y respete el sentido político de la Declaración de Córdoba.

Por último, ante las dificultades que una concepción de este tipo va a enfrentar en la próxima conferencia mundial, se impone redoblar el compromiso por continuar construyendo políticamente en articulación con todos los actores universitarios y de la ES para sostener la visión democratizadora que emergió desde nuestro continente, aun en escenarios regresivos. La masividad de la última CRES y la innumerable cantidad de eventos preparatorios y declaraciones que se realizaron, movilizando a miles de académicos, sindicatos docentes, redes, consejos de rectores, estudiantes, etcétera, demuestran que la articulación política regional es lo que permitió y permitirá sostener la defensa de la ES como un derecho y seguir enfrentando las presiones del mercado.

## REFERENCIAS

- Del Valle, D. (2018).** La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. En D. Del Valle y C. Suasnábar (coord.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA.
- Didriksson, A. (2018).** Una nueva fase de integración universitaria en América Latina y el Caribe: el desafío del 2018. Ideas para la discusión (artículo inédito).
- Dubet, F. (2001).** *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Genili, P. (2011).** *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

# EN DEFENSA DEL SENTIDO PÚBLICO DE LAS UNIVERSIDADES

## SOFÍA TEZZA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

A cien años de la Reforma Universitaria, diez de la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias y ante los cambios políticos que sufre Latinoamérica en el contexto político actual, vale la pena preguntarnos dónde nos ubicamos los universitarios hoy. Asimismo, nos obliga a reconfigurar o reafirmar nuestros fines y metas y repensar qué pasa con los vínculos entre el Estado y la sociedad.

Las universidades, y quienes en ellas trabajamos, no somos simples formadores de profe-

sionales. Entendemos que tenemos una función pública como propulsores de conocimientos que sirven para mejorar las condiciones de vida de nuestros pueblos. Llevamos un siglo impulsando la disputa de sentidos y, aún hoy, estamos lejos de ganar la batalla.

En medio de nuestra lucha por ocupar un lugar al lado de la sociedad, nos encontramos enfrentando políticas que intentan revertir derechos adquiridos como la gratuidad universitaria, la autonomía y el derecho a la universidad. Estos viejos fantasmas vuelven a retrasar nuestros debates. La construcción de una universidad pública, abierta, democrática, socialmente comprometida, que continúe siendo, hoy más que nunca, un derecho para todas y todos no será doblegada.

## LA PERSPECTIVA UNIVERSITARIA

En el año 2008, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe sentó un precedente declarando a la educación superior como un bien público y un derecho humano, individual y social, y un deber del Estado. El mencionado suceso marcó el rumbo a todas las universidades públicas de la región y también a los Estados que tomaron el compromiso de asumir dicha afirmación como un objetivo a seguir.

Con diversas acciones, las universidades alinearon sus políticas para integrar a los sectores más postergados en sus aulas y generaron propuestas de vinculación con las comunidades en las que se instalaron. Comenzaron a

pensar estrategias de nivelación para los estudiantes: sistemas de tutorías, programas de becas, cursos, articulación con las escuelas medias. Asimismo, en algunas, se incorporaron prácticas obligatorias de Aprendizaje-Servicio en los planes de estudio.

En cuanto a las políticas de nivel nacional, se llevaron a cabo acciones que posibilitaron el ingreso a una mayor cantidad de estudiantes. Las políticas y los programas de inclusión y permanencia fueron numerosos y de diversa índole, debido a lo complejo de la sociedad. Podemos citar la obligatoriedad de la escuela secundaria, una política que llevó a que cada vez más estudiantes tengan posibilidades de continuar con sus estudios en el nivel universitario. Dicha reglamentación se complementó con subvencio-

nes para las poblaciones más postergadas, como la Asignación Universal por Hijo (AUH), que comprometía a los progenitores a mantener a sus hijos escolarizados y con el calendario de vacunación al día.

Otro programa puesto en marcha durante el pasado gobierno kirchnerista fue el plan FinES. El mismo buscaba la finalización de la escuela primaria y media para los mayores de 18 años que adeudaran materias. Se sumó a todo lo anterior una beca de incentivo, el ProgresAR, dirigida a todos aquellos jóvenes que no estudiaran ni trabajaran, estimulándolos a cursar algún tipo de estudio tanto en nivel medio, superior o en cursos de formación profesional. Las modificaciones realizadas en el sistema educativo iban de la mano de la amplia-

ción presupuestaria, mediante la reglamentación de la Ley de Financiamiento Educativo n.º 26.075, que regulaba el aumento progresivo del gasto en educación, ciencia y tecnología para llegar en el año 2010 al 6% del Producto Bruto Interno (PBI).

Acompañó al conjunto de las políticas mencionadas, la creación de nuevas universidades públicas en todo el país, con lo que se llegó a tener por lo menos una universidad por provincia. Eso llevó a que la Argentina ocupara el tercer puesto de países de Latinoamérica con más alumnado, con una población cercana a los tres millones de estudiantes de educación superior en el año 2015 (Red IndicES, 2018) luego de Brasil y México. Vale mencionar que ambos países nos superan ampliamente en cantidad de



habitantes con más de 207 millones el primero y 127 el segundo, mientras que nuestro país cuenta con 44 millones de habitantes. En cuanto al aumento del gasto en políticas universitaria la Red IndicES registra un aumento de \$6.313,13 a \$8.742,57 (expresado en millones)<sup>1</sup> entre los años 2010 y 2015, que implica un aumento del 38,5% en sólo cinco años. Tomando un parámetro más amplio se puede observar un crecimiento sostenido, desde el año 2006 al 2015, de 0,56% al 0,87% del PBI.

Adhiriendo a la concepción de que el acceso a la universidad genera posibilidades de ascenso social, las distintas estrategias buscaban mejorar el bienestar de los nuevos estudiantes. A la vez, trataban de mejorar las condiciones de vida de la población en general al considerar que la universidad cumple una función social, tanto en el proceso de formación de profesionales que ayuden a solucionar problemáticas del entorno como en la generación de nuevos conocimientos que aporten a mejorar la situación socioeconómica de la región. El conjunto de políticas y programas surgieron en el marco de un Estado presente, que construía desde una visión inclusiva de la sociedad, que abarcaba estímulos a los sectores productivos nacionales, subsidios para las poblaciones vulnerables, y políticas a largo plazo, como las educativas, que son efectivas en tanto se sostengan en el tiempo.

Para un gobierno como el actual, estas políticas son una “pesada herencia” de la que sería mejor deshacerse, ya que las ve como un costo y no como un deber del Estado. No cabe en su lógica reduccionista y neoliberal hacerse cargo de los problemas de la sociedad. La falta de comprensión y el desinterés con respecto a lo que significa el derecho a la universidad se advertía ya en la última campaña presidencial, cuando el entonces candidato Mauricio Macri declaró estar en contra de la creación de nuevas universidades, a través de la provocadora frase “¿Qué es eso de universidades abiertas por todos lados?”. En la misma corriente se encuentran los dichos de la gobernadora de la provincia de Buenos

Aires María Eugenia Vidal, quien hace poco tiempo preguntó si era justo “llenar la provincia de universidades públicas, cuando todos sabemos que nadie que nace en la pobreza hoy llega a la universidad”.

Entre los años 2008 y 2015 hubo un aumento de la matrícula del 39% en las universidades del conurbano, dentro del que se puede advertir que ese aumento fue más intenso en los quintiles de ingresos más bajos: 47% en el quintil 1 y 95% en el quintil 2, lo que significa que hay 41 mil nuevos estudiantes universitarios en el conurbano bonaerense que provienen de hogares pobres, lo cual no se hubiera logrado sin la creación de las universidades del conurbano (Observatorio Educativo de la UNICE, 2016).<sup>2</sup> Desde la asunción de la alianza Cambiemos a nivel nacional la inversión en educación y específicamente en las universidades, ha ido descendiendo año a año, y este año llegó a una inversión del 0,77% del PBI.

El actual presidente, en reiteradas oportunidades, ha demostrado desconocimiento en temáticas inherentes a su cargo. Probablemente desconozca que la creación de universidades debe estar avalada por las comunidades en las que se instalan, mediante la conformación de un estudio de factibilidad que analiza la necesidad de su creación. De modo que si alguna duda le genera qué motivó la creación de las nuevas universidades, bien puede acercarse a conocerlas, y conocer a sus estudiantes, que tal vez puedan enseñarle algo, o bien puede remitirse a los estudios de factibilidad, que explican para qué se crearon estas nuevas universidades.

El ajuste actual compromete, además del salario de los trabajadores docentes y no docentes, una reducción importante en la cantidad de becas para carreras prioritarias y estudiantes de bajos recursos. A su vez, durante el año en curso se eliminaron las becas del PNBU y Bicentenario y se unificó todo el compendio de becas en un solo programa, el incentivo PROGRESAR. Es probable que esto implique una disminución en la cantidad de ayudas económicas otorgadas, aun mayor al recorte de los años anteriores en los que el número descendió en casi treinta mil. Los retrasos en los pagos de

las becas imposibilitaron que una gran cantidad de estudiantes continuara con sus estudios, dado que en la compleja situación económica que se encuentra el país, para muchos estudiantes estos estipendios son de extrema necesidad. Sumados a estos recortes, también se pueden identificar ajustes en gastos de infraestructura y equipamiento, como también retrasos de transferencias programadas, la suspensión unilateral de los convenios de organismos del Estado con universidades, entre otros.

Como se mencionó más arriba es evidente que el gobierno nacional no sólo no respeta el derecho a la universidad, sino que no lo comprende como tal. Vale mencionar, tal como afirma Eduardo Rinesi (2015), que el derecho a la universidad no es tan sólo un derecho individual de un estudiante (que de por sí no es poco) sino que también es universal, social y colectivo. Eso abarca el derecho de un estudiante a recibir una beca, de un docente a recibir un salario justo, de toda una comunidad y de la sociedad en su conjunto a obtener los beneficios de la producción de conocimientos puestos al servicio del bien común, y de las conexiones, redes y estrategias que genera la universidad para enriquecerse y enriquecer a los diversos sectores y organizaciones sociales. También vale la pena reflexionar sobre el accionar del actual gobierno nacional, que no sólo perjudicó de forma directa a las universidades, sino que también tuvo una política de ajuste presupuestario con los organismos de promoción de la investigación, principalmente mediante la reducción de los ingresos a la Carrera de Investigador Científico en el CONICET, dejando en una situación de abandono a 498 personas.

## EL ATAQUE SOBRE LO PÚBLICO

Pensar lo público en la educación en la actualidad nos remite a la incertidumbre frente a los cambios de paradigmas sociales y políticos y las consecuencias que estos cambios implican en los lazos sociales. La dificultad de pensar en el futuro y construir proyectos de vida en épocas en las que el consumo es el valor principal son cuestiones a las que las instituciones universitarias no pueden mantenerse ajenas. Otra problemática que surge en torno a la concepción de lo público en las universidades es el financiamien-



to que reciben de los sectores privados. Esta vinculación comenzó a tener mayor trascendencia a mediados de los años ochenta y se profundizó en los noventa.

Ante las restricciones presupuestarias del Estado, las universidades públicas buscaron otras fuentes de financiamiento para el desarrollo de investigaciones científicas. Judith Naidorf (2005) denomina a esta situación como “proceso de privatización del conocimiento” lo cual conlleva que los conocimientos financiados por privados sean obstaculizados con cláusulas de confidencialidad que limitan la posibilidad de difundirlos, así como también que los privados determinen cuáles deben ser los temas a investigar mediante valores de rentabilidad y criterios empresariales.

En los momentos de mayores restricciones, la búsqueda de financiamiento aumenta

“  
EN LOS MOMENTOS DE  
MAYORES RESTRICCIONES,  
LA BÚSQUEDA DE  
FINANCIAMIENTO  
AUMENTA Y LA AUTONOMÍA  
UNIVERSITARIA SE VE  
VULNERADA POR LAS  
INTROMISIONES PRIVADAS.

”

y la autonomía se ve vulnerada por las intromisiones privadas. Eso genera una situación de heteronomía universitaria, en la cual no sólo prevalecen las razones científicas, sociales o académicas sino, sobre todo, la presión externa para hacer primar los intereses de las empresas. Esta situación provoca que la universidad se aleje cada vez más de su rol social y descuide su vinculación con las problemáticas reales. En los momentos de mayor necesidad se privilegian, por las presiones externas, las solicitudes y los intereses económicos.

A su vez, es posible pensar que la concepción clásica de autonomía generó un modelo de universidad demasiado cerrado y que, más allá de los postulados reformistas que buscaban la interacción con la sociedad, los sectores que prevalecieron en la disputa de poder para lle-

<sup>1</sup> Los valores se encuentran expresados en Paridad de Poder de Compra (PPC) de acuerdo a los factores de conversión del Banco Mundial sobre la información en moneda local. La ejecución presupuestaria de los gastos corrientes y de capital. Se reporta gasto de subsistema universitario, sector público.

<sup>2</sup> *El observador*, dossier del Observatorio Educativo de la UNICE. Año 3, n.º6, agosto de 2016.



var las banderas de los jóvenes del 18 desviaron sus enunciados y mantuvieron a la universidad aislada de la sociedad. A partir de esta idea conservadora de la autonomía que desvincula a la universidad de los problemas sociales, se generó un fantasma en el Estado y se descuidaron otras intromisiones, como la del mercado en las propuestas de investigación y en los objetivos de terminalidad de las carreras, en las que se forma profesionales con ideologías individualistas que priorizan los intereses económicos sobre los intereses sociales. En este sentido, Diego Tatian (2017) sostiene que “*la hetonomía del mercado*, en efecto, vulnera la autonomía universitaria y la práctica de la crítica que le es ajena, le impone la dominación de su glosario (eficacia, gestión, planeamiento, competencia, previsión, control, excelencia, éxito...) como si se tratara de una manera neutra y transparente”. El autor agrega que la “autonomía no es autónoma”, dado que “siempre hay interrogantes que la determinan y le proporcionan un contenido y una dirección” y por lo tanto se cuestiona: “... ¿autonomía de qué?, ¿autonomía para qué?, ¿autonomía para hacer qué?, ¿autonomía con quién?”

Si la universidad es un bien público y un derecho humano, individual y social y un deber del Estado, entonces no se está cumpliendo con determinados derechos.

Podríamos afirmar, remitiéndonos a las tres funciones clásicas de las universidades (docencia/enseñanza, extensión e investigación), que en la totalidad de las instituciones nacionales dichas funciones se cumplen en mayor o menor medida. El problema es que, si bien se investiga y se generan vinculaciones con la comunidad, pocas veces los universitarios podemos leer los avances de otros investigadores o conocer qué resultó de determinada práctica extensionista. De cierta forma, parecería que la investigación en las universidades no cumple una función social: se investiga, pero no se difunde, o no se vincula la investigación con la extensión. De modo que el derecho colectivo a la universidad, como lo entiende Eduardo Rinesi, el derecho a que los conocimientos adquiridos vuelvan al pueblo, no se estaría garantizando.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> La redacción adoptada en el párrafo toma la forma condicional para no afirmar que en la totalidad de las universidades nacionales no hay estrategias de divulgación científica ni integralidad en las funciones.

Podríamos pensar que tal vez sean las lógicas del mercado las que no nos permiten esa difusión, pero llevando la reflexión al extremo, me animo a decir que las lógicas que no nos permiten ser abiertos con nuestros conocimientos son lógicas, o en términos de Bourdieu, *habitus académicos* que nos llevan a ser algo más recelosos de nuestros “avances científicos”, que probablemente queden archivados en algún informe de investigación sin circulación. En el mejor de los casos, cuando “nos tomamos el trabajo” de cambiarle la redacción para que no surjan incompetencias de “originalidad”, las presentamos en un congreso o publicamos en algún sitio. Una lógica

## “ PARA LOGRAR LA INCLUSIÓN DE LOS SECTORES POPULARES EN LA UNIVERSIDAD HACEN FALTA ANDAMIAJES Y AYUDAS QUE VAN MÁS ALLÁ DE LO MERAMENTE ACADÉMICO.

”

absolutamente ridícula, pero a la que todos los “académicos” adherimos sin objetar mientras se pierde de vista que el sentido de nuestro quehacer no debe estar en abultar nuestro currículum vitae, sino en ejercer el derecho colectivo a buscar mejoras sociales.

### EL DERECHO A LA UNIVERSIDAD

La universidad, concebida como un derecho, es un bien accesible para todos por igual, entendiendo que son las instituciones y sus integrantes (los docentes, principalmente) los que deben hacer posible la utopía de la democratización universitaria, tanto en el ingreso como en los años superiores. La expresión “hacer posible

la utopía”, que parecería una contradicción en sí misma, responde a la perspectiva que propone Rinesi con respecto a que la democratización supere la idea de democracia como punto de llegada —como utopía futura— y sea concebida como un proceso de expansión del conjunto de derechos que conforman a la universidad.

Esta forma de entender a la universidad va a contramano de la “ideología del mérito”, de la idea de una universidad de elite que “autorreproduce privilegios” (Tatian, 2017) y no integra a las clases populares. Esta línea de pensamiento considera que la universidad debe sacudirse los viejos preceptos sobre el mérito de los pocos mejores y hacer posible que todos aquellos estudiantes que tengan voluntad e intención de cursar estudios universitarios puedan hacerlo, con docentes que dedican su máximo esfuerzo a enseñar y no a excluir a los estudiantes que llegan con dificultades en el inicio a causa de las diferencias económicas y sociales.

La ideología del talento o del mérito discrimina a los estudiantes que no tuvieron acceso a un trayecto escolar de calidad o a los que deben trabajar mientras estudian, que —más allá de sus esfuerzos y de su inteligencia— difícilmente podrán tener un rendimiento similar al de un estudiante que tuvo mejores posibilidades en su pasado educativo.

Por tales motivos, para que no se genere lo que Ana María Ezcurra (2011) denominó como inclusión excluyente, debe haber un gran esfuerzo por parte de las universidades, así como también un compromiso del Estado en esta función democrática. No es suficiente con la buena voluntad y el esmero de los docentes de los primeros años de las carreras de grado. Para lograr la inclusión, no solamente en los ingresos sino también en la permanencia, de los sectores populares en la universidad, hacen falta andamiajes y ayudas que van más allá de lo meramente académico. Se considera que, por no tener una tradición universitaria familiar, los estudiantes que tengan falencias de su educación secundaria utilizarán las tutorías disciplinares o las clases de apoyo, pero además serán necesarios otro tipo de tutorías de introducción a la vida universitaria. Estas tutorías los orientarán en su nuevo rol como estudiantes de educación superior, lo cual requiere mayor autonomía y esfuerzo, así como también estar más atentos a

las nuevas dinámicas y a los nuevos espacios. La integración de los estudiantes en esta primera etapa es determinante para el futuro de su vida académica, por lo que todo tipo de apoyo complementario a la cursada es crucial para generar permanencia y tanto las becas como los distintos tipos de tutorías serán imprescindibles para generar trayectos exitosos.

Los recortes que está llevando a cabo el gobierno en los últimos años afectan la implementación de estos programas y, como siempre, los más perjudicados serán los que más los necesitan. Además, se observa que, ante la crisis de proyectos laborales en los últimos años, comenzaron a haber tendencias crecientes de mayor concurrencia a las universidades, situación similar a la acontecida durante los años noventa. Hay una mayor demanda en las universidades, pero esa demanda no tiene su correlato en aumentos de los presupuestos correspondientes. Las universidades son un recinto de resguardo tanto para los que buscan una posibilidad de mejora social, como para quienes desconocen las acciones que se llevan a cabo en ellas pero que, de una manera directa o indirecta, reciben sus beneficios. Y en la situación actual de recortes, desfinanciamiento, persecución judicial y deslegitimación de nuestras casas de altos estudios, nos vemos obligados a mantenernos en estado de alerta, tanto en defensa de la universidad pública en general como de nuestros estudiantes en particular.

### ¿MÁS O MENOS UNIVERSIDADES?

En este artículo analizamos las características de un Estado presente que acompañó las políticas del compromiso universitario, al lado del pueblo, intentando mejorar el bienestar social. Un Estado con diversas estrategias para el mejoramiento del nivel medio y acciones específicas para el nivel superior, como becas y financiamiento para programas de tutorías, y la creación de nuevas universidades. También describimos cómo en tan solo dos años de un gobierno neoliberal las construcciones alcanzadas por las universidades cayeron en una situación de emergencia y amenaza constante.

La totalidad de las políticas mencionadas conforman el sentido público de las universidades. Sin embargo, el concepto de lo

público tendrá diversos resultados según la perspectiva ideológica que se ponga en juego. Conocimos un sentido público que buscaba generar más derechos para todas las personas, mediante políticas de mejora de las posibilidades de ingreso y permanencia en las universidades. El mismo choca de frente contra el sentido público que transitamos en la actualidad, que responde a una lógica de mercado, que considera a la educación un costo y no un derecho, y deslegítima, desfinancia y pone en constante amenaza cualquier intento de construcción social para los sectores vulnerables. Asimismo, reflexionamos sobre el rol social de las universidades y sobre cómo se viene llevando a cabo un acercamiento a la sociedad y sus problemas, que desde sus mismas configuraciones genera contradicciones en su interior, ya que ello requiere dejar atrás viejos preceptos a fin de pasar de una universidad para pocos a otra, constructora de una nueva realidad social.

El cambio de gobierno y, a partir de ello, el redireccionamiento en las políticas educativas, nos presenta un escenario de derrumbe de las políticas que se comprometían con la sociedad. Ante dicha situación, y teniendo en cuenta el contexto político social y la fuerte construcción que se venía llevando a cabo por parte de las universidades, surge la pregunta ¿hacia dónde debemos ir los universitarios? Posiblemente debamos reafirmar nuestra posición de caja de “resonancia de la sociedad”, sostener lazos, construir debates, pensar alternativas y generar estrategias de resistencia. Así como en los años de la Reforma Universitaria de Córdoba se incitaba a que las juventudes sudamericanas lucharan contra las tiranías, hoy creemos pertinente llamar una vez más a las juventudes, como también al conjunto de la sociedad, a enfrentar y combatir al neoliberalismo.

El ejemplo del movimiento reformista y las experiencias de los movimientos estudiantiles más cercanos, nos convocan a comprometer a los jóvenes en las luchas y en la responsabilidad social de las universidades, dado que ellos son la fuerza, la ilusión y la pasión que hace falta a cualquier proyecto para poder ser llevado a cabo. Otro punto crucial para llevar a cabo una transformación profunda de las universidades, con una implicancia a largo plazo, es generar

redes entre las diferentes universidades públicas tanto a nivel nacional como a nivel regional.

Estas responsabilidades nos llevan a mantener latente la pregunta que realiza Pablo Gentili (2008): “¿Para qué sirve la universidad, a quién le sirven nuestras universidades?”, y también: ¿de qué valieron tantas luchas, tanta historia, tantos derechos ganados, si no asumimos un rol de compromiso con los sectores desplazados? Estamos en el camino correcto si combatimos a los poderes hegemónicos en defensa de los sectores vulnerables. Por eso reafirmamos nuestra convicción, frente a un gobierno antipopular, de que hay que defender siempre la educación pública y que las universidades del conurbano son necesarias, así como lo son todas las universidades, para generar pensamiento crítico, compromiso social y combatir las políticas de recortes y de injusticia social.

### REFERENCIAS

- Rinesi, Eduardo (2015).** *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC-CONADU
- Naidorf, Judith (2005).** La privatización del conocimiento público en universidades públicas. En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110124082928/4Naidorf.pdf> Acceso: 18 de julio 2018.
- Tatian, Diego (2017).** *Lo interrumpido. Escritos sobre filosofía y democracias*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Ezcurra, Ana María (2011).** *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Gentili, Pablo (2008).** Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.



FOTO ANA CLARA TOSI

## ANAHÍ FERNÁNDEZ

EX SECRETARIA GENERAL DE LA CONADU, 2000-2006

A más de veinte años de la Revolución de 1890, tras el triunfo de Yrigoyen, producida la Revolución mexicana y la Revolución rusa y en un clima de posguerra nace en la Universidad de Córdoba y desde el seno de la juventud argentina y latinoamericana una esperanza de cambio: la Reforma Universitaria de 1918.

La Reforma fue un movimiento de la juventud, una expresión democrática de una concepción de la universidad pública<sup>1</sup> de vocación popular y raigambre antiimperialista con un fuerte acento en las reivindicaciones latinoamericanas. El acceso a las universidades públicas

generó fuertes enfrentamientos entre las clases medias y los miembros de la elite. La obtención de un título universitario significaba, para los sectores medios, la posibilidad de ascenso social, ya que era el requisito necesario para ejercer las profesiones liberales. Este movimiento se extendió por la región a principios del siglo XX como un paso de una universidad de elite a una universidad de masas, lo que implicaba un corrimiento de los centros de poder sociopolítico, y buscó avanzar con la democratización social y la socialización del saber aunque, paradójicamente, en muchos casos se dio inicio al especialismo profesionalizante y a otra elite académica vinculada a nuevos modelos de excelencia.

Recordemos qué se propugnaba en las medidas reformistas: la libertad de cátedra, la asistencia libre, el libre ejercicio de la docencia, los concursos para la distribución de cargos, la publicidad de los actos universitarios, la gratuidad de la enseñanza,<sup>2</sup> los seminarios y formas de enseñanza donde el estudiante tuviera

posibilidad de intervenir propositivamente y la extensión cultural por fuera de la estructura universitaria. En suma, la democratización de la universidad.

### EL CICLO DE REFORMAS NEOLIBERALES

La CONADU ha defendido firmemente la universidad pública, de gestión democrática, crítica, gratuita y de calidad académica, gobernada, con financiamiento integral por parte del Estado en la defensa del patrimonio público del pueblo argentino.

Puede decirse que, hasta la década del 80, la educación superior en la región había sido casi siempre estatal y con fuerte autonomía institucional y académica a partir del movimiento de la Reforma. El modelo predominante era el napoleónico, en el que las facultades de carácter profesional se constituían en el centro de la organización universitaria.

A lo largo de buena parte del siglo XX, ese modelo de universidad y las concepciones de autonomía universitaria y de primacía de

# SINDICALISMO DOCENTE Y DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

la universidad pública se fueron afianzando en la mayor parte de los países latinoamericanos. El número de instituciones universitarias –por lo general estatales, salvo el caso especial de Brasil– fue creciendo poco a poco.

A diferencia de lo que ocurrió en otras latitudes donde los modelos de educación superior se reconstituyeron bajo pautas de orientación hacia la diferenciación institucional, las tendencias y los cambios a partir de los 80 en la región tuvieron que ver con un largo periodo de contracción de recursos económicos que algunos dieron en llamar periodo de las “décadas perdidas” de América Latina. Tras este periodo, los aparatos estatales se redujeron y las políticas públicas cambiaron su orientación, diseño e implementación. Las políticas hacia los sistemas universitarios se encuadraron en este marco general y los nuevos instrumentos de regulación y coordinación del sistema permitieron el paso del “Estado proveedor” al “Estado gerente”.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Tomamos esta conceptualización que entiende al “Estado gerente” como el coordinador y regulador del sistema a través de mecanismos importados del sector privado de la economía.

Nicolás Bentancur (2008) remarca que el panorama universitario que presenta América Latina en el siglo XXI resultaría difícilmente reconocible para un observador de tan sólo veinte años atrás. Con variantes, según el país, vería a las universidades públicas competir entre sí y con otras instituciones, vendiendo conocimiento aplicado y cursos. Encontraría que las instituciones son evaluadas en forma centralizada y frecuentemente reciben recursos adicionales con mecanismos *ad hoc* que valoran resultados. Además, vería docentes de remuneración dispar y variable, que orientan sus prioridades siguiendo prioridades externas así como organismos estatales destinados a regular y controlar el sector y la expansión de un sistema de instituciones privadas desiguales que en algunos países atienden a más estudiantes que el propio sistema público.

Es importante señalar que las primeras reformas educativas enmarcadas en las pautas políticas neoliberales de los años 80 y comienzos de los 90 fueron legales y administrativas y estuvieron destinadas fundamentalmente a la reducción de la educación pública y a mejorar la

eficiencia en la gestión. Se hicieron a través de lo que Foucault llama “tecnologías morales”.<sup>4</sup> En la racionalidad neoliberal que impregnó el ideario noventista, el sistema educativo fue analizado en relación con las ideas de eficiencia, eficacia y calidad que trasladaron conceptos empresariales desde el eficientismo industrial al campo educativo. En el mismo sentido, el acento en un concepto de evaluación institucional de carácter eficientista desplazó el eje central del debate, que debía ser la redefinición del proyecto estratégico de las universidades.

Algunos autores distinguen entre políticas neoliberales de primera generación que tuvieron como eje la privatización de la ecuación pública y la apertura al mercado; políticas de segunda generación que comenzaron a mediados de los 90 y que intentaron disimular las consecuencias mediante políticas focalizadas; y políticas de tercera generación, que sin renunciar a los intereses en torno al mercado enfocan los problemas edu-

<sup>4</sup> Se trata de dispositivos de gobierno y autogobierno, de control y autocontrol, de regulación y autorregulación que encarnan relaciones particulares, corporiza relaciones específicas de poder. De allí que están lejos de ser unas técnicas inocentes y neutras.



cativos como casos que deben abordarse técnicamente (Puiggrós, s/d). Las reformas neoliberales implicaron un movimiento de las instituciones públicas con intereses públicos presentes en su tradicional misión institucional hacia la satisfacción de intereses que tenían que ver con la lógica del mercado. Coincidimos con una cuestión conceptual planteada por Emir Sader (2003) cuando afirma que “una de las operaciones teóricas y políticas más exitosas del neoliberalismo fue instaurar los debates en torno de la oposición entre lo estatal y lo privado” para eludir la verdadera contraposición entre lo público y lo privado-mercantil. Efectivamente, de este modo resultaba más fácil elaborar un discurso descalificador de “lo estatal” al mismo tiempo que se ocultaba uno de los términos esenciales del debate: lo público. Señala Sader que en realidad “lo estatal no es un polo sino un campo de disputa” que en la etapa neoliberal se encuentra hegemonizado por los intereses privados. En su concepción, lo privado no es la esfera de los individuos “sino los intereses mercantiles como se ve en los procesos de privatización que no constituirían procesos de desestatización a favor de los individuos sino de las grandes corporaciones privadas, aquellas que dominan los mercados– la verdadera cara por detrás de la esfera privada del neoliberalismo”. En ese esquema el polo opuesto a lo estatal no es el espacio de las libertades individuales sino “la negación de la ciudadanía y el reino del mercado” (Sader, 2003).

Si en los 80 el Banco Mundial enfatizaba la necesidad de mercantilizar la vida social, en los 90 se dirigió a prestar atención a los efectos generados por aquellas políticas de libre mercado.<sup>5</sup> Los 80 y los 90 fueron el escenario temporal de la aplicación de las políticas neoliberales, uno de cuyos focos fue el diseño de políticas educativas que apuntaron a dismantelar o reconfigurar los sistemas educativos forjados desde fines del siglo XIX y principios del XX. Los sistemas de educación superior de nuestra región han registrado en estas décadas un proceso de fuerte diversificación, tanto en su organización como en su calidad, con la inclusión de

<sup>5</sup> Desde los años 80, el Banco Mundial aumenta su énfasis en la educación en coincidencia con la declinación de la UNESCO. La mayoría de los países periféricos fueron altamente dependientes de los empréstitos del BM para desarrollar sus sistemas de educación, y estos están casi siempre ligados a la adopción de políticas específicas controladas en su aplicación por técnicos del mismo.

modelos universitarios diferentes y contradictorios. Esta diversificación guarda estrecha relación con el proceso de globalización y el soporte ideológico que el neoliberalismo le proveyó.

Las políticas neoliberales que estrecharon la condición ciudadana y atacaron el concepto de lo público generaron una dinámica que en muchos casos empujó a la universidad pública a la privatización encubierta. En este sentido entendemos, como Gentili (1994), que la privatización que se abrió camino en el ámbito universitario no se agota en la reducción del gasto público destinado al financiamiento de los servicios educativos ya que la privatización de las políticas sociales avanzó incluso con un aumen-

“

## LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE NUESTRA REGIÓN REGISTRAN EN LAS DÉCADAS DEL 80 Y 90 UN PROCESO DE FUERTE DIVERSIFICACIÓN, CON LA INCLUSIÓN DE MODELOS DIFERENTES Y CONTRADICTORIOS.

to relativo de recursos que fueron “reassignados” a políticas de evaluación, programas especiales relacionados con la producción científica, reformas curriculares, procesos de modernización periféricos, etcétera.

En el caso de la Argentina, los argumentos esgrimidos en los años 90 como fundantes del ataque político al concepto de lo público y a la funcionalidad de la intervención estatal para suministrar servicios sociales, alimentaron concepciones que muchos actores universitarios reprodujeron de manera absolutamente dependiente y acrítica. La universidad pública resultó atacada desde el punto de vista de su burocracia, su derroche, y su falta de eficiencia; apelaciones todas que traen los ecos de los argumentos que se utilizaron contra el Estado

de bienestar y contra lo público.<sup>6</sup> Las políticas que reestructuraron en un sentido desigualador y excluyente a la sociedad argentina en la década de los noventa fueron un marco imprescindible para algunas de las modificaciones en la universidad: se complejizó el sistema y se creó un cuerpo de técnicos especializados. Fueron políticas de muy rápida implementación pese a que hubo mucha resistencia. El gran problema de estas políticas fue su efectivo impacto, que en algunos aspectos es todavía difícil precisar.

En este escenario, el sindicalismo docente universitario ha sido un actor fundamental en la institucionalización, profundización y actualización del proceso democratizador surgido en 1980 en defensa de la universidad pública y gratuita así como en el avance y consolidación de los derechos de docentes, estudiantes y no docentes.

Recordaremos algunos hitos del decurso en lo normativo y lo político relacionado con el ámbito universitario y el sostenido accionar de nuestra Federación.

### LA RECUPERACIÓN DE LA DEMOCRACIA

La dirigencia de los 80 privilegió el ingreso irrestricto a la universidad, a pesar de la falta de infraestructura y de docentes para hacerse cargo del desafío. La política de puertas abiertas tampoco estuvo en consonancia con las decisiones económicas: mientras los inscriptos crecían exponencialmente, disminuía el presupuesto por alumno. Y la necesidad de nuevos edificios y sus consecuentes gastos de mantenimiento recayó sobre la pauperización de los salarios docentes.

Entre 1983 y 1989 no se crearon nuevas universidades públicas ni se autorizó la creación de nuevas universidades privadas. El sistema que absorbió el crecimiento sustancial de la matrícula de estos años era en 1991 prácticamente el mismo que en 1973. Durante el gobierno de Alfonsín:

<sup>6</sup> Recordemos el proyecto del BID, en 1996. El “Plan estratégico para universidades de América latina y el Caribe” señalaba que las universidades eran arcaicas, incapaces, demasiado dependientes del Estado. Ante ello, en lugar de reaccionar y defender su espacio y significado social la universidad pública ha afrontado un proceso de doble moral, poniéndose vergonzantemente del lado del mercado y entrando así por un camino de privatización informal y encubierta.



FOTO: FOTOSUR

(...) el periodo de apertura y democratización no fue lo suficientemente planificado. La política de ingreso irrestricto del gobierno como forma de satisfacer las expectativas de la población no contempló una realidad marcada por la falta de aulas, de docentes capacitados para atender a todos los ingresantes y de presupuesto. A esta situación se sumó la grave situación económica del país, traducida en altos índices de inflación que terminaron por licuar los presupuestos universitarios y generar a nivel institucional el mismo desencanto que se agudizaba en la sociedad (Arrondo, 2011).

Con el objetivo de avanzar en las negociaciones con el FMI, a principios de 1984 se aplicó una política monetaria y fiscal restrictiva tendiente reducir la inflación. El efecto fue una nueva

recesión. Al finalizar 1984 Argentina consiguió un acuerdo stand by con este organismo. Junto a la impronta dejada por el Congreso Pedagógico<sup>7</sup> y las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, tal como advierte Pablo Gentili, desde 1983 la homogeneidad característica de las políticas *educativas*:

<sup>7</sup> En el Informe Final se aprobó la descentralización como el instrumento que permitiría la democratización de la enseñanza y la participación de la familia en la gestión de las instituciones educativas; se reconoció la libertad de enseñanza, y el respeto y apoyo a los esfuerzos de la iniciativa privada; se consensuó en que le correspondía al Estado el deber indelegable de ejercer la función de supervisar y velar por la calidad de la educación, centrando su evaluación en los resultados del servicio educativo; se fijó que la ley de educación debería asegurar la progresiva provincialización y municipalización de la gestión educativa. Resultó un antecedente de la transformación educativa neoliberal, como “la cobertura ideológica de la reforma educativa menemista”, ver De Luca, R. (2004). “La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984”, en: *Razón y Revolución*, 13: 93-103.

...se verifica en la expansión de un mismo núcleo de diagnósticos, propuestas y argumentos oficiales acerca de la crisis educacional y de sus supuestas salidas, así como en la circulación y el impacto (directo e indirecto) que los documentos y “recomendaciones” del BM y del FMI tienen en la definición de las políticas públicas destinadas a este sector (Gentili, 1998).

La educación es concebida como un servicio público y no como un derecho. Hacia el final del gobierno alfonsinista se profundiza este enfoque y es considerado en el documento “De los planes para la acción” como un servicio y un derecho de asistencia, en un anticipo de la concepción hegemónica de los años 90. En palabras de Wanschelbaum:





FOTO: FOTOSUR

Como ocurrió con otros procesos y relaciones sociales, durante el alfonsinismo no se modificaron las configuraciones diferenciales preexistentes. Lejos de revertirlas, el accionar alfonsinista las mantuvo. Se propusieron remediar los peores efectos del terrorismo de Estado, sin eliminar los fundamentos causales antagónicos y profundamente enraizados. La segmentación y la desarticulación continuaron siendo, pues, las características de prestación y de gobierno del sistema educativo. Es decir, en democracia, continuó existiendo una educación no democrática (Wanschelbaum, 2013).

A los pocos días de su asunción, el presidente Alfonsín dictó el decreto n° 154/83 por el que se intervinieron las universidades nacionales, facultándose al Poder Ejecutivo a designar rectores normalizadores y al Ministerio de

Educación a nombrar a los decanos normalizadores, a propuesta de los rectores. En julio de 1984, el Congreso de la Nación sancionó la ley n° 23.068, por la que se estableció el régimen para la normalización de las universidades nacionales. Dicho régimen fijó el plazo de normalización en un año y medio como máximo, derogó la “ley de facto” n° 22.207, estableció las funciones de los rectores y decanos normalizadores y de los consejos superiores provisorios, promovió la participación de los docentes en dichos consejos y estableció que cada universidad debía asegurar la existencia de un régimen de reincorporación de los docentes y no docentes cesanteados u obligados a renunciar por la dictadura militar.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Ante algunos debates que se daban en torno a los Estatutos, el ministro Alconada Aramburu, en octubre de 1985, envía una comunicación a los rectores para solicitar que se abstengan “de

El 31 de octubre de 1984 se promulgó la ley n° 23.115 que anuló todas las denominadas confirmaciones de profesores universitarios y los beneficios de estabilidad en el cargo obtenidos por aplicación de la ley 21.536/77, así como cualquier otro efecto derivado de ese régimen quedando el personal comprendido en el ejercicio de sus funciones con carácter interino hasta la provisión de su cátedra por concurso. La CONADU entendió que esta ley resultaba lesiva a la dignidad docente y debía ser enmendada. La Cámara Nacional de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo Federal declaró la inconstitucionalidad de la ley 23.115 por entender que sus efectos re-

practicar modificaciones en el Estatuto vigente que impliquen un cambio en su sistema de gobierno, ya sea en lo referente a qué claustros componen el mismo como así también a la proporción en que participan”.

troactivos afectaban derechos adquiridos en mengua de la garantía de la estabilidad consagrada en el artículo 14 bis de la Constitución Nacional. La Corte Suprema de Justicia de la Nación confirmó dicho fallo.

Ya en 1985, la Mesa Ejecutiva de la Federación mantuvo una entrevista con el ministro de Educación, Alconada Aramburu, en la que se trataron temas como la normalización universitaria y la reforma de los estatutos que posibilitaran la plena ciudadanía universitaria a los docentes de todas las categorías, la igualdad de las representaciones docente y estudiantil en los órganos colegiados y la incorporación de los no docentes al cogobierno. Ese año comienza el llamado Plan Austral y se acentúa la conflictividad. Fue Alfredo Bravo, subsecretario de Educación por aquel entonces, quien incorporó a la CONADU a la Mesa de recomposición salarial. La Federación fue excluida en 1986, lo que precipitó una situación que llevó al conflicto más extendido de nuestra historia sindical.

Efectivamente, en 1987, en un contexto de inflación que devaluó los sueldos a prácticamente un cuarto de su valor anterior, tras 73 días de paro y el no inicio del segundo cuatrimestre se conquistó un sueldo considerablemente más alto que el de anteriores épocas —equivalía al salario de un camarista de la justicia federal—, el nomenclador histórico con la relación 1 a 1,8 entre los cargos de Auxiliar de Primera y Profesor Titular y una remuneración proporcional a la dedicación (1:2:4 entre simple, semi y exclusiva).

## LOS AÑOS NOVENTA Y LA LES

En concordancia con el proceso de reforma del Estado que se emprendió en el gobierno de Menem y habida cuenta de las consecuencias políticas, sociales, económicas y culturales que trajo aparejada la legitimación inflacionaria del nuevo referencial global de mercado, se inscribió en la agenda institucional la necesidad de generar una reforma en el sistema de educación superior.

La situación era dramática: y se ponía de manifiesto en un acentuado deterioro del estado de su infraestructura: condiciones edilicias inadecuadas, laboratorios carentes de insumos, equipamiento tecnológico desactualizado, bibliotecas con escaso número y calidad de publi-

caciones, centros de documentación sin recursos apropiados, institutos de investigaciones con condiciones poco propicias para ese trabajo, a lo que se sumaba la escasa cantidad de docentes para sobrellevar el continuo aumento en el número ya masivo de estudiantes inscriptos. Otra consecuencia del deterioro de los salarios reales fue la emigración de prestigiosos docentes hacia las universidades privadas a cambio de mejores salarios: se acentuó, de esta forma, el proceso de mercantilización de la educación superior.

En 1991 el Ministerio de Educación elaboró un proyecto de ley de régimen económico financiero. Entre los puntos cuestionados por CONADU, FUA y FATUN se encontraban la

## “ EL SINDICALISMO DOCENTE HA SIDO UN ACTOR FUNDAMENTAL EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y PROFUNDIZACIÓN DEL PROCESO DEMOCRATIZADOR EN DEFENSA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y GRATUITA. ”

potestad del Ministerio para distribuir el presupuesto en función de una política de premios y castigos, el cobro de aranceles, la transformación de los bienes propios de las UUNN en “patrimonio de afectación”, la diferenciación salarial entre universidades de docentes y no docentes.

En 1993, al compás de la reforma educativa impulsada por la Ley Federal de Educación, se creó la Secretaría de Políticas Universitarias desde donde se desplegaron políticas inscriptas a nivel mundial con el apoyo de organismos financieros internacionales que institucionalizaban los mecanismos de evaluación de las universidades, de currículas de postgrados y aún de grado a través del accio-

nar de la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU). En diciembre de ese año CONADU cuestionó fuertemente el acuerdo celebrado entre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Ministerio en el que se introducían puntos graves: la evaluación externa periódica de las universidades y la posibilidad del arancelamiento, exigencias del Banco Mundial. Además se incluía una “asignación global” de libre disponibilidad del presupuesto universitario en jurisdicción del Ministerio de Educación, de monto indefinido. También aparecía la peligrosa intención de transformar el régimen de dedicaciones simples en horas cátedras. Al mismo tiempo, fue puesto en discusión el financiamiento del sistema y se implantaron programas que promovieron nuevas maneras de asignar los recursos, tales como el Programa de Incentivos para docentes-investigadores (1994) y, en 1995, el Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC).

CONADU cuestionó el proyecto de la Ley de Educación Superior (LES) ante autoridades del Ministerio de Educación y en el Congreso y mantuvo numerosas reuniones a fin de dar a conocer su posición. En su Congreso de mayo de 1990 la Federación había tomado posición en cuanto a varias cuestiones a tener en cuenta en una futura ley sosteniendo que concebía la educación:

...como un bien social y por lo tanto el Estado es el único que puede y debe garantizar su financiamiento y asegurar que todos los sectores sociales puedan acceder y gozar de sus beneficios. Sólo desde esta concepción del vínculo entre el Estado y la Universidad estatal reafirmaremos el compromiso de contribuir a la solución de los problemas culturales, sociales, económicos, científicos y tecnológicos de nuestro país poniéndonos al servicio del pueblo.

En relación con la autonomía se subrayaba que “las Universidades tendrán autonomía para desenvolverse sin restricciones no condicionamientos, en forma pluralista en relación con la elaboración de sus Estatutos, elección de autoridades, organización de planes de estudios y de investigación”. En cuanto al gobierno se propugnaba la elección libre de todos los claus-



tros subrayando que el claustro docente debía ser único, integrado por todos los docentes, fuesen ordinarios o interinos.

Finalmente, y en un marco de fuerte resistencia de la CONADU y de la FUA, puesta de manifiesto en numerosas acciones conjuntas, la ley fue sancionada. Presentada como una exigencia de “racionalización”, la reforma planteada por la LES se relaciona con diferentes demandas o funciones, con la privatización y la diferenciación en distintas formas y, por supuesto, con el financiamiento.

Más allá de otras consideraciones que excederían el límite de esta nota, podemos consignar que esta ley no integra el nivel superior al sistema educativo sino que se limita a su reglamentación. Por otra parte, el nivel axiológico se expresa formalmente en la enunciación de la finalidad de este nivel educativo. Entre las fuertes críticas desde la Federación a la nueva ley, señalamos que contempló en su artículo 59, inciso “c”, la posibilidad de que la universidad buscara alternativas financieras en el mercado, inclusive a través de la cobranza de tasas y anualidades en la enseñanza de grado, siguiendo los dictados del BM que en el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) señala:

Existen diversas causas para el bajo nivel de eficiencia interna. Primeramente, por causa del acceso abierto y del bajo costo, gran proporción de egresados de la escuela media que no son motivados o bien preparados para entrar en la educación superior se matriculan en las universidades e abandonan o repiten el primer año (...). (Banco Mundial, 1995: 7)

En esa década, la inequidad preexistente en la educación latinoamericana se había acentuado dramáticamente, aunque la categoría equidad es utilizada profusamente en los documentos del Banco Mundial y de los gobiernos. Recordamos que el Banco Mundial recomendaba que se derivaran los fondos públicos destinados a la educación, que según su criterio era ineficiente, hacia la educación básica. La gran conquista de la masificación de la enseñanza superior en la Argentina, que la puso entre los países del

tercer mundo con la mayor tasa bruta de estudiantes y que representa un nivel de esfuerzo público con la finalidad de democratizar la entrada en el Sistema de Educación Superior, es considerada en la LES como un obstáculo a la eficiencia de la universidad.

Otro tema cuestionado desde CONADU fue que en esta norma se pone el acento en un concepto de evaluación institucional de carácter eficientista que desplaza el eje central del debate que debería ser la redefinición del proyecto estratégico de las universidades. En lo funcional, se produce un pasaje de atribuciones centrales a las universidades individualmente consideradas. La competencia

“

EL AVANCE DEL MERCADO  
SOBRE EL TERRENO  
EDUCATIVO PUSO EN TENSIÓN  
EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA  
Y LA CUESTIÓN YA NO ERA  
LA RELACIÓN UNIVERSIDAD/  
GOBIERNO, SINO  
UNIVERSIDAD/MERCADO.

”

específica más frecuentemente involucrada en este proceso es la de fijación de los salarios de los docentes universitarios, que se pretende sean determinados por cada institución tras un proceso de deshomologación y diferenciación. De esta manera intentaron descargarse presiones habitualmente ejercidas sobre los gobiernos y afectar los recursos de negociación de las organizaciones sindicales docentes y no docentes nacionales.

Pero a pesar de lo dispuesto por el artículo 59, inciso b, de la ley 24521 (“Corresponde a las instituciones universitarias nacionales, dentro del marco de la autarquía económico-financiera...fijar su régimen salarial y de administración de personal”), ni la descentra-

lización salarial ni la de la administración del personal fueron llevadas a cabo, gracias a la lucha de las organizaciones sindicales docentes y no docentes.

El persistente accionar de CONADU consiguió un pequeño avance con relación a la ciudadanía universitaria y el consecuente derecho de los docentes a su participación política y logró reformular el articulado original del proyecto de ley dando un plazo para realizar los concursos a los fines de la participación en el gobierno. En el artículo 55, la LES establece que los representantes de los docentes (y las autoridades) “deberán haber accedido a sus cargos por concurso” y que serán elegidos por docentes también concursados. Para alcanzar el 70 por ciento de concursados, las universidades tenían un plazo de tres años (hasta 1998), excepto las instituciones nuevas, a las que se les dieron diez años (hasta el 2005). Eso figura en el artículo 78, donde claramente se agrega que “los docentes interinos con más de dos años continuados podrán ejercer los derechos consagrados en el artículo 55”. El plazo en muchos casos se superó ampliamente sin cumplimentar la manda legal.

CONADU Y LA AUTONOMÍA  
UNIVERSITARIA

La autonomía está en los orígenes de nuestra legislación. Efectivamente, la ley Avellaneda de 1885 ubica a las universidades de Buenos Aires y Córdoba en la tradición de autonomía, originada en las universidades europeas en el siglo XIII. El concepto se relacionaba con los poderes de la época, ya fuere eclesiásticos o estatales, con sentidos que difirieron escasamente entre sí a lo largo de la historia. Ya en los antecedentes de Bolonia y París, los colectivos estudiantiles pugnaban por estatutos que posibilitaran la liberación de la enseñanza respecto de las concepciones tradicionales, así como la modernización de su formación, avanzando hacia nuevas profesiones. Por todo lo cual, el concepto de autonomía estuvo ligado al de libertad desde lejanos tiempos hasta hace pocas décadas.

Al recuperarse la democracia se reinstaló la autonomía, pero pronto el avance del

# UNA ACLARACIÓN IMPRESCINDIBLE

Muchos han sostenido que la periodicidad de la cátedra fue uno de los puntos fundamentales del ideario reformista. Es necesario aclarar que el concepto de periodicidad de la cátedra incluido en la Reforma Universitaria no involucraba el concurso periódico, sino que contemplaba que el profesor pudiera ser renombrado sucesivamente por decisión del Consejo Directivo. En definitiva, involucraba estabilidad en el cargo con evaluación de desempeño.

En el proyecto de ley universitaria elaborado por el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios en 1918 se lee:

Art. 1.-...

6) Los profesores titulares serán nombrados del siguiente modo: el consejo directivo de la Facultad votará, con las formalidades prescritas por los estatutos, una terna de candidatos que hayan ejercido la docencia como profesores titulares o Libres la cual será pasada al Consejo superior con expresión de los fundamentos de la elección que deberán ser publicados. Si fuere aprobada, se elevará al Poder Ejecutivo, quien designará de ella al profesor que deba ocupar la cátedra por el período y en las condiciones que determinen los estatutos.

En el mismo sentido en el Proyecto de Bases Estatutarias al referirse a los profesores titulares se consigna:

Los candidatos serán elegidos por concurso de examen, de títulos o de cualquier otra clase; o por los dos tercios de votos del consejo directivo. Este pasará al superior la terna acompañada de un informe que expresará los fundamentos tenidos para la elección.....“El profesor elegido por el Poder Ejecutivo será nombrado por un período de seis años; pero al

cabo de ese período podrá ser confirmado por otro igual por dos tercios de votos del consejo directivo, y así sucesivamente.

La periodicidad de la cátedra sostenida por la Reforma tiene un significado muy distinto al que actualmente pretende otorgársele. Dice al respecto Gabriel Del Mazo (1955): “era una exigencia práctica para la instalación de las nuevas universidades nacionales que promovieron, exigencia defensiva dado los riesgos de proveer nuevas cátedras en medios donde muy pocos graduados poseían antecedentes en la enseñanza superior”.

Pero sigamos historiando para ver de dónde surge esta concepción actual de “periodicidad”. En 1947 con la ley 13.031 se regula un período de prueba de cinco años previos al concurso y la estabilidad definitiva por confirmación, además de otras cuestiones como las remuneraciones, la carrera docente, la dedicación exclusiva y la bonificación por antigüedad. Producida la “Revolución libertadora” se dicta el decreto-ley 6403 donde aparece por primera vez en forma explícita la periodicidad. A la luz de esta concepción se dictaron Estatutos Universitarios estableciendo lo que Del Mazo señalaba críticamente como designaciones con “plazo fatal e improrrogable”, a diferencia de las propuestas de los estudiantes reformistas de 1918 que mostraban una actitud de confianza hacia los consejos de cada facultad, que en definitiva decidían sobre la confirmación de sus docentes. Con posterioridad e independientemente del origen de cada una, las leyes 17.545, 20.654 y 22.207 combinaron periodicidad con estabilidad mediante un período de prueba limitado además de establecerse la nece-

sidad de instituir y organizar la carrera docente.<sup>1</sup>

A modo de síntesis: la tónica general y explícita de las leyes vigentes durante los gobiernos constitucionales combinaron la estabilidad y la periodicidad tras un plazo inicial de duración determinada. Algunos ordenamientos de gobiernos de facto coincidieron con este temperamento iniciado en 1947 a través de la ley 13.031 sancionada por el Congreso de la Nación, mientras que la periodicidad absoluta sólo aparece en el decreto-ley 6.403 del gobierno de facto de 1955. En 1984, con el gobierno democrático, el Congreso sanciona la ley 23068, que si bien no define la periodicidad de la cátedra pone en vigencia los estatutos que regían en las Universidades Nacionales al 29 de junio de 1966. Estos estatutos eran los establecidos de acuerdo al decreto-ley 6.403 de 1955, salvo excepciones como la de la Universidad de Buenos Aires que en 1958, en uso de la autonomía, puso en vigencia un estatuto que dejaba sin efecto las disposiciones de la ley 1597 (ley Avellaneda) y del decreto-ley 6403/55 y cualquier otra disposición que se le opusiera, reformado en 1960 con el mismo espíritu del original, donde se define la periodicidad de la cátedra con llamado a concurso contemplando el renombramiento de los profesores aún cuando hubiera aspirantes que pudieran superar sus méritos, y otorgando una indemnización en el caso de no ser designados nuevamente en el cargo.

<sup>1</sup> Un desmitificador enfoque histórico e importantes referencias latinoamericanas pueden verse en: Gabardini, Malvina A. De y Bruniard, Enrique (1985). *La periodicidad y la estabilidad del docente universitario del nordeste*, mimeo editado por la Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional del Nordeste.





FOTO ANA CLARA TOSI

mercado sobre el terreno educativo puso en tensión aquel concepto y la cuestión ya no era la relación política universidad/gobierno, sino universidad/mercado. En 1995, con la aprobación de la ley 24.521, se estableció un sistema de educación superior en el orden nacional que sostuvo los principios reformistas y la gratuidad pero abrió las puertas a la mercantilización y comercialización de la educación superior, incluso a formas opacas de arancelamiento que gracias a la resistencia

de la comunidad universitaria no llegaron a concretarse.

Pese a la firme oposición de CONADU, los docentes se vieron sumidos en el mundo de las evaluaciones ligadas a incentivos salariales y en la competencia por magros subsidios o becas. Además, la autonomía universitaria constitucionalizada a partir de la reforma de 1994 (inciso 19, artículo 75) fue el pretexto utilizado de parte de las autoridades universitarias para impedir el tratamiento de las condiciones de trabajo y aún

salariales de los trabajadores docentes, lo que haría muy difícil el largo camino hacia la consagración de su derecho a la negociación colectiva.

En agosto de 1995, el decreto 1007 estableció las pautas de negociación colectiva en las Universidades Nacionales. En este complejo marco, CONADU trabajó incansablemente para impulsar durante más de veinte años el Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, que finalmente fue homologa-

do por el decreto 1246 de Homologación del Convenio Colectivo alcanzado el 1° de junio de 2015, que institucionalizó un piso de derechos para toda la docencia universitaria.

### PROCESO DE REFORMA DE LA LES

El proceso de reforma de la LES se inició en 2008 con un nuevo modelo de participación habilitado por el Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo que implicó la participación activa de organizaciones de la sociedad civil, expertos independientes, y otros.<sup>9</sup>

Se celebraron, además, Encuentros Regionales y se analizaron los proyectos con estado parlamentario así como los documentos acercados a la Comisión por la comunidad educativa universitaria y no universitaria. La CONADU fue una activa participante de este proceso.

Finalmente, como colofón de esta nueva instancia participativa y con la participación de todos los bloques, se elaboró el documento de consenso “Aportes para una nueva Ley Nacional de Educación Superior. Antecedentes y Principales Acuerdos” que fue entregado al ministro de Educación de la Nación el 17 de noviembre de 2008, en reunión formal de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación a partir del cual se elaboró un anteproyecto que finalmente fue presentado por un conjunto de legisladores como proyecto de ley nacional de educación superior.

Algunos de sus principales ejes temáticos fueron:

- La Educación y el Conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales conforme lo establece la Ley 26.206 de Educación Nacional y no pueden ser servicios lucrativos o estar sujetos a la mer-

cantilización, por lo cual debe rechazarse la resolución de la Organización Mundial del Comercio, que inscribe a la educación superior como un “bien transable” y adherir al enunciado de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008 donde se expresa que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado”, como manifestación de la postura de los educadores democráticos de la región.

- El Estado es el responsable del financiamiento de la educación superior estatal, como así también de la regulación de la educación superior estatal y privada. La mayor parte de los consultados (documentos, diálogos, debates, opiniones) afirmó la necesidad de la centralidad del Estado en la garantía del financiamiento para el conjunto de la Educación Superior estatal, en la provisión de sus recursos indispensables –con especial énfasis en la infraestructura edilicia y los materiales didácticos vinculados a las nuevas tecnologías–, y en la orientación de políticas de calidad y excelencia.
- Las Universidades Nacionales y Provinciales son organismos del Estado que gozan de autonomía y autarquía. La defensa de las mismas es compatible con las concepciones modernas e integrales del Estado y deben ser ejercidas de manera responsable, haciendo primar el interés común y en rechazo a la “autonomía de mercado”. Todas las universidades que son financiadas por el Estado deben ser pertinentes a los intereses generales de la sociedad; son funciones del Estado el control académico y contable de las universidades, como así también, el planeamiento de la educación superior que asegure la participación del conjunto de las instituciones de nivel superior estatales y universitarias nacionales.

- El Estado debe garantizar en la Educación Superior estatal niveles adecuados de bienestar estudiantil para asegurar la permanencia y graduación de los estudiantes; incrementar las becas, mejorar la distribución y adecuarlas para la continuación de los estudios; revalorizar la reflexión pedagógica en la educación superior que permita abordar con

éxito la diversidad estudiantil y la perspectiva de género; promover procesos de orientación vocacional, profesional y laboral para los estudiantes; contemplar mecanismos que posibiliten a todos el acceso a la formación superior elegida y otorgar especial importancia a comedores; sistemas de transporte complementarios; sistema de prevención y protección a la salud; albergues estudiantiles; centros de cuidado y educación infantil.

La reforma de la LES fue sancionada en el año 2015. Hoy, frente a los fuertes embates neoconservadores que sufrimos en nuestra región, aquella Reforma se reactualiza. El camino iniciado por aquellos estudiantes en 1918 sigue vigente con la lucha en la defensa de una universidad pública y gratuita, comprometida con la sociedad a la que pertenece, que respete y consolide derechos conquistados.

### REFERENCIAS

- Arriondo, Luciana (2011).** Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los 80. *La revista del CCC*, enero/abril, n° 11.
- Banco Mundial (1995).** *Programa de Reforma de la Educación Superior.*
- Bentancur, Nicolás (2008).** *Reformas de la educación superior en América Latina y el Caribe.* Caracas: IESALC-UNESCO.
- Del Mazo, Gabriel (1955).** *Reforma universitaria y cultura nacional.* Buenos Aires: Raigal.
- Gentili, Pablo (1994).** *Proyecto neoconservador y crisis educativa.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- \_\_\_\_\_ (1998). El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina. En: Álvarez Uría Rico (comp.). *Neoliberalismo versus democracia.* Madrid: La Piqueta.
- Puiggrós, Adriana (s/d).** *Denunciando el derrumbe del sistema educativo.* Mimeo.
- Sader, Emir (2003)** Público versus mercantil. *Folha de Sao Paulo*, 19 de junio.
- Wanschelbaum, Cinthia (2013).** La educación en la postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía. En: *Revista Contextos de Educación*, volumen 13, año 12.



# EL CAMINO DE LA ARTICULACIÓN

## UNA CONVERSACIÓN CON REFERENTES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTEL

NOS REUNIMOS CON REPRESENTANTES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTEL PARA HACER UN BALANCE DE LA MOVILIZACIÓN UNIVERSITARIA EN EL 2018, DISCUTIR QUÉ QUEDA DEL LEGADO REFORMISTA Y CONOCER SUS IDEAS SOBRE LA TENSIÓN ENTRE HETEROGENEIDAD Y UNIDAD, Y LA RELACIÓN CON EL MOVIMIENTO FEMINISTA.

**¿Cómo ven al movimiento estudiantil, cómo se ha venido desarrollando y cuál es la perspectiva hacia adelante? Sería interesante ver cómo están pensando ustedes la Reforma. Nosotros venimos hablando de la reforma o de las reformas como un proceso inconcluso. La universidad siempre ha expresado, de alguna manera, los impulsos o la potencia democratizadora a nivel político general. Por eso no solo valoramos lo del 18 en su contexto histórico político, sino que también rescatamos lo que pasó en la universidad en el primer peronismo y en la década del 70, en la que tenemos diversos movimientos de una reforma rápidamente reprimida. Esos momentos a veces han tenido más que ver con un proceso interno que intenta conectarse con la política general y en el 49 está claro que era de afuera para adentro, en un sentido más limitado e incluso polémico en muchos aspectos. Nos interesa saber qué es lo que están pensando ustedes en relación con eso, si hay alguna conexión significativa en términos políticos con respecto a las cuestiones que se plantean hoy.**

Jimena (Nuevo Encuentro): La mirada que tienen profesores, graduados, sindicatos sobre el movimiento estudiantil es, a menudo, infantilizante. Piensan nuestras prácticas como de adolescentes, existe esta idea de que nos peleamos mucho o no podemos llegar a consensos. Lo que pasó en estos años es que hubo una explosión de muchas organizaciones del campo popular que llegaron a las universidades en simultáneo: la vuelta a la política que nos dio el kirchnerismo hizo que la juventud empezara a participar, se reivindicara o no kirchnerista, y por eso hay un despliegue de organizaciones en cada una de las facultades, en cada una de las universidades y un trabajo casi desde cero de tener que repensar nuestras prácticas, hacia adentro de la organización y en posibles alianzas.

El gran desafío es pensar para qué militamos adentro de la universidad. Si es para fortalecer el territorio, para fortalecer a nuestras organizaciones o para transformar el sistema universitario, sus criterios de generación de conocimientos y su matriz excluyente. Y también para la formación de cuadros integrales, intelectuales y técnicos para el campo popular en su conjunto sabiendo que la universidad se cansa de formar cuadros para la derecha liberal y a nosotros nos

faltan. La llegada a las universidades nacionales históricas, todas de matriz liberal, fue para el campo popular una búsqueda de prueba y error. Tuvimos que ir reacomodándonos en nuestras prácticas sobre verdades muy constituidas. La primera vez que yo entré a Filosofía y Letras de la UBA, en 2006, un afiche con la cara de Evita podía llegar a durar tres minutos en una pared, y estoy hablando de una de las figuras que es reivindicada más allá del peronismo duro: había como un nivel de consenso en lo que profesores y estudiantes decían en clase de que eso estaba mal. Hoy el campo popular, el kirchnerismo, el peronismo, es parte de la vida universitaria lo largo y a lo ancho de todo el país. Nuestra perspectiva es que el movimiento estudiantil fue protagonista de ese cambio.

Ana (Megafón): Toda esa problemática tiene que ver con un momento histórico y un proyecto político que empoderó a la juventud, que permitió que el pueblo accediera a la universidad y que busca construir una universidad popular. Este proyecto político vino a replantearnos el modelo de universidad que tenemos, para que empecemos a repensar nuestra forma de producir conocimiento, porque si el pueblo accede a

la universidad y los profesionales que empezamos a producir tienen otras preocupaciones y están más atados al campo popular, entonces el cambio se da desde adentro y desde afuera. Y si empezamos a colgar imágenes de Evita y Perón en las paredes de la UBA es porque el pueblo argentino, que es peronista, está estudiando ahí.

Adrián (La Mella): Para mí, una de las particularidades que tuvo el movimiento estudiantil, a diferencia de lo que se puede ver en el sindicalismo docente, es que desde el 83 hasta ahora, ininterrumpidamente, la agrupación hegemónica es y sigue siendo Franja Morada y eso es un dato. Antes de la dictadura, en el 69-70 y en el 73-74, la Federación Universitaria Argentina fue conducida por grupos de izquierda o peronistas de izquierda, no por el radicalismo. Después de la dictadura hubo una transformación social, una transformación de las universidades, del sujeto político universitario, de las subjetividades de la juventud. El radicalismo fue la primera fuerza política a nivel universitario a través de Franja Morada, que logró representar ese cambio que hubo en la sociedad, en la universidad y en el sujeto juvenil. Hubo también una transformación por la que el Estado se retiró de un montón de cuestiones que brindaba para el acceso y la permanencia en la universidad, y ese espacio lo empezaron a ocupar los centros de estudiantes; ahí hubo una transformación muy grande en la UBA, muy notoria, capaz que en otra universidades no es tan marcada. Pero la universidad dejó de dar muchas cosas que las empezaron a dar los centros de estudiantes, estos cambiaron su lógica y la cuestión de la gestión comenzó a ser mucho más importante de lo que era antes de la dictadura.

Entonces emerge la cuestión de la política estudiantil como gestión, después del retorno de la democracia, y se empieza a generar una polarización entre dos modelos opuestos, que están exagerados y que serían, por un lado, la política de gestión y gremialidad despolitizada que promueve Franja Morada con sus agrupaciones satélites y, por el otro, la política de partido nacional, como el Partido Obrero, que traslada una política nacional a la universidad y usa ese espacio para reclutar cuadros.

En el medio de eso surge otra corriente, de la que nosotros desde La Mella nos senti-

mos parte con otros compañeros y compañeras, que son las agrupaciones independientes que se reivindican como más propias de la universidad, pero desde un lugar transformador y de izquierda, distinto al de las agrupaciones independientes y despolitizadas con lógicas de gestión. Me parece que lo que ponen a discutir el kirchnerismo y el movimiento de avance popular y de politización de América Latina es si puede existir una síntesis entre las experiencias nacionales y populares y las experiencias locales; igual hay experiencias históricas en los 70 y en los 80. Muchas de las agrupaciones nacionales y populares son independientes, pero me parece que el sujeto universitario se transformó mucho después de la dictadura, tuvo transformaciones en los 90, hay que ver cuáles son las transformaciones de los últimos años y ahora en este momento político estamos viendo nuevas síntesis. Todavía estamos lejos de poder destruir a Franja Morada de ser la agrupación más grande de la universidad, más allá de que también hay una cuestión de estructuración por la fragmentación misma de las agrupaciones estudiantiles y por muchas otras cuestiones en que todavía estamos atrasados y atrasadas.

Altzibar (Movimiento Universitario de Izquierda - MUI-FJC): En primer término quiero hacer una lectura de lo que fue el proceso de la Reforma, yo creo que hay dos interpretaciones, a grandes rasgos: una más pensada desde la derecha, como un proceso de modificación de los dispositivos institucionales por los cuales se gobiernan la universidades, los corrimientos de algunos cargos docentes vitalicios, algunas modificaciones intrauniversitarias, y una interpretación más de izquierda, que piensa la Reforma como un proceso de articulación, de transformación social mucho más amplio que no solamente tenía que ver con cambiar las estructuras de las universidades, sino que también apuntaba a universalizar el conocimiento, a ampliar la democratización en un sentido social. Varios de los referentes de la Reforma hacen una relectura crítica diciendo que quedó trunca por no haber transformado la sociedad, de hecho mencionan bastante el tema de la revolución a pesar de que quedó el nombre Reforma en el Manifiesto. Esas dos claves nos ayudan a pensar en el momento actual. Nosotros no podemos pensar una refor-

ma aislada, diciendo: “Vamos a redistribuir el acceso a los espacios de cogobierno, entonces ahora los estudiantes tienen más del 50%”. Hay que darle un carácter mucho más amplio y creo que tenemos una base desde la cual pensarla, sobre todo por las condiciones infraestructurales que nos brindan las políticas de ampliación del acceso a las universidades durante los últimos quince años. A través de la creación de nuevas universidades se pudo generar una plataforma que permite seguir masificándola; no es la misma universidad que había en los años 70 en términos de ampliación, de acceso a cantidades de personas. Me parece que la interpretación de la Reforma como un hecho limitado es una operación política e ideológica que no permite que se piense el rol estratégico de la universidad en el desarrollo del país, porque en definitiva la universidad siempre está vinculada con el territorio y también está vinculada socialmente, no está aislada, y si lo está es por las dificultades de acceso, entonces está bien pensarla desde un enfoque que amplíe sus límites, que proponga una universidad vinculada territorialmente y la idea de extensión también hay que repensarla un poco. Lo que tenemos que hacer es ir universalizando y generar un programa popular, nacional, transformador, feminista, plurinacional y con todos los adjetivos que le quisiéramos agregar, que son necesarios para conceptualizar el futuro, creo que es clave pensar en ir rompiendo fronteras.

Yendo al tema del movimiento estudiantil, se dice que es fragmentado, pero ¿cuándo fue cerrado y homogéneo? Actualmente, nos ponemos una traba en sentido subjetivo. Coincidió con que en el movimiento estudiantil hay una identidad sobre la cual la Franja Morada construye política, hay también una identidad generada por transformaciones estructurales y por una forma de subjetivación individualista del neoliberalismo. Hay algo sobre lo que se monta Franja Morada que nosotros de alguna manera tenemos que apostar a dismantelar, y eso no se pudo hacer en su totalidad durante el kirchnerismo. Estamos en este camino de ir dándonos debates, que son difíciles pero que siempre lo fueron y van a seguir siéndolo porque no tenemos un ámbito de resolución institucional, entonces siempre nos va a costar llegar a acuerdos.

Es fundamental que tengamos predisposición para construir escenas en las cuales seamos

protagonistas. E ir pensando cómo vamos aportando a un nuevo movimiento de politización, porque en definitiva fueron los distintos movimientos de politización que hubo en la historia argentina los que abrieron un campo de debate que después se resuelve institucionalizándose de alguna manera. Hay algunas cosas a discutir que para mí son fundamentales, que tienen que ver con la necesidad de la construcción no sólo de un sujeto estudiantil, un sujeto universitario de la ciencia, la técnica, la tecnología, que a su vez este circunscrito a un sujeto popular. Es condición para la transformación que haya sujeto popular que esté movilizado, organizado con un programa político, con una idea de transformar la estructuras económicas, con una idea de reasignarle un rol estratégico a la universidad, porque durante el kirchnerismo hubo una asignación de rol estratégico a las universidades que se discontinuó con Macri. Cambió el gobierno y desarticuló toda una forma de ver la universidad como sujeto estratégico a la hora del desarrollo económico, social y cultural. Eso hay que reactivarlo y en esa reactivación, repensar la forma en que la universidad se vincula con la sociedad. Me parece que tenemos que jugar a futuro para, en ese nuevo ciclo u oleada popular, ver cómo desde el movimiento estudiantil y en articulación con les docentes, con algunos gobiernos universitarios, podemos ir desterrando a la Franja Morada como expresión de ese ideal cultural que no nos permite avanzar en el movimiento estudiantil y reemplazarlo por una idea de transformación más radical.

Ignacio (M.E. Liberación): Creo que hay que pensar al movimiento estudiantil como protagonista en muchos procesos y no solo en los momentos de crecida o avanzada, sino también en aquellos de resistencia. Muchos momentos de confluencia y de aprendizaje fueron en épocas de resistencia, en particular nosotros somos hijos del conflicto con la LES en los 90 y, en el momento de ajuste que estamos atravesando, esta lectura no es un tema menor. A esto se le suman distintos hitos, como la Reforma, el 49, los 70, las universidades del Bicentenario, que sin duda tienen al movimiento estudiantil en sus gestas, ya sea encabezando momentos disruptivos o entendiendo su lugar y qué discusiones era necesario dar en cada época. Sí me parece

importante destacar que en estos momentos la visión que se tenía era de acercar a la universidad con el pueblo, y que en mayor o menor medida se logró conectar la realidad universitaria con los procesos sociales. Pero para esto se debe incluir a la universidad en un proyecto de país y eso implica un Estado comprometido, lo que pone en debate otra cuestión central de la universidad argentina y que ocupa el altar reformista: la autonomía. ¿Qué autonomía queremos? ¿Qué rol debe tener el Estado? ¿Cómo influye en la relación y la visión de la universidad sobre el resto de la sociedad?

La construcción de una historiografía reformista sobre la Universidad ha generado una

“

**DESPUÉS DE LA DICTADURA, LA UNIVERSIDAD DEJÓ DE DAR MUCHAS COSAS, LOS CENTROS DE ESTUDIANTES CAMBIARON SU LÓGICA Y LA CUESTIÓN DE LA GESTIÓN COMENZÓ A SER MÁS IMPORTANTE.**

”

especie de vacío histórico entre 1918 y 1983, en el que el 18 fue el último gran momento y el 83 fue la recuperación de eso, como si en el resto del siglo XX no hubiera pasado nada y siempre hubiera que volver a la Reforma. Creo que esta es una lectura errónea, hay que tomar la Reforma y los hechos que mencioné anteriormente como base, como trampolín para repensar y transformar la universidad, como programas que hay que nutrir y actualizar.

Sofía (La Cámpora): El movimiento estudiantil no es ajeno a la transformación de la política nacional de los últimos años: el kirchnerismo revivió el vínculo entre la juventud y la política, cambió el escenario en universidades y escuelas,

y el crecimiento de la participación es enorme. La militancia del campo nacional y popular va ganando espacios de representación y leemos esas victorias como una conversión con respecto al carácter aislado que supo tener la política universitaria en décadas anteriores, en las que la posición de las fuerzas estudiantiles en las casas de estudio era completamente inversa al escenario nacional (me refiero al predominio de la izquierda). A la vez, creo que las políticas de ajuste a la educación del gobierno de Macri obligaron a les estudiantes, sean militantes o no, a involucrarse más con la situación que se vive como universitarie: ya sea por los paros docentes, las restricciones en el PROGRESAR, el contexto inflacionario que complica la continuidad de sus estudios. En este sentido vemos al movimiento estudiantil en un proceso de masificación y madurez en el que, a diferencia de los últimos años del kirchnerismo, cuando las fuerzas de la izquierda que no se identifican con el campo nacional y popular buscaron injertar un discurso que no se concedía con la realidad política nacional y muchas veces ni siquiera con las adversidades propias del ámbito universitario, hoy recogemos el guante de la lucha y buscamos dar respuestas reales a las problemáticas que se multiplicaron y agravaron en estos cuatro últimos años.

En cuanto a las sucesivas reformas, la del 18 tuvo el espíritu de ese primer movimiento histórico que fue el yrigoyenismo: eliminar los privilegios de la oligarquía cívico-ecclesiástico-militar y disputar el espacio de formación de lo que en ese momento constituía la élite intelectual. Lo mismo sucede en el 49, cuando los cambios en la universidad pública fueron ecos del movimiento histórico que los promovía, que puso el foco en garantizar el derecho de un sector social más amplio, con un rol activo del Estado. La diferencia en el éxito entre ambas reformas mencionadas y el de las corrientes de los 70, es justamente que las dos primeras fueron de la mano de procesos políticos que ostentaban el control del Estado. Es por eso que entendemos que la militancia estudiantil no puede desarrollarse de espaldas a la política nacional, sino comprendiéndola y pensando la universidad como parte de un entramado complejo.

Seyla (MPE): Es importante contextualizar la Reforma del 18, entender que tuvo lugar en un momento de profunda crisis económica

y política a nivel global y, por lo tanto, de pérdida de la hegemonía de los proyectos liberales, esto abrió periodos de oportunidad para el surgimiento de proyectos populares que tuvieron condiciones objetivas y subjetivas para avanzar. Por ende, dio paso a un movimiento que tensionó lo instituido para conquistar derechos para las clases populares, en particular, la universidad como territorio de disputa de proyectos. Eso a lo largo de la historia tomó diferentes formas como la gratuidad universitaria con Perón, el crecimiento en educación y ciencia con el kirchnerismo, etc. Esta lectura nos lleva a pensarnos como universidad pública y movimiento estudiantil en el hoy. El momento histórico de crisis sistémica permitió el surgimiento de gobiernos progresistas en toda Nuestramérica, donde el movimiento estudiantil, al igual que toda la sociedad, volvió a politizarse, a llenarse de contenido.

Actualmente el avance del neoliberalismo, expresado en la Argentina con el gobierno de Macri, demuestra una profundización de esa crisis y por ende de una oportunidad para las clases populares, por eso sabemos que nuestro desafío como movimiento estudiantil es de transitar un proceso de construcción de un programa político, que se enmarque no sólo en la defensa de las victorias conquistadas sino también en el avance de un proyecto popular de todo el pueblo, que aporte a la disputa de un modelo soberano nacional donde la educación es solo una parte. En ese sentido venimos recorriendo un camino de lucha que, desde la asunción de Macri, nos encuentra a las diferentes organizaciones en las aulas y en las calles, fue un proceso en el que vimos con claridad la necesidad de unirnos para enfrentar el neoliberalismo y defender la educación de nuestro pueblo, que se materializó por ejemplo en un frente estudiantil de unidad para disputarle a la Franja Morada la conducción de la FUA. El momento actual nos devuelve interrogantes que nos dan la posibilidad de ir más allá de lo instituido, para pensar nuevos esquemas organizativos que nos permitan construir y defender el modelo educativo-científico que el pueblo necesita.

**Me parece interesante esto de pensar cuánto de la construcción hegemónica de Franja Morada tiene que ver**

**con una transformación de época del estudiantado universitario y del lugar de la universidad en la política nacional y cuánto de lo que parece haberse empezado a construir en estos años refleja una disputa por el sentido de la politización del estudiantado. Me gustaría pensar cuánto creen ustedes que ha modificado el escenario de esa disputa el ingreso de estudiantes de sectores sociales tradicionalmente excluidos. La otra cuestión si les sigue pareciendo que la fragmentación es un problema. Y qué importancia le atribuyen a la cuestión institucional.**

“

**LA HISTORIOGRAFÍA REFORMISTA SOBRE LA UNIVERSIDAD GENERÓ UNA ESPECIE DE VACÍO HISTÓRICO ENTRE 1918 Y 1983, EN EL QUE EL 18 FUE EL ÚLTIMO GRAN MOMENTO Y EL 83 FUE LA RECUPERACIÓN.**

”

Pato (Nuevo Encuentro): Muchas veces se juzga al movimiento estudiantil de manera muy dura e injusta; especialmente desde el 2015 en adelante escuché decir que el movimiento estudiantil no está a la altura de la historia, que no es protagonista, que no es vanguardia, que acompaña pero no encabeza luchas, eso se escuchó en discusiones dentro del movimiento estudiantil y también en mesas más grandes con otros actores políticos. Creo que hay un elemento importante que es entender cuáles son las características del movimiento estudiantil que lo diferencian de otros. El movimiento estudiantil tiene una composición muy particular porque tiene una condición transitoria. El sujeto estudiante lo es

por una cantidad corta de años, después el estudiante pasa a participar en otras partes de la política, pero por esa razón el movimiento es muy cambiante en su composición y esta es influida por factores externos cuyo control es ajeno. Por ejemplo, las políticas de Estado proclives a beneficiar a tal o cual sector de la sociedad en el ingreso a la universidad, cómo influye una política en la escuela secundaria y después en la cantidad de gente que ingresa a la universidad, cuál es el bagaje de aprendizaje con el cual llegan y también como el Estado juega beneficiando o perjudicando para que alguien pueda transitar su vida como estudiante. Se mide al movimiento estudiantil siempre con la mima vara cuando es cambiante: no es el mismo de hace cinco, diez, quince años.

Me animo a decir, por charlas que he tenido con otros compañeros y compañeras de América Latina, que acá en Argentina se ve bien que el proceso popular democratizador metió en el movimiento estudiantil a un montón de gente que antes, probablemente, se hubiera quedado afuera de participar en política en la universidad. A través de las universidades del Conurbano o incluso a través del ingreso a las grandes universidades tradicionales del país, pibes y pibas de clase media baja irrumpieron con un bagaje cultural de conocimientos, de experiencias que son distintas a las de las tradicionales elites políticas de la universidad. El kirchnerismo logró deselitizar la política universitaria, logró democratizar la juventud como sujeto político, en términos de hacerlo más heterogéneo, y que la juventud se expresara en un montón de lugares, no únicamente a través del movimiento estudiantil como sucedió en gran parte de la historia argentina; porque el movimiento estudiantil fue protagonista o vanguardia en ciertas discusiones y luchas porque era casi el único lugar donde se expresaba la juventud políticamente; esta democratización y deselitización de la política logra que muchas reivindicaciones se lleven adelante en otros ámbitos.

La resignificación del estado es importantísima. En el movimiento estudiantil en los 60 y los 70 se veía al Estado como una herramienta para el cambio social, para la revolución. Después en los 80 y los 90 pasa a ser el enemigo, pasa a ser lo que viene a desarmar y a destruir y eso pone al movimiento estudiantil y a la ju-



ventud en la vereda de enfrente. Para nuestra generación el Estado empieza a ser un lugar y yo creo que en la UBA hay un corte con lo que decía Adrián con respecto al rol de las agrupaciones independientes. Las que eran oposición dentro de la UBA, por ejemplo el MATE o el Germen en Económicas, pasaron a tener una participación política cercana al kirchnerismo y después a entrar. Eso pasó también con muchas agrupaciones del espacio independiente que empezaron a formar parte de estructuras partidarias nacionales que jugaban adentro del gobierno nacional y eso habla de un proceso de maduración de las discusiones respecto al Estado y a su rol, de cómo la juventud ve al Estado y a la universidad pública que, me parece, cambia muchísimo la lógica interna del movimiento estudiantil.

Con respecto a la fragmentación política, como decían, yo no creo que antes haya habido unidad del movimiento estudiantil, sino que cuando hay gobiernos populares, la grieta se ensancha y genera una fragmentación polarizada, si se quiere. Durante los primeros gobiernos peronistas, había una fragmentación social a partir del peronismo y antiperonismo, después fue kirchnerismo y antikirchnerismo, en este momento histórico los ajustadores te van configurando un cierto ordenamiento que le da un sentido a esa fragmentación. Tenés un movimiento estudiantil que discute muy duro pero que intenta generar un camino de unidad detrás de la bandera del antineoliberalismo, del antimacrisismo y en la vereda de enfrente tenés a Franja Morada logrando ordenar a una parte del movimiento estudiantil. Creo que esa fragmentación tiene mucho que ver con los momentos de mayor efervescencia política nacional, tiene mucho más que ver con las grandes discusiones nacionales que con cuestiones secundarias o internas del sector estudiantil.

Ana (Megafón): Nosotros entendemos que hay tres reformas. Primero la Reforma del 18; después la del 49, que es más importante porque la supresión de los aranceles universitarios significa que el Estado se empieza a constituir hacia lo popular y empieza a disputar la universidad para el pueblo. La tercera es este nuevo proceso de las universidades del Bicentenario, en el que además de popularizar la universidad, el pueblo

empieza a disputar esta institucionalidad, para transformar las cosas y todo tiene que ver con este proyecto político que se da en la dicotomía de siempre, que es pelear por la liberación de la patria y lo colectivo o por la colonización y la subjetivización individualista.

Cristóbal (MUI-FJC): Indudablemente, la incorporación de los sectores populares o tradicionalmente excluidos en las universidades ha transformado la lógica del movimiento estudiantil y las prácticas de las universidades. Tenemos un faro a seguir en las universidades del conurbano. Si bien conviven con los modelos más tradicionales y las prácticas excluyentes, son universidades

“  
LA INTERPRETACIÓN DE  
LA REFORMA COMO UN  
HECHO LIMITADO ES UNA  
OPERACIÓN POLÍTICA QUE  
NO PERMITE QUE SE PIENSE  
EL ROL ESTRATÉGICO DE  
LA UNIVERSIDAD EN EL  
DESARROLLO DEL PAÍS.

”  
que tienen altos índices de estudiantes de primera generación, que también aportan experiencia en ese sentido e incluso desde espacios como los de extensión universitaria se trabaja mucho con las organizaciones de territorio y eso indudablemente transforma lo que son las lógicas del movimiento estudiantil pero también las lógicas de las prácticas universitarias en nivel general. El desafío que tenemos es terminar de derrumbar las lógicas neoliberales en las prácticas universitarias.

Sobre la heterogeneidad y fragmentación del movimiento estudiantil, también es cierto que hay una mitificación de los movimientos en general como una unidad y la realidad es que históricamente ninguno de estos movimientos fue homogéneo, ni lo es. Y eso es algo rico que le da

dinámica a esos espacios, siempre estuvieron plagados de disputas, de contradicciones, me parece que hacer foco excesivamente en esto es generarnos una traba, un problema que no es tal. Que si es heterogéneo, eso lo hace rico, lo hace moverse y que además el último año ha sido ejemplo de mucho consenso, de búsqueda de unidades que en ciertos casos lograron éxito en lo electoral y en otros no, pero que sin duda han sido experiencias que aportaron en generar grados de articulación de las distintas partes del movimiento. Me parece que eso es lo que debe aportar un movimiento, ya sea el obrero, el estudiantil, el que sea: no buscar una homogeneidad en su interior; que no la va a tener nunca, sino generar confluencias hacia un objetivo, hacia un horizonte consensuado. No me preocupa tanto la fragmentación sino cómo generamos la articulación entre las partes que componen el movimiento: ese es el desafío.

Adrián (La Mella): Para mí hay algo de la fragmentación que no es la fragmentación política nuestra sino la fragmentación del sujeto universitario, en el sentido de que, para mí, el ideario del movimiento estudiantil está constituido sobre la idea de un sujeto que ya no existe: en la UBA, creo, el setenta o el ochenta por ciento de los estudiantes trabajan y en los años 60 y 70 era un treinta o cuarenta por ciento menos. Al mismo tiempo, en el sistema universitario conviven la universidad tradicional y un nuevo tipo de universidades que son las que se crearon en los últimos años y no tienen nada que ver, son dos sistemas universitarios distintos. Entonces, la fragmentación pasa también porque el movimiento estudiantil está creado bajo el ideario de un sujeto que ya no existe. En la Facultad de Derecho, que es una de las más grandes, las personas cursan cuatro horas por semana, a veces. Entonces, el nivel de pertenencia que tiene esa persona a esa institución es bajo. O cuando se implementan cursos a distancia, algo que crece cada vez más. Convivimos con un ideario de lo que es el movimiento estudiantil sobre un sujeto que cambió totalmente, que es parte de la fragmentación de la vida que impone el neoliberalismo. Se basa mucho en eso y creo que es muy importante tener en cuenta el lugar que ocupa la educación superior en una sociedad después de las transformaciones neoliberales; estamos creando una nueva

lógica universitaria estudiantil para este nuevo sujeto universitario. Desde nuestra perspectiva, hay que disputar el sentido de las cuestiones más corporativas de la universidad sobre las que se basa la hegemonía universitaria, que son la gremialidad, la gestión universitaria, en particular la gestión gremial en lo estudiantil y la gestión académica. O sea, cómo disputar esos sentidos de lo más estrictamente universitario desde una lógica transformadora y ponerlos en relación y en vínculo y en diálogo –a mí lo de “al servicio de “ no me gusta – con un proyecto más general de transformación social. Es difícil igual.

Sofía (La Cámpora) El rumbo que está tomando el movimiento estudiantil lo marca el predominio de les estudiantes de primera generación en las nuevas universidades. La política del kirchnerismo modificó en cierto sentido este estereotipo de estudiante universitario joven de clase media/alta del interior que puede costearse estudiar en Buenos Aires, La Plata o Córdoba, para incluir a les pibes del conurbano que están formando un nuevo sujeto universitario que mantiene los lazos con su barrio, su familia, su entorno, que muchas veces depende de una beca para comprar sus apuntes o cargar la SUBE. Sumémosle a esto que gran parte de ellos sintieron al Estado acompañándoles en el sostén de sus estudios, en un proceso de políticas públicas inclusivas, como lo fue PROGRESAR. Es así que en las universidades del GBA la conducción de los centros de estudiantes tiene una importante afluencia del campo nacional y popular.

¿Cómo se constituyen las identidades políticas en el movimiento estudiantil, en esta coexistencia entre organizaciones que vienen de un armado político externo a la universidad y que asumen que la universidad es un espacio de discusión, disputa y desarrollo de una política que se piensa en otro lado y organizaciones que surgen del propio estudiantado como agrupaciones independientes que, en algún punto, para poder proyectarse políticamente y pensar efectivamente una actuación política democratizadora de la propia universidad no la pueden pensar exclusivamente desde la propia lógica univer-

sitaria sino que tienen que vincularse con esa lógica política nacional de un modo u otro? ¿Hay síntesis posible?

Jimena (NE): Sin duda, para quien forma parte de organizaciones políticas que están más allá de la universidad es un desafío cómo articular esas dos vías militantes para que sean una sola, para que sean parte coherente del mismo desarrollo político. Y también la atracción al interior de nuestras fuerzas políticas. Esta discusión, que hoy está saldada, de por qué se milita en la universidad, todes nosotres la dimos al interior de nuestras organizaciones. Por supuesto, cuando empezamos –en la

“  
ESTE CONTEXTO ADVERSO  
HACE QUE LOS Y LAS  
ESTUDIANTES VAYAN HACIA  
LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA:  
LO QUE FUIMOS VOLCANDO  
EN LA CALLE NOS TIENE QUE  
AYUDAR A CONSTRUIR UN  
PROGRAMA COMÚN.

”  
nuestra y sé que en muchas – la discusión era: “¿Por qué ahí, por qué habiendo tanto para hacer vas a disputar ese territorio que es liberal, que es de elite?” Entonces, hay que hacer foco en lo que fue la constitución de las corrientes estudiantiles que formamos parte de espacios políticos que trascienden los ámbitos educativos. Me parece muy rica la idea de un movimiento estudiantil enmarcado en un sujeto político universitario y de la defensa de la ciencia y la técnica en un proyecto político de país con horizonte, como círculos concéntricos en diálogo permanente entre sí. Así también se entienden con mucha más claridad los desafíos y dificultades de las articulaciones, que no son sencillas en ninguno de esos ámbitos.

Otra cuestión es la falta de espacios institucionales que ordenen, porque en última instancia en cualquier organización o en cualquier instrumento político hay una orgánica, hay un orden, hay algún criterio de cómo se toman las definiciones, cosas que en el movimiento estudiantil no están presentes, y, por supuesto, eso hace que las discusiones sean mucho más difíciles.

Los desafíos de articulación entre nosotros van de la mano de todo esto. En ese sentido, yo creo que el 2018 fue muy virtuoso porque la articulación más allá del movimiento estudiantil nos permitió repensarnos como sujeto, tener que llegar a una voz común, pero con la riqueza de no pensarnos como una burbuja sino de pensarnos “en diálogo con”. Como generación militante nunca habíamos sido testigos ni protagonistas de estos niveles de articulación interclaustrós e intersectorial, tomando todos los sectores educativos, incorporando al movimiento obrero organizado en las discusiones y eso generó un replanteo en el movimiento estudiantil en su conjunto, que para nosotres fue también un salto cualitativo en cómo nos pensamos como militantes. Entonces, no pensamos la organización y las prácticas del movimiento estudiantil aisladas del proceso más general, sino que pensamos que nuestras posibilidades de articulación o desarticulación están ancladas en las posibilidades de articulación o desarticulación del campo popular en cada una de esas esferas. Y lo último que quiero mencionar, porque me parece muy importante es que acá estamos convocados sujetos universitarios pero que la analogía inmediata del movimiento estudiantil con la universidad para nosotros también es problemática. Y hablar de una parálisis o falta de movilización del movimiento estudiantil durante 2018, con lo que hizo el movimiento de terciarios y con lo que hicieron las secundarias, es una negación y una invisibilización de los otros sectores que para nosotres se vio muy claramente cuando se decía “el movimiento estudiantil no está en la calle”. ¿Cómo vas a decir eso con las secundarias haciendo lo que hicieron y con el movimiento terciario haciendo lo que hizo? Nos parece importante que la universidad repiense qué lugar necesita ocupar siempre, en cualquier estructura, y cómo le cuesta acompañar procesos en donde no está a la vanguardia y no es protagonista sino un actor más que confluye hacia la

defensa de derechos con otros actores y actrices que también están en la calle defendiendo el derecho a la universidad pública.

Altzibar (MUI-FJC): Hay que considerar cuáles son los discursos sobre los que se montan los planteos de constreñir a la universidad como productora de graduados, de recursos humanos. Una universidad cuyo único valor o función social es producir una determinada cantidad de graduados que vayan a ocupar lugares en el mercado laboral, en la estructura económica. Y eso cercena una de las tradiciones más ricas y más importantes de la cultura universitaria en la Argentina, pero también en la región latinoamericana, que es la de la universidad como productora de cultura, como productora de subjetividades propias. Es cierto que esas subjetividades por ahí se ven transformadas, pero se cruzan identidades cuando los pibes y las pibas van a la universidad y lo toman como un hecho incorporado a sus propias identidades. Eso es importante y es una defensa que hay que hacer sistemáticamente porque cada tanto aparece: en *La Nación* salió hace poco una nota en la que el único foco era que la calidad de las universidades se da a partir de la graduación de gente. Arremeten contra la universidad pública diciendo que en las universidades privadas se gradúan más y cosas por el estilo, y plantean una política de arancelamiento de la universidad, con cosas intermedias, como el modelo uruguayo; eso claramente se orienta a profundizar esquemas de arancelamiento de la universidad y es importante afirmar que la calidad universitaria no es graduar más gente sino que es aportar culturalmente a los procesos de formación de las identidades del sujeto, recuperar la idea de Deodoro Roca de que a la universidad no hay que transitarla sino vivirla.

Con respecto a lo institucional, me parece que es importante en tanto y en cuanto lo pensemos como una instancia de síntesis política. Franja Morada jugó un rol clave para despolitizar la Federación en muchos sentidos. No solamente despolitizarla en cuanto a las orientaciones políticas porque ahí sí politizaron en un sentido nefasto y de derecha, conservador, sino también en crear un instrumento que no sirve para la intervención política más que para los negociados que puedan generar con los gobier-

nos que les toquen, cuando debería estar puesta a la constitución de un movimiento estudiantil universitario, heterogéneo, pero que produjera una síntesis entre todos y todas quienes intervenimos en la actividad política en la universidad, en el movimiento estudiantil particularmente.

Eso también tiene que ver con las construcciones que podamos hacer desde los centros de estudiantes que conduzcamos, pensar en esta perspectiva del sindicalismo de liberación como un espacio de formación de una orientación política, hacia la interpretación de que es necesario constituir un movimiento político más amplio que el universitario que dispute la sujeción histórica a las formas de producción del capitalismo,

“

NECESITAMOS PENSAR ESTE PROCESO MÁS ALLÁ DE LA INCORPORACIÓN DEL ESTUDIANTADO A NUESTRAS ORGANIZACIONES Y APORTAR A LA DIRECCIONALIDAD DEL MOVIMIENTO, A SU AGENDA POLÍTICA.

”

a las formas de producción de los distintos tipos de opresiones, ya sea raciales, de género, de clase, etcétera; o sea, producir una transformación más grande del país pero también de la región. Construir esos espacios gremiales en donde se pueda condensar una orientación política del movimiento estudiantil y no solamente espacios “al servicio”. Igual, ese es un nivel del juego de construcción política que tenemos que hacer desde el estudiantado. Sobre todo, también, interpretando algunas de las funciones que tiene la universidad en la producción de profesionales y de conocimiento científico, y ahí entran a jugar otros niveles de la disputa en la universidad, que es el nivel de la representación institucional en los órganos de cogobierno, donde hay que darse

un montón de discusiones porque muchas veces como movimiento estudiantil terminamos, en los consejos directivos y superiores, en esta perspectiva de la que hablábamos antes del movimiento estudiantil como algo aniñado, adolescente. Pasa por el propio diseño institucional que no nos permite tener una representación que ponga en riesgo la votación o la elaboración de determinados proyectos o soluciones, y hay que ver cómo reformular esos espacios para que el sujeto estudiantil no solamente sea algo al que se lo sienta para garantizar una reivindicación histórica, como muchas veces pasa también con los graduados, por lo menos en algunas universidades. Yo hablo de la UNQUI, donde hay un solo representante frente a otros diecisiete consejeros y consejeras, entonces es como testimonial. Y además te obliga a determinadas prácticas y acuerdos para que salgan las cosas que después terminan dificultando la participación, porque estás hipercondicionado a los consejeros y las consejeras docentes.

Otro de los niveles de disputa en las universidades tiene que ver con la generación de la agenda académica, con la producción que se puede hacer desde los centros de investigación. Como sujeto estudiantil tenemos que brindar las propias perspectivas y problemáticas porque también en los centros de investigación se generan prácticas de maestro-alumno. Necesitás, para acceder a esos espacios, para incorporarte a la práctica de producción de conocimiento científico, hacer una especie de seguidismo de quienes están dirigiendo esos centros, que también lo dificulta y que individualiza la práctica. Son distintos niveles de la disputa política que a los estudiantes nos queda pendiente ir dándola.

Sobre todo si nosotros no peleamos (tanto estudiantes como docentes y personal administrativo y de servicios, y graduados) por la orientación política de la formación como productores de conocimiento en un sentido orientado hacia la liberación, dirigido hacia pensar cómo transformamos las condiciones de sujeción histórica en que nos encontramos como países periféricos de este capitalismo mundial que nos subordina sistemáticamente e históricamente a que seamos un país productor de materia prima; si no orientamos la formación de los graduados a dar esa pelea política e histórica, lo único que vamos a terminar generando son graduados que, está bien, se insertarán en el

mercado laboral de mejor o peor manera pero no aportan a la construcción de un movimiento político que vaya a fondo.

Ignacio (M. E. Liberación): Creo que todos acordamos, de manera más o menos expresa, que es imposible pensar una política que funcione únicamente por y para la universidad, que no contemple en algún momento una idea sobre la educación del país. Que algunas organizaciones utilicen ese discurso es otra historia, pero en la realidad tiene muy poco desarrollo y es necesario tomar posturas sobre definiciones de carácter más general. Luego tenemos niveles, desde organizaciones que vienen de pensar la política nacional y ven a la universidad como uno de los lugares que hay que disputar y, al mismo tiempo, organizaciones que nacen en las particularidades universitarias pero que en el camino de crecimiento encuentran necesarios estos debates. Esto no lo veo como un límite a una posible síntesis, en todo caso hay diferentes formas y modos que se traen desde cada lado y son puntos que pueden generar conflictos, pero hay que saber trascenderlos. En este plano también se incluye el atacar el discurso de algunos sectores sobre organizaciones que “solo discuten lo nacional, no se preocupan de les estudiantes”, haciendo creer que lo nacional no influye y relegando a los órganos gremiales a una mera atención y resolución de problemas cotidianos sin proyectar transformaciones al largo plazo. La síntesis no sólo es posible, sino necesaria si queremos caminar verdaderos cambios que contemplen las muchas visiones que se tienen de la Universidad y de su rol.

**Este año hubo un nivel de movilización importantísimo. ¿Cuál es el balance de ese proceso? Porque hubo un evidente estado de movilización que convocó a estudiantes que no venían estando incorporados a la orgánica política estudiantil y, con las características particulares que tuvo, podría haber sido una buena oportunidad para incorporar a esos estudiantes a esta etapa de politización organizada.**

Pato (NE): Hay que entender en retrospectiva lo que fueron los últimos tres años, de

lucha intensísima y que tiene que ver con la gremialidad y las dinámicas de lucha del movimiento estudiantil, universitario en particular. Por ejemplo, con la FUA de 2016 empieza a haber adentro de las fuerzas del kirchnerismo una discusión a nivel nacional, de cómo empezamos a resignificar nuestra militancia universitaria a partir de repensar que el sujeto estudiantil universitario no es un sujeto que podemos darnos el lujo de no disputar. Y el kirchnerismo, que no venía participando de la Federación Universitaria Argentina, empieza a tener una estrategia de disputa con Franja Morada en la FUA. Eso inauguró un proceso de discusiones hacia dentro del campo popular más en gene-

“

EN TÉRMINOS DE CAPACIDAD ORGANIZATIVA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, NO HAY DUDA DE QUE LA FUBA ES HIJA DE LAS ASAMBLEAS INTERESTUDIANTES DE MUJERES.

”

ral, que permitió niveles de diálogo cada vez más avanzados y profundos. Al mismo tiempo las discusiones internas del movimiento estudiantil sumadas a toda la dinámica de lucha en la calle generaron encuentros novedosos entre organizaciones del campo popular que permitieron un 2018 de mayor unidad que la que hemos tenido en términos históricos, al menos en los últimos diez años.

En lo interno del movimiento estudiantil, logramos una lista de unidad que estuvo a pocos votos de ganarle la Federación Universitaria Argentina a Franja Morada. Esa lista hizo un papel muy digno, quedando en tercer lugar después de la JUP. Pero se logró constituir una unidad más ancha que nunca. Después, esas

discusiones llevaron a que este año en la calle lográramos una unidad de concepción con organizaciones con las que no veníamos trabajando. Una unidad que incluso tuvo reflejos en listas en las universidades, listas en federaciones regionales. Por lo cual el saldo de lucha es sumamente positivo, no solamente en términos de crecimiento, de movilización de cada vez más estudiantes a la calle a luchar contra el neoliberalismo. Hubo discusiones muy importantes que generaron una interpelación fuerte a los y las estudiantes en general que, sumados al proceso de unidad y de encuentro en la calle de las organizaciones políticas, resultó en las marchas más masivas que hemos visto en el sector universitario, con ingredientes de unidad novedosos, así que el saldo es interesantes y además nos genera una luz de esperanza para el 2019, que vamos a dar la gran disputa nacional contra el macrismo, contra el neoliberalismo. Los saldos que hemos sacado, organizativos y políticos, nos abren un camino interesante para seguir trabajando sobre esta fragmentación del movimiento estudiantil y también sobre qué manera es la mejor para ponerlo en su conjunto lo más fuerte posible en contra del macrismo.

Ana (Megafón): Si salimos todos a la calle para pelear por el salario de los docentes o porque entendemos que la universidad pública es un derecho, después esa unidad de concepción se va traduciendo en organización política. Todo este contexto adverso hace que los estudiantes, las estudiantes, la mujeres (el gran emergente; el hecho de que todas las mujeres nos sintiéramos interpeladas por la agenda que nos plantea la lucha feminista; el hecho de que necesitemos incluir la agenda feminista en el movimiento nacional), que se sintieron interpelados, vayan hacia la organización política. Y toda esa organización que fuimos volcando en la calle nos tiene que ayudar a construir un programa común para el año que viene, y empezar a entender y usar estas herramientas de institucionalidad que tenemos los estudiantes y las estudiantes, como las federaciones universitarias. Es un proceso que se viene dando muy rápido porque tener un adversario claro nos ordena.

Adrián (La Mella): Hay muchos hechos concretos que representan esto: la renovación



de las autoridades de la FUA, la ampliación del frente de la FULP, el frente que se conformó en la FUBA. Y así hay muchos hechos puntuales de avance del campo popular y retroceso de Cambiemos y de Franja Morada en todas las universidades y de recuperación de centros de estudiantes y de federaciones. Hay elementos que nos pueden hacer pensar que es una cuestión de crecimiento cualitativo, en el sentido de que hay una transformación social atrás, la irrupción del feminismo, una cuestión generacional de crecimiento político acumulado desde 2015. Tiene que probarse que eso dure. Puede haber dos resultados electorales el año que viene y, sea cual sea, que eso se mantenga. Es lo que está a prueba, para mí: que estos avances en términos relativos se confirmen como cualitativos a mediano y largo plazo.

Ignacio (M. E. Liberación): El 2018 fue, quizás, otro de estos puntos de síntesis de todo un acumulado que venía creciendo desde hacía un par de años. Uno de los desencadenantes que han influido en esto, creo, fue que se rompieron ciertas creencias de que algunas cosas iban a quedar para siempre. Muchas generaciones que transitaron su educación media y su inserción en la educación superior o el sistema científico durante el kirchnerismo naturalizaron que el presupuesto o la política educativa eran inamovibles. Desde 2016 para acá, cada vez más compañeros se concientizan sobre que muchos derechos son y van a ser arrasados y que hay que defenderlos, salir a la calle. En este proceso también les compañeros comprendieron la necesidad de organizarse, de trascender la queja individual y colectivizar las luchas. El desafío es sin duda cómo construir desde allí un proyecto, como canalizar todo ese enojo y bronca en ideas.

Seyla (MPE): Este punto es muy importante para analizar cómo se dan los procesos de politización y movilización no solo en el movimiento estudiantil, sino en diferentes sectores de nuestro pueblo. Creemos que los altos niveles de movilización que vimos este año responden al momento de crisis que estamos viviendo, y nos devuelven la pregunta acerca de la representatividad y capacidad que tienen nuestras organizaciones. En este sentido nuestro desafío es repensarnos como organizaciones estudian-

tiles pertenecientes a la universidad pública argentina, recuperar su sentido popular, tener la capacidad de interpelar al estudiante y profundizar el proceso de organización del sujeto universitario, sabiendo que su politización se va a dar independientemente de nosotros.

La pregunta que debemos hacernos es cómo respondemos a las necesidades de ese movimiento que surge y que toma diferentes formas y manifestaciones. Necesitamos pensar este proceso más allá de la incorporación del estudiantado a nuestras organizaciones, y pensar en aportar a la direccionalidad del movimiento, a su agenda política y a la construcción de nuevos espacios de representatividad y organización que nos permitan articular la lucha con los trabajadores y el pueblo en su conjunto.

**¿Y la relación con el movimiento feminista? ¿Qué queremos decir cuando decimos que queremos que la universidad sea feminista? Ahora se está empezando a discutir la paridad, en algunos lugares probablemente, (o seguro en la universidad) esta es de esas discusiones en las que entrás por una puerta y terminás abriendo todas las ventanas. Pero sin entrar mucho en eso, pensándolo en la perspectiva del movimiento estudiantil, sería interesante considerar cómo los dos grandes estados de movilización que se pusieron sobre la mesa en el último año fueron la cuestión feminista y la cuestión universitaria, que tuvo una magnitud inédita en la movilización callejera. Me parece que los dos procesos no están ajenos.**

Jimena (NE): Creo que al movimiento feminista se lo puede pensar en términos creativos, desde la etimología misma de creación, digamos, que frente al inmenso monstruo del patriarcado se pone en marcha y no para, es permanente. Y no es que llega a un punto y ahí se detiene y luego repiensa y reactiva, sino que todo el tiempo se abren nuevas ventanas. Para mí es una escuela de formación política fascinante que me hace repensar, tratar de reconceptualizar, sacar categorías que después sirvan para organizar otros fenómenos. Esto de cómo las posiciones antagónicas son contenidas al interior del feminismo o los feminismos, pero del

movimiento, y esto de poder ser vanguardia y masas al mismo tiempo, como que damos discusiones de pasado mañana sin perder la capacidad de movilizar masivamente, de generar empatía con el conjunto de las mujeres y no solo con una parte, esto que con la problematización del feminismo intelectual, blanco, académico, se rompe y se sale a la calle a constituir ese feminismo popular sin perder ninguna de las perspectivas más desafiantes. Es la primera vez que uso la palabra vanguardia sin un carácter peyorativo para hablar de lo que pasó al interior del movimiento feminista. Es la primera vez que me encuentro diciendo: “el feminismo es vanguardia y masas al mismo tiempo”. Y eso es fascinante.

El movimiento estudiantil tuvo por un lado un eje de organización fundamental (para el movimiento estudiantil en su conjunto y para cada una de las organizaciones fue un eje transversal de trabajo del año, donde vos conectabas, te repensabas y discutías con el conjunto de las compañeras de esa facultad, de ese instituto, de esa escuela). Y por el otro lado, en concreto, en términos de capacidad organizativa en la ciudad de Buenos Aires, yo no tengo ninguna duda de que la FUBA es hija de las asambleas interestudiantiles de mujeres. No tengo ningún tipo de duda en cómo el movimiento de mujeres se dio ese proceso de asambleas interfacultades e interestudiantiles con las secundarias y con las de los institutos terciarios, que nos permitieron ir generando una plataforma de acuerdos y de posibilidades de consensuar, por ejemplo, en el trabajo sobre mociones para las asambleas. Decíamos: “pueden salir algunas mociones divididas en una asamblea de mujeres, pero la de aborto tiene que salir por unanimidad”. Y construir una moción de aborto por unanimidad era una discusión de horas de compañeras de todas las organizaciones porque teníamos posiciones políticas distintas con respecto al tema. Somos las mismas organizaciones que nos fuimos encontrando en otros espacios y sobre esos pisos reales.

O sea, a nosotras nos pasa con las compañeras de otras organizaciones que nos encontramos y nos hacemos chistes sobre las redes tejidas entre mujeres que se convirtieron en redes tejidas entre organizaciones. Así que en el movimiento estudiantil el impacto fue altísimo. También nos dimos cuenta de que era posible

A cien años de la Reforma Universitaria, el movimiento estudiantil está pisando el camino de la unidad en defensa de la educación pública. En pleno siglo XXI vivimos una ofensiva neoliberal en todo el continente. Los sectores conservadores avanzan para ampliar sus privilegios y restablecer el orden previo a los procesos transformadores de los últimos años.

Las banderas que levantó la juventud del 18 y los derechos conquistados a lo largo de estos cien años están hoy en riesgo. No estamos dispuestos a retroceder en lo que entendemos que constituyen los pilares fundamentales de la educación superior en nuestro país. El acceso irrestricto, la gratuidad, la autonomía, un Estado garante de la permanencia y el egreso de los estudiantes y la producción del conocimiento estratégico para el desarrollo soberano.

Quienes hoy nos gobiernan quieren una universidad que mantenga el lugar de las elites dominantes donde no puedan entrar los sectores populares.

Para enfrentar este modelo de universidad y de país es necesario entender que, como decía Deodoro Roca, “Sin reforma social, no hay cabal Reforma Universitaria”.

Somos la generación heredera de la Reforma, del Cordobazo, de la juventud de los 70, hijxs y nietos de nuestras Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, de la resistencia que en los 90 y el 2001 hizo caer al neoliberalismo. Tenemos la convicción de

pensar las asambleas y los espacios estudiantiles desde otras lógicas. Hacíamos reuniones de preparación en las que discutíamos cuál era la lógica de la lista de oradoras, de las mociones, y cómo –esto hay que decirlo– la política y la rosca son patriarcales y machistas; nos formamos para pensar la política así y de repente nos vimos ejecutando la política desde otra manera y sabiendo que eso era factible. Y a partir de ahí las compañeras que somos conducción en los espacios pudimos cambiar la lógica de nues-

# DE LA JUVENTUD UNIVERSITARIA ARGENTINA, A LOS PUEBLOS DE TODA AMÉRICA LATINA

DOCUMENTO PRESENTADO POR LAS AGRUPACIONES LA CÁMPORA, MPE, NUEVO ENCUENTRO, MEGAFÓN, PERONISMO MILITANTE, LIBERACIÓN, LA MELLA, MUI, UNIDOS POR LA UNAJ Y JUVENTUD CTA DE LOS TRABAJADORES EN EL ENCUENTRO LATINOAMERICANO CONTRA EL NEOLIBERALISMO POR UNA UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICA Y POPULAR REALIZADO EN CÓRDOBA EN JUNIO DE 2018

que frente a esta nueva ofensiva, el camino es la unidad.

Hoy estamos acá asumiendo el desafío y la responsabilidad de sabernos protagonistas de una nueva Reforma que escriba otra historia en este siglo XXI. Como lo hicieron los jóvenes en el 18, tenemos que construir una universidad que interprete las demandas de nuestro tiempo: una universidad feminista, latinoamericana y popular.

Los y las estudiantes participantes del Encuentro Latinoamericano contra el Neoliberalismo por la Universidad Democrática y Popular reafirmamos la Declaración de Cartagena de Indias del

2008 que define a la educación superior como un bien público, social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Nuestra lucha es por una nueva hora latinoamericana, que termine los dolores que nos quedan y conquiste los derechos que nos faltan.

Por eso decimos:

**Libertad a los/as presos y presas políticos en Latinoamérica**  
**Aborto legal, seguro y gratuito para todos los cuerpos gestantes**  
**No al acuerdo con el FMI**

hacer política. Y eso irradió hacia el conjunto de nuestras propias organizaciones.

Todes sabemos en el movimiento feminista que la riqueza está en la diversidad, y nadie le pide al movimiento feminista que sintetice ni que encuentre una sola oradora para hablar en la asamblea y de hecho cuando se abre algún escenario para algún evento, por ejemplo, todo lo que fue durante la discusión en el Congreso del aborto, lo que pasaba en ese escenario era producto de un montón de discusiones. Y no

había síntesis. Era expresión de un montón de espacios, y eso no le quitaba potencia al movimiento. Entonces eso también es algo a repensar. No quiero decir que la idea de síntesis o de articulaciones no sea deseable, pero sí que el movimiento feminista nos viene a proponer nuevas formas de articulación. Eso también nos abre una arista para pensar qué queremos de los movimientos, y si en esa diversidad no está la riqueza y si es así, cómo se pretende que se pueda representar en una sola persona. Lo digo como pregunta abierta.

Ana (Megafón): Asumirnos feministas nos obliga a pensar nuevas formas de hacer política. Las mujeres venimos a traer nuevas formas de hacer política y las disidencias también. Toda la lógica de la política es patriarcal, es machista, y estamos obligadas a repensarla. Otra vez, esto de tener un adversario común, claro, hace que nos juntemos todas.

Altzibar (MUI-EJC): Así como pensábamos en los 70 que había condiciones para transversalizar en todas las carreras la necesidad de dar materias, cursos, que tuvieran que ver con historia nacional, latinoamericana, con la coyuntura política porque había que pensar los graduados con un perfil social, que viniera a transformar la sociedad, también se puede pensar que al feminismo y las perspectivas de género hay que incorporarlas transversalmente en todas las carreras que andan dando vuelta en el sistema universitario. Y que no necesariamente alguien que estudia Exactas no tenga que tener una perspectiva feminista. Es una apuesta por ahí muy compleja porque va contra años de una forma de disciplinariedad, de unas currículas específicas muy rígidas (esta persona se forma en tal orientación y necesita estos contenidos básicos), pero me parece que es un desafío que dentro de esos contenidos básicos haya perspectiva de género, perspectivas de preocupación por los temas sociales y no por los temas de mercado. En ese sentido se pueden explorar algunas formas, incluso se puede pensar en instancias que son previas o durante al ingreso a carreras, en las cuales parte de los contenidos básicos no solamente tengan que ver con la historia de la universidad o con el diseño institucional sino que tengan que ver también con perspectiva

de género. Después hay dificultades porque la autonomía universitaria no permite que eso se establezca desde el Estado. Y esto de ver cómo se articula nos vuelve a ubicar en la discusión sobre la necesidad de un movimiento político, más que un movimiento solamente universitario, porque la política universitaria tiene que estar diseñada desde el Estado.

Seyla (MPE): La relación con el movimiento feminista no solo nos permite pensar la política construyendo nuevas lógicas sino que también corre por nuestras venas y por los pasillos de las universidades esa historia patriarcal en la que las mujeres accedimos a la educación después de muchas luchas. Que hoy seamos testigos de una feminización de la matrícula universitaria habla de una historia de luchas acumuladas que a veces no dimensionamos. Las mujeres venimos a darle otra impronta a la política y a la universidad, venimos a transformarla, a poner en discusión los planes de estudios, los perfiles profesionales tan estereotipados y rígidos, construyendo juntas un feminismo realmente popular que represente a los excluidos en la universidad pública.

Sofía (La Cámpora): Una parte importante de la actividad feminista está nutrida de militantes universitarias, y ambos movimientos tienen una fuerte presencia joven. Es evidente que hay que fortalecer el intercambio entre los dos, porque comparten una agenda en cuanto a inclusión y ampliación de derechos. Cuando decimos que queremos una universidad feminista, nos referimos a una institución que vea la perspectiva de género como una prioridad, que debe teñir todos los ámbitos, no como una materia optativa para algunas carreras. Aunque sean un terreno de vanguardia intelectual y formación de pensamiento crítico, las aulas universitarias no están exentas de machismo, todo lo contrario. ¿Cómo explicamos, sino, que solo el 10% de les rectores sean mujeres? Como jóvenes no podemos permitir que la universidad se estructure de arriba hacia abajo con la misma matriz de hace décadas. Así como les estudiantes en el 18 salieron a disputarle a la oligarquía el territorio académico, les estudiantes del siglo XXI tenemos que ser quienes se lo disputen, y arrebatan, al patriarcado.

## LEGADOS

### LUCÍA ABBATTISTA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

En el cenit de la “primavera camporista”, el Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata fue ocupado por una parte significativa de sus estudiantes y trabajadores (docentes y no docentes) para reclamar el desplazamiento inmediato de su Jefa, una profesora que –según entendían– expresaba el continuismo con la dictadura de la Revolución Argentina. Y a contramano de lo que ocurrió en otras instituciones, donde los sectores de izquierda de diferentes filiaciones comenzaron a ser desplazados de los espacios de decisión tras la caída de Cámpora, en este ámbito fue en julio de 1973 cuando empezaron las verdaderas transformaciones.

En la presidencia de la Universidad Nacional de La Plata, el ministro de Cultura y Educación Jorge A. Taiana había designado a fines de mayo a Rodolfo Agoglia, doctor en Filosofía, con extensa tradición en el peronismo universitario. Para conducir la Facultad de Humanidades, Agoglia confió en un joven colega, Ricardo J. I. Gómez, hoy referente internacional de los estudios sobre filosofía de las ciencias. Las gestiones de ambos, cada una con sus especificidades, expresaban la voluntad de confluencia de estudiantes, trabajadores docentes y no docentes para la definición de políticas que en el corto plazo permitieran sentar las *bases para la Nueva Universidad*, parafraseando el proyecto que la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN) platense difundió ese mismo año para contribuir a los debates rumbo a una universidad Nacional y Popular.

Como superación del conflicto suscitado en el Departamento de Letras, el delegado Gómez designó, por expreso pedido de los actores movilizadores, a Carmen Josefina Luisa Suárez Wilson de Diez como Jefa interventora “Teniendo en cuenta la necesidad de renovar la orientación de dicho Departamento de acuerdo a los lineamientos generales establecidos para la Universidad en el marco del Proyecto de Reconstrucción Nacional” y “Atento a los

# REYNA DIEZ UNA PROFESORA DE PALABRA AUTÉNTICA Y PRAXIS LIBERTARIA

méritos que, por su trayectoria en la lucha por la liberación Nacional y su nivel Académico, ostenta la Profesora (...)” (Resolución FaHCE-UNLP N° 389/73).

¿Por qué la propusieron a ella? La profesora Suárez Wilson –“Reyna” Diez para los más cercanos–, era ayudante diplomada de la cátedra de Introducción a la Literatura y del Instituto de Literatura Argentina e Iberoamericana de la Facultad. Había trabajado previamente en la Escuela Superior de Bellas Artes, en el Colegio Nacional, en la Facultad de Ingeniería y en la radio de la Universidad. Tenía por entonces 59 años, cinco hijos con militancia en diferentes organizaciones y una vida que había estado atravesada, desde mediados de los años 30, por la defensa de los presos políticos, la lucha contra la impunidad y el compromiso con la docencia en diferentes ámbitos y localidades.

En los años inmediatamente previos, su voz se había alzado desde las organizaciones de familiares como la CoFaPPEG y la COFADE de la región para reclamar contra la criminalización y las condiciones de detención que la dictadura de Lanusse imponía a los jóvenes revolucionarios. Su hijo Rolando estaba preso desde 1971. En un documental de comienzos del 73 –*Informes y Testimonios, La tortura política en*

*la Argentina, 1966-1972*, dirigido por Diego Eijo (h), Eduardo Giorello, Ricardo Moretti, Alfredo O. Oroz, Carlos Vallina y Silvia Vega– puede escucharse a Reyna interpelar a los espectadores desde su rol de madre:

Las mujeres tenemos que tomar una actitud viva; tenemos que tomar una actitud decidida; no basta la lágrima, no basta la solidaridad; no basta la compañía afectuosa de la carta, de todo lo que se necesite. Tiene que estar también la protesta y, si es necesario, formarse sobre la personalidad sumisa, cariñosa, afectiva, una nueva personalidad, luchadora, fuerte y belicosa. Todas las mujeres tienen que dar ese paso adelante.

Esa palabra desafiante en reuniones y asambleas, su capacidad de escucha y su convicción en la construcción horizontal y plural, la llevaron a tener excelente diálogo con la militancia de la tendencia revolucionaria del peronismo –especialmente Montoneros– y con la izquierda guevarista ligada al PRT-ERP, aunque su corazón siempre conservara un lugar preferencial para el ideario anarquista del que se nutriera cuando llegó desde Junín a La Plata para estudiar, poco antes de la guerra civil española.

Al revisar las resoluciones de la Facultad en 1973 y 1974 puede observarse que el Departamento de Letras que ella tuvo a cargo promovió cambios de currícula y prácticas de funcionamiento interno de las cátedras como ninguna otra carrera, con propuestas nacidas de un proceso de permanentes reuniones interclaustrós. En cuanto a los cambios ligados al plan de estudios, se procuró, por un lado, la reducción de la obligatoriedad de las asignaturas de Latín y Griego (de cuatro a dos en cada caso), con la intención de generar espacios para seminarios optativos como “Tres poetas militantes: César Vallejo, Roberto Fernández Retamar y Ernesto Cardenal”; y, por otro, reducir la cantidad de literaturas españolas (de tres a dos) y reformular la materia sobre literatura iberoamericana, en pos de crear dos Literaturas y Culturas Latinoamericanas, una a cargo de Reyna –en la que el programa comenzaba con el Popol Vuh– y otra de Jorge Lafforgue. Otros cambios fueron más capilares: desdoblar la materia literatura inglesa y norteamericana y –ya cuando era decana, en mayo de 1974– ante la licencia de un docente de Literatura Argentina II, resolver la reincorporación de Alicia Graciana Eguren, viuda de Cooke, que había sido cesanteada en el 55.



## LEGADOS

En cuanto a las transformaciones de las prácticas pedagógicas hay cuatro que podemos destacar. Se trata de cambios que se propusieron para una amplia serie de materias, tras haber sido ensayados en 1973 en la cátedra de Teoría y práctica gramatical, coordinada por Miguel Olivera Giménez, dependiente al principio del Departamento de Filología (a cargo del poeta Juan Octavio Prenz) y en Literatura Española II del Departamento de Letras: 1) la sustitución de la denominación de cátedra por la de “Unidad Básica de Trabajo” (UBT) con cambios en los roles internos; 2) la supresión de la clase magistral e individual y de la división entre clases teóricas y prácticas, en pos de un trabajo participativo en el aula entre docentes y alumnos con el conjunto de la UBT; 3) el estímulo al acercamiento al conocimiento, la evaluación y promoción grupales a partir de la constitución de “Equipos de Trabajos de Alumnos” (ETA); 4) la centralidad de las nociones de debate sobre diferentes interpretaciones, investigación independiente y coloquios (Resolución FaHCE-UNLP 366/74).

Así también se explica por qué fue nombrada decana de la Facultad de Humanidades en abril de 1974. No era la primera mujer en alcanzar un puesto de conducción en la Universidad Nacional de La Plata, ya que en junio de 1973 Agoglia había nombrado a María Ermelinda Clemencia Conosciuto como Delegada Interventora de la Facultad de Odontología, pero sí la primera de la FaHCE y la primera en ser nombrada por iniciativa de los diferentes claustros, con especial apoyo de los estudiantes y trabajadores no docentes del peronismo revolucionario agremiados en ATULP. Un proceso similar al que contemporáneamente se vivió en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional –y Popular– de Buenos Aires con el nombramiento de Adriana Puiggrós.

Los dirigentes universitarios más ligados a Montoneros promovieron a “Reyna” para suceder a Ricardo Gómez cuando Francisco Camperchioli Masciotra reemplazó a Agoglia, tras la sanción de la Ley orgánica para las universidades nacionales N° 20.654 –conocida desde entonces como Ley Taiana–.



Reyna Diez

A partir de las resoluciones de su decanato se puede observar el intento de consolidación de los cambios que habían comenzado el año anterior. De todas formas, su breve gestión coincidió con hechos tan conmocionantes como la muerte de Juan Domingo Perón y el desamarré del lopezrreguismo, que le imprimieron a esa época un ritmo aún más vertiginoso que a los meses previos. De hecho, ya en agosto de 1974 la patota local de la Concentración Nacional Universitaria (CNU) intentó fallidamente secuestrarla y desde entonces tuvo que cambiar sus rutinas constantemente, por lo que son pocas las iniciativas estrictamente universitarias que se pueden hallar al comenzar la segunda mitad del año. En verdad, toda la conducción universitaria estuvo abocada a repeler el impacto de las primeras medidas del nuevo-viejo ministro Oscar Ivanissevich contra la investigación científica y las universidades públicas.

En un homenaje realizado en mayo de este año, muchos militantes de diferentes pertenencias destacaron que su renuncia no se produjo en ese contexto de agosto sino que se mantuvo

al frente de la Facultad hasta las renunciadas masivas del mes de octubre de 1974. En ese momento, tras los crímenes de los dirigentes Rodolfo Achem y Carlos Miguel, el rector Camperchioli, los decanos de todas las facultades y sus secretarios se reunieron ante escribano para presentar sus renunciadas como un hecho político de repudio. Desde entonces, la Universidad fue ocupada en el marco de la Misión Ivanissevich y permaneció cerrada hasta el 21 de noviembre, cuando desembarcó como interventor el economista Pedro José Arrighi.

La interventora de la FaHCE, Haydée Enriqueta Frizzi de Longoni, que clausuró las actividades del centro de estudiantes, cesantó docentes contratados a partir de mayo de 1973 y persiguió especialmente la participación política de los no docentes, tuvo entre sus prioridades académicas el desmantelamiento de todas y cada una de las transformaciones ocurridas en el Departamento de Letras desde julio del 73.

Por seguridad, Reyna pasó a la clandestinidad. Lo mismo ocurrió con la mayoría de su equipo. En el Archivo histórico de la UNLP pueden hallarse los expedientes iniciados para dejarla cesante en cada uno de sus trabajos de la institución, por no haberse presentado desde noviembre del 74.

Desde entonces, su actividad militante volvió a concentrarse en el terreno de la defensa de los derechos humanos y la organización de espacios de base para la resistencia: a partir de 1975 su familia fue marcada a fuego por la prisión política de su hija Perla, el secuestro y desaparición de su yerno Jorge Moura, su hija Diana y su otro yerno Luis Rentani, y el exilio de numerosos miembros de su familia. De su grupo de colaboradores/as en la Facultad, hay una proporción muy alta de desaparecidos/as y asesinados/as: Diana Teruggi, Roberto César Porfidio y Beatriz Quiroga son sólo algunos de ellos.

Hasta su muerte, en mayo de 2001, Reyna siguió siendo impulsora de numerosas organizaciones, entre las que sin dudas se destacó la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y Presos por Razones Políticas y Gremiales.

# COLECCIÓN NUEVAS BASES PARA LA REFORMA UNIVERSITARIA

Ensayos y documentos para pensar  
la universidad que queremos



## CÓRDOBA, 1918: LA INVENCIÓN Y LA HERENCIA

*Diego Tatián*



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

*Julián Dércoli*



## SAN LUIS, 1973: DE AQUELLAS PRIMAVERAS

*Roberto Follari*



## LA PLATA, 1972-1974: APUNTES SOBRE UN LEGADO INVISIBILIZADO

*Ana Barletta*



## MÉXICO, 1968: EL RECLAMO DEMOCRÁTICO. UNA GRIETA EN EL MURO DE LA TOTALIZACIÓN

*Diego Giller*



