

A UN SIGLO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

**DEBATES CONTEMPORÁNEOS:
LA CONMEMORACIÓN DEL CENTENARIO DE
LA REFORMA DE 1918 Y LA SITUACIÓN ACTUAL**

**JORNADA DEL 24 DE MAYO DE 2018
VILLA MERCEDES, SAN LUIS**

Coordinadores

Julio C. Gambina, Beatriz Rajland y Enrique Elorza

Organizadores

Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz

Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP)

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales,
Universidad Nacional de San Luis

Fundación Rosa Luxemburg

Instituto de Economía y Formación-IEF-CTAA

Asociación de Docentes Universitario de San Luis (ADU)

INDICE

| | |
|-------------------------------------|----|
| PARTICIPANTES Y MARCO INSTITUCIONAL | 4 |
| LA JORNADA | 5 |
| PRIMER BLOQUE | 6 |
| SEGUNDO BLOQUE | 26 |
| TERCER BLOQUE | 38 |
| CUARTO BLOQUE | 58 |

SÍNTESIS DE LA JORNADA

El día 24 de mayo de 2018 entre las 10 y las 17.30, se llevó a cabo la Jornada de “Debates contemporáneos sobre la Reforma Universitaria. La conmemoración del centenario y la situación actual”, organizada por el Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, la Fundación de Investigaciones Políticas y Sociales (FISYP), la Asociación de Docentes Universitarios (ADU) de la UNSL, y la Fundación Rosa Luxemburgo y con el auspicio de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS-UNSL), el Instituto de Estudios y Formación (IEF), de la Central de Trabajadores Argentinos Autónoma (CTA-A) y la Red de Estudios de la Economía Mundial (REDEM).

Se realizó en la sede del campus de Villa Mercedes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis.

Recordemos que los fundamentos de la realización de esta Jornada están expresados en los siguientes términos:

Hace 100 años y en un contexto de modificaciones sustanciales en el sistema mundial con la Revolución en Rusia de 1917, el movimiento estudiantil en Córdoba impulsa una gesta de lucha que inspiró procesos de cambio en la concepción universitaria, al tiempo que dinamizó la lucha social con perspectiva de emancipación social, extendiéndose prácticamente a toda Latinoamérica y Caribe.

Desde ese momento, la Universidad en la Argentina y de algún modo en toda la región latinoamericana y caribeña ya no volverá a ser la misma y se asociará a procesos de lucha política más allá de su origen en Argentina, y más precisamente en Perú y en Cuba.

La Reforma Universitaria del 1918 está asociada a la lucha por otro orden social que empujaban nuevos sectores sociales, por lo que no solo se trata del movimiento estudiantil, sino también de la clase obrera y otros sectores populares.

Eso nos lleva a pensar críticamente la Universidad actual, y a elegir el tema de los *Debates Contemporáneos* sobre la Reforma Universitaria, pensando en un amplio espectro territorial y de análisis de la Universidad en el contexto socio-político (y no sólo educacional), tanto en Argentina, como en la región y en el mundo, que estará abonado por las diversas ponencias que se presenten y permitirá tener un panorama diverso de las problemáticas a abordar, para poder pensar no sólo en términos conmemorativos sino de reflexión crítica sobre los desafíos que impuso el cambio político en la región en este comienzo del Siglo XXI.

Si ayer, la revolución inspiró la Reforma, bien puede pensarse que las expectativas actuales de cambio político regional y global puedan inspirar dinámicas sociales para una nueva Reforma en la Universidad.

Los objetivos generales del Proyecto de las Jornadas se resumen en:

a. Lograr un ámbito de discusión de prácticas y saberes entre profesores/as, profesionales universitarios/as, intelectuales, dirigentes estudiantiles, entidades gremiales docentes y no docentes de las Universidades para analizar el trayecto de la REFORMA UNIVERSITARIA en estos cien años, su actualización.

b. Discutir el papel actual de la UNIVERSIDAD, tanto en su carácter de Institución estatal (aparato ideológico), como de movimiento integrante de la organización social para la transformación.

En cuanto a los objetivos específicos, subrayamos los siguientes:

a. Debatir en la Jornada desde el pensamiento crítico, acerca del significado histórico de la Reforma Universitaria de 1918 y la proyección actual desde las transformaciones y exigencias contemporáneas de la Universidad, situada en el contexto socio-político-económico.

b. Contribuir a la gestación de una Red Federal de Pensamiento Crítico que proyecte los debates en las necesidades concretas de producir cambios en la Universidad, como una de las instituciones sociales públicas y en el contexto general. A partir de su conformación se establecerán sus formas concretas de funcionamiento como resultado del debate democrático de sus miembros.

De los objetivos señalados, surgió el Temario para el debate:

1. Recuperación de la gesta de junio de 1918, en el contexto nacional, regional y mundial. La Universidad en la época;
2. Crítica de la Universidad actual y prácticas y saberes en disputa contra la hegemonía que sustenta el modelo productivo y de desarrollo;
3. Señales derivadas de prácticas y saberes que anticipan la nueva Reforma Universitaria en contra y más allá del orden vigente.

Fueron presentadas ponencias desde distintos lugares y ámbitos del país. San Luis, Córdoba, Rosario, Ciudad de Buenos Aires, Misiones, San Juan, Mendoza.

Entre los participantes y protagonistas se encontraban estudiantes, profesores e investigadores de Historia, Sociología, Educación, Matemáticas, de Ciencias Humanas, de Economía Política, Ciencias Químicas, Psicología, Ciencias Políticas, Filosofía, y Ciencias Jurídicas, dirigentes gremiales y protagonistas de programas de extensión.

En la Jornada se presentaron para el debate 22 ponencias suscriptas por 33 autores. Además, se contó con la presencia de más de un centenar de asistentes a lo largo del día, cuyas voces se incluyeron en los interesantes debates.

La actividad comenzó con la presentación del libro resultado de las Jornadas que fueron realizadas el 24/5/2017 relativas a *la Educación y el pensamiento crítico* y con las cuales se conectan las de este año recuperando y continuando con el sentido de las mismas lo que también se pretende constituir en una práctica recurrente, es decir, la generación de debates que se sistematizan en publicaciones para facilitar la difusión del pensamiento crítico relativo a los desafíos intelectuales de época que sostienen organizadores y auspiciantes.

Más aun, se sostuvo en la convocatoria y durante la actividad que el propósito de esta iniciativa de recupera el centenario de la reforma, apunta a consolidar una Red Federal de Pensamiento Crítico que emerja del interior profundo. Se pretende discutir la “normalidad” de nuestro tiempo para desafiar al pensamiento hegemónico, funcional a la lógica intelectual del capitalismo realmente existente para habilitar un imaginario crítico de pensar para la emancipación.

PARTICIPANTES Y MARCO INSTITUCIONAL

Acompañaron el inicio de la Jornada y la presentación del libro “Educación, Movimiento Popular y Emancipación” sobre la Jornada realizada el 24 de Mayo de 2017 en la UNSL, la Vice Decana de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Prof. Susana Elena del Valle Ocampo; la Decana de la Facultad de Ciencias Humanas, Prof. Viviana Reta; el Decano de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales, Prof. Fernando Bulnes; la Secretaria de Investigación y Posgrado, Prof. Silvina Galetto; la Secretaria de Extensión del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes, Prof. Alejandra Agüero, la Prof. Beatriz Rajland de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, quien junto con el Prof. Julio C. Gambina representaban a la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISYP).

Un nutrido auditorio de docentes, estudiantes y público en general se hallaba presente.

La presentación del mencionado libro estuvo a cargo de la Secretaria de Investigación y posgrado Prof. Silvina Galetto, y en representación de los autores, habló el Prof. Hugo Adrián Morales, docente e investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Señalemos que el texto recoge 25 escritos de colectivos diversos interesados en la búsqueda alternativas al actual modelo educativo y las políticas hegemónicas que en general dan sustento al poder dominante del capital en el ámbito educativo. Vale mencionar que es la primera publicación del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz en coincidencia con la creación del Centro, hace exactamente un año atrás y en co-edición con la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISYP) y la Fundación Rosa Luxemburgo.

LA JORNADA

A continuación, se dio inicio a la Jornada en sí misma.

La metodología elegida fue la de dividir las ponencias por afinidades, temáticas y no estrictamente programáticas, en cuatro bloques, con un relator por cada uno, a fin de priorizar el debate por sobre la exposición circunstanciada.

Del total de las propuestas puestas en discusión, una parte importante correspondieron a referentes de diversas Universidades nacionales de Misiones, de Río Cuarto, de Cuyo, de Rosario, de Buenos Aires, de San Luis, especialmente de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, de la Facultad de Ciencias humanas y de la Facultad de Psicología; además de representantes de la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior de la Ciudad Buenos Aires, (ADEMYS), de la Red de Investigadores y organizaciones sociales de América Latina RIOSAL, de la Federación Nacional de Docentes y del Instituto de Estudios y Formación, ambos de la CTA Autónoma. En tanto que los otros trabajos para el debate, provinieron de integrantes del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, de la Asociación de Docentes Universitarios (ADU) y de variadas experiencias en bachilleratos populares y de educación popular.

Como ya expresamos, el funcionamiento de las Jornadas privilegió la discusión, por lo que se encomendó a 4 relatores comentar las ponencias en 4 bloques sucesivos, resumiendo en el relato los principales puntos de vista de cada una de las ponencias presentadas.

Quedó muy claro en la convocatoria y en las palabras iniciales de los promotores del debate, que la Reforma Universitaria del 1918 está asociada a la lucha por otro orden social y educativo, empujados por los nuevos actores sociales que se incorporaban a la vida social y política. No sólo se trata del movimiento estudiantil, sino también de la clase obrera y otros sectores populares. Se planteó que reflexionar sobre la actualidad nos lleva a darnos cuenta que muchas de las falencias actuales ya están en los propios contenidos, fundamentos y propuestas de la reforma de 1918. Ese análisis crítico-comparativo está expresado en las ponencias y debates del encuentro.

Los trabajos reflexionaron en términos conmemorativos la actualidad y los 100 años transcurridos y las falencias y ausencias que aún

presentan la sociedad y la Universidad actual, tanto en Argentina como en la región y en el mundo, para poder pensar en términos de reflexión crítica sobre los desafíos que impuso el cambio político en la región en este comienzo del Siglo XXI. La Reforma no fue ni una casualidad histórica ni un relámpago perdido. Hubo importantes antecedentes y profundas causas que detonaron ese movimiento, que no se quedó en la educación, sino que revolucionó al conjunto del país, extendiéndose a todo el mundo, en primer lugar América Latina.

La concepción dominante en los estudios presentados subrayaban elocuentemente la relación entre la epopeya de 1918 y las falencias actuales en el sistema educativo, en especial (pero no solamente) en el ámbito universitario, enfatizando en el presente los problemas presupuestarios derivados de los constantes recortes a que es sometido.

Esto de alguna manera violenta los propósitos de la propia Reforma de 1918, y es una demostración de que pasados 100 años poco ha cambiado; si bien son otros los actores, pues ya no son aquellos grupos tradicionales los que dominan, se intenta volver a formas similares adaptadas a los nuevos tiempos en los marcos de la actual dominación capitalista de corte neoliberal en todos los ámbitos.

Se hizo notar que ni siquiera todas las reivindicaciones levantadas entonces se aplican aun hoy, en todos los ámbitos universitarios, por ejemplo no en todas las universidades rige la presencia estudiantil en los cuerpos directivos.

A continuación de cada bloque se produjo un rico debate acerca de las ponencias presentadas.

Los bloques 1 y 2 se realizaron durante la mañana; los otros dos por la tarde.

PRIMER BLOQUE

En el *primer bloque*, cuya relatora fue la Prof. de la UBA, Beatriz Rajland, se presentaron cinco trabajos resumidos en dos páginas que la relatora sintetizó señalando los aspectos principales que pudieran dar lugar luego al debate.

En resumen, se planteó el escaso debate y consenso que actualmente existe en las universidades y que el propio Congreso Nacional funciona como una escribanía. Mientras en los siglos XVIII y XIX el modelo fue

fragmentario, hoy lo principal es el conocimiento, la educación, con la característica negativa de que la especialización tiende a lo fragmentario.

También la necesidad de incorporar la perspectiva de género, combatiendo la violencia de género y la laboral. Se hizo notar que hace 100 años era muy difícil para la mujer ingresar a las universidades, pero de alguna manera lo lograban y tenían un alto grado de participación. De todos modos, quedó claro que aún siguen estando invisibilizadas.

Hubo en una ponencia, un especial reconocimiento a Deodoro Roca, uno de los dirigentes de la Reforma, y se insistió en la vigencia del “Manifiesto Liminar”, particularmente cuando dice de que “[...] los dolores que quedan son las libertades que faltan”. Por ejemplo, se plantea que las falencias del actual funcionamiento abren el interrogante de cómo será la universidad dentro de otros 100 años.

Otros temas que se plantearon fueron acerca de si los profesores se consideran o no trabajadores, sobre la formación de muchos jóvenes que llegan para formarse como estudiantes-empresarios, a tono con el entorno empresarial y con el dominio del mercado y la mercantilización en todos los ámbitos de la sociedad, con la existencia de un Estado empresario, con gran peso en los organismos internacionales de dominación financiera.

Se puso bajo análisis la Ley de Educación Superior de 1995 y la Reforma de 2007. Como ejemplo de la mercantilización y de los lobbies empresarios, se trató el caso del científico Andrés Carrasco, ex presidente del CONICET y jefe del laboratorio de Embriología de la UBA. En el año 2009 denunció el uso criminal del glifosato, pilar del modelo sojero e inmediatamente es enfrentado por las corporaciones del agro y las mediáticas; Baraño (a la sazón Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación), lo desacredita, es expulsado del ámbito académico y de la UBA, luego de denunciar acuerdos entre el CONICET, Monsanto y la Barrick Gold; fallece en mayo de 2014 a los 67 años.

El tema Universidad y Pueblos Originarios, su deuda centenaria, estuvo presente, destacándose el vínculo con la pobreza y la falta de acceso a la educación, en primer lugar la primaria.

Se destacó el debate sobre qué es la Universidad pública hoy, señalándose que sigue los lineamientos del Estado, al cual es funcional. En relación al tema de la Reforma de 1918 se consignó que la Univer-

sidad estuvo en conflicto y luchas, acordes a la época, con estrechos vínculos con la propia sociedad, y particularmente con una clase media que durante el gobierno de Yrigoyen pugnaba por espacios que le habían estado vedados, uno de ellos la Universidad, de característica autoritaria, dogmática y exclusiva o sea para una elite que se pretendía dirigente del país. La universidad era una fábrica de títulos, lo que hoy también se puede ver, puesto que se la trata de tener desvinculada de las luchas en general, de las luchas sociales. Hoy son las desigualdades extremas las que impiden el acceso irrestricto a estos ámbitos.

A continuación: los textos de los resúmenes presentados y sobre los cuales (enunciados por la relatora) se estableció el primer debate.

1. ALBERTO TESTA: LOS PRINCIPIOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918. ARGENTINA

El simple escritor y profundo filósofo Ortega y Gasset proponía salir del tradicionalismo para lograr una auténtica tradición, una tradición que estuviera a la “altura de los tiempos” justo lo que los tradicionalistas no fueron capaces de hacer.

Hoy venimos a recordar la reforma universitaria de 1918 y nos enfrentamos una vez más con

- la decisión de solamente recordar aquellos hechos heroicos y trascendentes de 1918, repetir el pensamiento conocido o traer el conocimiento archivado en los libros pertinentes, o

- reconocer aquellos hechos y reflexionar si las ondas expansivas de la historia aún siguen replicando emancipación y sujetos libres en la actualidad.

Adhiriendo a este último forma de reflexiones, es decir reflexionar como nos seguimos constituyendo hacia un sujeto colectivo e individual libre y como vincular y replantear los principios de la reforma en estos días.

Algunos de los principios conocidos de la reforma.

Cogobierno

Este principio sintetiza el gobierno de la universidad compartido por los diferentes sectores de la comunidad universitaria: docentes,

graduados, auxiliares administrativos (mal llamado no docentes y estudiantes).

Este principio constituye un avance enorme que tienen las Universidades Nacionales.

Aquí dejare algunas inquietudes para el debate a) Sistema de elecciones y ponderación b) ¿Por qué el profesor que asume como Rector asume nuevas funciones exclusivas y excluyentes y los consejeros superiores y consejeros directivos asumen las nuevas funciones como una nueva obligación entre sus múltiples tareas, situaciones que se reflejan también en el reconocimiento salarial para el rector y no para los consejeros? ¿Por qué se privilegia la señoría personal y no el cuerpo colectivo? ¿Qué es lo más conveniente para el sujeto emancipado?

Asistencia libre – docencia libre

La Reforma Universitaria sostiene que es fundamental respetar todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social, sin censuras ni prejuicios de ningún tipo. El principio de libertad de cátedra sostiene que cada cátedra tiene completa libertad para investigar y enseñar, y no puede ser supervisada académicamente. A su vez, la cátedra paralela sostiene la necesidad de que existan múltiples opciones para los estudiantes, quienes a su vez deben poder elegir entre ellas libremente, y la cátedra libre es el derecho de todo intelectual, científico, o artista, con idoneidad suficiente, a tener una cátedra para difundir su conocimiento.

Es evidente que por razones de costumbres o presupuestarias son escasas las cátedras paralelas, y que la burocracia con su mano de hierro y guante blando, en donde la cotidianeidad gana terreno, embreca las disciplinas al pensamiento reduccionista y mecánico siguiendo los principios de Descartes de dividir los problemas en ideas simples pero evitando cuidadosamente lo que el mismo Descartes planteaba de reagrupar luego esas ideas. El ejemplo del Conicet como tutor heterónimo y orientador de las investigaciones, premiando por acción y omisión a las ciencias duras por sobre las ciencias sociales que interpelan al poder es un contra ejemplo de este principio.

Publicidad de actos universitarios

Para los reformistas de 1918 es fundamental que la Universidad respete el carácter público de la información, que se difundan todas y cada una de sus medidas de gobierno para que todos los integrantes de la comunidad universitaria puedan ser participar democráticamente.

Es evidente que a pesar de los esfuerzos que realizan las autoridades universitarias para transparentar sus acciones vivimos en una cultura que no logra aun lo que podríamos llamar los principios de un gobierno abierto, en donde la información revelada sea la crucial y no la secundaria.

Las universidades respiran el aire de sus pueblos, y las informaciones públicas en nuestro querido país, no son usuales. Aún falta mucho camino a recorrer, aunque se han logrado importantes avances en este sentido como el uso informático en páginas web, de sistemas de seguimiento de expedientes, etc.

Autonomía universitaria

La concepción reformista considera que la universidad debe ser autónoma y auto-gobernada, la comunidad universitaria debe elegir sus propias autoridades sin injerencia del poder político, y darse sus propios estatutos y programas de estudio. La Universidad necesita libertad para que la investigación, docencia y extensión se concreten con excelencia.

Extensión universitaria

La Reforma Universitaria supone el despliegue de la función de extensión que permite recrear la misión social de la Universidad a partir de asumir al conocimiento como un construcción social en donde la sociedad se beneficia con sus aportes y la Universidad se enriquece con otros saberes. La consolidación de espacios de diálogo con actores sociales, productivos, culturales y gubernamentales permite la construcción de agendas de trabajo colectivas y el fortalecimiento de las políticas públicas, especialmente para beneficiar a los sectores más vulnerables.

Si bien Joaquín V. González ya la instituyó en la Universidad de la Plata, se potencia con la reforma universitaria. Mientras los sectores más vulnerables participen activamente de las políticas de extensión falta camino por recorrer.

Educación laica y acceso para todos

Según los ideales reformistas, la Universidad debe ser laica, es decir desvinculada de cualquier credo religioso, para que pueda cumplir con sus funciones en un campo de amplia libertad espiritual, diversidad de opiniones y saberes. A su vez, debe favorecer el acceso de todos a la Educación Superior, pues la enseñanza no puede quedar restringida a determinados grupos. Los estudiantes reformistas sembraron la semilla de la lucha y defensa por la educación gratuita y el ingreso irrestricto que daría frutos dos décadas después.

El Artículo 2 de nuestra Constitución Nacional que reza: El Gobierno federal sostiene el culto católico apostólico romano, atenta indirectamente contra este principio como así también algunas universidades religiosas que naturalizan los dogmas acientíficos en las universidades. El caso del tratamiento del aborto en estos días, puede ser una pieza valiosa de análisis de posturas para legislar desde lo político o desde lo religioso.

La inclusión de estudiantes, aún de aquellos que no terminan sus estudios, es una situación mejor que las universidades que restringen sus ingresos.

Universidad y ciencia

La Reforma Universitaria promueve que la investigación científica sea realizada dentro de las universidades, para consolidar un sistema científico de excelencia, y con especial atención a los problemas y demandas de la región, y que los investigadores transmitan sus conocimientos al resto de la comunidad universitaria y a la sociedad, por medio de la enseñanza.

Dentro, significa en mi opinión, autonomía y no aislamiento.

Ayuda social al estudiante

El movimiento reformista, desde sus orígenes, fue un proceso democratizador, impulsor del libre pensamiento, modernizador. Por lo tanto, plantea que el conocimiento de alta calidad es un derecho de todos y cada uno de los ciudadanos/as, y no solamente reservado para una élite, como sucedía a principios del Siglo XX en nuestro país y el mundo. Así, la Universidad reformista ha desarrollado políticas activas

que promueven el acceso a la educación superior y a lograr la permanencia de los estudiantes en la Universidad. Surgieron de este modo los sistemas de becas y ayuda al estudiante, y se ha desarrollado el área de Bienestar Estudiantil, al calor de los principios reformistas.

Relación obrero-estudiantil

Los protagonistas del movimiento reformista plantearon lazos de solidaridad con el movimiento obrero, compartían sus preocupaciones y su visión se basaba en la idea de una universidad de puertas abiertas a la sociedad, y a todos los ciudadanos.

Falta mucho por hacer en estos aspectos.

2. CLAUDIA CAMPO Y ROSA SOMARÉ: INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. CREACIÓN DE PROTOCOLOS CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Este trabajo intenta realizar una reflexión sobre la incorporación de la perspectiva de género en las Universidades Nacionales. Entendemos que es un debate muy actual dado que, a pesar de los distintos avances producto de las luchas de las mujeres organizadas, aún hoy existen desigualdades entre los géneros.

Consideramos que la Universidad no debe ser ajena a estos debates y mantener una vigilancia epistemológica de situaciones de distintos tipos de violencia que suceden en la institución.

El análisis de un modo histórico de subjetivación es inseparable de la indagación de las estrategias de poder que en él intervienen. También es relevante el estudio de las resistencias frente a estos dispositivos de poder en la producción de subjetividad.

Es importante considerar que las Universidades Nacionales deben avanzar en políticas que prevengan, atiendan y sancionen las violencias de género en pos de la garantía plena de los derechos de los y las integrantes de la Comunidad Universitaria. Estas políticas deberían incluir la recepción de situaciones de vulneración de derechos, violencias, discriminación, acoso, el asesoramiento y la intervención en dichos casos como, asimismo, la sensibilización permanente sobre la problemática a través de medios de difusión y campañas específicas. Uno de los objetivos de esta Universidad es la formación y el desarrollo integral de las personas

que constituyen la comunidad universitaria, generando para ello espacios de trabajo y de estudio respetuosos con la dignidad de las personas y sus derechos fundamentales. Para que esto se produzca, la condición necesaria es que la Universidad sea un espacio libre de violencia -física y/o psíquica- contra las personas y exento de discriminación.

La Universidad Nacional de San Luis cuenta con un protocolo contra la violencia y la discriminación por género aprobado por el Consejo Superior en septiembre de 2017. Sin embargo hasta el momento ha sido sólo una aprobación formal para lo que no se dispone de ningún tipo de presupuesto.

Por otra parte la Facultad de Ciencias Humanas cuenta con un protocolo que constituyó una comisión de trabajo para la aplicación del mismo. Es de destacar que si bien se recepcionan las denuncias, como Asesoría Jurídica no tiene una mirada de género, es muy difícil o casi imposible, que las denuncias tengan algún tipo de respuesta por parte de la institución.

En la ponencia se realizará una lectura crítica y reflexiva de la puesta en marcha de los protocolos en las Universidades Nacionales.

Consideramos importante expresar que si hemos logrado poner en la agenda pública y de la política de las Universidades, la cuestión de la violencia de género, es por la acumulación de décadas del feminismo en su doble dimensión de movimiento socio-político y teórico.

**3. MARTA VERÓNICA QUIROGA: EL MONO QUE DESCENDIÓ DEL HOMBRE.
NOTAS SOBRE LA EMPRESARIALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA
HETERONOMÍA**

Poderoso caballero... es el buen dinero [...] / Olé, olé un hombre serio / olé, olé intelectual / olé, olé ahora resulta / olé, olé controversial [...] / Y es que por la plata baila el mono [...] / Por la plata baila el mono. (Merengue de Wilfrido Vargas)

Me pregunto: ¿para qué hablar con ellos? / Compran sabiduría, para luego venderla. / Quieren saber dónde hay sabiduría barata / para venderla cara. Entonces, / ¿por qué iban a querer conocer el argumento / que habla contra la compra y la venta? / Quieren el éxito. / En contra del éxito no quieren oír nada. / No quieren ser sometidos. / Quieren someter. / No quieren el progreso. / Quieren la ventaja. / Son obedientes a todo aquel /

que les promete que darán órdenes. / Son capaces de sacrificarse / para que quede en pie la piedra del sacrificio [...]. / Esto quiero decirles. (Poema de Berthold Brecht)

Frente al interrogante sobre qué podemos pensar a cien años de la Reforma Universitaria de 1918 parecería que estamos muy lejos de sentir “dolores por las libertades que nos faltan”¹, menos aún, inclusive, por las que se fueron perdiendo. En este sentido, la directriz basada en la autonomía como sinónimo de una praxis anclada en la independencia, la libre autodeterminación, la libertad de enseñanza y la construcción de conocimiento científico contrahegemónico que no se embelesará con mantener las relaciones capitalistas, con un fuerte potencial emancipador, resguardada de todo tipo presión corporativa y dogmática; suena a “cuento de hadas”. Si a comienzos del siglo XX, uno de los retos que asumió la Reforma fue hacerle frente al poder de la Religión en su propósito de moldear conciencias, en la actualidad estamos frente al dominio de otro credo, el del mercado, en palabras de Walter Benjamin “el capitalismo como religión [...] una religión hecha de mero culto, sin dogma”.² Esto es lo que ha conducido a numerosos autores a caracterizar las prácticas universitarias actuales inscriptas dentro del “capitalismo académico”³ o “capitalismo académico colonial”⁴, caracterizadas por la diferenciación y jerarquización social, política, epistémica y ontológica llevadas a cabo por parte de aquellos que, en medio de la empresa colonial, se consideran como superiores (González Cardona, 2016:4)⁵. La entronización del dios mercado como rector de las prácticas académicas, se fue armando a partir del fomento del vínculo Universidad-Empresa. Si bien en el caso argentino, durante gran parte del siglo XX esta conexión se produjo en menor

1 La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, 21 de junio de 1918.

2 Benjamin, Walter (2008) “El capitalismo como religión”, UNAM, Disponible en economia-radio.blogspot.com.

3 Slaughter, Sheila y Leslie, Larry (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore: Johns Hopkins; Slaughter, Sheila y Rhoades, Gary (2004) *Academic Capitalism: Markets, State and Higher Education*, Baltimore: Johns Hopkins; Ornelas Delgado, Jaime (2009) “Neoliberalismo y capitalismo académico”, Capítulo 3, en Gentili, Pablo et al. (comp.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

4 González Cardona, Diego (2016) *La universidad investigadora y el capitalismo académico*, Cuadernos CLACSO-CONACYT N°2, Buenos Aires, CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20160712024332/GONZALEZ-CARDONA.pdf>

5 *Op. Cit.*

cuantía y de manera soterrada, porque los propósitos que orientaban a las Universidades Públicas se sostenían en la producción autónoma de ciencia por amor al conocimiento⁶. Sin embargo, ese ethos se fue horadando por la acción represiva de las sucesivas dictaduras que dejaron entre sus hitos más resonantes “La noche de los bastones largos”, “la fuga de cerebros”, el Plan Taquini, el cierre de carreras y universidades como la de Luján, entre otros. Estas prácticas concretas que le tocó vivir a la Universidad argentina prepararon el terreno para la ulterior formalización de la política neoliberal que se produjo fundamentalmente de la mano de la Ley de Educación Superior N°24.521/95 que engendró la Universidad de la Heteronomía, “una institución sujeta al control externo y a la subordinación a la ley y dominación de otros” (Naidorf, 2005:104)⁷. La Universidad Heterónoma conjuga la coerción del mercado y el mayor control del Estado que la convierte simultáneamente en Universidad comercial y Universidad controlada. Reúne diez “C” en el idioma original en el que se enunciaron las categorías de Commercial University: 1) Cultivation of private university, 2) Customer fees, 3) Client-oriented programs, 4) Cooperation with business, 5) Corporate rationality, 6) Casualization of labor, 7) Contracting out services + Controlled University: 8) Cutbacks, 9) Conditional funding, 10) Coordination⁸ (Shugurensky, 1994; citado por Naidorf, 2005:104)⁹.

El armazón jurídico neoliberal que cimentó las reformas educativas de primera generación de la década del noventa, estuvo enmarcado en las prescripciones de los organismos financieros internacionales. Entre ellos se destacan las organizaciones surgidas en la segunda posguerra fruto de los acuerdos de Bretton Woods, el Banco Mundial y la que, con posterioridad, se conocerá como Organización Mundial del Comercio (OMC). El Banco presiona para que la Educación Superior y la Universidad sean progresivamente desfinanciadas por el Estado y sometidas a procesos

6 Naidorf, Judith (2005) “La privatización del conocimiento público en universidades públicas”, en Gentili, Pablo y Levy, Bettina (comp.) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO.

7 *Op. Cit.*

8 Las diez “C” refieren a la promoción de universidades privadas; el arancelamiento; los programas orientados al *cliente* (alumnos); la racionalidad corporativa; el incremento de contratos con la industria; la flexibilización laboral de los docentes; el crecimiento de prestación de servicios a terceros; recortes en el financiamiento público; financiamiento condicionado; coordinación y control centralizados.

9 Ídem anterior.

de privatización y arancelamiento. Esta imposición la formula en base a un análisis economicista de acuerdo con el cual ese nivel educativo reviste una menor rentabilidad social que la Educación Básica y beneficia exclusivamente al individuo que podrá acceder a mejores puestos de trabajo con remuneraciones más altas. Por su parte, la OMC incorpora a la educación superior como “servicio”, considerada una *commodity* vendible. El acatamiento por parte del Estado de estas indicaciones ha ido produciendo un progresivo vaciamiento presupuestario de la Universidad, favoreciendo los procesos de mercantilización y privatización a partir de estrechar vínculos más fuertes con la Empresa. En este sentido, la Ley de Educación Superior plasmó ostensiblemente la aparición de la Universidad Comercial y Controlada porque estableció: entre los fines y objetivos la atención a los requerimientos de la estructura productiva; la creación del Consejo Social integrado por representantes de distintos sectores e intereses de la comunidad local con posibilidad de intervención en los órganos de gobierno universitarios; la asignación presupuestaria de acuerdo con indicadores de eficiencia y equidad; el reconocimiento de la autarquía financiera que la faculta a generar recursos adicionales a los aportes del Tesoro Nacional; la creación de fundaciones o sociedades destinadas a facilitar las relaciones con el medio; la instauración de las carreras reguladas con contenidos curriculares y carga horaria básicos; la generación de un sistema de evaluación externa; la exigencia de la formación cuaternaria para el ejercicio de la docencia en el Nivel Superior; entre otros. Esta norma libraba a cada Universidad a decidir sobre la gratuidad de la formación y el carácter del ingreso a sus carreras. En la primera década del siglo XXI, luego de que fueran presentados más de una docena de proyectos de reforma de la Ley de 1995, la mayoría de los cuales perdieron estado parlamentario, sólo prosperó el “Proyecto Puiggrós” que se plasmó en la *Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N°27.204/15*. Veinte años después, aun cuando estableció sólo la gratuidad de los estudios de grado y el ingreso libre e irrestricto para dichos estudios, conserva los rasgos centrales que configuran la Universidad empresarializada en una búsqueda obsesiva de recursos externos.

Cismas en la religión de la Universidad-Empresa: tres casos

Las monadas de los devotos del Mercado: Universidad Nacional de Río Cuarto, 2007: En la Facultad de Ingeniería se desataron una

serie de explosiones en cadena provocada por la caída de tambores que contenían hexano, un químico altamente inflamable empleado en la extracción de aceites de oleaginosas, fundamentalmente la soja. No se trató de un accidente, sino de un siniestro porque a sabiendas de que no se pueden acumular más de cincuenta litros de este solvente, en uno de los laboratorios había más de quinientos litros. Estos experimentos se desarrollaban como parte de una política de generación de ciencia aplicada para obtener recursos adicionales, en este caso en particular, la producción de biodiesel. Detrás de ese proyecto de vinculación de la Universidad con el medio y la estructura productiva estaba la transnacional belga SMET y la aceitera General Deheza del Senador, Roberto Urquía. El saldo final del hecho fue la muerte de siete investigadores, decenas de heridos y la impunidad de los responsables de sostener la merma del presupuesto público para las universidades, la precarización laboral, condiciones de higiene y seguridad paupérrimas y la injerencia de capitales privados en la educación pública¹⁰.

Los herejes del Mercado: Andrés Carrasco, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2009: El embriólogo molecular, luego de largos años de investigación, arribó a la conclusión de que el glifosato, el químico pilar del modelo sojero, tenía efectos teratogénicos en embriones anfibios. Ese hallazgo fue la confirmación científica, “de laboratorio”, de un hecho padecido por las poblaciones fumigadas con aquel agrotóxico; pero a la vez, el inicio de un largo calvario para el propio Carrasco. Habiendo sido Director del CONICET, Jefe del Laboratorio de Embriología de la Universidad Nacional de Buenos Aires y Secretario de Ciencia en el Ministerio de Defensa; vivió la persecución por parte de la comunidad científica pergeñada por el propio Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Lino Barañao; el gobierno de Estados Unidos; los medios de comunicación masivos, y las corporaciones del agro entre las que se destaca Monsanto. Sin embargo, Carrasco representa una praxis científica contrahegemónica que no permanece indolente frente al sufrimiento de las poblaciones por causa del modelo productivo extractivista y el funcionamiento del capitalismo. Su praxis investigativa contribuyó a desocultar un nuevo

10 En Paredes, Julián, “Las autoridades, el Gobierno y las grandes empresas. Explosión y muerte en la Universidad Nacional de Río Cuarto”, *La Verdad Obrera*, 19 de diciembre de 2007. Disponible en <http://www.pts.org.ar/Explosion-y-muerte-en-la-Universidad-Nacional-de-Rio-Cuarto>, consultado el 5 de setiembre de 2016.

sujeto que actúa en las sombras de la Universidad empresarializada: el empresario científico. Carrasco no encarnó aquel arquetipo romántico del que investiga “por amor al conocimiento”, en su última entrevista sostenía la importancia de “un científico que salga de la mera investigación de laboratorio para preocuparse y ocuparse por algo que sucede en los territorios [...] habría que preguntar ciencia para quién y para qué. ¿Ciencia para Monsanto y para transgénicos y agroquímicos en todo el país? ¿Ciencia para Barrick Gold y perforar toda la Cordillera? ¿Ciencia para fracking y Chevron?”¹¹

Otros feligreses hacen sus monerías: Universidad Nacional de San Luis, 1994-2014: Durante el año 2013 se firmaron una serie de acuerdos entre el Gobierno de la Provincia de San Luis, a través de su jefe de Estado, Claudio Poggi; y la Universidad Nacional de San Luis, de la mano de su Rector, Félix Nieto Quintas, que establecieron la asistencia económica gubernamental hacia esta Casa de Altos Estudios, asistencia que sería condicionada. En aquella ocasión se suscribió el Acuerdo de Actualización y Ratificación al Acuerdo-Marco de Cooperación y Asistencia Recíproca entre Gobierno y Universidad, del 9 de diciembre de 1994, rubricado por el entonces Gobernador, Adolfo Rodríguez Saá y el Rector, Alberto Puchmuller. Como consecuencia de la ratificación del Acuerdo de 1994, veinte años después el Poder Ejecutivo Provincial emitiría el Decreto N°8382/14 a través del cual se crea el Consejo de Ciencia, Técnica, Desarrollo e Innovación de la Provincia de San Luis, presidido por el Gobernador y con una Secretaría Ejecutiva a cargo del Rector de la Universidad Nacional de San Luis. Entre sus integrantes estarían además otros representantes del Gobierno; de la Universidad Nacional de Villa Mercedes; de la Universidad de La Punta; de la Universidad Católica de Cuyo; de instituciones nacionales como CONICET, INTI, INTA; de las cámaras empresariales del agro y de la industria; de empresas con participación estatal y de las organizaciones no gubernamentales (ONG) que desearan vincularse. De acuerdo con el Reglamento Interno, su misión se basa, entre otros aspectos, en la articulación de los medios entre los sectores de la investigación, la academia y el gobierno (Art.1º, Inciso c). Entre las Funciones Particulares del Consejo se destacan:

11 En Aranda, Darío, “Andrés Carrasco, científico y militante: gracias”, Revista La Vaca, 10 de mayo de 2014. Disponible en <<http://www.lavaca.org/notas/andres-carrasco-cientifico-y-militante-gracias/>>, consultado el 5 de setiembre de 2016.

b) Proponer la realización de investigaciones o proyectos especiales, así como las medidas que considere adecuadas para el desarrollo y progreso de la ciencia y la técnica. [...]

g) Promover la adaptación de las currículas, planes de estudio, en respuesta a las nuevas demandas de los sectores productivos. [...]

i) Facilitar el acceso al financiamiento.

La formalización de este Consejo sanciona una suerte de conu-bio entre la Universidad, el poder político y el poder económico que mella aún más la posibilidad de construir una Universidad autónoma y crítica, en un escenario signado por su paulatino desfinanciamiento y empobrecimiento. En consecuencia se revela, una vez más, la plena vigencia del análisis marxista según el cual en el imperio de la coerción de la necesidad, no hay libertad real.

4. JORGE GONZÁLEZ OSSANDON: YO SOY ROCA

El presente trabajo tiene como propósito narrar los acontecimientos ocurridos durante Junio del 1918, que desencadenó la Reforma Universitaria, la cual este año se celebra su primer centenario. Dicho relato se hará en primera persona de uno de sus protagonistas principales, como lo fue Deodoro Roca. En donde se intentará decir de labios del propio Roca, su pensamiento reformista, la situación social que le tocó vivir en su momento, y como así también, como éste vería tal acontecimiento 100 años después.

Yo soy Roca, Deodoro Roca, a no confundir con ese inefable personaje de la historia cuyas huellas sangrientas aún se celebran, y que avasalló los DD.HH. de un colectivo étnico. Soy, quien junto con otros idealistas, hoy nos encontramos llevando a cabo la toma de las instalaciones y el gobierno de la Universidad Nacional de Córdoba, por la lucha de uno de los principales DD.HH. que debe gozar el ciudadano, que es la educación. Mientras me encuentro atrincherado en el Rectorado de esta Universidad, y esperando que de un momento a otro irrumpa el Ejército y las fuerzas policiales, me pregunto que resultará de todo este movimiento. Me atropellan las interrogantes: ¿Se logrará modificar el actual status quo?; ¿prosperará tal movimiento? ¿Cómo verán tal Reforma los venideros estudiantes en un futuro?; ¿Qué será de la educación dentro de 100 años? ¿Esta pretendida Reforma se extenderá en el tiempo?

Me encuentro munido de papel esbozando lo que puede llegar a ser un “manifiesto liminar” de esta pretendida Reforma en donde se me ocurren palabras como

La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica- Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

5. JOSÉ LUÍS JOFRÉ: *UNIVERSIDAD Y PUEBLOS ORIGINARIOS: DEUDA CENTENARIA*

Los pueblos indígenas representan apenas el cinco por ciento de la población mundial, así lo indica el *Informe sobre la situación de los pueblos indígenas del mundo* de las Naciones Unidas¹². Ese pequeño porcentaje muestra que, en realidad, son aproximadamente unos trescientos setenta millones de personas. Sin embargo, a pesar de ser tan pequeño el porcentaje, representa el treinta por ciento de la población pobre del mundo que vive en condiciones alarmantes en el territorio de todos los países. Las cifras indican una relación de seis a uno, entre los pobres de procedencia indígenas y aquellos de otras procedencias¹³. La relación llega hasta ocho a uno en Paraguay, donde toda la población indígena se encuentra bajo la línea de la pobreza¹⁴. Aún más radical se torna la comparación si se considera que grandes porciones de los pobres que viven en los asentamientos de las grandes ciudades, son pueblos desplazados que por diversos motivos, ya no se reconocen como indígenas o, simplemente, no reúnen las condiciones que requieren los censos para ser “catalogados” como tales. Situación

12 Department of Economic and Social Affairs DESA, *State of the World's Indigenous Peoples*, vol. 1, ST/ESA 328 (New York, NY, USA: United Nations Publications, 2009); Department of Economic and Social Affairs DESA, *State of the World's Indigenous Peoples*, vol. 2 (New York: United Nations Publications, 2015).

13 DESA, *SOWIP II*, 2:82.

14 DESA, *SOWIP I*, 1:27.

que los constituye, en las más de las veces, en extranjeros en sus propias tierras y alienados de sus propias identidades.

Argentina no es una excepción. El 24 Mayo de 2016, Gisel Ducatzenzeiler escribe en *Mirada global Historias humanas*, de la ONU, una narración titulada “La situación de los pueblos indígenas en Argentina es terrible”. En la nota la narradora hace referencia a la evaluación realizada por el Relator especial de la ONU sobre el racismo, Mutuma Ruteere, quien tras visitar Argentina para evaluar la situación de esas comunidades, así como de afrodescendientes y migrantes, afirmó que en este país “la situación de los pueblos indígenas en ciertas áreas es terrible, ya que viven en la extrema pobreza, en un aislamiento socio-cultural y sin acceso a servicios básicos como la salud, una vivienda decente e incluso el agua potable”.

La situación de pobreza no es sólo un índice que refleja la dimensión económica, sino que abarca otros aspectos. Así, el acceso al derecho a la educación es aún más grave. De todos los pueblos indígenas del mundo, solamente en Canadá esa población tiene acceso a la educación primaria y logra egresar de este nivel. En el resto de los países no logran acceder ni siquiera al nivel primario. Por lo que la educación técnica y profesional de tercer nivel es excepcional o casi nula.

Argentina una vez más, no es una excepción. Sin embargo, poco a poco se han generado algunos cambios que bien valen la pena ser anotados. Así lo señalan distintas investigaciones. Por un lado, la Ley Nacional de Educación promovió las escuelas primarias rurales bilingües que permitió que las comunidades tuvieran acceso a tal formación. La educación secundaria es un poco más problemática. Y la superior está en el mismo horizonte.

Si tomamos como referencia el nivel superior las experiencias son múltiples aunque no integrales. Se pueden señalar por ejemplo:

1. Los emprendimientos de docentes y alumnos a través de proyectos de investigación y proyectos de extensión universitaria.
2. La incorporación de individuos provenientes de los pueblos originarios a carreras universitaria con el incentivo de becas y/o apoyo académico.
3. Los proyectos interculturales que asocian centros de formación de nivel superior y comunidades originarias. Con la creación de titu-

laciones y certificaciones: Especialidades, tecnicaturas, actualizaciones docentes en Educación rural e intercultural.

4. La creación de Profesorados en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural bilingüe en, al menos, Salta, Córdoba y Chaco.

5. La creación de Universidades Populares Originarias que buscan constituirse en un proyecto alternativo de educación superior y producción de conocimiento.

6. También existen al menos dos proyectos de creación, uno de la Universidades Nacional Intercultural de Pueblo Indígenas (UNIPE), presentada por Alcira Argumedo y diversas organizaciones. Mostrada en organismos internacionales por el Estado Argentino y cajoneada. Al igual destino se le asignó al Proyecto de la Universidad Intercultural Bilingüe de los Pueblos Originarios de la Argentina en el Chaco, presentada por Juan Manuel Pedrini.

A nuestro entender dos son los niveles de relevancia de la constitución de vínculos entre Universidad y Pueblos Originarios.

Primero e impostergable, la restitución de la justicia social y la igualdad al acceso a la educación, especialmente superior, a los Pueblos Originarios. Sea por la vía de la incorporación a la universidad occidental de sus miembros. O bien, por la creación de Universidades Indígenas u Originarias.

Segundo, y no menos urgente, la transformación de la Universidad Occidental en Pluriversidad, es decir en proyectos interculturales que nos ofrezcan a quienes no pertenecemos a estos pueblos (generalmente, más por alienación que por no pertenecía) la posibilidad del acceso a saberes transmodernos, como los denomina Enrique Dussel. Conocimientos necesarios si es que acaso creemos posible configurar un mundo donde quepan muchos mundos, un mundo donde la ruptura entre “seres humanos” y “naturaleza” sea reparada en procura de la restitución del equilibrio, la justicia y la igualdad.

6. LILIANA CONSTANTE: CONFRONTANDO SISTEMAS: LA UNIVERSIDAD PÚBLICA HOY

Introducción

La reforma universitaria de 1918 surgió en un contexto de luchas sociales y políticas a las que no le fueron ajenas, en un país en el que

las clases medias urbanas de carácter liberal pugnaban por ingresar a determinados espacios vedados –como el universitario-. El estudiantado cordobés -sujeto fundamental de esa lucha frente a modelos universitarios autoritarios, dogmáticos y expulsivos- avanzaba con profundos cuestionamientos al modelo social del momento. La reforma de 1918 se hizo nacional tres años después. A 100 años de la gesta, aparece vigente aquello contra lo que se luchó: la Universidad como “fábrica de títulos” productora de un “ejército de asalariados intelectuales” desvinculada de las problemáticas sociales candentes y vastos sectores sociales a los que -paralelamente y como producto del discurso y la práctica hegemónica- les es absolutamente ajena la problemática de la Universidad pública –enseñanza, salarios, gratuidad, gobierno, régimen de cursos, materiales de estudio, concursos docentes, revisión de los requerimientos de evaluación docente y de estudiantes, subsidios, etc.-. A dichos sectores sociales les es inimaginable el acceso al espacio académico –justamente por la desigualdad manifiesta y funcional con la que se los oprime y aliena.

Confrontando sistemas

La gestión de la Universidad remite a la gestión del Estado al que responde y en el que funciona. Repensar el diseño de un modelo de Universidad, es repensar el modelo de Estado en que esa Universidad funcione, en los contenidos que la currícula de cada unidad académica tendrá, en las características valorables tanto del estudiante y del egresado como de los docentes universitarios.

La tarea se enmarca dentro de la lucha social, gremial, política en pos de una sociedad de base igualitaria. Hoy aparece atravesada por la relación de fuerzas en conflicto, con una burguesía decadente y complaciente con la arquitectura financiera internacional anclada con un discurso en el que –exitosamente- quedó naturalizada la genuflexión a los centros de poder y a los grupos que, en el país, le son funcionales. Si mayor es la fuerza a la que estemos contestes en confrontar, mayor será la fuerza que tengamos que poner para evitar en nosotros mismos la adaptación, la resignación, el sentido de inevitabilidad y los temores instalados también exitosamente.

El abordaje en pos de la construcción del espacio universitario que imaginamos, es político -hacia adentro y fuera del ámbito univer-

sitario, en diálogo entre sectores que coincidan con la estrategia para aunar con ellos la unidad de acción indispensable-. La previa dificultad: generar -o, en su caso, reforzar- la construcción de organización política democrática desde las bases con anticuerpos suficientes frente a prácticas miserables entendidas como “vicios insalvables de la política” (como ejemplos: el burocratismo, el personalismo, el asambleísmo).

Sobre la universidad realmente gratuita

Imagino una universidad nacional gratuita en cada uno de los escaños académicos (grado, posgrados, doctorado, postdoctorado). El trabajo político hacia su concreción implica o importa una lucha concreta con el interés del sector docente universitario que, por lo menos en lo que respecta a la unidad académica “Derecho” de la UBA, percibe honorarios diferenciales del sueldo correspondiente a grado.

El arancelamiento para cursos de posgrado (por ej., en la unidad académica “Derecho” de la UBA) pueden recibir un descuento que “beneficia” a quien lo solicite y acredite los extremos requeridos a tal fin (por ej., que sea miembro de Carrera Docente de la Facultad). Con gratuidad de la enseñanza, inexistencia de tal descuento y del circuito vicioso del mismo -de arancelamiento y honorarios docentes y partidas presupuestarias deficitarias o inexistentes-. Plantear hoy que los egresados que quieran acceder a un posgrado no soliciten el descuento, es por demás inoficioso. La revolución copernicana en la que inserto el modelo universitario tiene como centro un Estado en el que los sectores sociales traccionen y coadyuven a una gestión política en la que la prioridad esté puesta en el desarrollo económico con justicia social -lo que nos lleva a repensar qué elementos de la reforma constitucional de 1994 van en sentido inverso.

Las modificaciones que puedan pensarse o imaginarse en términos de reforma universitaria, sólo pueden anclarse en un cambio estructural que la abrace, no obstante los avances específicos por acciones comprometidas a tal fin.

Sobre modificación horaria de cursos

Desde mi experiencia como estudiante de Derecho y docente en la misma unidad académica: los cursos son de 1 hora y media, ej.: 7.30 a 9.00; 9.00 a 10.30 horas y así sucesivamente. La Facultad tiene

habilitados 3 pisos del edificio –con entrepiso- más aulas en el primer subsuelo. Es fácticamente imposible terminar un curso a las 9.00 horas –por ejemplo- en un aula en el subsuelo y comenzar a las 9.00 horas, otro curso en un aula en el segundo piso. Ni en el primer piso. Ni en el mismo subsuelo pero que esté en otro pasillo. Obviamente, un cambio en la distribución horaria en términos de que tanto estudiantes como docentes tengan 10 o 15 minutos no sólo para trasladarse de un lugar a otro sino para oxigenarse o ir al baño, implica cambios para los que es necesario inversión presupuestaria. Y esta implica la previa inversión –por reversión- de presupuestos y objetivos de la enseñanza –en realidad, de la educación-.

Difícil considerar operativas estas ideas en un contexto político-económico en el que se encuentra la Argentina en estos momentos, con una gestión estatal basada en el pragmatismo del libre mercado para beneficio de un sector cada vez más concentrado de la economía.

El estudio del Derecho en la unidad académica “Derecho”

El sistema de normas que se integran en lo que llamamos “sistema internacional de los DDHH” es una materia de estudio y también aparece como módulo en algunas materias. No atraviesa ideológicamente ni la currícula ni el gobierno universitario. En eso, también, el estudio del Derecho en la Facultad de Derecho sigue el lineamiento hegemónico de invisibilización de problemas sociales concretos nacidos y reproducidos funcionalmente al sistema socio-económico hoy globalizado en su modelo neoliberal. La literalidad normativa suprema (CN + instrumentos internacionales de DDHH) carece del imperativo teóricamente estudiado en cuanto a la formulación de políticas públicas contestes a aquélla. El Derecho –como dispositivo coactivo- se enseña y practica estrictamente como lo define la Escuela del pensamiento crítico: un dispositivo de producción de normas para la reproducción de bienes y servicios. Esa producción de normas y reproducción de bienes tiene –en los operadores jurídicos- la directriz del sistema socio-económico vigente. De allí que la lucha por determinado modelo de universidad tenga necesariamente como eje central la relación entre la universidad y la sociedad, y –por ende- sea asumida no sólo como reivindicaciones académicas hacia dentro de los claustros.

SEGUNDO BLOQUE

En el *segundo bloque*, cuya relatora fue la Prof. Marta Verónica Quiroga, se presentaron cinco trabajos resumidos en dos páginas que la relatora sintetizó señalando los aspectos principales que pudieran dar lugar luego al debate.

Quedó claro que la Universidad es un espacio de disputa por el poder, donde el Estado está presente en sentido de contención, represión, auspicio. La práctica sindical obrera nos revela que los principios de aquella Reforma están vigentes y en discusión. Tuvo sus límites, que fueron de clase: el mundo estaba en transformación, con revoluciones como la mexicana de la década de 1910, por la tierra, y la bolchevique de 1918, anticapitalista, ambas con peso decisivo. Reflexionar sobre los sentidos de la educación lleva a cuestionar los marcos del sistema capitalista, sumergido hoy en una crisis civilizatoria. Un eje ordenador es sin duda la lucha de clases.

Discutir la Universidad a 100 años de la Reforma supone hacer un recorrido histórico de la Universidad; en 1918 se trataba de una Universidad pre-capitalista, atrasada respecto de los cambios que se producían en el mundo, para luego ubicarse en función de las relaciones capitalistas de producción e intercambio.

Desde fines del siglo XX y en lo que va del XXI el planteo crítico tiene que situar la Universidad en el marco de la superación del capitalismo, tomando en cuenta tanto la Revolución Cubana, como en su momento, la China y la vietnamita, así como los procesos de cambio en Nuestra América, Venezuela, Bolivia. En los '60 y '70 se instaló una Universidad progresista, de masas, aunque en los marcos del sistema hegemónico, en el contexto del modelo de sustitución de importaciones, con cuestionamientos al orden capitalista. Luego, primó el neoliberalismo, que tuvo su momento de ensayo en América del Sur. Es necesario investigar hoy el rol del Estado y la ausencia de proyectos alternativos. Sería necesaria una nueva reforma, disputando la mercantilización que se da en todos los ámbitos, no quedando afuera la Universidad. La transición del capitalismo al socialismo supone una acumulación en la subjetividad de los sujetos sociales.

Se destaca el rol del Estado como garante del derecho a educación, lo que motiva interesantes discusiones sobre el Estado, la teoría del Estado y si éste tiene o no tiene o sólo juega un determinado rol o

papel. La Universidad se corresponde a un orden social, lo que implica subjetividades, intereses y lucha de clases. En cuanto a la toma de decisiones, tenemos que preguntarnos para qué y para quién queremos universidad y conocimiento.

En la presentación sobre reformas y revoluciones a un siglo del legado de los estudiantes universitarios de 1918, se aclara que no todas nuestras prácticas son igualmente cooptadas por el sistema. Por eso es imperativo sentarnos a generar estos espacios para fortalecer y sostener el pensamiento crítico. Algunas cátedras corren el peligro de desaparecer, como filosofía, por considerarse disfuncionales al mercado. ¿Cómo nos revolucionamos nosotros? No todo es mercado. En esta conmemoración crítica, es necesario pensar en construir nuevas subjetividades.

Se destaca la comunicación/educación como praxis necesaria para construir una nueva Universidad, es decir, que hacer para transformar la educación a partir de los procesos como prácticas para generar la crítica. Como contribuir desde la perspectiva de Pablo Freire, quien plantea que toda práctica educativa es una práctica política. Están dadas las condiciones para una nueva Reforma.

1. JORGE CARDELLI: REFLEXIONES SOBRE LA IDEOLOGÍA DE LA REFORMA DEL 18

En el mes de Junio de este año conmemoramos el centenario de la rebelión estudiantil de 1918 en la Universidad de Córdoba y sus consecuencias en el plano político más general, tanto en Argentina como en el continente latinoamericano y en el más propiamente universitario, constituyéndose en este plano en un punto de partida de dos ideas que atravesarán los debates posteriores sobre políticas universitarias y sobre su organización: la autonomía universitaria y el gobierno democrático de la misma.

Esta rebelión desató un proceso de reorganización política, científica y pedagógica en la Universidad de Córdoba que rápidamente se extendió en las universidades de Argentina, en algunas consolidando procesos de democratización ya iniciados, y en las universidades de varios países latinoamericanos. Pero también este proceso de reorganización y reformas de las universidades argentinas y latinoamericanas, estuvo enmarcado en el ideario que planteaba la necesidad de una revolución nacional y democrática en los marcos de la unidad sudamericana, como

continuidad del proyecto bolivariano de Confederación Sudamericana. Este proceso de fuerte impronta latinoamericana es lo que se quiere expresar con el término Reforma del 18 y que se extiende a la década del 20 y 30 del siglo pasado.

Hay varios aspectos de este proceso que se resaltan en los debates en torno al mismo, que no están separados del papel que a la universidad aspiran asignar en la dominación ideológica, las clases sociales que organizan la dependencia capitalista del imperialismo en los países del continente latinoamericano y también, las respuestas ideológicas del movimiento estudiantil y docente. Con respecto a algunos de estos aspectos quiero hacer referencia en el trabajo a presentar.

El primero de ellos es en torno al fuerte carácter latinoamericano de la Reforma del 18. En este sentido creo que no se visibiliza con suficiente fuerza las transformaciones sociales en los diferentes países del continente como consecuencia de la expansión imperialista del capitalismo consolidando una estructura dependiente de carácter capitalista. A esto hay que agregar los impactos de primera guerra mundial como desarrollo intensificado de los conflictos interimperialistas. A su vez estos países arrastran una ideología de carácter feudal en lo científico y pedagógico asociada a la colonización española y que se expresa con mayor o menos fuerza en la mayoría de las universidades del continente. En muchos casos son un verdadero coto ideológico de la Iglesia Católica. Es este marco político-ideológico común el que hace posible el desarrollo de las contradicciones ideológicas que llevan al movimiento estudiantil latinoamericano a confrontar con las estructuras universitarias vigentes desde 1918 en adelante.

Pero también las particularidades de la dependencia capitalista en los diferentes países latinoamericanos, hace visible las diferencias en el desarrollo y profundidad del ideario reformista. El caso de Argentina y Perú es una muestra bastante clara. También estas especificidades, que hoy podemos decir nacionales, nos muestran los límites que tiene el proyecto reformista para revertir la derrota del proyecto bolivariano de constituir la nación sudamericana por vía de una confederación.

Otro aspecto de interés a mi entender son las diferencias de caracterización política e ideológica del proceso iniciado a partir de la rebelión del 18 en Córdoba, Argentina, al punto que en las estrategias

de las diferentes fuerzas políticas, para unos la Reforma del 18 tiene un lugar de suma importancia y para otros es un proyecto que está destinado no trascender los límites de la universidad.

Finalmente algunas reflexiones en torno a la llamada herencia de la reforma, su presencia en la problemática universitaria actual.

2. JULIO C. GAMBINA: *DISCUTIR LA UNIVERSIDAD A 100 AÑOS DE SU REFORMA*

Condiciones de la Reforma

Hacia 1918 la Universidad atrasaba respecto del cambio económico, político, social y cultural que se procesaban en la realidad argentina y mundial. El voto universal, masculino, suponía un nuevo tiempo político en el país desde 1916, inaugurando un ciclo institucional de partidos que en su desarrollo posterior aún conserva su vigencia, claro que en situación de crisis. Desde lo económico, el país se insertaba en la lógica de la división internacional del trabajo bajo dominación de los monopolios y el desarrollo imperialista con hegemonía británica. La sociedad desplegaba la diversidad derivada de la masiva inmigración enriqueciendo la escena cultural nacional. El mundo se sacudía con la revolución mexicana en Nuestramérica y muy especialmente con la revolución socialista en Rusia, todo en el marco de la influencia destructiva de la primera guerra mundial entre 1914 y 1918.

La lógica de este complejo entramado en desarrollo explica la demanda de la lucha universitaria en Córdoba, y desde allí en parte importante de Nuestramérica. Se buscaba colocar a la Universidad en sintonía con los nuevos tiempos que corrían para favorecer el modelo productivo y de desarrollo capitalista (Argentina, Perú), e incluso la posibilidad de su superación (Cuba).

El proceso reformista

Con el ejercicio de la reforma por un siglo, la Universidad atravesó distintos momentos, en lucha entre diferentes proyectos de país y estudios universitarios asociados.

La Universidad fue y es cantera de cuadros para el desarrollo capitalista, pero también ámbito de disputa con momentos de importante acumulación de fuerzas en una perspectiva emancipadora, con propuestas de superación del orden capitalista.

Esa acumulación es visible hacia mediados de la década del sesenta y por eso la noche de los bastones largos en 1966 marcó el rumbo de la Dictadura de Onganía contra el ascenso del movimiento popular en el plano del pensamiento crítico. Con el golpe al movimiento universitario se pretendía debilitar la alianza obrero estudiantil que se había gestado en los sesenta y que se proyectará desafiante en los setenta del siglo pasado. La acumulación se proyectaba desde el reformismo universitario como estímulo al desarrollo científico en tiempos de industrialización sustitutiva, como imaginario de un desarrollo capitalista independiente del centro imperialista del capitalismo. El papel del Estado es clave en esta etapa y fue destacado oportunamente por Pedro Paz, en sintonía con los aportes teóricos de la CEPAL dirigida por Prebisch.

Ese antecedente propiciará años después la corta experiencia de la Universidad para la liberación, entre 1973 y 1974, con un horizonte en contra y más allá del orden capitalista. La alianza obrero estudiantil asumía una proyección asociada al nuevo tiempo de la acumulación popular contra el capitalismo y por el socialismo que en el imaginario social inducía la experiencia de la revolución cubana. Con la ofensiva de la gestión Ivanesevich-Ottalagano y luego la dictadura genocida del 1976 se estableció el freno a la experiencia y habilitaron un camino consolidado desde entonces, aun luego de la normalización de 1985, para hacer funcional la Universidad a la lógica de subordinación de la extranjerización y transnacionalización de la economía, la política y la sociedad bajo la orientación privatista del neoliberalismo.

Por una nueva reforma

El cambio político en Nuestramérica procesado comienzos del Siglo XXI habilita un nuevo proceso que viabilice condiciones de posibilidad para nuevos intentos reformistas, que ya no pueden ser contenidos con el carácter progresista del orden capitalista, tal como hace un siglo. La impronta de nuestro tiempo exige la conformación de un movimiento universitario que dispute asociado a la dinámica social en crítica al modelo productivo y desarrollo contemporáneo al tiempo que estimule nuevas formas de intervención de la crítica para la transformación que habilite la transición hacia nuevas relaciones sociales.

3. MANUEL CASTILLO: EL ROL DEL ESTADO COMO GARANTE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Cuando iba a titular este escrito no sabía si comenzar con el derecho a la educación, o con el rol del estado que implica garantizar este derecho. Lo importante es entender que este derecho es un derecho humano. Que nuestro ordenamiento jurídico lo tiene como consagrado como un derecho constitucional, y que la principal legislación en la materia deja claramente establecido que el estado debe garantizarlo. Sin un estado que lo garantice el derecho es muchos casos solo una expresión de deseos. En consecuencia opté por este título.

¿Que es un derecho? ¿Todos los derechos tienen el mismo valor? Más allá de las discusiones entre iusnaturalistas y positivistas, hay derechos que corresponden se reconozcan por la dignidad humana que todos los habitantes tenemos. Otros pueden darse o no por parte del estado. El derecho a enseñar y aprender establecido en el artículo 14 de nuestra Carta Magna pertenece a los primeros.

Este artículo 14 viene desde la Constitución de 1853, es un derecho de primera generación y estaba dado en el contexto de un estado abstencionista y gendarme. Pero nuestro paradigma constitucional fue atravesado por cambios profundos (La Constitución Peronista de 1949 luego derogada por la Revolución Libertadora, la incorporación del artículo 14 bis y la Reforma Constitucional de 1994 con la incorporación de tratados internacionales en especial el PIDESC) que incorporaron a nuestro sistema constitucional derechos de segunda y tercera generación, y modificaron sustancialmente un estado que ahora debe realizar políticas activas para garantizar que los derechos, se traduzcan en una ciudadanía real y concreta por parte de los habitantes de nuestro república.

A su vez garantizar algunos derechos lleva en muchas ocasiones, asegurar el ejercicio previo de otros sin los cuales los primeros no pueden alcanzarse.

Otra cuestión necesaria en análisis de lo dicho es lo establecido en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en lo que hace a que tipo de bien y derecho considera a la educación y cuál es el rol del estado en cuanto a garantizarla, en su artículo 2 señala: “[...] educación y el conocimiento como bien público y derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

Cuando la define como política de estado (es decir independientemente de quien ejerza el gobierno) y la herramienta para alcanzar determinados objetivos: “Artículo 3°. La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.”

Al establecer también que no es solo una obligación del estado federal sino de las provincias y establece a su vez las características y amplitud de ese cometido: “Artículo 4°. El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” El artículo 6 reafirma esta idea cuando establece: “[...] El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender.”

En este contexto cabe analizar lo establecido por el artículo 9 que nos lleva a relacionar esta norma con la ley 26.075 de financiamiento educativo: “Artículo 9°. El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB).”

Hoy más que nunca es importante ver lo que prescribe de manera terminante el artículo 10. En cuanto prohíbe tanto la mercantilización de la educación como la posibilidad de concebirla como servicio lucrativo: “El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio, que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.”

Por último un aspecto fundamental a destacar es que el derecho a la educación está indisolublemente ligado a la situación de los trabajadores que llevan adelante la tarea de enseñar. En el análisis de las leyes 26.075 y 26.206 abordaremos esta ligazón.

Conclusiones

Conforme el paradigma constitucional actual y al estado que surge del mismo, la educación es un derecho que debe ser garantizado por este estado. Esto implica no solo reconocer, sino implementar políticas públicas que aseguren a todos los ciudadanos el acceso y la permanencia en el sistema educativo. La educación es un derecho, no un servicio. El ejercicio de este derecho implica necesariamente en muchos casos garantizar el acceso a derechos previos.

Finalmente la situación de los docentes ocupa un lugar fundamental en la consagración de este derecho en todas sus dimensiones.

4. PATRICIA COLLADO: MILAGROS MOLINA Y ANABEL RIBAS: SOBRE REFORMAS Y REVOLUCIONES: A UN SIGLO DEL LEGADO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL 18.15

Cada arremetida de la gubernamentalidad neoliberal intenta poner a la universidad a su servicio. Los estudios de tercer y cuarto nivel son necesarios para formar no solo a una élite técnica y profesional sino más ajustadamente para volverla usina del pensamiento dominante hegemónico y formadora de las huestes de sus intelectuales orgánicos. Desde los años '90 la universidad ha sufrido diversas embestidas hacia la restricción del ingreso, la elitización de su composición y la uniformación de su pensamiento, la mercadorización de tramos enteros de la formación (como el posgrado y algunas formaciones técnicas bajo su esfera) y la restricción de la carrera académica y científica. Los períodos de recuperación de su perfil público, gratuito y universal no han sido lo suficientemente estructurales como para afianzar en ella un proyecto contra-hegemónico.

Asimismo ha sido objeto de los más drásticos recortes a su presupuesto y a su personal: lo primero que se pone en cuestión bajo la lógica neoliberal de amplio espectro es el cuestionamiento al gasto del

15 Patricia A. Collado (INCIHUSA-CCT Mendoza, Observatorio de Conflicto Social de la Provincia de Mendoza-FCP y Sociales UNCuyo).

Milagros Molina (FCP y Sociales UNCuyo. Miembrx del Equipo SECTYP-UNCUYO: Saberes y territorios. La disputa de sentidos desde los movimientos sociales y del Bachillerato Popular Violeta Parra Mendoza).

Anabel Ribas (Miembrx del Equipo SECTYP-UNCUYO: Saberes y territorios. La disputa de sentidos desde los movimientos sociales y del Bachillerato Popular Violeta Parra Mendoza).

que son parte en el mismo nivel, el salario docente, la investigación y extensión conjuntamente con materialidades que hacen posible su funcionamiento (como la luz y el gas).

En este contexto, la reforma del 18 aparece en la historiografía en general como ícono marmóreo de la historia de los movimientos sociales en Argentina. Un proceso de emergencia del estudiantado clasemediero de la Córdoba de comienzos del siglo XX o, como disputa entre profesores de levita frente a jóvenes liberales en ascenso. Cuestionar este sitio histórico y su lectura descontextualizada y divorciada de los procesos sociales que le dan sustento corresponde al momento de la rememoración crítica, tanto como ubicarnos como herederos de aquellos estudiantes y profesores que lucharon por una 'otra' educación pública posible, hoy más que nunca.

Tal vez sea, siguiendo el maravilloso texto de Rosa de Luxemburg que pretendemos rescatar a propósito de esta reforma la antinomia clásica entre Reforma o Revolución. Usarlas a las dos como momentos polares o instancias en las antípodas cada una favoreciendo o excluyendo la emancipación social, nos posiciona en la vieja polémica, siempre presente de la lectura dominante del proceso socio-histórico a la luz de la razón neo-liberal.

Sin embargo, podemos seguir a Rosa cuando advierte:

Cada constitución legal es producto de una revolución. En la historia de las clases, la revolución es un acto de creación política, mientras que la legislación es la expresión política de la vida de una sociedad que ya existe. La reforma no posee una fuerza propia, independiente de la revolución. En cada periodo histórico la obra reformista se realiza únicamente en la dirección que le imprime el ímpetu de la última revolución, y prosigue mientras el impulso de la última revolución se haga sentir. Más concretamente, la obra reformista de cada periodo histórico se realiza únicamente en el marco de la forma social creada por la revolución. He aquí el meollo del problema. (Luxemburg, 1900: 48.

De tal modo seguiremos el legado de aquella irrupción social universitaria, como parte de las tradiciones de las luchas emancipatorias de nuestro pueblo que emergen y se resignifican en el horizonte siempre

abierto que disputa la producción del conocimiento y los saberes, al servicio de la transformación social.

Que le oponen los movimientos sociales: algunas glosas de la experiencia mendocina

No pretendemos aquí trazar una correlación lineal entre el tiempo de los universitarios cordobeses y su corolario explícito en tal o cual expresión disruptiva de lo social. A contrapelo de la historia oficial, Benjamin mediante, registraremos su contemporaneidad en otras luchas/procesos mendocinos del mismo orden que guardan en común tres de sus estandartes: el laicisismo y la reivindicación de la clase obrera, el americanismo y la disrupción social del estudiantado.

La primera huella está protagonizada por las docentes del magisterio mendocino, quienes en 1919 llevaron a cabo una de las Huelgas más importante en defensa de la docencia como trabajo, la laicidad de la educación y la protesta pública y organización sindical como canales válidos de la expresión de demandas. Estas mujeres docentes hicieron de la educación su estandarte de disputa frente a las clases dominantes por el doble derecho a la educación y al trabajo.

La segunda estación de este camino la ubicamos en las organizaciones territoriales de nuestra provincia, a fines de los '50, en la experiencia político-educativa de la cooperativa del Barrio San Martín de Mendoza en diálogo con el movimiento de pobladores chileno. Esta experiencia de una pedagogía de acción se sustanció en la 'organización del barrio' a través de la participación asamblearia, la autogestión, la construcción de relaciones horizontales, la politización de la vida cotidiana y la disputa territorial en clave política, entre otras.

Finalmente, luego de la crisis crucial de nuestro país en 2001, emergió la experiencia de los Bachilleratos Populares. Estas surgieron en un contexto en el que distintas organizaciones y movimientos sociales urbanos, campesinos e indígenas, comenzaron a disputar, desde ámbitos formales y no formales, la formación de sus militantes y de sus comunidades. La cuestión de quién se educa, para qué con quiénes la reflexionaremos a partir del itinerario recorrido en las prácticas de una 'otra' educación posible en el Barrio La Favorita de Mendoza. Así desde los márgenes, de la ciudad y del sistema educativo –por explicitar solo dos dimensiones de la violenta exclusión- el BP Violeta Parra se cons-

tituyó durante la última década como reacción y en oposición al modelo neoliberal, como respuesta al abandono por parte del Estado en el campo de educación de jóvenes y adultos. Sus protagonistas buscan la transformación social, y se apropian de la educación, en clave de educación popular, como una de las herramientas para lograrla. Desde estas experiencias sostienen una concepción de *escuelas como organizaciones sociales* y también como un espacio para practicar en lo inmediato relaciones igualitarias y solidarias que prefiguren el mundo que sueñan construir. En la memoria de todas estas luchas hermanadas se ubicará nuestra rememoración de los insurgentes del '18.

**5. MIRIAM GOYENECHÉ, SILVINA ROMERO Y MARIELA VILLAZÓN:
DEBATES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA REFORMA UNIVERSITARIA: LA
CONMEMORACIÓN DEL CENTENARIO Y LA SITUACIÓN ACTUAL.**

La comunicación/educación como praxis necesaria para construir una nueva Universidad

Nuestra participación en este espacio surge a partir del trabajo que realizamos como docentes en el Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis. En ese contexto hemos propuesto un proyecto de investigación que indaga prácticas emancipatorias desde la perspectiva de los procesos de comunicación/educación.

A 100 años de la Reforma Universitaria nos parece fundamental reflexionar sobre los saberes y prácticas que atraviesan nuestra Universidad, así como pensar alternativas que nos acerquen a una Universidad al servicio de la transformación social.

En el presente trabajo nos proponemos compartir algunas reflexiones/preguntas iniciales sobre el lugar que ocupa la comunicación/educación en el marco de la Universidad actual con la intención de habilitar nuevas búsquedas que potencien una Universidad que bregue por una sociedad más justa e igualitaria.

La mirada comunicación/educación se sitúa en el marco del pensamiento crítico postulado, entre otros autores, por Paulo Freire, según este, toda práctica educativa es una práctica política e implica poner en acto las posibilidades para la construcción y producción de nuevos saberes que permitan la transformación de las relaciones de alienación presentes en la realidad actual.

Esta forma de abordar el mundo, nos permite soñar otros mundos posibles. Mundos en los que, a diferencia del que se nos presenta, la población viva en condiciones materiales y políticas dignas. Luego de siglos de desarrollo, el capitalismo evidencia que la promesa de mejores condiciones de vida para la humanidad resulta una idea peregrina. El incremento de bienes, del consumo y del capital mismo, conviven de manera vergonzosa con el incremento del hambre, la pobreza y la desigualdad.

A lo largo de su historia gran parte de las universidades, en tanto instituciones sociales, han adecuado su función a los intereses económicos que los grupos hegemónicos de cada momento requerían. La Universidad que hoy transitamos, de la mano de las reformas neoliberales, se ha constituido como un espacio más del mercado. En esta lógica sus prácticas, saberes y relaciones se mercantilizan cada vez más y pierde su carácter de institución clave para el desarrollo integral de la ciudadanía. Muy por el contrario deviene, tal como lo explica Atilio Borón, una institución que consolida la explotación. El conocimiento que circula en las universidades, y el sentido mismo de su existencia, parece alejarse cada vez más de los intereses del pueblo.

Los reformista de 18 decían:

Las Universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático.

[...] si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección "(Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, 21 de junio de 1918).

En el contexto actual creemos que es necesario repensar el sentido de estas proclamas, para que la ciencia esté al servicio del pueblo. Reivindicamos la insurrección y el espíritu reformista que brega por la libertad de los sujetos y de los pueblos latinoamericanos. En ese sentido pensamos que una praxis que atienda a los procesos de comunicación/educación, puede contribuir a reinstalar el debate sobre la construcción de una universidad verdaderamente democrática.

Desde la mirada comunicación/educación partimos de la premisa de que cuando se educa, se comunica, se dialoga, se construye y deconstruye no sólo un contenido sino principalmente un conocimiento, un saber, un modo de entender el mundo, una forma de interpretarlo y transitarlo. De ahí que cuando entendemos y/o nos posicionamos en y desde la comunicación/educación lo hacemos en plena conciencia que esta relación implica otras: la cultura, lo político, lo ideológico.

La barra que media comunicación/educación, nos abre la posibilidad de la articulación y de la diferenciación, al tiempo que anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado. Desde esta mirada educación implica comunicación, y esta es entendida como un diálogo, una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y de transformación continua, en donde educar es concientizar acerca de las relaciones sociales de dominación que existen en la sociedad con la intención de desarrollar la capacidad de actuar para transformarla.

En este contexto la comunicación se presenta como parte del actuar, es decir, encuentro. El auténtico proceso de comunicación/educación es el que posibilitará la humanización de los hombres, que no es otra que la búsqueda de ser más. Esta forma de entender los procesos de comunicación/educación están implícitos en las prácticas que buscan la emancipación. De esta manera se “recupera” el sujeto en tanto protagonista del proceso de transformación.

A partir de aquí algunas preguntas que quedan para la reflexión: ¿son nuestras Universidades actuales espacios abiertos al despliegue de los sujetos en esta dirección?; ¿bajo qué paradigma se establecen los vínculos docentes-estudiantes?; ¿qué saberes circulan? ¿A qué intereses sirven? ¿Es posible imaginar una universidad en la que prevalezca una praxis inspirada en el proceso de comunicación/educación? ¿Será dado *humanizar* el mundo Universitario para así transformarlo?

TERCER BLOQUE

En el *tercer bloque*, cuya relator fue el Prof. Julio C. Gambina, se presentaron seis trabajos resumidos en dos páginas que la relatora sintetizó señalando los aspectos principales que pudieran dar lugar luego al debate.

Se planteó la pregunta acerca de si La Universidad se piensa como ámbito de reproducción o transformación, y se reflexionó que no es co-

mún en nuestras universidades argentinas reflexionar sobre lo que se hace, lo que aumenta el valor de esta convocatoria. Tampoco sobre para qué y para quien es el conocimiento que reproducimos y/o generamos, sino que prima la reproducción de saberes, capacidades, habilidades orientadas por las necesidades de mercado. Por eso es necesario recuperar/generar capacidad reflexiva, crítica y creativa. Desde fines de la década de 1980 la Universidad ha ido mutando bajo criterios neoliberales (competencia, individualismo, mercantilización del conocimiento). Esto no ha sido modificado en lo esencial. Es el momento de reaccionar. Es necesario superar las divisiones y departamentalizaciones del conocimiento y romper con la reproducción del pensamiento hegemónico, teniendo mucho cuidado pues en algunos perfiles se presenta como pensamiento crítico.

También se planteó la reflexión de la educación universitaria como derecho, y la necesidad de generar nuevos espacios para nuevos saberes desde la resistencia.

Respecto de la universidad y sectores populares, es necesario disputar la herencia de la Reforma Universitaria del 18. Pensar la relación de la Universidad con los sectores populares, atravesada por una lectura histórica. Antes y después de la Reforma se atravesó por momentos de una lectura de tipo extensionista y por otros deóntica. Hay un tercer momento donde los sectores populares deben ser protagonistas de las transformaciones, y ahí está el desafío. Implicándonos en la acción la formación y la práctica en investigación es necesario que nos preguntemos como legitimar la participación mayoritaria en estos ámbitos.

Las universidades deben consolidarse como públicas, gratuitas, de calidad e inclusivas, promoviendo la igualdad de oportunidades. Es necesario que nos afiancemos en los valores del 18, desarrollando el pensamiento emancipatorio y la autonomía, con participación plural en las diferentes instancias del co-gobierno. Coordinar las acciones de la investigación, la docencia y la extensión. Consolidar una universidad capaz de dar respuestas a demandas y problemas sociales concretos. Preguntar, con referencia a 1917, qué acciones se transitan y qué queda pendiente.

Es necesario pensar la significación de la autoridad pedagógica en la Reforma del 18, desafiando su legado para la Universidad actual. En el Manifiesto Liminar aparece la concepción de la autonomía pedagógica. Discutían con la autoridad denunciando y rechazando el ejercicio del poder que se ejercía.

En la actualidad contamos con 57 Universidades Nacionales territoriales, mientras en 1970 llegábamos a 10. Desde 1949 son gratuitas. En el período 1955/1966 el modelo fue reformista, luego desarrollista con preocupación por la radicalización política.

1. ALICIA NAVEDA: *DEBATES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA REFORMA UNIVERSITARIA: LA CONMEMORACIÓN DEL CENTENARIO Y LA SITUACIÓN ACTUAL*

¿La Universidad como ámbito de reproducción o de transformación?

Pensar la Universidad argentina a 100 años de la reforma Universitaria, interpela a quienes hoy hacemos la Universidad. Lamentablemente, en las universidades argentinas no es un ejercicio cotidiano reflexionar sobre nuestro quehacer, lo que aumenta el valor de esta convocatoria. Tampoco es una actividad generalizada en nuestras aulas, claustros, laboratorios, institutos el hecho de reflexionar sobre para qué y para quien es el conocimiento que reproducimos y/o generamos. Aunque en estos tiempos prima la mera reproducción de saberes, capacidades, habilidades orientadas por las necesidades del mercado. Este fundamento del saber dominante ha penetrado profundamente las universidades y ante ello, se vuelve ineludible recuperar/generar capacidad reflexiva, crítica y creativa.

La preeminencia del pensamiento neoliberal ha tenido un vasto alcance en la vida universitaria. Desde la bomba que lanzara Bulit Goñi (Ministro de Educación y Justicia del gobierno de Alfonsín 1989-90) a finales de la década de 1980, la Universidad argentina ha ido mutando -bajo criterios neoliberales- incorporando estrategias favorecedoras de la competencia, el individualismo y la mercantilización del conocimiento.

Y esto no sufrió modificaciones significativas desde entonces. Cada vez más, fuimos aceptando y reproduciendo prácticas que abonan el ethos neoliberal. Y estas atraviesan docencia, investigación, extensión y posgrado.

Lo cierto es que fue haciéndose lentamente, de modo que como la rana, fuimos adormeciéndonos en el agua tibia. Ha llegado el momento de saltar, antes que sea tarde.

Quisiera señalar algunos puntos para el debate, al interior de la universidad:

- La heterogeneidad universitaria: Creo necesario abrir un dialogo que tienda a superar las divisiones y departamentalizaciones del conocimiento. Las escisiones entre ciencias físico- naturales y sus derivaciones tecnológicas (ingenierías y otras aplicaciones) por un lado, y las ciencias Sociales-humanas por otro, abren enormes distancias al interior de la universidad. Los productos del conocimiento difieren significativamente y por tanto su inserción en los circuitos productivos. Esto muchas veces conduce a reproducir desigualdades al interior de las universidades. Existe una especie de jerarquía -que tiene sus expresiones materiales- entre quienes generan conocimiento que puede recibir sanción del mercado y quiénes no. Este rasgo estructural podría atemperarse si se reflexionara en conjunto en pos de mejorar la calidad de vida de las poblaciones y no la ganancia empresaria y el provecho personal.

- La reproducción de pensamiento hegemónico: al interior de todas las ciencias pero particularmente en las ciencias sociales, necesitamos debatir la reproducción acrítica de pensamiento hegemónico, tan bien maquillado y presentado que para muchos, se vuelve irresistible seguir su moda. Y debemos tener mucho cuidado porque desde algunos perfiles, se presenta como pensamiento crítico. Ciertamente el Banco Mundial (en tanto Banco de conocimiento como les gusta llamarse) junto a una constelación de Think tanks (usinas de pensamiento) nos entregan análisis de nuestro tiempo junto a recetas de acción, fundadas en el ethos neoliberal, que muchas veces se reproducen en nuestras universidades sin atisbo de crítica.

Es sumamente complejo pensar en una universidad para la transformación social, que este del lado de los que menos tienen y que más necesitan del conocimiento. Y esto es así por la gran colonialidad que prevalece en los planes de estudio y en quienes los encarnan. Para continuar el debate, propongo pensar en algunas propuestas:

a. Generar espacios (en las carreras de grado) de interacción entre estudiantes de formaciones diversas, como seminarios o talleres que otorguen créditos obligatorios para comenzar a romper los compartimentos estancos.

b. Realizar prácticas interdisciplinarias que incluyan a la comunidad en la que se inserta la universidad.

2. ALEJANDRA MARÍA GABRIELA JUÁREZ: TEXTILES DE NUESTRA AMÉRICA: LENGUAJES DE ARTE Y RESISTENCIA

La *América Profunda*, usando una expresión de Rodolfo Kusch, tiene su propio proyecto, su propio lenguaje, rico en símbolos y pleno de sentidos. Una de las vías de expresión de dicho lenguaje fue a través de imágenes tejidas en telar donde se buscó resguardar la cosmovisión que los pueblos indígenas poseían.

La franja andina de Nuestra América conformó desde siempre una geografía textil donde tuvieron lugar distintas tradiciones y técnicas de la tejeduría realizada por mujeres y hombres: la tradición inca, la tradición moche, la tradición mapuche, entre otras, que dieron color, forma y textura al paisaje artístico diseñado por nuestros pueblos. Las prácticas teleras nos hablan de las formas de ser y habitar el mundo precolombino que poblaron desde siempre estas hermosas tierras. Los tejidos andinos contienen un lenguaje personal y social que están en constante proceso de transformación. Se trata de un arte, de una creación colectiva y no individual.

El trabajo artesanal textil, los sentidos expresados en los íconos tejidos en telar y la forma de vida que desarrollaron los pueblos de la franja andina de Nuestra América no fueron ajenos al hecho de la colonialidad del poder y el impacto que esta nueva matriz sociopolítico-cultural vino a imponer al continente. Ante el avance colonialista, los textiles se conformaron en espacios artísticos de resistencia a través de un lenguaje ancestral, expresando en la visualidad de la iconografía textil la diversidad de sentidos que éstos enuncian y su persistencia hasta la actualidad.

Los sentidos expresados de manera artística se manifiestan como sentidos de resistencia a la palabra de los extranjeros cuyo mensaje central es el vivir mejor, a costa del otro, explotando al otro, saqueando los recursos naturales, violando a la Madre Tierra, y privatizando los servicios básicos, según lo expresado por Evo Morales Ayma (2011). Mientras que los sentidos expresados por nuestros pueblos indígenas a través de los textiles creados por ellos manifiestan el Vivir Bien, entendido este concepto no en términos de ingreso per-cápita, sino de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre nosotros y con nuestra Madre Tierra.

Ésta es la propuesta paradigmática de pensadores como Prada y Boaventura de Sousa Santos, quienes señalan que es en el devenir de un nuevo modelo civilizatorio, un nuevo paradigma emergente de la

cultura indígena vinculado al vivir bien, suma qamaña, o buen vivir, sumak kawsay, cómo pondremos fin al colonialismo, aparentemente sin fin. Esto supone una ruptura epistémica de los pueblos del sur, en el desplazamiento político hacia el sur, lejos del centro, del sistema mundo capital. (2011)

Willodmawe, los abrazos; Huilloz, el camino de la vida; Mapu, el cosmos; Lalén kuzé o llalin, la mujer maestra tejendera; Lukutuel, el hombre orante, Perimontunfilu, la fertilidad; Rayen, la vida fecunda y feliz de la mujer y otros, conforman el corpus conceptual y artístico de estos pueblos expresados en textura, color y forma textil.

Frente a la conquista de América, el silenciamiento se instaura como un mecanismo de defensa ya que las relaciones intersubjetivas y la interacción social se anulan para preservar su tradición y cultura. La conquista de América produce profundos cambios sociales y modifica el sistema de relaciones que se repliega ante el poder beligerante, la agresión, la imposición y el avance sociocultural del conquistador.

Desde el sur entendido no como concepto geográfico sino como una metáfora sobre el sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo y sobre las resistencias para superarlo, nuestros pueblos indígenas siguen expresando estos mensajes en la persistencia de sus creaciones textiles.

Desde aquí puede afirmarse que estos lenguajes tejidos en telar a través de sus sentidos forman parte del corpus intelectual del pensamiento crítico que intenta denunciar y plantear alternativas frente al pensamiento hegemónico colonialista.

3. PEDRO GREGORIO ENRIQUEZ Y LUCIANA MELTO: *UNIVERSIDAD Y SECTORES POPULARES. DISPUTAR LA HERENCIA DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DEL '18*

En el presente trabajo, y tomando como referencia a la Reforma Universitaria del '18, se reflexiona sobre el lugar que le atribuye la Universidad argentina a los sectores populares, en diversos momentos históricos. Para ello, primero se alude a la Universidad como Alta Casas de Estudios, exclusora de los sectores populares previa a la Reforma, luego se analiza la Reforma del '18, denominada aquí como "Primer Reforma Universitaria", recuperando a la Extensión como puente de apertura que posibilita la comunicación entre la Universidad y el pueblo. Final-

mente, y tomando como herencia la rebeldía de la Primer Reforma, se postula la necesidad de empezar a construir una “Segunda Reforma”, donde los sectores populares sean el motor de esta nueva universidad.

Universidad colonial y Universidad liberal como casa de altos estudios

Tanto la Universidad Colonial como la Universidad Liberal -previas al movimiento reformista- responden a la necesidad de impartir educación a grupos reducidos de personas que conformaban la *elite* política y cultural (Recalde, 2010).

La *Universidad Colonial* estaba destinada a garantizar la ocupación y administración de las colonias españolas, en tanto se dedicaba a formar, primero a los sacerdotes aptos para el culto y luego los administradores que condujeron la colonia. Dada la condición racista de la política colonial, no accedían a la educación los representantes de los pueblos originarios, los mulatos o los zambos y, por mucho tiempo tampoco, los criollos americanos. Por su parte, la *Universidad Liberal*, que acompañó el proceso de consolidación de la República, desplazó el pensamiento religioso y conservador y, lo sustituyó por el conocimiento científico occidental y liberal, pero siguió siendo una de las instituciones reproductora del orden social existente, en la medida que justificaba la formación de una sociedad jerárquica que expulsaba a los sectores populares.

Como se puede apreciar tanto la *Universidad Colonial* como la *Liberal* de la República, se convirtieron en Casas de Altos Estudios, porque por hecho o por derecho, excluyeron a los sectores populares en tanto lo consideraban un sector indigno de ser educado en esta casa. Estas universidades se separaron de las preocupaciones del mundo que la rodeaba tratando de no contaminarse con los colores, sabores y olores del pueblo.

La Reforma del 18. La primer Reforma que postula a la extensión universitaria como pórtico de entrada

El Movimiento Reformista denuncia tanto al aislamiento social de la Universidad como su carácter elitista. Propone como ejes de su lucha, ampliar el acceso a mayor cantidad de estudiantes y ligar sus conocimientos y recursos a las preocupaciones de la sociedad. La *Extensión Universitaria* pasó a formar parte de una de las tres funciones sustan-

tivas que, con la docencia y la investigación, configuraron los pilares básicos en los que se edificaron las Universidades latinoamericanas a partir de La Reforma. El ideario de dicha Reforma tomará cuerpo cuando se logre modificar sus estructuras y sus modos de funcionamiento, lo que posibilitará nuevas prácticas.

En este contexto, se construyó tres formas de vínculos entre la universidad y los sectores populares: como compañeros/as de lucha en la construcción de una nueva universidad o sociedad, como destinatarios de acciones de la academia desarrolladas en el marco de la *Extensión Universitaria* y como co-protagonistas de acciones transformadoras desarrolladas en el marco de la Extensión Dialógica. Estos modos de relación asumen diferentes concepciones en torno al valor de los conocimientos académicos y populares; a la concepción de los sectores populares como actores sociales; a la legitimidad de las diversas maneras de vivir y de entender el mundo y las posibilidades transformadoras o conservadoras.

Hacia la Segunda Reforma Universitaria. La Universidad de los sectores populares

A principios de este siglo, en el marco de una nueva avanzada neoliberal que ataca impiadosamente a la sociedad, a la educación pública en general y a la educación superior en particular; es imprescindible volver la mirada hacia la Reforma del '18 y disputar su sentido y su herencia. Por ello, habiendo cumplido un siglo de la Primera Reforma, es imprescindible repensar la institución, recuperar y referenciar experiencias que mapean otras formas de relación y caminar junto con otras universidades, en la construcción de una Segunda Reforma Universitaria.

Esto implica el desafío de imaginar y co-construir una universidad donde los sectores populares sean el motor que dinamicen los cambios y los Derechos Humanos sean la brújula en la transformación de las desigualdades sociales, culturales, étnicas de género o generacionales.

Estas transformaciones se darán en la medida en que se logre modificar conjuntamente concepciones y estructuras de organización institucional que habiliten otras prácticas. A partir de ello se plantean algunas claves para pensar juntos:

- a. Un nuevo sistema de gobierno universitario sobre la base del co-gobierno con sectores populares

b. Una nueva estructura institucional que integre la enseñanza con la investigación y la extensión (integración inter-funcional) sobre la base de los problemas que viven y experimentan los sectores populares.

c. Un nuevo fundamento epistemológico que integre los saberes académicos con los saberes de los sectores populares.

d. Una nueva estructura de cátedra que habilite la formación a partir de abordajes interdisciplinarios y si fuera posible intersectorial de los problemas/intereses de la comunidad.

Preguntar sobre el lugar de los sectores populares en la Universidad Argentina, desde sus inicios permite repensar relaciones que aún continúan vigentes y coexisten - en diversa medida-, aunque se manifiesten otros horizontes en los discursos públicos y/o escritos institucionales. Reconocer los modos de vinculación entre la universidad con estos actores sociales,- en tanto destinatarios/as, compañeros/as de lucha o como co-protagonistas en la construcción de sociedades más igualitarias-, busca reflexionar sobre la necesidad de construir la hegemonía de saber eurocentrista y las relaciones del saber/poder que tienden a perpetuar relaciones sociales.

4. SILVINA GALETTO: *PENSANDO LA FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO EN LA FCEJS- UNSL*¹⁶

Introducción: las condiciones de posibilidad de la Universidad Pública

La Universidad Nacional de San Luis, en su ideario contempla como misión:

a. Consolidarse como universidad pública, gratuita, de calidad e inclusiva, promoviendo la igualdad de oportunidades, y defendiendo la opción de educar para el ejercicio de una ciudadanía plena, libre, ética y comprometida;

b. Afianzarse en los valores de la Reforma del 18, con el desarrollo de un pensamiento emancipatorio, en la autonomía, y en la reivindicación de la participación plural en las diferentes instancias del co- gobierno.

¹⁶ Mg. Lic. Silvina Galetto- Docente e investigadora de la FCEJS- Secretaria de Investigación y Posgrado de la FCEJS- UNSL

c. Consolidar su prestigio mediante la formación que otorga, los conocimientos que produce para el desarrollo de la cultura, la ciencia, la tecnología, y el bien común.

d. Asumir un compromiso activo en docencia, investigación y extensión conducentes al desarrollo humano, la defensa de los derechos universales y la preservación del medio ambiente.

Desde esta enunciación, la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FCEJS, tiene entre sus desafíos atender en dos acciones más específicamente, generar las condiciones para la formación de posgrado de docentes e investigadores, posibilitando la consolidación de las áreas disciplinares que contienen a las carreras de grado que se dictan, y promover las acciones de la función investigación tendientes a articular la función docencia, investigación, extensión; a profundizar en áreas de vacancia disciplinar, y a la consolidación de la Universidad como institución capaz de dar respuestas a demandas sentidas y problemas sociales concretos.

Ahora bien, el desafío a 100 años de la Reforma del 18, consiste en preguntarse qué acciones tendientes a cumplir con la misión de nuestra Universidad estamos transitando, y que pendientes se encuentran en agenda. No para hacer un listado de acciones sino para pensar en clave de una política institucional de desarrollo de la Investigación y el Posgrado, para los docentes de nuestra facultad, para la población destino de las acciones de la FCEJS, pero también como instancia de reflexión de la Universidad en su conjunto. Para seguir construyendo

¿Qué desafíos se presentan a corto plazo?

- Consolidar la matrícula en retención y egreso de carreras de posgrado, generando instancias de estímulo para docentes, fundamentalmente auxiliares que se inician en sus estudios.

- Proponer nuevas ofertas de posgrado, ya sea de cursos, Programas de Actualización y en la medida de lo posible carreras.

- Consolidar la carrera docente a través de propuestas formativas que posibiliten acceder a concursos docentes, pero también respondan a actualización y profundización de áreas de vacancia.

- Incorporar proyectos de investigación por áreas de vacancia, dando lugar a la investigación en la práctica y a procesos de investigación acción participativa.
- Incrementar el número de docentes- investigadores a partir de una fuerte política de promoción de proyectos.
- Promover la formación de investigadores en metodologías actuales y en herramientas que permitan construir prácticas investigativas de referencia.
- Profundizar la articulación las tres funciones (*docencia- investigación- extensión*) dando cuenta de la complejidad de nuestra tarea, y de la importancia de concebirnos como sujetos complejos, trabajadores de la educación y constructores de conocimiento.

5. GABRIEL ROSALES Y SONIA PEREYRA: LA SIGNIFICACIÓN DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA REFORMA DEL 18: DESAFÍOS DE SU LEGADO PARA LA UNIVERSIDAD ACTUAL

La reforma universitaria de ayer para pensar la universidad que habitamos hoy.

La Reforma universitaria de 1918 fue un movimiento instituyente que rechazaba y denunciaba el modelo vigente de sociedad y de universidad, proclamando un modelo alternativo que sentaría las bases de la Universidad Pública actual. Los jóvenes reformistas interpelaron la función social de la universidad asumiendo un compromiso con la democratización, la lucha por la igualdad y justicia social. Esta interpelación se replicó en los aspectos propiamente pedagógicos donde se cuestionó, entre otras cosas, la concepción de Autoridad Pedagógica (AP) que regía en la institución.

En esta comunicación nos interesa, por un lado, reflexionar en torno a la noción de AP intentando situar las críticas planteadas por el movimiento reformista y analizar la concepción alternativa de AP que se postulaba. En segundo lugar, y teniendo como base este análisis histórico, nos proponemos reflexionar en torno a la AP en el contexto de la universidad actual, considerada a la luz de los principios reformistas.

Autoridad política y autoridad pedagógica en la universidad: críticas y propuestas del movimiento reformista

Haciendo alusión a la Reforma Universitaria del 18, Pablo Gentili (2008) afirma que “en ese momento histórico se contrapusieron dos modelos de Universidad, uno como aparato de reproducción de la tiranía y el otro como espacio público de producción de utopías.” Podemos advertir que estos modelos antagónicos de universidad y de país postularon también maneras diferenciadas de concebir la AP. En este sentido, el proyecto reformista más que un movimiento contra la autoridad pedagógica per se, constituyó una apuesta por poner en discusión un sentido alternativo y alterativo de AP en el contexto universitario.

Entendemos la AP desde una perspectiva socio-histórica y relacional, como un tipo particular de vínculo asimétrico que une a docentes y estudiantes, situándolos en lugares diferenciados. Este vínculo asimétrico funciona como condición estructural de los procesos educativos y se encuentra legitimado socialmente. En efecto: los motivos por los cuales una figura de AP aparece como digna de reconocimiento depende de la época y el contexto, por ello la AP también puede ser entendida como una construcción política atravesada por las tensiones de diversos proyectos político-pedagógicos en pugna por definir su contenido y relevancia social.

Partiendo de estos supuestos a continuación analizaremos las concepciones de AP cuestionadas y postuladas en el movimiento reformista.

El derecho divino del profesorado: la noción de autoridad política y pedagógica cuestionada por los reformistas

[...] Uno de los objetos centrales de la crítica reformista fue la concepción de autoridad vigente en la universidad tanto a nivel institucional como áulico; en este sentido se podría decir que el cuestionamiento reformista no es sólo una crítica política respecto del orden universitario instituido, sino también política-pedagógica en tanto cuestiona los modos en que se producía y reproducía el conocimiento. En este sentido para el movimiento reformista la *tiranía* que impedía la participación política de los estudiantes en la vida univer-

sitaria, encontraba un correlato necesario en la *tiranía* que imperaba en las prácticas de enseñanza y en las relaciones pedagógicas.

La educación como obra de amor a los que aprenden: la noción de autoridad política y pedagógica postulada por los reformistas

[...] Este movimiento de reconocimiento que caracteriza a la autoridad y la diferencia del poder es esencial para cualquier proceso educativo porque difícilmente alguien aprenda algo –por lo menos en el sentido profundo de esos aprendizajes que hacen huella subjetiva- de un docente o profesor al que no reconoce por su mejor ser, saber o hacer (Esteve,) en algún campo académico o vital. Sólo a partir de este reconocimiento el estudiante se vuelve permeable para recibir la herencia cultural que la institución educativa le ofrece. El movimiento reformista parece haber sido especialmente sensible a este aspecto central propio de la autoridad pedagógica:

[...] Pero, la concepción de autoridad pedagógica postulada por los reformistas, no sólo se funda en aspectos epistemológicos propios del saber científico, sino también, en un modo de entender la enseñanza y las relaciones pedagógicas. En particular un “saber enseñar” activo, como protagonismo estudiantil y alejado de la rutina, la repetición, el verbalismo y la omnipresencia de la clase magistral (Tunnermann, 2008); un “saber enseñar” que posibilite una relación pedagógica y una autoridad donde se priorice: “[...]una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, ya que toda la educación es una obra de amor a los que aprenden y, en este sentido la autoridad, [...] no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: enseñando” (ML)

Reforma, contra-reforma y auto-reforma: interpelaciones políticas y pedagógicas

Hasta aquí hemos hablado de la reforma que fue y los horizontes político-pedagógicos que abrió para repensar la *polis* universitaria, los procesos de transmisión cultural que en ella se dan y el lugar que pueden ocupar las y los estudiantes. Hoy, a un siglo de aquellos su-

cesos, vivimos tiempos de contra-reforma conservadora. Una contra-reforma que cuestiona el ingreso irrestricto, la gratuidad, la autonomía y la autarquía universitaria. Una contra-reforma que quiere sacrificar las banderas reformistas a los imperativos de una lógica economicista, productivista y tecnocrática impulsada por el gobierno nacional y los organismos de crédito internacionales.

También vivimos un contexto socio-económico diferente al de la segunda década del siglo XX. Hoy el capitalismo neoliberal no ofrece promesas de inclusión a las otrora pujantes clases medias, sino que profundiza las desigualdades sociales y acentúa sus rasgos estructurales de exclusión.

En este marco, también son otros/otras los/las estudiantes que pugnan por ingresar y permanecer en nuestras universidades.

[...] Esta situación nos impone un desafío a las y los trabajadores de la educación pública universitaria. Por un lado, porque las características de estos/as nuevos/as estudiantes, sus particularidades carencias y potencialidades, tensionan nuestras ideas socialmente construidas acerca del “estudiante universitario ideal” que, por cierto, distan bastante del/de la “estudiante universitario real”. Por otra parte, si entendemos la educación pública universitaria como un derechos social y no un privilegio de pocos (Rinesi).

Esta situación nos obliga a replantear las prácticas políticas y pedagógicas mediante las cuales recibimos a estos/as estudiantes. En otras palabras: nos desafía a pensar –colectiva e individualmente- nuevos modos de promover autoridad pedagógica para que la transmisión cultural acontezca.

Ahora bien, si la autoridad pedagógica a diferencia del poder no es de quien la ostenta sino de quien la otorga, no se trata de exigirles a estos/as nuevos/as estudiantes, respeto a la autoridad profesoral (su conocimiento) o, a los cánones propios de la cultura académica, sino de inventar modos de recibimiento hospitalarios que permitan filiar, y es a esto que llamamos promover relaciones pedagógicas de autoridad.

6. DAMIÁN ANTÚNEZ: LA REFORMA DE 1918 Y EL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO¹⁷

Una de las notas más resonantes que emergen al emprender un recorrido genealógico por el sistema universitario argentino es la del salto cuantitativo y cualitativo en lo que respecta a número y distribución de universidades nacionales que tuvo lugar en los últimos cincuenta años. Es decir, si consideramos que la Argentina nació a su vida independiente con sólo un centro de estudios superiores como era el caso de la Universidad de Córdoba, conformada en consonancia con la institucionalización del viejo orden colonial (1613) al que se le suma la nueva Universidad de Buenos Aires (1821) de impronta *napoleónico-riবাদaviana*, recién vamos a ver ampliado el plantel de universidades a comienzos del siglo XX con la moderna -en el sentido positivista- Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en 1905.

Estamos entonces en los albores del Centenario, de la celebración de la *Argentina moderna* y apenas se ha movido el reloj de la historia en lo que hace a la vida universitaria. Sólo en la Universidad de Buenos Aires (UBA) encontramos algunos movimientos del estudiantado entre 1903 y 1906 en las facultades de Derecho y de Medicina, como antecedente de la reforma estatutaria de este último año que acabara suprimiendo las denostadas academias, un mecanismo para cooptación y conservación de las cátedras por parte de las élites dominantes. Digamos, en palabras de uno de los fundadores de la sociología, Émile Durkheim, que la universidad en tanto corporación -en particular esta universidad elitista- llevaba en su seno el germen del inmovilismo.

No obstante, veremos que una serie de transformaciones socio-políticas con orígenes diversos acabarán sacudiendo ese inmovilismo, aunque no sin reacción de los sectores tradicionales que una y otra vez aprovecharán las oportunidades políticas que se presenten cuando no las auspicien para retomar el control. Veamos entonces tres cuestiones que pueden ayudarnos a analizar la dinámica de este proceso de cambio socio-político. En primer lugar, retomando ese recorrido genealógico que anticipáramos, en segundo lugar con cargo a ubicar la reforma en el contexto evolutivo del sistema de educación superior de nuestro país y por último analizando el legado transformador del movimiento reformista.

17 Doctor en Historia por la Universidad de Salamanca. Profesor Adjunto Efectivo en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Apuntes para una genealogía del sistema universitario nacional

Aun cuando todavía no estaba resuelta la suerte de regeneración político-institucional que inauguraba la ley Sáenz Peña ni podía aún predecirse la conformación de un movimiento pro-reforma universitaria, aparecía otra novedad en el sistema universitario nacional cuando todavía no había transcurrido una decena de años de la creación de la moderna Universidad Nacional de La Plata. Entonces, para 1914 y sobre el modelo *cientificista* de La Plata se fundaba la Universidad Nacional del Tucumán, mientras que la por entonces Universidad Provincial de Santa Fe sería nacionalizada y reconvertida en Universidad Nacional del Litoral (UNL), recién al año siguiente de los acontecimientos que dieron forma a la Reforma Universitaria de 1918. Y tendrán que pasar cincuenta años para ver duplicar el número de universidades nacionales, momento al que se arriba en 1968 con la creación de la Universidad Nacional de Rosario, como desprendimiento de la UNL. En definitiva, hemos llegado al inicio de la agitada década de 1970 con un sistema público de estudios superiores compuesto de una decena de universidades fuertemente concentrado en la región litoral-pampeana, a excepción de los casos netamente extra-pampeanos de Tucumán, Cuyo o las pocas sedes regionales de la multinodal Universidad Tecnológica Nacional -creada como Universidad Obrera en 1948-. Una propuesta que, de la mano de la implementación tanto de la gratuidad como del libre acceso al sistema universitario en 1949 rompía aquella tendencia secular.

No obstante, las características e impronta básica del sistema nos habla de una prolija reproducción del modelo de acumulación que articuló históricamente a la Argentina. En otras palabras, una universidad que se asienta sobre el clásico modelo agro-exportador con su correlativa extensión hacia la zona de cultivos extra-pampeanos de Tucumán y Mendoza.

Lo que sigue, después de 1970, no es otra cosa que un proyecto de refuncionalización de la universidad argentina en donde se cruzan la perspectiva desarrollista de los sesenta con las *necesidades* de hacer frente a los desafíos *securitarios* que los sectores dominantes percibían de unos sectores medio-populares en proceso de radicalización política. Nos referimos, sin lugar a dudas, al Plan Taquini con lo que supuso en término de apertura de nuevas universidades nacionales y que derivaría en un análisis específico de situación que excede el propósito de esta

ponencia. Las vicisitudes propias del proceso socio-político inmediatamente posterior al *Cordobazo* derivan en el contundente triunfo electoral del programa nacional-popular encarnado en el Frente Justicialista de Liberación Nacional (FREJULI) en el mes de marzo de 1973, lo que abrirá una nueva instancia para replantear aquel modelo de universidad de impronta autoritario-desarrollista. Estamos frente a un inequívoco momento de ruptura con el modelo de universidad forjada en el onganiato a partir de la tristemente célebre *Noche de los bastones largos* de julio de 1966, que ponía fin al otrora modelo de universidad reformista del post peronismo.¹⁸

El retorno del peronismo al poder con Jorge Taiana en el ministerio de Educación y la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 promulgada por el presidente Perón en marzo de 1974, jalona, prácticamente, el zenit del proyecto de universidad nacional y popular, *una universidad que se llene de pueblo*. Una vez fallecido el presidente Perón, habrá que esperar sólo hasta el mes de octubre de 1974 para que el proyecto de universidad liberada quedara inexorablemente desmantelado.

La dictadura genocida de 1976 a 1983 hará entonces su trabajo fino en pos del retroceso de derechos y con ello, una vez más, se amplía la distancia de los inconclusos anhelos reformistas de 1918. El retorno democrático de 1983 animó el reencuentro con el programa reformista al imponerse un nuevo proceso de normalización de las universidades nacionales que para 1987/88 ya habían recuperado su autonomía. Pero, claro está, una autonomía que a poco de comenzada su andadura ya estaba encallando en el programa socio-económico neoliberal de la década del noventa que la asfixiaba por la vía de unos brutales recortes presupuestarios. Por último, será tras la debacle de 2001 y aun con la herencia de la Ley Federal de Educación de la década menemista que se pudo avanzar en una nueva propuesta de lo que podría denominarse *universidad inclusiva* y que nos lleva tanto a la diversificación topológica y numérica de las universidades nacionales -las actuales 57 universidades nacionales- renovando prácticas pedagógicas y potenciando

18 Para una aproximación al contexto histórico-político del Plan Taquini en lo concerniente a la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto puede consultarse mi trabajo: Antúnez, Damián H. "Una Universidad moderna. En torno a los orígenes fundacionales de la UNRC", en: Vogliotti, Ana, Barroso, Silvina y Wagner, Daniela (Comp.), *45 años no es nada... para tanta historia*, Río Cuarto, Unirío Editora, 2016.

el acceso al sistema de jóvenes investigadores, ampliando notoriamente la inversión estatal en el sistema de educación superior.

El lugar de la Reforma del 18 en la educación superior argentina.

Tras haber incursionado en la genealogía del sistema universitario argentino tomando como eje nodal la Reforma del 18, me propongo ahora indagar en las circunstancias, en el lugar, en el *topos* del movimiento reformista. En este sentido, debemos adentrarnos en el contexto socio-político tanto mundial como regional y nacional de 1918. Dicho esto, la nota más elemental que cabe revelar es la que refiere a la profunda crisis política que atraviesa al mundo en el último año de la Gran Guerra. La Guerra es en sí misma la traducción más elemental de la crisis del capitalismo en su fase imperialista pero que a su vez se traduce en una muy breve *primavera revolucionaria* al comenzar 1919 que parecía indicar que la Tercera Internacional surgida de la Revolución Rusa de 1917 podía expandirse a Alemania con las revoluciones espartaquista y bávara o a Italia con el denominado bienio rojo (1919-1920). Sin embargo, más temprano que tarde y sin casi mediar el otoño llegará el crudo invierno de los totalitarismos con el emergente fascismo italiano en 1922 y su zenit en los años treinta con el nazismo alemán. Pero también el contexto del 18 está signado por algunas notas determinantes en lo que hace a la historia social de la cultura. Con esto se hace referencia a la estela del decadentismo finisecular, a la prolífica reacción antipositivista ya visible al comenzar la segunda década del siglo e impulsora de unas renovadas filosofías de la conciencia -vitalistas- de la mano de referentes emblemáticos como Bergson, Husserl o el propio Nietzsche. Todo esto impactaba en el escenario tanto latinoamericano como argentino en particular, cuando en este último el nuevo régimen democrático daba sus primeros pasos con el acceso al gobierno nacional de la Unión Cívica Radical. Pero al tiempo que cambiaba el signo de la dominación política, en el plano sociocultural se abrían nuevos debates en torno a los desafíos del programa regenerador del yrigoyenismo o bien acerca de la democracia como régimen político en un momento en cual también se estaba frente a la recepción de lo acontecido con la Revolución Rusa de 1917.

Entonces, debemos ubicar el momento de la reforma en ese trance tan particular que, al tiempo que en el plano internacional parecían emerger nuevos bríos emancipatorios al vislumbrarse el final de la gue-

rra, en el plano nacional el programa regenerador que comenzara con la sanción de la ley Sáenz Peña en 1912 tomaba un nuevo impulso en los crujidos de la anquilosada universidad argentina. En este contexto, el caso cordobés tenía aditamentos propios en el seno de una sociedad que en muchos aspectos todavía conservaba rasgos de antiguo régimen, forjada entre la espada y la cruz y cuyas *sagradas familias* venían controlando de manera consuetudinaria la vieja Universidad.

Ocurre que el hilo habría de cortarse por lo más fino...

La Reforma y su legado.

En esta instancia cabe adentrarse aunque más no sea brevemente en los acontecimientos que, en clave de revueltas que devienen en un movimiento insurreccional contra el opresivo orden establecido, constituyeron el movimiento reformista. Convengamos entonces que la chispa que encendió el fuego de la revuelta entre los estudiantes de Ingeniería y Medicina se originó a partir de la modificación del régimen de asistencia a clase y la supresión del internado del Hospital de Clínicas. Lo que sigue es la protesta de los estudiantes, deliberadamente desoída por las autoridades, que deviene en una huelga y la conformación del Comité Pro-reforma el 31 de marzo de 1918. Y ahora sí que las autoridades universitarias tomaron nota de la situación, aunque su respuesta fue la decisión del Consejo Superior de clausurar -temporalmente- la Universidad.

Frente a dicha situación, los estudiantes solicitaron con éxito la intervención a la Universidad por parte del gobierno nacional. Estamos entonces en el mes de abril y el delegado del gobierno nacional -José Nicolás Matienzo, hasta entonces Procurador General de la Nación- debía poner en marcha un proceso reorganizador que culminaría con la reinstitucionalización de la Universidad. Ahora bien, en esta instancia, nada había aún de lo que luego conoceríamos como Reforma Universitaria. Lo que sí se había activado era el proceso de lucha política -con su consabido despliegue de violencia institucional y su correspondiente respuesta por parte del movimiento estudiantil- que haría encallar los propósitos continuistas de las élites tradicionales cuando se frustrara la Asamblea Universitaria que, por sucesivas presiones de los poderes fácticos, acabara consagrando rector en el mes de junio al candidato de la Corda Frates, Antonio Nores.

Estamos en el mismo mes en el que se publicara lo que luego diera en llamarse *Manifiesto Liminar*, dirigido por *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*. Un documento que ya en el encabezado nos da una de las claves fundamentales para adscribir al movimiento reformista, la de un proyecto político que parte de la Universidad de Córdoba con pretensiones de organizar un frente de lucha que articule el espacio de los “hombres libres de Sudamérica”. En cualquier caso, la lucha no hacía más que empezar. Y en lo que respecta al conflicto estrictamente cordobés, en palabras de Garzón Maceda, será recién para el mes de septiembre cuando a partir de la nueva intervención del ministro de Instrucción Pública, José Salinas, se instaure el régimen democrático en la Universidad de Córdoba, consagrando la participación estudiantil en los órganos colegiados del gobierno universitario, la asistencia voluntaria a clase de los estudiantes y la docencia libre.

De todos modos, esto fue apenas un modesto comienzo para el movimiento reformista y su programa. En las esperanzas y anhelos de los congresos de estudiantes universitarios de 1918 y 1921 -este último realizado en un México post revolucionario- y en la proyección política de este programa que entronca con movimientos como la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) peruana o en buena medida también con el pensamiento de intelectuales de una nueva izquierda indo-americana como el también peruano José Carlos Mariátegui, debemos signar el legado de un proyecto que es ante todo eso: un proyecto. Pero que como tal resulta inacabado e inconcluso cuando, tras una década de recorrido, encalla en el ciclo contra-reformista de nuestra década infame.

Para finalizar esta exposición propongo, tomando la metáfora hegeliana, calzarnos las *botas de siete leguas*, cruzar aquella década infame de la mano de una publicación de FORJA del año 1943 sobre el “problema universitario” -por cierto reeditado por la revista *Crisis* de marzo de 1974, el mismo mes en el que se promulgara la ley de Educación Superior 24.521 auspiciada por el ministro Taiana- para intentar condensar lo que a mi entender representa el principal legado de la Reforma Universitaria de 1918:

Frente a este estado de cosas, se impone señalar que el estudiante intentó siempre la reacción salvadora en una actitud que, más que de elaboración racional, era producto del descubrimiento sentimental de

lo argentino. Es que el estudiante de la Universidad es transfusión del pueblo en las aulas, y éste ha conservado siempre, aún en los momentos de mayor confusión, el rumbo intuitivo del interés nacional y de lo que mejor conviene a la realización de su destino. La Reforma concretó en su hora tales inquietudes y aspiraciones. Plano paralelo al movimiento popular del radicalismo -cosa que no compartieron gran parte de los directores ocasionales, perturbados por el prestigio de doctrinas tan extrañas como las que combatían tradujo en lo didáctico la misma exigencia de verdad y pureza que animaba a lo político. *Más que una construcción orgánica definitiva, aportó los primeros basamentos de una demanda substancial, que por sucesivas integraciones debía unificar la Universidad con lo nacional y difundir el ideario típico de la Nación en el mundo.*¹⁹

CUARTO BLOQUE

En el *cuarto bloque*, cuya relator fue el Prof. Pedro Gregorio Enríquez, se presentaron cinco trabajos resumidos en dos páginas que la relatora sintetizó señalando los aspectos principales que pudieran dar lugar luego al debate.

Se planteó que la Reforma del 18 impuso un ideario en el que la educación se vinculaba al orden socioeconómico y político que intentó ser interpelado por el movimiento docente y estudiantil. Esta relación entre orden social y educación constituye un núcleo central del debate y la reflexión actual. La Primera Guerra Mundial derrumbó las certezas sobre un ilimitado desarrollo del capitalismo, y la Revolución de Octubre expresó el mayor cambio de época, planteando un orden social anticapitalista de contenido socialista. La Reforma representó un avance progresista, contra la hegemonía conservadora en lo económico y político y católica en lo educativo, pero no logró instalar un cambio estratégico del orden social. La educación siempre es un reflejo de los intereses y aspiraciones de las clases dominantes en cada momento histórico.

Se analizó que significa ser hoy un intelectual comprometido con la Universidad pública argentina. Las universidades siempre fueron ámbitos privilegiados de conocimiento y formación y respondieron a diversos intereses político-ideológicos y económicos. Vinculados al

¹⁹ *Crisis*, año 1, n° 11, Buenos Aires, marzo 1974, p. 51. [El destacado es del original].

poder, ejercieron poder e influencia, basados en el poder y prestigio de producir y distribuir conocimiento. Las universidades deberían formar intelectuales y ciudadanos/as comprometidos/as. ¿Cómo hacerlo en estos tiempos? desarrollando una conciencia emancipatoria, liberadora.

A 100 años de la Reforma Universitaria, necesitamos mirar con ojos más dedicados el conjunto de transformaciones ocurridos en nuestras sociedades. Las generalizaciones abstractas nos otorgan cierta comodidad, pero no sirven para construir políticas y prácticas alternativas. Las respuestas no deben limitarse a las agendas impuestas desde el poder, es necesario tener las propias. Es necesario caracterizar qué Universidad realmente existe, en verdad cuantas existen, en lo regional, en lo disciplinar, según el presupuesto, composición social del estudiantado, la elección profesional a los mercados de trabajo existentes, la precarización laboral. También según las prácticas docentes, formas del cogobierno, los vínculos con grandes corporaciones nacionales o extranjeras.

El Manifiesto Liminar es claro en la pretensión de una Universidad que ejerciese el más profundo respeto a la libertad de pensar, de investigar, de aprender o enseñar, que generara conocimientos para poder transmitirlos como una forma de alcanzar la excelencia en la educación. También señala los vicios que existían en el funcionamiento y contra eso se rebelaron. Había una correlación con el tipo de sociedad que imaginaban. Proponían cátedras paralelas y la libertad de los estudiantes para elegir a sus propios docentes; exigían que las investigaciones se realizaran al interior de la Universidad, no afuera. Pero contrariamente, en un Instituto de Investigación son los docentes los que eligen a los estudiantes, a sus discípulos. En el caso de la UNSL la intromisión de institutos, investigadores, becarios y proyectos de CONICET vulneran la reglamentación y provocan adaptaciones a sus necesidades, generando clientelismo y camarillas político-ideológicas.

Rastreando las huellas discursivas de la Reforma Universitaria de 1918, surge que los discursos son los espacios en los que materializa el sentido social. Hoy se enuncia un nuevo modelo educativo para la Ciudad de Buenos Aires que pretende cerrar 29 profesorado. Se cuestiona la educación libre y gratuita, la elección del cuerpo docente, la continuidad en los cargos y los contenidos. Son planes que quedan ocultos para el conjunto de la sociedad.

1. MANUEL GUTIÉRREZ: LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918

La reforma del 18 impone un ideario donde la Educación se vincula al Orden socio- económico y político que intentó ser interpelado por el movimiento docente y estudiantil de aquellos años. Esta relación entre Orden social y Educación de carácter estructura, a pesar del tiempo transcurrido, constituye aún en nuestros días un núcleo central del debate y la reflexión a la hora de comprender el presente y pensar un futuro superador para la situación que atravesamos.

Los principios de Autonomía, Democratización, Laicisismo, Cogobernó de Docentes y Estudiantes, Libertad de Cátedra y Universidad al servicio de los sectores más necesitados, expresan en un hecho particular el deseo de transformaciones que representan un cambio de Época.

El estallido de la 1ra Guerra Mundial implicó el derrumbe de las certezas sobre un desarrollo sin límites del sistema capitalista. Desarrollo que lograría el progreso del conjunto de la humanidad. El mundo exigía cambios, el rumbo civilizatorio que se creía consolidado se derrumba producto de la barbarie belicista. Los Jóvenes comienzan a ser vistos por ciertos intelectuales como impulsores de una nueva moral.

La Revolución bolchevique expresa en su mayor dimensión este cambio de época planteando ya un Orden Social Anticapitalista de contenido socialista.

Frente al impacto de la crisis del capitalismo vemos que se buscan y expresan salidas desde y en los marcos del sistema hegemónico por el capital y otras que intentan construir un nuevo orden sustentado en los intereses de los trabajadores y el pueblo. (Revolución Bolchevique, Revolución Mexicana).

En nuestro país el Radicalismo representa el impulso de las corrientes modernistas de la vieja oligarquía, el ascenso de los sectores medios y la necesidad de contener las demandas del movimiento obrero. Una modernización del sistema político que no cuestionase la base material de dicho sistema.

La Reforma representó en los marcos de un país que venía de una hegemonía conservadora en lo económico y político y católica en lo educativo, un avance progresista una ruptura coyuntural táctica con el pasado inmediato pero que no logro orientarse hacia postulados de políticas educativas que tributaran a un cambio estratégico del orden social

Digo tributar, aportar y no garantizar el cambio social; como señalara Aníbal Ponce “pensar la educación como una palanca de la historia supone un desconocimiento absoluto de la realidad social”. Realidad social definida por la lucha de clases. “Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases”²⁰

La reforma en el presente

Pero los límites de la Reforma no invalidan la vigencia de sus principios. Los mismos exigen una contextualización en el presente que nos permita el diseño de políticas educativas alternativas.

Si la Burguesía argentina en la Reforma del 18 planteaba abiertamente una politización de la problemática educativa en los términos vinculantes entre Educación y Sociedad. La burguesía de nuestros días en el contexto neoliberal de avasallamiento de los derechos de los trabajadores despliega la política de la “no política” la desideologización de los procesos educativos, imprimiendo a sus políticas educativas el barniz de la gestión que encubre claros fines de un proyecto político educativo de carácter elitista funcional a los intereses del capital.

Como señala la compañera Ana Pagano²¹ el gobierno de “Cambie-mos” despliega un proyecto educativo que introduce cambios culturales que se expresan por ejemplo en el discurso del Ministro Bullrich que sostiene que define los objetivos educativos ante la UIA “ésta es una nueva campaña del desierto pero sin espadas, con educación” o en la estigmatización de los jóvenes pobres que según el ministro utilizan los subsidios para comprar balas, o la estigmatización de los jóvenes que toman las escuelas. Es decir una educación tendiente al disciplinamiento, subordinación y dominación, alejada de toda posibilidad democratizadora del sistema educativo.

Agrega la compañera que el objetivo de una Formación para el Mercado empresarial dijo el Ministro Bullrich ante la UIA “Yo no me paro como ministro de Educación me paro como Gerente de Recursos Humanos. La secundaria del futuro anunciada en la CABA establece un

20 Aníbal Ponce, *Educación y Lucha de Clases*.

21 Ana Pagano, *Pedagoga*, Grupo de Trabajo Sec. de Cultura CTA Autónoma.

50% de pasantías en empresas y un 50% de presencia en las escuelas relacionadas con el emprendedorismo. Emprendedores individualistas, sin clase social, sin conflictos; formados en competencias vaciadas de saberes que hagan a una ciudadanía crítica. A esto cabe agregar el énfasis puesto en la meritocracia que en última instancia legitima la desigualdad existente en la sociedad.

Este proyecto educativo exige diluir el rol del docente como intelectual que en una práctica conjunta con la escuela y el territorio construya un conocimiento colectivo en función de las necesidades populares. La amenaza de cierre de los institutos de formación docente públicos de la CABA es un ejemplo en tal sentido.

Indudablemente pasado y presente en materia educativa habilitan un urgente debate que haga a la construcción de un proyecto político integral que dispute el poder contra las clases dominantes de la lógica capitalista.

El punto de partida para la construcción de un proyecto educativo emancipador desde una perspectiva clasista deberá reafirmar como señala Lukács al trabajo como la forma originaria de la praxis social. Por lo tanto el sentido de la educación, de los sistemas educativos, necesariamente se reconoce en la dinámica de las relaciones de producción.

2. JUAN OMAR AGÜERO Y SILVANA MARTÍNEZ²²: *¿QUÉ SIGNIFICA HOY SER UN INTELLECTUAL COMPROMETIDO CON LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA?*

Como sostiene Rodolfo Walsh, “El campo intelectual es por definición la conciencia. Un intelectual que no comprenda lo que pasa en su tiempo y en su país es una contradicción andante, y el que comprendiendo no actúa tendrá un lugar en la antología del llanto pero no en la historia viva de su tierra.”

Las Universidades siempre fueron ámbitos privilegiados de conocimiento y formación y respondieron a diversos intereses político-ideológicos y económicos en distintos momentos históricos. Siempre se vincularon al poder y ejercieron poder e influencia, basados precisamente en el saber y en el prestigio de quienes producen y distribuyen conocimientos. Si bien este poder es fundamentalmente simbólico, siempre se encarnó en intereses político-ideológicos y económicos muy concretos. Además,

22 Docentes Investigadores del Instituto de Estudios Sociales y Humanos, IESYH-CONICET-Universidad Nacional de Misiones.

siempre fueron instrumentos privilegiados de liberación y emancipación, pero también de opresión y dominación, dependiendo esto de para qué y para quién se ejerce el poder y del Proyecto Político-Ideológico encarnado en las Universidades, ya que forman parte de la construcción de un proyecto de país. Es decir, no son ni fueron nunca neutras ni asépticas, dado que la política es un componente constitutivo de las Universidades.

Por otra parte, las Universidades Públicas no sólo forman profesionales sino que además deberían formar intelectuales y ciudadanos/as comprometidos/as con su tiempo y su realidad histórica. Esto implica una tarea más que urgente y necesaria: construir sujetos políticos. Que los estudiantes se vean a sí mismos como sujetos políticos y, como tales, intenten comprender la realidad internacional, nacional, regional, social e institucional, no sólo para interpretar los procesos, sino para transformarlos dentro de sus posibilidades y no ilusoriamente por fuera de ellos. En este marco, las cátedras deberían ser espacios en donde se generen las condiciones no sólo para formar sujetos con habilidades y competencias teórico-metodológicas, sino también sujetos capaces de interpelar, cuestionar, deslegitimar lo establecido, romper las cadenas epistemológicas y pseudocientíficas que no les permiten pensar como sujetos autónomos, utilizar el conocimiento para recrearse a sí mismos, tomar decisiones, buscar el sentido de la profesión y construir poder participando en las organizaciones profesionales, pero también en las organizaciones populares y en los movimientos sociales.

Sin embargo, en muchos casos en nuestro país, las Universidades Públicas se transformaron en aparatos ideológicos de dominación y de reproducción del imperialismo/colonialismo norteamericano. No sólo se eliminaron y demonizaron categorías de análisis como pueblo, ideología, conciencia, explotación, sino que también se eliminaron literalmente a los más brillantes intelectuales del pensamiento latinoamericano, se dejaron de lado sus obras, sus ideas, se persiguió a los seguidores de estas ideas, se vaciaron las aulas de contenidos políticos, de compromisos sociales, de proyectos colectivos y se escindió la formación del proyecto de país.

En este proceso de vaciamiento, despolitización y reproducción de un orden capitalista-patriarcal-colonial-moderno-eurocéntrico-norteamericano, ¿cómo construimos intelectuales comprometidos con nuestro tiempo y nuestra realidad histórica? El mismo Walsh nos da una pista: *el*

campo de la conciencia. Tenemos que aclarar que no estamos hablando de la conciencia a la que se refiere el psicoanálisis, sino de la *conciencia histórica* a la que se refiere Marx en aquella frase memorable de la tesis 11 contra Feuerbach: “Los filósofos se han dedicado a interpretar el mundo, de lo que se trata es de transformarlo”. Estamos hablando de la *conciencia emancipatoria* que describe la filósofa española Stella Villarrea cuando alude a aquella lucidez que todos tenemos en algún momento de nuestras vidas, de interpelar el mundo que nos rodea con la intención de deslegitimar lo establecido. Estamos hablando de la *conciencia liberadora* que nos proponía Paulo Freire ya en los años sesenta. Después vendría la Alianza para el Progreso, la Doctrina de la Seguridad Nacional y el Consenso de Washington, instrumentos nefastos del imperialismo norteamericano que -dictaduras mediante- no sólo frenaron y bloquearon el desarrollo histórico de aquella conciencia, sino las posibilidades mismas de construcción de sujetos pensantes, autónomos y capaces de comprender su tiempo y construir su propia historia.

Hoy, en un contexto muy parecido al de entonces, tenemos que hacernos la pregunta que se hacía Darcy Ribeiro en 1991: “¿Dónde está la intelectualidad iracunda que se haga voz de este pueblo famélico? ¿Dónde están las militancias políticas que armen a los latinoamericanos de una conciencia crítica esclarecida sobre nuestros problemas y decidida a dejar atrás tantos siglos de padecimiento? Frente al silencio ruidoso de esas voces de indignación, lo que prevalece es el entorpecimiento producido por los medios. Y la inclinación casi irresistible de tantos subintelectuales de culpar a los negros por el atraso en que están enlodados; de culpar a los pobres por su miseria; de culpar a los niños del pueblo por su fracaso en la escuela; de atribuir el hambre a la imprudencia de la población; de acusar a los enfermos como culpables de sus males por la falta de higiene o negligencia...Lo que nos sobra en estos tristes días son las voces de irresponsables, sólo sensibles a los intereses minoritarios y a las razones del lucro”

Por eso la pregunta que proponemos para el debate: ¿qué significa hoy ser un intelectual comprometido con la Universidad Pública Argentina?

3. SERGIO ARELOVICH: A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

La construcción de consensos sociales en apoyo, defensa y organización de las experiencias neoconservadoras en el sub continente y

en nuestro país, obligan a quienes pensamos que otro mundo es posible y es necesaria una nueva construcción para tal propósito, a mirar con ojos más dedicados el conjunto de transformaciones ocurridas en nuestras sociedades.

Como uno de esos ámbitos es el territorio universitario, lugar en el cual nos desenvolvemos, las generalizaciones abstractas que nos otorgan cierta comodidad a la hora de construir explicaciones abarcativas sobre nuestras plurales realidades, no tienen –sin embargo– valor de uso a la hora de construir políticas y prácticas alternativas aquí y ahora.

La puja entre el horizonte imaginado de transformaciones, reformas y revoluciones versus la vida cotidiana, o sea la política, es la frontera que separa la posibilidad de empezar a construir en cada territorio el germen del mundo deseado.

Si el objetivo permanente –y no como lugar definitivo, sino como construcción dinámica– es sustituir las relaciones sociales amalgamadas por el sistema capitalista, la tarea es cómo nos planteamos revolucionar en esta vida y en nuestros días, tal arco de relaciones. Lejos se trata de la antigua disputa entre reforma y revolución. Se trata en cambio de la apuesta gramsciana prefigurativa por la revolución. La inevitable aparición de paradojas no nos debe impedir reflexionar sobre nuestras propias prácticas, para que nuestra guía de acción no se limite a construir respuestas a la agenda impuesta desde los ámbitos de poder, sino para lateralizar tal escenario con preguntas y respuestas propias. Se trata de alternativas al desarrollo universitario que inercialmente funciona y no de un hacer sin límites sólo en respuesta a lo impuesto.

A 100 años de la reforma universitaria, una de las líneas de trabajo posible y a la vez necesaria es la de poder caracterizar qué universidad es la que efectivamente existe. Quizá la primera aproximación requiera sustituir universidad en singular por algún grupo de plurales. Estos constituidos por diferentes vectores y ventanas, tales como por ejemplo: desde lo regional a lo disciplinar, desde la estructura presupuestaria a la composición social del estudiantado, desde las tendencias de elección profesional a los mercados de trabajo existentes, desde la reproducción sistémica a las prácticas docentes alternativas, desde la actuación gremial a la naturaleza del co-gobierno, desde la problemática de género a la ecología política, desde el arco de las dedicaciones horarias y sus jerarquías implícitas a las diferentes formas de precarización laboral,

desde la autonomía universitaria a la centralización de la administración presupuestaria, desde los vínculos contractuales y fácticos de la universidad con grandes corporaciones nacionales o extranjeras a la identificación paradigmática con la corriente principal promovida por UNESCO en sus mediciones cuantitativas del conocimiento, desde las currículas tradicionales a otras por crearse o inventarse, desde las incumbencias disciplinares a las multi y transdisciplinares.

Este avance tiene un único propósito: invitar a pensar, debatir, diseñar, programar, encarar transformaciones colectivas de la vida universitaria.

4. EDUARDO BORKOWSKI²³: A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918: EL CASO UNSL DESDE 1983 A LA FECHA

El Manifiesto Liminar (entre otros documentos) muestra claramente qué tipo de Universidad pensaban los Reformistas:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. [...] Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático.

En estos párrafos los Reformistas de 1918 muestran que pretendían una Universidad en la que no solo se ejerciese el más absoluto respeto a la libertad de pensar, de investigar, de aprender y de enseñar, sino también una universidad en la cual se generasen conocimientos para poder transmitirlos, como una forma de alcanzar la excelencia en la educación.

Era una inyección de universidad humboldtiana²⁴ en un modelo

23 UNSL.

24 Apaza Sembinelli, María Fernanda; FEE y E-UNC. *El modelo alemán Humboldtiano*, desarrollado esencialmente por Wilhelm von Humboldt, que se define por el papel primordial que se otorga a la investigación y plantea como su principal protagonista a la Universidad de Berlín, lo que daría origen a lo que hoy se conoce como “research university”, observado especialmente en la relación universidad-empresas a través de la investigación aplicada y la transferencia tecnológica. El aspecto más distintivo del modelo alemán se encuentra en la unidad entre investigación y docencia, respecto de lo cual Elton (2008) señala que la idea central de Humboldt (1810) era que “las universidades deben plantear la docencia siempre como si constara de problemas todavía no resueltos y por tanto, siempre en modo de investigación”, situación que de acuerdo con este autor

anacrónico de universidad napoleónica en la cual se “estudiaba el derecho público eclesiástico y el canónico, en filosofía del derecho se enseñaba que la voluntad divina era el origen de los actos del hombre”²⁵. Y vinculaban aquella posibilidad con el ejercicio pleno de la libertad, coartada por la Corda Frates.

La Corda Frates²⁶ era un pequeño grupo de personas que ejercían el poder dentro de la universidad de Córdoba imponiendo quienes serían o no docentes, los programas de estudio y, en general, lo que se podía o no pensar y hacer dentro de la universidad, recurriendo a los mecanismos de control y disciplinamiento que hiciera falta. Nores, el rector que no alcanzó a ser elegido legalmente a raíz de intervención de los estudiantes en el recinto donde sesionaba la Asamblea Universitaria, era integrante de la Corda Frates. Pero los Reformistas no pretendían cuestionar un nombre, sino un método de gobierno y de enseñanza en la Universidad. El Manifiesto Liminar detalla los vicios que existían en el funcionamiento y contra esto se rebelaron los estudiantes reformistas de 1918, incluyendo la camarilla que detentaba el poder en los claustros cordobeses.

sólo ha tenido buenos resultados en la investigación en los últimos 150 años. *El modelo Napoleónico francés*. Este modelo debe su nacimiento al desencanto que mostraba Napoleón con el escaso aporte que las universidades francesas le entregaban a la sociedad nacional, y porque eran vistas como la expresión del aparato ideológico del antiguo régimen, por lo que decidió abolirlas en 1793, reemplazándolas por las grandes écoles, colocando la primera piedra del actual modelo universitario en Francia como le conocemos hoy, y que en esos momentos se orientaba fuertemente a la formación profesional demandada principalmente por el Estado, en desmedro del desarrollo de la investigación. La principal característica de las Escuelas en el nuevo modelo de educación superior francés es el servicio público, a través de la formación de élites sociales preparadas para impulsar el desarrollo económico del país (Estado-Nación), por lo que se trata de un modelo que fortalece la relación entre las universidades y el Estado.

25 Julio V. González, *La Universidad. Teoría y Acción de la Reforma*, UNSL.

26 La Nación, 18/7/1917, citado por Ciria, A. y Sanguinetti, H., *La Reforma Universitaria* /1, Centro Editor de América Latina: “No es partido, ni club, ni sociedad, ni nada que se le parezca. Es una tertulia de 12 caballeros, católicos, - ese es su más fuerte vínculo espiritual - y de edades aproximadas, muy unidos entre sí por lazos de amistad y aún de parentesco, que se reúnen en comidas y almuerzos periódicos, ya en un hotel, ya en la casa particular de alguno de ellos. Universitarios en su mayoría, políticos casi todos, funcionarios y ex - funcionarios, legisladores y ex - legisladores, los asuntos públicos les ocupan desde luego, y aun cuando con frecuencias sus señoras les acompañan en los ágapes, no dejan estos de presentar cierto aspecto de “consejos de estado”. La unidad de fe completa la semejanza con una agrupación de militantes pero lo cierto es que hay allí independientes, radicales azules, algún simpatizante de los rojos, algún platónico amigo de los demócratas. El Dr. Arturo M. Bas, uno de los hombres más reputadamente inteligentes e ilustrados de Córdoba es, al decir de muchos, cabeza del famoso grupo, en el cual figuran el gobernador de la provincia, dos de sus ministros, el intendente municipal, el Dr. Antonio Nores, profesores de las Facultades, etc. Tiene gente de todos los partidos, tienen diputados de todos los rumbos. Así, caiga el que caiga, triunfe el que triunfe, la “Corda” sale siempre bien parada.”

Darcy Ribeiro²⁷ concreta en diez puntos las postulaciones básicas de la Reforma de Córdoba: 1) “El cogobierno estudiantil; 2) la autonomía política, docente y administrativa de la Universidad; 3) la elección de todos los mandatarios de la Universidad por asamblea con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados; 4) la selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren amplia libertad de acceso al magisterio; 5) la fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, sólo renovables mediante apreciación de la eficiencia y competencia del profesor; 6) la gratuidad de la enseñanza superior^{28*}; 7) la asunción por la Universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia; 8) la libertad docente; 9) la implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos; 10) la libre asistencia a clases.

Todos estos postulados reformistas, son conceptos profundamente interrelacionados entre sí y delinean una institución en la cual se enseñe con el mejor nivel académico pero también en el cual se investigue y se realice lo que se conoce como “extensión universitaria”. Además, tienen correlatos muy marcados con el tipo de sociedad que los reformistas tenían en mente.

Una de las propuestas esenciales es la posibilidad de Cátedras Paralelas, es decir, la posibilidad, *la libertad, de los estudiantes de elegir a sus propios docentes*. Este rasgo distingue profundamente a la Universidad Reformista de un Instituto de Investigación. No solo porque la exigencia reformista es que la investigación se haga dentro de la Universidad y no fuera de ella, sino porque en un Instituto de Investigación el proceso es exactamente inverso: son los “docentes” los que eligen a sus estudiantes, a sus discípulos. Y esto es el origen de una universidad elitista, reservada para unos pocos: estudian aquellos a los que los docentes (investigadores) estiman que les serán útiles a su propio curriculum.

La invasión de la UNSL por institutos, investigadores, becarios y proyectos de CONICET, que no solo vulneran su reglamentación sino

27 Citado por Carlos Tünnermann en 90 años de la Reforma Universitaria (CLACSO, 2008).

28 La gratuidad de la enseñanza universitaria fue un tema debatido pero sobre el cual no hubo acuerdo en el Congreso de la FUA. El gobierno de Perón fue el que la instituyó a través del Decreto N° 29.337 de noviembre de 1949 (de Supresión de Aranceles Universitarios) Ver Ciria, A. y Sanguinetti, H., La Reforma Universitaria /1, Centro Editor de América Latina.

que provocan adaptaciones a sus necesidades, es, a mi entender, uno de los factores, junto con otros no menos importantes como la demagogia de las autoridades, el clientelismo ejercido sin tapujos y las camari-llas político-académicas que han reemplazado a la Corda Frates, han pervertido la estructura reformista formal de la UNSL, y hacen indispensable una recuperación urgente de los valores e ideales reformistas que le dieron a la Universidad Argentina y a la UNSL en particular, sus épocas de mayor esplendor en todos los aspectos que puede ofrecer una Universidad.

5. MARCELO DÍAZ²⁹: *TRAS EL RASTRO DE LAS HUELLAS DISCURSIVAS DEL LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918. APUNTES MENTALES*

Todo docente encuentra un correlato de su experiencia en el plano del discurso y voz, son las formas políticas de cada coyuntura, entendidas también como formaciones discursivas, las que definen un posicionamiento de cada quien, en mi caso lo pienso en relación al sistema educativo.

La primera definición que aparece como necesaria en este trabajo es la de discurso. Para formular nuestra definición recurrimos a Eliseo Verón y aclaramos en una primera instancia que: “Toda manifestación de sentido, en efecto, tiene una manifestación material. Esta materialidad del sentido define la condición esencial, el punto de partida necesario de todo estudio empírico de la producción de sentido”³⁰. Los discursos son aquellos espacios en los cuales se materializa el sentido social. No funcionan en el vacío sino que viven dentro de una serie de condiciones sociales. Eliseo Verón sostiene que una teoría de los discursos descansa en un doble anclaje, del sentido en lo social y de lo social en el sentido: “Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas.”³¹ Pensemos en el funcionamiento de la red semiótica como un sistema productor y como un sistema productivo, porque los textos dejan ver los juegos de relaciones que producen sentido y leemos el conjunto de huellas que las condiciones de producción han dejado en los textos. “Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso

29 U.E.P.C/ Unrc/ Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.

30 Verón, E., *La semiosis social*, Gedisa, Barcelona, 1993, Pág. 126.

31 *Ibidem*, Pág. 126.

de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis.”³² No podemos omitir que toda producción de sentido es necesariamente social, no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo sin explicar sus condiciones sociales.

Todo esto para decir qué, para preguntarnos en el marco de nuestra coyuntura histórica, qué formaciones discursivas de la reforma universitaria de 1918 siguen vigentes. Por qué es importante retomar postulados que casi hemos aprendido de memoria, porque en un momento de nuestro país en que se pretenden cerrar 29 profesorados en la ciudad de Buenos Aires y en un momento en el que se enuncia un nuevo modelo educativo que alcanza todos los niveles denominado Plan maestro resulta significativo por lo menos formularnos inquietudes acerca de qué se dice y desde dónde se enuncia referido a temas como la educación libre y gratuita, la elección del cuerpo docente, la continuidad en los cargos y los contenidos que serán tema y objeto de enseñanza y aprendizaje.

No tengo respuestas sólo preguntas referidas a qué discursos circulan por parte del Estado, y quiénes toman la palabra a la hora de hablar por nosotros. Desde ese lugar pienso en una expresión pertinente para ilustrar esta situación *La semiosis del silencio*, programas educativos que se sostienen desde una posición *muda* lo que lleva a preguntarse entonces en qué momento de los reclamos que percibimos por zonas subterráneas de los medios de comunicación encontrarán interlocutores. ¿Qué efectos producen esos silencios en la sociedad? ¿Y qué generan en los docentes? ¿Y las comunidades que acompañan a los mismos? ¿Y las condiciones materiales? ¿Acaso hemos llegado a un punto en el que las decisiones han perdido toda la materialidad de la palabra como si ésta no fuese necesaria? ¿Un punto donde este doble movimiento entre lo social y lo discursivo hace agua y encuentra su límite en el silencio? ¿Qué es lo que borra el silencio? ¿Las huellas del pasado? ¿Las voces de los actores actuales? ¿Qué sentidos se omiten? ¿Y qué nuevos sentidos aparecen en un universo que pierde cercanía con los otros desde el momento en que se eliminan formaciones discursivas completas? ¿Qué es lo que se recuerda y qué lo que se olvida? Desde cualquier punto de vista el doble movimiento de Verón, de lo social en el sentido y del sentido en lo social no se escucha, ni se lee ningún indicio, acerca de las decisiones que se tomarán desde el Estado.

32 Ibidem, Pág. 126.

Desde un lugar más personal, sensible, pienso en qué se dirá a mediano plazo, y cómo se dirá, quién dice que no sea como considera el poeta argentino Martín Rodríguez en su libro *Ministerio de Desarrollo Social*:

Padre Francisco bendice herramientas que / pidió de cada vecino desocupado / o sub-ocupado (martillo, lija, taladro, gubia, sierra caladora, etc.) / y las puso sobre un lienzo / amarillo con imágenes andinas.

Arrojó agua para su bendición, / Coca Cola para su desoxidación / y oraciones para la liberación.

Todos chochos / con las herramientas nuevas / de la construcción.
Las herramientas construyen / más rápido que todas las ideas que destruyen.

Bibliografía:

Battilana, C: *“El empleo del tiempo”* El ojo de mármol ediciones. Argentina. 2017.

Rodríguez, M: *“Ministerio de Desarrollo Social”* Determinado Rumor. 2012.

Verón, E., *La semiosis social*, Gedisa, Barcelona, 1993, Pág. 126.

FINALIZACIÓN DE LA JORNADA

La Jornada, se clausuró con palabras de los Prof. Julio C. Gambina y Enrique Elorza, quienes valoraron el esfuerzo realizado, y fundamentalmente el nivel del debate en cuanto a profundidad y participación, el que sin duda, aportó sustancialmente al proceso emancipatorio, social, político, económico y universitario.