A UN SIGLO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

Debates contemporáneos:
La conmemoración del Centenario de la Reforma de 1918
La situación actual

Jornada de debate 24 de mayo de 2018

Facultad de Ciencias Ecojnómicas, Jurídicas y Sociales
Universidad Nacional de San Luis
Campus Universitario Villa Mercedes, San Luis

Coordinadores:
Julio C. Gambina, Beatriz Rajland, Enrique Elorza

FISYP
Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas

ADU

Título: A un siglo de la Reforma Universitaria

Subtítulo: Debates contemporáneos: La conmemoración del Centenario de la Reforma de 1918 y la situación actual

Compiladores: Julio C. Gambina, Beatriz Rajland y Enrique Elorza

©FISyP, Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas

Montevideo 31 - 2º 3

(CP1042AAB) Buenos Aires - Argentina

Tel Fax: 4381-5574 / 6088-9949

mail: fisyp@fisyp.org.ar

web: www.fisyp.org.ar

Diseño y producción editorial:

José Luis Bournasell

jlbournasell@gmail.com

Esta publicación fue apoyada con recursos de la Fundación Rosa Luxemburgo con fondos del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania BMZ.

La Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas es una entidad sin fines de lucro, dedicada a la actividad de investigación, docencia y difusión en diversas áreas de Ciencias Sociales.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, mecánico, óptico, químico, de grabación o de fotocopia, sin el permiso del editor.

1918 JORNADA DE DEBATE 2018

DEBATES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA REFORMA UNIVERSITARIA:

LA CONMEMORACIÓN DEL CENTENARIO DE LA REFORMA DE 1918 Y LA SITUACIÓN ACTUAL

24 de mayo de 2018 de 10 a 19.30 hs.

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales,
Universidad Nacional de San Luis. Campus Universitario. Villa Mercedes, San Luis.

TEMARIO

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.

Organizan:
Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz,
Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP),
Asociación de Docentes Universitarios (ADU)
Fundación Rosa Luxemburgo

Auspician:
Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales (FCEJS-UNSL)
Instituto de Estudios y Formación de la CTA Autónoma (IEF-CTAA)
Red de Estudios de la Economía Mundial (REDEM).

CENTRO DE PENSAMIENTO CRÍTICO PEDRO PAZ · FISYP Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas · ADU Asociación de Docentes Universitarios · FUNDACIÓN ROSA LUXEMBURGO

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)

Asociación de Docentes Universitario de San Luis (ADU)

Fundación Rosa Luxemburgo

ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LOS COORDINADORES 7

PALABRAS DE ENRIQUE ELORZA 8

MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA UNIVERSITARIA 11

TRABAJOS PRESENTADOS A LA JORNADA DE DEBATE DEL 24 DE MAYO DE 2018 17

BLOQUE 1 18
Relatora: Beatriz Rajland

Los principios de la Reforma Universitaria de 1918 Argentina 19
Alberto Testa

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 28
Mag. Claudia Campo y Prof. Rosa Somaré

El Mono que descendió del Hombre
Notas sobre la empresarialización de la Universidad Pública de la Heteronomía 36
Verónica Quiroga

Yo soy Roca. Semblanza de un reformista 49
Jorge González Ossandon

Confrontando sistemas: la Universidad pública hoy 60
Liliana Costante

BLOQUE 2 73
Relatora: Marta Verónica Quiroga

Sobre la ideologìa de la reforma del 18 74
Jorge Cardelli

Discutir la Universidad a 100 años de su reforma 85
Julio C. Gambina

Derecho a enseñar y aprender 97
Manuel Castillo

Sobre Reformas y Revoluciones:. A un siglo del legado de los estudiantes universitarios del 18 109
Patricia A. Collado, Milagros Molina y Anabel Ribas

La comunicación/educación como praxis necesaria para construir una nueva Universidad 138
Miriam Goyeneche, Silvina Romero y Mariela Villazón

BLOQUE 3 147
Relator: Julio C. Gambina

Universidad y desarrollo: acerca de escisiones y reproducciones 148
Alicia Naveda

Reflexiones de la Educación Universitaria como Derecho.
Espacios para nuevos saberes desde la resistencia 166
Alejandra María Gabriela Juárez

Universidad y sectores populares. Disputar el sentido de la Reforma Universitaria del ´18 175
Pedro Gregorio Enríquez y Luciana Melto

Pensando la función de investigación y posgrado en la FCEJS- UNSL 189
Mg. Lic. Silvina Galetto

Autoridad Pedagógica Y Reforma del 18: desafíos de su legado para la universidad actual 198
Gabriel Rosales y Sonia Pereyra

La reforma de 1918 en el sistema universitario argentino 206
Damián Antúnez

BLOQUE 4 214
Relator: Pedro Gregorio Enríquez

¿Qué significa ser hoy un intelectual comprometido con la universidad pública argentina? 215
Dra. Silvana Martínez y Dr. Juan Agüero

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918: el caso UNSL desde 1983 a la fecha 231
Eduardo Borkowski

La Filosofía y la Educación, una relación verbal 245
Facundo Jaime

1.918 + 100 = 24.521. Revolución y reacción en la Reforma del 18 258
Ramón Sans Ferramola

PRESENTACIÓN DE LOS COORDINADORES

En junio se cumplieron 100 años de la gran gesta desplegada en Córdoba por la Reforma Universitaria, que supuso una dura confrontación con la Universidad elitista como expresión de un poder retrógrado y funcional a tiempos pasados de la lógica imperante no solo en Argentina, sino en el mundo. Hacia 1916 surge el primer gobierno resultado de la elección popular, aun cuando las mujeres no podían votar. Hacia 1917 había ocurrido la revolución en Rusia que imaginaba la construcción de una sociedad socialista, a contramano del capitalismo y su expansión imperialista en el ámbito mundial.

Un nuevo tiempo civilizatorio emergía y la discusión se extendía a diversos aspectos: la economía, la política, la cultura y por ende, a la propia Universidad. La demanda por derechos de ciudadanía e incluso la disputa del poder emergía con fuerza en los reclamos de sectores sociales excluidos. El movimiento desplegado en Córdoba fue rápidamente asumido en buena parte de América Latina y el Caribe, especialmente en Perú y en Cuba. La región transitaba un tiempo de profundas transformaciones, con la finalización del régimen colonial español en 1902 en Cuba y la revolución mexicana que evidenciaba la demanda campesina por la tierra.

Era un tiempo global, regional y local para la demanda de sectores sociales emergentes que incluían la perspectiva de la lucha por la emancipación. Era todo un desafío que penetraba todos los ámbitos de la vida económica, social, cultural, científica, y claro, en ese plano de la propia Universidad.

PALABRAS DE ENRIQUE ELORZA

Coordinador del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz

Desde el Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz acompañamos esta publicación que refleja los debates y ponencias de la Jornada *Debates Contemporáneos sobre la reforma Universitaria: la conmemoración del Centenario y la situación actual*, realizada el día 24 de mayo de 2018.

Con esta actividad estamos dando continuidad a fortalecer un espacio de discusión y análisis en articulación con la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas (FISyP), Fundación Rosa Luxemburgo y la Asociación de Docentes Universitarios de San Luis (ADU). Esta Jornada forma parte de los objetivos del Centro, habiendo dedicado en el año 2017 dos actividades en las cuales se pone el acento en la educación pública. Nos referimos a la Jornada "Educación, Movimientos Popular y Emancipación, realizada el 24 de mayo y la Jornada "Reflexiones Ante los 100 Años de la Reforma Universitaria", realizada el 18 de agosto.

Desde el Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz estamos convencidos que la educación pública debe contribuir a la inclusión social en procesos que permitan lograr una formación en la academia, en su vínculo con el territorio donde habita, y con un sistema de investigación, que contribuya a pensar y buscar soluciones para la sociedad, no bajo el amparo del paradigma utilitarista, individualista y depredador de la naturaleza, sino más bien, en la búsqueda de ámbitos universitarios en los cuales se conciban estas prácticas como un bien público ajeno a la mercantilización

La educación pública es producto de un conjunto de derechos que han logrado diferentes generaciones con sus luchas. A 100 años de la Reforma Universitaria, y ante la vigencia de políticas neoliberales con la intervención directa del Fondo Monetario Internacional (FMI), la educación pública está en un proceso constante de desfinanciamiento y falta de interés de parte de quienes hoy gobiernan y de quienes acompañan a este proyecto político. De allí que la Jornada realizada, y que hoy compartimos con ustedes con la publicación de las ponencias presentadas y sus debates, expresan un conjunto de preocupaciones y propuestas que provienen de referentes sociales y políticos y de colectivos gremiales, intelectuales, académicos e interesados por el presente y futuro de la educación pública.

La política hegemónica global y en particular la política actual del gobierno nacional, están empeñados en lograr la desarticulación de iniciativas populares que busquen alternativas a este modelo, otro tanto ocurre en menoscabar un conjunto de derechos logrados por amplios sectores de la sociedad. Desde el Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz procuramos participar y generar ámbitos de discusión y de comprensión de los impactos de las políticas neoliberales y la búsqueda de modelo alternativos a los vigentes, como es el caso de la Universidad. Estamos convencidos que es necesaria la construcción de una universidad para la emancipación, diferente a lo que propone el capitalismo.

Durante la Jornada se plantearon varios interrogantes. Creemos que hay preguntas que debemos seguir trabajando para encontrar respuestas con prácticas y teorías por fuera del pensamiento único. Algunos de estos interrogantes siguen siendo ¿Es necesario repensar el lugar que debe ocupar la universidad pública para contribuir a una sociedad más igualitaria, inclusiva y que acepte que la naturaleza debe ser sujeto de derecho? Los profesionales que salen de nuestras universidades ¿De qué manera contribuyen a la construcción de una sociedad más justa? El sistema científico tecnológico de nuestras universidades ¿advierten y buscan soluciones, ante la crisis palpable en que está inmerso nuestro habitad que implican crisis energética, climática, del agua y alimentaria? ¿Hasta cuándo será aceptado y sostenible que la ciencia y lo que se enseña, esté más cerca de los requerimientos de los negocios, de la rentabilidad del capital, que de los intereses generales de la humanidad? La extensión universitaria, tal como se la identifica en el ámbito univer-

sitario, ¿en qué contribuye y cómo lo hace para para no ser funcional reproduciendo la lógica del actual sistema excluyente y depredador?

Estos interrogantes nos permiten advertir la gran disputa que se plantea en diferentes ámbitos, sean estos desde el campo hegemónico o de los sectores que se presentan como alternativos. Los primeros ven sus respuestas en el mercado, otros, si bien no niegan al mercado, suman la presencia del Estado, pero siempre en sintonía con la reproducción del actual modelo. Los segundos aún no logran fraguar prácticas que conlleven a neutralizar la mercantilización y la exclusión, transformándose, en algunos casos, propuestas inacabadas, y aquellas que terminan siendo funcionales a un pragmatismo que procura el neoliberalismo. Es aquí donde queremos estar presentes desde el Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, para contribuir a obstruir el pensamiento único a partir de los caminos de las alternativas, para avanzar en la búsqueda de otro modo de desarrollo más solidario, igualitario y con reciprocidad, incluyendo a las persona y la naturaleza como parte de un mismo sistema.

MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América
Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918

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 resulto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contra-revolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un

hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla. Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad y la falsa-competencia.

Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el Dr. José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de los que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son -y dolorosas- de todo el continente. Que en nuestro país una ley -se dice- la de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos. Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral los está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca

nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de elección rectoral, aclara singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y América las circunstancia de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. El confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuanta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la Asamblea Universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, en el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros -los más- en nombre del sentimiento

religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical. La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la Ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del Salón de Actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionada en el propio Salón de Actos de la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de la huelga indefinida. En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos sin temor de ser rectificados, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta universidad.

La juventud Universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy para ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juven-

tud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatar nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, no al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: "prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia Universitaria! Recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocérsele la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, Gurmensindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.

TRABAJOS PRESENTADOS A LA JORNADA DE DEBATE DEL 24 DE MAYO DE 2018

BLOQUE 1

Relatora: Beatriz Rajland

LOS PRINCIPIOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918 ARGENTINA

Alberto Testa*

El simple escritor y profundo filosofo 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 tradicionalista 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 y 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 repensar, 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.

* Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UNSL. Economía Política y Filosofía.

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 e imprecisa 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 el señorío 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, embreta 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 heterónomo 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 dignos ciudadanos y 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

Las tutelas externas de acreditaciones, de Conicet que es un organismo dependiente de los ejecutivos nacionales de turno o atrapado en evaluaciones de paradigmas conservadores, conspiran contra este principio.

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 instituyo 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 de conciencia, 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, dentro, significa en mi opinión, autonomía y no aislamiento 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.

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 del ciudadanos/as, y el 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.

La reforma del 18 apuntaba a la libertad de pensamiento y acción, en ese contexto considero importante que en el desarrollo de la humanidad y de su "mundo" el pensamiento crítico permite encontrar senderos de desarrollos socio-económicos sustentables.

Mientras el pensamiento fragmentario es imprescindible en lo experimental, en los experimentos a verificar. El pensamiento complejo aborda los problemas sociales y el pensamiento holístico permite lo experiencial.

Pensamiento fragmentario: pertinente al experimento y a la división del trabajo intelectual.

Pensamiento complejo: permite la inter-relación profesional y la solución de problemas sociales.

Pensamiento holístico: pertinente a la experiencia vital y a las decisiones de acción política, como planteara Hannah Arednt.

Voy a desarrollar brevemente estas tres formas de construcción de pensamientos económicos, o simplemente de pensamiento en las ciencias en general.

PENSAMIENTO FRAGMENTARIO

Producto de la división del trabajo. Potenció el conocimiento, pero lo dispersó en partes, en fragmentos, que después no han sido reunidos en un objeto teórico que busque la coherencia y sinergia, com-

prendiendo que la parte está relacionada, articulada o es inminente a la socio-economía en su conjunto.

Paul Sweezy hace mención que el sistema capitalista es la suma coherente de una multitud de incoherencias.

Los alumnos para graduarse necesitan cursar unas decenas de asignaturas; de álgebra, de derecho, de contabilidad, de economía, etc., y no tendrán la posibilidad de integrar a todas ellas en una instancia pedagógica. Consecuentemente no tienen muchas posibilidades de hacer una síntesis de todo el conocimiento que aprenden. Están disciplinados por las disciplinas (fragmentarias). La disciplina es el disciplinamiento. La disciplina fragmenta al conocimiento y por ende al saber personal y científico quitándole el significado de la acción humana y de su articulación con el mundo.

PENSAMIENTO COMPLEJO

Es aquel que se estudia en la resolución de problemas, en donde se define:

a) el sujeto colectivo y

b) la cantidad de disciplinas necesarias para efectivamente solucionar el problema.

Por ejemplo, si se buscamos solucionar la educación de un grupo de estudiante, primero de todo hay que definir a los estudiantes. Por ejemplo los estudiantes del barrio Almirante Brown. Luego ver que esos estudiantes (el sujeto considerado) para lograr las metas educativas deben ser sanos.

Las distintas disciplinas que podrían considerarse son:

1) Salud Pública (medicina)

2) Nutrición (Ciencia de la nutrición),

3) Ingeniería civil para asegurarles cloacas y condiciones ambientales higiénicas,

4) edificios escolares (arquitectura)

5) Un sistema educativo idóneo.

En este ejemplo la complejidad está dada por el sujeto (Estudiantes del barrio A. Brown), más las cinco disciplinas necesarias (medicina,

nutrición, ingeniería, arquitectura, educativas) para solucionar efectivamente el problema.

PENSAMIENTO HOLÍSTICO

Es aquel que tiene en cuentan la acción política para transformar la realidad, por ejemplo: la implementación de políticas educativas y de contención, transferencias económicas como la asignación universal por hijos, instituido por parte de la voluntad política y el empoderamiento cívico de los padres de los estudiantes.

Estos tres tipos de pensamientos se complementan e integran en el pensamiento crítico para interpelar a la realidad, que constituye una unidad, un todo, que solo se divide analíticamente a los fines de estudio.

Hasta aquí hemos observado el mundo, enfocándonos en lo "externo", en aquello que la ciencia pretende llamar "objetivo" tengamos en cuenta lo que expresa Bourdieu:

> [...] los sistemas de clasificación constituyen un asunto en juego en las luchas que oponen a individuos o grupos en las interacciones rutinarias de la vida diaria así como en las contiendas solitarias y colectivas que tienen lugar en los campos de la política y de la producción cultural [...] las estructuras sociales y cognitivas están vinculadas recurrente y estructuralmente, y la correspondencia que prevalece entre ellas proporciona uno de los pilares de la dominación social.

Foucault en su libro "La hermenéutica del sujeto" rescata el pensamiento griego, adonde el hombre para poder acceder a la verdad debe transformarse. Y esto que era así para los griegos en su conocerse a sí mismo que era la forma de hacer eficaz el cuidado de uno mismo y del otro (política) también es aplicable a la completitud del sujeto que plantea Pablo Freire en su libro "Grito Manso".

Es cierto que el estudiante entra de una manera a la universidad y sale de otra. Ahora bien, ese proceso de completitud no ha sido puesto bajo la luz de la importancia necesaria para poder reflexionar sobre las prácticas del proceso de enseñanza aprendizaje.

El pensamiento fragmentario obstaculiza el empoderamiento de la conciencia del sujeto en la búsqueda de su emancipación. Grandes ma-

temáticos, grandes químicos, los científicos en general, y en particular los de las ciencias duras, que tienen prioritaria incidencia en Conicet conocen mucho de su especialidad y poco de la política institucional, excepto aquella parte del conocimiento que conoce las interacciones del posicionamiento y rentabilidad mercantil. Son en el sentido etimológico de la palabra "idiotas", aquellos que se ocupan solamente de sus intereses particulares.

Es imprescindible devolverle el sentido de la acción humana al mundo cognitivo, el sentido de Vida de Víctor Frankl a todas las actividades humanas y en especial al del conocimiento, ya que sin una comprensión de síntesis del pensamiento académico, este se constituye en un mundo reificado, ajeno al bien común, al buen vivir, con una lógica investigativa endógena que no responde al sentido de la acción humano, ni siquiera a la doxa del sentido común.

Solo el pensamiento holístico liberara al hombre y a la mujer sometidos en dispositivos de dominaciones groseras o sutiles, en matrices burocráticas, en razonamientos mercantiles.

Cuando uno articula los conceptos que se lograron en la reforma del 18:

Cogobierno: apela a la construcción solidaria con el otro. No al manejo burocrático, negando el pensamiento instrumental que suele construirse en los cuerpos colegiados.

Asistencia Libre: apela al disciplinamiento interior, a la formación necesario para el despliegue de la vocación interna de los alumnos.

Educación Laica: al empoderamiento del sujeto en su ser sujeto para la acción y para la acción emancipadora. El problema aquí no es tanto creer o no creer en algo superior y externo sino al despojarse del auto-centramiento de la propia conciencia. Lo fundamental es la discusión externo o inmanente. Lo externo propicia la sumisión del conocimiento a los intermediarios, torciendo los métodos científicos al servicio de ideología sectoriales o sectarias.

Universidad y Ciencia. Es imprescindible superar aquella afirmación de Heidegger de que la ciencia no piensa. La ciencia no puede estar desintegrada del mundo de la vida.

Así, cada conquista, cada derecho arrancado al status quo de aquella Córdoba, cada libertad impuesta al privilegio clerical y conservador de aquel tiempo constituye y va constituyendo un sujeto colectivo y científico diferente.

Sujeto científico y colectivo que usualmente se somete a la estupidización que promueve la división del trabajo, a la fragmentación del conocimiento que obstaculiza que la propia conciencia se expanda en el auto-conocimiento y en el significado humano del quehacer académico.

La Ciencia no solo está hecha de la objetividad del método científico sino del proceso de construcción de las subjetividades de la comunidad científica.

Cada cambio en las prácticas y modo de hacer ciencia, constituye sujetos colectivos diferentes, de allí que es imprescindible recuperar y profundizar la enseñanza pública ofrecidas por las Universidades Nacionales que nacen de una lógica constitucional que trasciende el fragmento mercantilista de rentabilidades más o menos justificadas desde el capital y luego, muy luego desde el conocimiento científico. Ya que las prioridades no la establecen los sujetos en un ámbito de reflexión sino por la lógica de burocracias que suelen invisibilizar sus dispositivos.

En la síntesis de Deodoro Roca:

> 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.

Aquí se aprecia que es la ciencia con conciencia lo que se está proponiendo, y para ello es necesario entre otros aspectos, dos componentes fundamentales:

La profundización de las prácticas emancipadoras y el pensamiento crítico, que en manos de sujetos sanos-no enajenados- puedan llevar a cabo las metas propuestas en la constitución nacional y en los objetivos de los libertadores de América.

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".

Mag. Claudia Campo* y Prof. Rosa Somaré**

INTRODUCCIÓN

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

* Docente Investigadora de la U.N.S.L Profesora Adjunta Efectiva de la Facultad de Psicología. Área Psicoanálisis. Secretaria Gremial de la Asociación de Docentes Universitarios. Colaboradora en la Secretaría de género (A.D.U)

** Docente jubilada de la U.N.S.L. Facultad de Ciencias Humanas. Secretaria de Derechos Humanos, género y diversidad de la Asociación de Docentes Universitarios. (A.D.U).

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.

DESARROLLO.

El Centro de pensamiento Pedro Paz en cada uno de sus encuentros nos invita a la reflexión crítica de debates contemporáneos de los cuales la Universidad pública no puede estar ajena. En el contexto de los cien años de la reforma nos pareció que la problemática de género no puede estar ausente porque la esencia de las ideas de la reforma nos inspiró a cuestionar situaciones complejas y desiguales de la sociedad

que nos toca vivir. La violencia y/o la discriminación por género es una de las dificultades actuales que nos afecta de manera directa y repercute sobre todos los sectores.

Desde los ámbitos educativos y gremiales es necesario propiciar y multiplicar espacios de debate y conocimiento sobre ésta problemática que sirvan para visibilizar y prevenir situaciones de violencia o discriminación sexista. En el ámbito universitario las mujeres así como las personas cuya identidad de género no responde a la heterosexualidad normativa, padecen todo tipo de violencia, desde la psicológica, la simbólica y a veces la física. Es un ámbito además donde surgen situaciones de abuso de poder.

A cien años de la reforma universitaria, creemos imprescindible poder incorporar de manera transversal la perspectiva de género en los planes de estudio y en todas las prácticas de la vida universitaria. Si bien existen materias o cursos optativos son aislados de la formación general de cada uno de los programas de las distintas carreras.

Cuando empezamos a pensar en los protocolos nos damos cuenta que el problema no es que no existen, sino que la universidad es patriarcal por definición. En ese sentido, 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 mismas tengan algún tipo de respuesta por parte de la institución.

El trabajo que se llevó adelante para la redacción de los protocolos tuvo en cuenta otros que ya están funcionando en Universidades nacionales, como así también tratados internacionales, pactos, convenios, entre ellos la Convención sobre la eliminación de toda forma de violencias contra las mujeres (CEDAW), convención de Belem Do Pará, la ley 26.485 y el Convenio Colectivo de Trabajo entre otros. Entre los propósitos se encuentran garantizar en la Universidad un ambiente libre de discrimi-

nación de cualquier tipo de hostigamiento y violencia por razones de orientación de sexual, identidad o expresión de género, clase, etnia, nacionalidad o religión. Así como detectar, prevenir, atender, sancionar y erradicar las violencias, discriminaciones y acosos sexuales en la Universidad Nacional de San Luis.

Entre los principios se destacan el asesoramiento y contención gratuitos, la no revictimización, la confidencialidad de los datos, diligencia y celeridad en la investigación. La autoridad de aplicación es un equipo técnico con perspectiva de género que hasta el momento no se ha constituido.

En la experiencia de la aplicación del protocolo de la Facultad de Ciencias Humanas, se detecta que la comisión de aplicación designada por el Consejo Directivo para tal fin, tiene sus limitaciones que en muchos casos son de índole política o burocrática. Cabe destacar que las autoridades de la mencionada Facultad han dado muestras de disposición para la creación y aplicación del protocolo pero no siempre con ello es suficiente. Una dificultad importante es la falta de profesionales a los que llegan las denuncias, en formación con perspectiva de género. Esta situación hace que muchas veces no se logre cumplir con los principios rectores del protocolo que tienen que ver fundamentalmente con la celeridad y la no revictimización. Por ello, cabe señalar la relevancia de llevar adelante verdaderas capacitaciones que son imprescindibles para aquellos que reciben las denuncias.

Creemos que el género no es un tema o un conjunto de temas, sino que es una cuestión de perspectiva, de mirada que nos permite comprender que todos los aspectos de la realidad impactan de manera desigual no solo por las diferencias económicas, políticas y sociales sino que también por el sistema sexo – género. En este sentido, acordamos con las distintas corrientes feministas que la violencia de género es de tipo estructural. Así a la violencia sexual, el maltrato, las violaciones hay que tratarlas como partes de esa estructura normatizadora de cuerpos generizados que garantiza el actual orden social. Por ello, a cien años de la reforma universitaria que justamente cuestionó el orden social en ese momento, los debates de género no pueden estar ausentes.

Una de las formas más frecuentes de violencias dentro de los ámbitos universitarios, es la violencia simbólica. Expresiones tales como: “ya no se puede hacer más un chiste”, “sos una exagerada”, dan cuenta

de ello. El patriarcado establece marcos para que tenga lugar la violencia simbólica, uno de ellos es la invisibilización histórica de las mujeres del ámbito público.

Ellas pueden ser excluidas del conocimiento cuando la vida de éstas es invisibilizada por los diferentes cuerpos de conocimiento.

Cabe señalar que a cien años de la Reforma Universitaria de 1918, en las fotos y en la mayoría de los documentos de la época no aparecen mujeres, sin embargo, hacía más de tres décadas que ellas estudiaban y egresaban con títulos de parteras, médicas y farmacéuticas de las Facultad de medicina. Por eso cobra relevancia mencionar a Prosperina Paravan, una militante reformista que defendió el derecho a estudiar de las mujeres y que sentía lo que siente cualquier mujer que desafía los límites que escritos o tácitos, impone la tradición de reservar los cambios universitarios a hombres. Justamente subsumir a la mujer en el genérico hombre es ubicarla en un terreno inferior que queda desprovista de la capacidad de pensar.

Esta mujer de la reforma, aunque invisibilizada por su condición de tal, se atrevió a originar transformaciones políticas en las universidades. Solicitó el ingreso a la carrera de odontología y con coraje enfrentó los impedimentos explícitos e implícitos, por su 'condición femenina', dentro y fuera del ámbito académico. Si bien los estatutos universitarios no excluían a las mujeres, se lo hacía a través de otras formas de violencia, como gestos, miradas, actitudes, las cuales atravesaban la subjetividad femenina y así se lograba discriminarlas y excluirlas. Pensamos en Prosperina, en su hacer, en todo lo que habrá pensado y sentido en esos años en el que debió batallar desde su primer día en un aula, solo reservada a hombres de apellido en la universidad Nacional de Córdoba. Interpretamos que esta joven con rebeldía y resistencia se atrevió a disputar la moral conservadora que no reconocía a las mujeres. Ella, transitó su militancia universitaria reformista con dignidad, marchó por las calles de Córdoba, soportó las represiones policiales y también participó políticamente convocando y luego presidiendo la asamblea del Centro de Estudiantes de Odontología, el 19 de junio de 1918. A cien años de la Reforma Universitaria de 1918, nos encontramos con una mujer que honró la vida con coraje y compromiso político en su lucha por los derechos de las mujeres.

Su militancia por el derecho a estudiar y participar en la vida universitaria dignifica la lucha política por la educación pública.

Consideramos que el poder simbólico construye un mundo donde se imponen formas bajo el supuesto de que son únicas. Es decir que este tipo de violencia aísla, divide, condena y hasta aniquila. Coincidimos que cualquier modalidad de dominación implica violencia simbólica descalificando, invisibilizando o utilizando de modo arbitrario el poder sobre otro/a.

A través de actitudes machistas, se expresan conductas aprendidas, socializadas, aceptadas y normalizadas que cuentan con un sistema que permiten su reproducción.

En este sentido, advertimos la necesidad de deconstruir los modos de relaciones entre los géneros. Ello implica necesariamente una revisión del comportamiento de los varones de sus propias actitudes y sobre todo de la ideología que sostiene a las mismas. Para que la sociedad se acerque a los ideales de equidad e igualdad creemos que es imprescindible que los varones se corran del lugar de privilegios que les otorga la construcción patriarcal y reconozcan el impacto del daño producido por el sistema a través de ellos.

La mayor parte de las relaciones activan la violencia por caminos que no son ni fácilmente visibles ni transitables, aunque sí recurrentes.

Los varones son socializados en la violencia sobre todo la física y las mujeres somos socializadas para el cuidado. Es importante pensar en desnaturalizar esas construcciones identitarias y empezar a poner interrogaciones sobre lo que se supone natural. Todo esto nos tiene que ayudar a pensar los protocolos dado que una preocupación es que se plantean en términos punitivos que tienden a disciplinar las personas violentas a través de la expulsión pero que no tratan a la violencia como algo diario que se manifiesta de múltiples formas y que hay que prevenir. Si queremos que el protocolo sea una herramienta, un medio para erradicar la violencia debemos concebirlos de manera flexible pero a la vez preciso en sus definiciones.

Los protocolos deben asumir el compromiso de visibilización y cambios de prácticas donde predomina el androcentrismo. Este es definido como un supuesto que considera lo propio y lo característico de los hombres como parámetro de descripción, evaluación y análisis de la

realidad y la experiencia humana en su totalidad. Confunde el concepto de humanidad con el de hombre – varón, reduciéndolo a él, es una forma específica de sexismo que se manifiesta sobre todo en la invisibilización de las mujeres, travestis y otros colectivos. El sexismo es un mecanismo ideológico por el cual se conceden privilegios o se practica discriminación y legitimación de la violencia contra una persona en razón de su género y/u orientación sexual, descalificando, dificultando o impidiendo su desarrollo como sujeto de derecho. El sexismo ocasiona inseguridad intelectual y condiciona el horizonte de las posibilidades académicas.

Volviendo a los protocolos deben manifestar con claridad procedimientos que busquen reparaciones tanto individuales como colectivas y aprendizajes institucionales.

Las universidades tienen que contemplar dentro de su presupuesto lo necesario para institucionalizar las acciones proyectadas como campañas de difusión, de divulgación – formación y estudios específicos.

Las universidades deberían poder ofrecer seminarios introductorios en las temáticas de género, que incluyan lo relativo a las violencias sexistas en todas las carreras.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

Al final del recorrido queremos enfatizar la relevancia que tiene el hecho que las universidades públicas se involucren en el compromiso de abordar la problemática de género en todas sus dimensiones. Desde las aulas y los pasillos se han alzado voces que han pugnado por visibilizar la violencia que se ejerce en los ámbitos académicos. Productos de denuncias y luchas se han dado importantes pasos como es la implementación de los protocolos o la exoneración de personajes acusados de maltrato sexista. Pese a estas señales auspiciosas pensamos que aún es largo el camino que queda por recorrer y las resistencias por enfrentar. A cien años de la reforma que nos permitió criticar, cuestionar y avanzar en la idea de un mundo más inclusivo es que sostenemos que la opresión de género no puede quedar sin cuestionar.

Por último queremos enfatizar que creemos fundamental la participación de los sindicatos en esta problemática, no solo como espacios de debate sino también como espacios de denuncia y acompañamiento. Así es que desde la Asociación de Docentes Universitarios, a partir de la

creación de la Secretaría de género es que nos hemos dado ese trabajo de acompañar a esa docente que le da vergüenza denunciar, que le da apuros que su círculo se entere, en eso hemos estado y seguiremos estando para alojar y contener un poco el dolor que ello significa.

BIBLIOGRAFÍA.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Bustos, Claudio; Carbelo, Leandro (2018), en www.reformadel18.unc.edu.ar/.../

Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós.

Cuadernillo de formación Violencia de género en las Universidades Nacionales. Secretaría de formación. Conadu Histórica. Buenos Aires. Año 2017.

Segato, R. (2003) Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Somaré, R. (2018) Celebrando la vida...tejiendo...retejiendo...el legado de lucha de las mujeres.

EL MONO QUE DESCENDIÓ DEL HOMBRE

NOTAS SOBRE LA EMPRESARIALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA HETERONOMÍA

Verónica Quiroga*

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 Bertolt Brecht)

Frente al interrogante sobre qué podemos pensar a cien años de la Reforma Universitaria de 1918 parecería que estamos muy lejos de

* Docente Responsable de "Política Educacional" para la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Investigadora del Proyecto de Investigación Consolidado Nº 04-1218 "La relación Sociedad-Estado-Educación en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación" (2018-2021), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

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 embelesara con mantener las relaciones capitalistas, con un fuerte potencial emancipador, resguardada de todo tipo de 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". Esto es lo que ha conducido a numerosos autores a caracterizar las prácticas universitarias actuales inscriptas dentro del "capitalismo académico"[2] o "capitalismo académico colonial", 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). 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 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 conocimiento. 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 Nº24.521 /95 que engendró la Universidad de la

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 Slaugher, 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.

Heteronomía, "una institución sujeta al control externo y a la subordinación a la ley y dominación de otros" (Naidorf, 2005:104). Esta norma ungió de "legalidad democrática" a una política instaurada previamente mediante decretos del Poder Ejecutivo (Pelayes, 2000). 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 servicies + Controlled University: 8) Cutbacks, 9) Conditional funding, 10) Coordination[3] (Shugurensky,1994; citado por Naidorf, 2005:104).

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 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. De acuerdo con esta perspectiva podrían situarse los sucesivos tanteos de privatización plena de la Educación Superior, entre los que se destacan el fallido intento de arancelamiento del economista de la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), Ricardo López Murphy cuando era Ministro de Economía de la Nación en 2001; hasta las suspicaces declaraciones de la Gobernadora de Buenos Aires, Eugenia Vidal, cuando se preguntó en un discurso ante empresarios del Rotary Club en 2018,

3 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.

> ¿Es de equidad que durante años hayamos poblado la provincia de Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad? (Satur, 2018).

El desfinanciamiento crónico y el subfinanciamiento de las universidades latinoamericanas, y de la Argentina en particular, se constata a partir de las dos últimas décadas del siglo XX, cuyos indicadores del dinero invertido anualmente por alumno del Nivel Terciario ha sido de hasta cuatro veces menor que el de los países asiáticos (Borón, 2008). A este enjuto presupuesto público, se suma el hecho de considerar que el destino de esos fondos es prioritariamente el pago de gastos corrientes, especialmente salarios. Este factor podría hacer suponer que las remuneraciones de los trabajadores universitarios no han generado conflictividad en el sector. Todo lo contrario, desde 1980 se ha asistido a una suerte de evaporación del salario en más de la mitad de su valor real (Naidorf, 2005), cuyo poder adquisitivo se deprime aún más si se toman en cuenta los sucesivos procesos inflacionarios que han afectado a los países de la región. De esta forma, desde el Estado se ha ido socavando el estímulo para el desarrollo de las universidades públicas, coadyuvando en la generación de un clima propicio para sostener la idea de la educación como una mercancía más.

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, como se afirmara precedentemente, los procesos de mercantilización y privatización a partir de estrechar vínculos más fuertes con la Empresa. Estos procesos asumen variadas apariencias, pero todos ellos tienen en común, la demolición de la educación y el conocimiento como derechos sociales,

> La mercantilización justamente es lo que garantiza la cosificación del conocimiento. El objetivo es reducir el estudio a un "proceso de compra de un conocimiento, de una capacidad" para que luego pueda ser vendida como fuerza de trabajo. Como todo proceso de compra en el mercado es individual y además se puede comprar solamente lo que se

> ofrece. El que decide lo que se vende es el propietario y eso no tiene discusión. Una verdadera solución ideológica para el problema político del capital. O sea que con los mecanismos de la mercantilización lo que se enseña y cuáles son las posibilidades que tiene de ser discutido, deja de ser un problema político para ser una "cuestión de oferta", en función de cuáles son las necesidades del mercado de trabajo y cuáles son las "competencias humanas" que éste nos plantea. Pero también la mercantilización impulsa un tipo único de institución, la de formato empresarial donde la democracia no existe o en el mejor de los casos queda subordinada a las exigencias de la calidad y de la competitividad de la institución. (...) Una práctica concreta de mercantilización del conocimiento es la venta de servicios en las universidades (...) crea un entorno institucional empresario con claros efectos pedagógicos, provee de financiamiento pero a su vez cuelga este de las necesidades del capital u organización que financia y con ello el condicionamiento político y tecnológico en las orientaciones de investigación y también pedagógicas. (Cardelli, 2008:54-55).

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 Nº27.204/15. 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. En esta línea de análisis, aun cuando la norma mencionada estableció el Artículo 2º bis que expresa:

> Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos.
>
> Prohíbase a las instituciones de educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización.

Lo cierto es este artículo reviste un carácter retórico, meramente declarativo con el objeto de "falsificar el consenso". En este sentido, la ampliación de los procesos de mercantilización y privatización actuales que avanzan sobre áreas que otrora no habían sido objeto de transacción comercial, sino que incluso se habían positivizado como derechos de segunda generación, son considerados "servicios", subsumidos a meras mercancías, alcanzadas por las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC), a las que nuestro país ha adherido. Tal es el caso del Acuerdo General Sobre Comercio de Servicios (AGCS) que impone normas multilaterales legalmente obligatorias sobre la transacción comercial de servicios como la educación y la circulación de ideas. El AGCS consolida un mercado mundial educativo e incluye una extensa clasificación de servicios (Herrera, 2009). Dentro del servicio educativo, se contemplan cinco categorías: los servicios de enseñanza primaria, los servicios de enseñanza secundaria, los servicios de enseñanza superior, los servicios de enseñanza para adultos y otros servicios de enseñanza.

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, contenidos en dieciocho tambores, sobre los que se "desconocía" cómo habían ingresado a la Universidad. 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 pública. El Rector Spada fue designado Secretario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y luego accedió al beneficio jubilatorio. Con posterioridad al siniestro, la mayoría de las universidades realizaron, en algunos casos, nimias modificaciones edilicias conforme a establecer un plan de evacuación, lo que revela el carácter *ex post facto* de las políticas que de ninguna manera declinarán en sostener el connubio Universidad-Empresa. Aun cuando las instalaciones exhiban la señalética de seguridad de "salida", de este modelo basado en el capitalismo académico pareciera ser que "no se sale". En este sentido, cabe la advertencia que Hugo Aboites (2010:141-143) formula a las universidades de América Latina cuando señala que,

> La visión de lo que debe ser la formación que viene desde los grandes conglomerados europeos e internacionales no convierte mágicamente a los países latinoamericanos en socios en pie de igualdad con los países hegemónicos. Ni siquiera se propone hacerlo. Simplemente responde a la necesidad de las corporaciones de tener en América Latina el capital humano

> provisto de una formación tipo Bolonia para sus iniciativas económicas. Eliminando o reduciendo al mínimo el pensamiento creativo en las ciencias y humanidades; gracias a las competencias, se refuerza el camino que lleva a que los latinoamericanos se asuman como países productores de materias primas o maquiladores, simplemente ensambladores de productos y servicios desarrollados en otra parte. Y convierte a los egresados en agentes de la inversión y tecnología externa, no en los constructores del conocimiento del conocimiento necesario y las profesiones para las naciones latinoamericanas del siglo veintiuno. [...]
>
> Las universidades ciertamente tienen que redefinir su identidad, pero como centros de cultura para el diálogo con las nuevas y antiguas corrientes de conocimiento que pueblan esta vasta región latinoamericana, para abrir las puertas a todos y para investigarlo todo, aun aquello que no es de interés del poder político o la ganancia.

El luctuoso episodio de Río Cuarto, arrojó asimismo otro resultado y fue, por iniciativa del sindicato docente, la creación de la Secretaría de Trabajo, una nueva instancia dentro del organigrama del gobierno universitario, cuyos ejes de intervención han sido sobre el ejercicio de la autoridad, sin que esto implique la crítica al trabajo asalariado y la relación de explotación inherente al mismo.

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. Esta corporación ha sobresalido por su tarea de control sobre los científicos a escala planetaria, como lo expone el informe de Marie-Monique Robin, que demuestra como cunde el ejemplo de "la mala ciencia" hegemónica, la que en palabras de Carrasco es la de los científicos que "silencian la verdad para escalar posiciones en un modelo con consecuencias serias para el pueblo". Como el biólogo argentino, hay otros, los menos, que también han desarrollado una labor casi artesanal y de mártires, como por ejemplo el caso de la científica italiana, Manuela Malatesta, obligada a abandonar la Universidad de Urbino, a raíz de su investigación sobre los efectos de la soja transgénica, que reflexionaba

> No se quiere encontrar respuestas a las preguntas molestas... Es el resultado del miedo difuso que hay a Monsanto y a los OGM (Organismos Genéticamente Modificados) en general... Por otra parte, cuando hablé a algunos de mis colegas de los resultados del estudio, me desaconsejaron tajantemente que lo publicara y tenían razón, porque lo he perdido todo, mi laboratorio, mi equipo (Robin, 2008:268).

A pesar de ello, 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 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? [...]

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. En ese sentido, resultan sugestivas las palabras preliminares del rector Puchmuller en la presentación de un libro editado por la Universidad Nacional de San Luis para "rendir un postergado homenaje al movimiento Reformista en su 70 aniversario, a cumplirse en junio del '88", de acuerdo con las cuales expresaba que esperaba suscitar "la reflexión acerca del papel de la misma [la universidad] en este momento histórico, permitiéndole recuperar plenamente su rol de órgano crítico, su espacio para la confrontación de diferentes estilos de pensamiento, su permanente contacto con la *comunidad* y con el *ámbito político*" (La cursiva corresponde a la autora), (Puchmuller, 1987, en González,1987). Como un mal presagio, aún cuando en esa oportunidad se expusiera una acción reivindicativa del movimiento reformista, aquel discurso precisaría una traducción sobre algunas categorías que han camuflado las reales intenciones de las prácticas universitarias recientes, tales como la de "comunidad" y el contacto con el "ámbito político". Cuando se invoca la necesidad de estrechar el vínculo de la Universidad con la comunidad, no se trata pues de construir una Universidad conmovida por las desigualdades sociales y las injusticias de se imponen a las clases subalternas, puesto que "ninguna otra finalidad tiene el sistema educativo, más que servir al capital" (Ornelas Delgado, 2009:97), estableciéndose la sinonimia entre Empresa y Comunidad/Sociedad (Naidorf, 2005:125). En la misma línea, puede pensarse el vínculo con el poder político, en una relación de sujeción de la Universidad respecto de aquél, que define su lugar como productora de *think tanks* al servicio del reajuste y la recomposición del pensamiento hegemónico. Diecinueve años después, en el acto de ratificación del Acuerdo-Marco de 1994, el Rector Nieto Quintas repetiría en su discurso publicado en el sitio oficial de la Universidad Nacional de San Luis, la misma retórica,

> Creo que esto es un hecho histórico cuyo fin es afirmar los vínculos que debemos tener ambas instituciones en pos del mejoramiento y la calidad de vida de quienes viven en nuestro territorio y ese es el objetivo central por el cual la *comunidad* de

> San Luis tiene puestas las esperanzas en ambas instituciones. (La cursiva corresponde a la autora).

Como consecuencia de la ratificación del Acuerdo de 1994, veinte años después el Poder Ejecutivo Provincial emitiría el Decreto Nº8382/14 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 todas las instituciones que integran el Consejo, AAPrESiD (Asociación Argentina de Productores en Siembra Directa) constituye la que en particular genera mayores sospechas, a partir de la labor científica del biólogo, Andrés Carrasco, que demostró qué hay detrás del cultivo de transgénicos y el uso de herbicidas como el glifosato y el glufosinato de amonio promovidos por aquella organización empresarial.

De acuerdo con el Reglamento Interno, la misión del Consejo 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 sus Funciones Particulares se destacan:

> 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 connubio 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. A este paisaje hay que sumarle la presencia de las corporaciones económico-financieras que no sólo son una de las principales fuentes de los recursos adicionales presupuestarios, sino que impregnan a las prácticas universitarias de una nueva lógica, de un nuevo *ethos*, basados en la mercantilización de lo académico (Pelayes, 2000). 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, que podría traducirse en la convicción de que las restricciones financieras conspiran contra el fortalecimiento de las libertades académicas (Borón, 2008). En función de esto, urge la articulación de las reivindicaciones universitarias con las luchas sostenidas por las clases subalternas, enmarcándolas en un proyecto de superación del capitalismo como el que nos legaron intelectuales de la talla de Ingenieros, Ponce, Mariátegui, Mella, Florestan Fernandes, entre otros (Leher, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboites, Hugo (2010) "La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al Proyecto Tuning de competencias", en Revista Cultura y Representaciones Sociales, Volumen 5, Nº9, en http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/19203, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

Aranda, Darío, (2014) "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.

Benjamin, Walter (2008) "El capitalismo como religión", UNAM, disponible en economiaradio.blogspot.com.

Borón, Atilio (2008) Consolidando la explotación. La Academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico, Córdoba, Editorial Espartaco.

Cardelli, Jorge (2008) "Las modificaciones en el mercado de trabajo y los usos de la revolución tecnológica", en De la Vega, M. y otros, Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Hacia la construcción de un nuevo movimiento nacional de trabajadores docentes universitarios, Córdoba, ADIUC-AGD-COAD.

González, Julio V. (1987) La Universidad. Teoría y Acción de la Reforma, San Luis, Editorial Universitaria San Luis.

González Cardona, Diego (2016) La universidad investigadora y el capitalismo académico, Cuadernos CLACSO-CONACYT Nº2, Buenos Aires, CLACSO, disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20160712024332/GONZALEZ-CARDONA.pdf

Herrera, Diego (2009) "Aportes al debate sobre tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina", en Gentili, P.; Frigotto, G.; Leher, R. y Stubrin, F. (Comp.) (2009) Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. Argentina: CLACSO, Homo Sapiens Ediciones.

Leher, Roberto (2009) "Capítulo 1: Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil", en Gentili, P.; Frigotto, G.; Leher, R. y Stubrin, F. (comp.) (2009) Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

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.

Ornelas Delgado, Jaime (2009) "Capítulo 3: Neoliberalismo y capitalismo académico", en Gentili, P.; Frigotto, G.; Leher, R. y Stubrin, F. (comp.) (2009) Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Paredes, Julián, (2007) "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.

Pelayes, Olga (2000) "La Universidad: entre el Estado y el Mercado", Revista Idea, Nº30, Año 14, San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Robin, Marie-Monique (2008) El mundo según Monsanto. De la dioxina a los OGM. Una multinacional que les desea lo mejor, Barcelona, Ediciones Península.

Satur, Daniel, (2018) "Hablando con la boca llena. Desde el Rotary Club, Vidal dijo que sobran universidades para una población tan pobre", La izquierda diario, 30 de mayo de 2018, disponible en http://www.laizquierdadiario.com/Desde-el-Rotary-Club-Vidal-dijo-que-sobran-universidades-para-una-población-tan-pobre, consultado el 10 de junio de 2018.

Universidad Nacional de San Luis (2013) "Se firmó un acuerdo específico con el Gobierno a fin de mejorar la infraestructura de la Escuela Normal", 7 de octubre de 2013, en http:www.unsl.edu.ar/index.php/main/ver_noticia/2019, consultado el 9 de setiembre de 2016.

YO SOY ROCA

SEMBLANZA DE UN REFORMISTA

Jorge González Ossandon*

RESÚMEN

El presente trabajo tiene como propósito narrar los acontecimientos ocurridos durante el 15 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 así también, como éste vería tal acontecimiento 100 años después.

INTRODUCCIÓN

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 modifi-

* Abogado/Lic. En Cs. Políticas

car 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 Suramérica. "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."

Pero estos dolores son añejos, tienen vieja data, debemos remontar la historia para encontrar sus orígenes, y que se encuentran enquistados en el momento en que el conquistador hizo pie en el continente americano, el cual munido con una cruz y una espada despojo a sus verdaderos propietarios de la tierra, y desde allí impusieron su cultura, sus instituciones, su idioma y su religión.

Por lo que hoy nos encontremos en este reducto atrincherado, es una de las tantas luchas que se han realizado, y se seguirán realizando para desarticular toda una parafernalia arcaica que se encuentra anquilosada en el tiempo, cuyas bases se sientan en la tragedia inicial del denominado proceso de colonización.

Hoy es la institución académica universitaria la que esta puesta en tela de juicio, sus estructuras, sus saberes, su forma de distribución elitista de poder y que no tiene nada que envidiar de otras luchas sociales. Tal como la que llevó a cabo Túpac Amaru casi a finales del siglo XVIII, y en ese caso estos lucharon por la eliminación de la esclavitud encubierta ejercida a los *indios* a través de las encomiendas, mitas y yanaconazgos, pero acaso la lucha por un conocimiento libre de elitismo, ¿no es luchar contra la esclavitud?. ¿No es golpear a los poderosos en el epicentro de acumulación de poder? De ahí el término "una vergüenza menos y una libertad más". Y traigo a colación al líder inca porque la

lucha nuestra no nace solamente para un espacio geográfico en torno al territorio argentino, sino que aspira a ser un faro americanista, en la que se iluminen los ciudadanos de América Latina, en la cual se embanderen otros desclasados de las aulas universitarias.

En este día histórico, donde hay sentimientos encontrados, euforia, incertidumbre, preocupación, esperanza, como dije en un principio me atropellan más las interrogantes que las certezas, me pregunto si otros protagonistas de la historia se han percatado en su momento que estaban forjando otros tiempos. Se me representa Juan José Castelli, en ese famoso día del 22 de mayo de 1810, cuando su arenga hace alocución al concepto de la soberanía, y en quien recae, en donde cuestiona la potestad imperial basada en un derecho hereditario, para justificar la misma desde la ciudadanía. Nuestra protesta viene a cuestionar la soberanía hereditaria de un sector conservador y eclesiástico, para suplantarla por otra, en donde dicho poder se democratice, en la cual los diferentes claustros elijan sus propias autoridades y que viene a estar en consonancia con la reciente Ley de sufragio universal, secreto y obligatorio aprobado hace unos pocos años.

Estos vientos de cambio que hoy soplan en la Universidad de Córdoba, es corolario de los que se comenzaron a dar en la República Argentina y que también han venido a cuestionar el status quo establecido por esa oligarquía terrateniente, que sentó las bases de un orden conservador en lo político y liberal en lo económico. Yo soy hijo de esa generación, nací en las vísperas de la renuncia del ex presidente Juárez Celman, que tuvo que dimitir en favor de Carlos Pellegrini. Crecí en una Republica basada en los conceptos básicos del positivismo *orden y progreso*, moldeada por otro Roca, y que se caracterizó por fomentar la desigualdad y el desprecio por el otro. Pero esos vientos de cambio vinieron de la mano de la Revolución del Parque, en donde sus integrantes enarbolaron incluir una nueva clase social en el poder, y que busca una mejor distribución del ingreso. Luego vino la reforma electoral, la famosa Ley Sáenz Peña y la asunción al poder del Dr. Hipólito Irigoyen de cuyas bases abrevamos y enarbolamos sus banderas. Por lo que la asunción del pueblo al gobierno, mediante elecciones libres, con voto universal y secreto obligatorio, en base a dicha ley, es la concreción de una democracia electoral que se extiende internamente a las instituciones y enriquece la conciencia jurídica y democrática de los habitantes

El actual presidente tomó cartas en el asunto en nuestra problemática, porque nuestras demandas se generan con anterioridad a este histórico 15 de junio, convengamos que estos reclamos comenzaron allá por septiembre del '17 cuando el gobierno universitario modificó el reglamento del internado estudiantil de la Universidad Nacional de Clínicas. Algunas veces basta con una chispa para encender una gran fogata, y esta luego se propaga por todo el ambiente, este el caso de la reestructuración de dicho internado. En la Facultad de Medicina se produce uno de los episodios que más tensiones despertó: el cierre del internado para alumnos avanzados de la carrera de Medicina, por parte de la Academia de esa Facultad, argumentando razones de "economía y moralidad". El internado era una escuela práctica para los futuros médicos y era particularmente importante para los jóvenes de escasos recursos, cuyas familias vivían fuera de la ciudad. La respuesta de los estudiantes ante este hecho quedó expresada en un memorial que elevaron al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, cuestionando duramente el régimen docente vigente en la Facultad y la supresión del internado. Las autoridades de la Institución no dieron ninguna solución. Esto produjo diferentes marchas y dio lugar a un comité Pro Reforma, el cual amplio el reclamo para exigir que docentes se incorporen al gobierno institucional de la Universidad de Córdoba, tal como lo habían logrado con anterioridad nuestros compañeros de la Universidad Nacional de Buenos Aires, y que posteriormente con una gran huelga intentamos impedir el comienzo del ciclo lectivo para este presente año. Se quiso entregar a las autoridades una propuesta de reforma que fue rechazada por los mismos.

Debido a que el conflicto se encontró en un callejón sin salida el presidente Hipólito Irigoyen intervino nuestra Universidad, nombrando a José Nicolás Matienzo como tal, el cual llamo a elección de autoridades, destituyendo al actual gobierno compuesto por docentes vitalicios, y dicho proceso de votación permitía la presentación de la totalidad de los docentes de esta Casa de Estudio para hoy 15 de junio.

Presentamos nuestro candidato a rector Enrique Martínez Paz representando a los reformistas contando con el apoyo de todo el estudiantado, mientras que los sectores conservadores llevaban como candidato a Antonio Nores el cual integraba las filas de la Asociación ultraconservadora Corda Frates. Al constituirse la Asamblea Universita-

ria se realizaron dos votaciones de las cuales ningún candidato obtuvo la mayoría, por lo que se recurrió a una tercera votación en donde los congresales modificaron su voto por lo que el candidato Antonio Nores que termino ganando la elección 24 a 13.

Esto fue la gota que rebalsó el vaso, nos sentimos traicionados y reaccionamos ante tanta injusticia y fraude contenido, no nos quedó otra opción que la violencia como forma de garantizar nuestros derechos. Por lo que los miles de estudiantes que estábamos fuera del rectorado ingresamos al mismo, expulsando a los integrantes de la Asamblea Universitaria.

Luego firmamos la huelga general y la toma de todos los edificios pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba. En el Hospital de Clínicas algunos de los nuestros accedieron al frontispicio del edificio y lograron colocar la bandera de la Federación Universitaria de Córdoba, cuya imagen pasará a la historia como forma de protesta en contra de tanto nepotismo y elitismo.

Y acá me encuentra el momento histórico, intentando escribir este manifiesto, para sentar las bases de nuevos tiempos y el acceso a nuevos derechos, puesto que estos no se piden, se arrebatan. Así ha sucedido durante toda la historia y la nuestra no es la excepción.

Córdoba está convulsionada, el mundo está convulsionado, sino basta con la lectura de las noticias que vienen de la vieja Europa, donde se habla de la Gran Guerra que está a punto de finalizar, en donde sus vencedores instalaran un nuevo orden internacional." La tragedia de Europa es algo más que una guerra, allí está ardiendo una civilización. El humo denso, cargado de miasma, llegará hasta aquí. Preparemos entonces los ojos para distinguirnos en la sombra. Preparemos el espíritu para comprender el sentido de lo que vendrá. Preparemos el oído para distinguir voces amigas entre el grito ronco de los descontentos. En adelante, todo ha de gravitar sobre América" (Bergel; 2016 pag. 21). Vendrán otros protagonistas, se reconfiguraran el mapa geopolítico mundial, surgirán nuevas hegemonías.

Otro tanto está sucediendo en la ex Rusia zarista, que ha sido desarticulada por una revolución marxista, encabezada por el líder Vladimir Ilish Ulianov, más conocido como Lenin quien organiza a los bolcheviques en un proyecto de socialización de la economía, estatización

de los medios de producción. En ambos casos hay modificaciones en las estructuras socio – políticas de la sociedad, por cuanto en el primer ejemplo, se viene la caída de regímenes imperiales para dar paso a democracias burguesas. Con respecto a la Revolución rusa, se coloca en el poder a una nueva clase que surge de los sectores campesinos que se encontraban postergados por el absolutismo de los zares.

En cuanto a lo nuestro es la lucha de "una pequeña burguesía liberal, encendida de anticlericalismo; vagos entusiasmos, americanismo confuso, mucha fiebre." (Roca; 1949; pag. 49), por lo que no están contemplados otros sectores más bajos, y que me pregunto haciendo futurismo, pensando en un centenario de esta reforma, si estos estarán incluidos o si también deberán producir su propio 15 de junio.

Otro de los ideales que mueve esta reforma es el contenido de americanidad que ella conlleva, porque antes de este movimiento "Andábamos entonces por la tierra de América sin vivir en ella" y me vuelven a atropellar las preguntas, si de aquí a cien años ¿caminaremos por esa América viviendo en ella?, o tal vez ¿continuemos físicamente en esta región pero con la mirada puesta en Europa o en el hegemon de turno? Esta lucha es con el fin que ingresen a esto círculos esa burguesía local, pero con intenciones que se amplíe el espectro a otros sectores, que hoy son convidados de piedra.

Toda revolución, como la que están empeñados en este momento los bolcheviques, y toda reforma, como la que emprendemos nosotros, viene a romper el orden establecido, viene a cuestionar las instituciones, intenta desnaturalizar lo que se encuentra naturalizado, por lo que produce un gran desbarajuste de las ideas dominantes que entran crisis y que trae gran convulsión. Esta ya se encuentra instalada en Córdoba, y que rebasa los muros de esta Universidad, "por eso pienso que en las Universidades está el secreto de las grandes transformaciones, por eso pienso que éstas deben realizar de otro modo sus funciones, por eso pienso que no deben ser sólo escuelas de profesionales, por eso pienso que necesitamos maestros a la manera socrática" (Galfione; 2002; pag. 3).

Parafraseando a Carlos Marx en su manifiesto comunista "que un fantasma recorre Europa, me animaría a decir que "Un fantasma recorre Córdoba", y que ha hecho implosión dentro de estos recintos académi-

cos, pero las esquirlas de esta bomba de tiempo a punto de estallar se irradiaran en toda la sociedad, no solamente la local y nacional, sino el continente en su totalidad. Nuestro discurso reformista pretende dejar huellas que sirvan de precedente para otros movimientos por cuanto "no habrá reforma universitaria hasta tanto no haya reforma social". Es precisamente aquí donde radica el nódulo central de la desigualdad social y económica, que busca una modificación de las estructuras, como la búsqueda que se encuentra abocado el nuevo gobierno soviético, por lo que nuestra lucha es una chispa que pretende encender ese fuego sagrado de los pueblos revolucionarios.

> La generación de la Reforma es la única que tiene verdadera conciencia histórica. Ella regirá, fatalmente, con su ideario, a este país. Lo demás, está caduco para una función rectora [...] Y no se olviden tampoco que la reforma no es un tópico, sino encendido venero de ideal y de vida, que no es un camino aislado para solitarios transeúntes, sino un río, una corriente ancha y cordial, fluyente y viva, por donde pasan cantando su fe y su esperanza las nuevas generaciones argentinas (Bergel; 2016; pág 30)

Tal vez es ahí donde radique el destino del hombre, de la lucha contra la injustica, de la defensa de los derechos fundamentales de los oprimidos, y que hoy enarbolamos en este esbozo de manifiesto muy pronto a salir a la luz, que es el derecho a la educación, de la cual hoy una clase social está excluida. Pero nuevamente surgen las interrogantes ¿podrán las nuevas sociedades de acá a un siglo, incluir a otros sujetos, que hoy no tienen voz ni voto en estas asambleas? Y me estoy refiriendo a un incipiente proletariado, que pretende insertarse en una sociedad cada vez más excluyente. Esto será materia de debate para las nuevas generaciones.

Por lo que todo este movimiento "busca generar un proceso de interrogación colectiva sobre el pasado, el presente y el futuro de ese cúmulo de sugestiones contenidas en la experiencia de la Reforma. Y de la que se generará 'un impasse prolongado'".

Me pregunto y les pregunto, si con el devenir del tiempo si todos estos acontecimientos, sentaran la piedra angular de una nueva institución educativa, renaciendo como el ave fénix de las cenizas an-

quilosadas del anciano régimen, que afuera está haciendo batalla, para conservar sus privilegios ya vetustos. O se transformará en un simple *gatopardismo* que se escude en un cambiar para que nada cambie, modificando las fachadas, pero no su interior. Y en donde los historiadores tendrán letra suficiente para sus estudios, constituyéndose museos con muestrarios y fichas de esta jornada, transformándose en un tema recurrente para románticos utópicos y nostalgiosos, que aprovechándose de fechas alusivas, rememoren este 15 de junio, pero cuyos principios no son volcados a la praxis áulica. Esta interrogante se centra en la siguiente pregunta ¿tal movimiento reformista es una cosa muerta o una cosa viva? (Bergel; 2017, pag. 7).

Para que se entienda la ideología de esta Reforma, en aquellos tiempos de 1890, como dije anteriormente el mismo año que yo nací, el presidente Miguel Juárez Celman comprometió empréstitos con capitales extranjeros y éstos comenzaron a controlar los puertos, los ferrocarriles, los servicios públicos, las tierras con fines especulativos y se afianzó una filosofía materialista de la vida, difundiéndose la voracidad del dinero, los negocios fáciles, el afán desmedido de lucro y enriquecimiento a través de las cotizaciones de la bolsa, basadas en promesas y papeles carentes de valor. Esta forma de ver el mundo influyo considerablemente en los estrados universitarios, por lo que esta Casa de Estudios consolidó un carácter utilitarista y profesionalista de la Universidad, debido a la dependencia del poder público en materia presupuestaria. Y que tal vez nuestros herederos se les presente la misma problemática, en donde los sectores externos, cada vez más fuerte, logren imponer condiciones, que no solo busquen la subordinación de las políticas estatales en cuanto a lo económico, sino que también estas vayan destinadas a un férreo control de la educación en todos sus ámbitos, de la cual la Universidad no estará ajena a toda esa dependencia.

La única herramienta más eficaz que nos queda es la organización de nuestras bases a través de una Federación Universitaria Argentina, y que justamente está fue creada en el marco de esta lucha reformista y que nació como tal el 11 de abril de este año, y siendo su presidente Osvaldo Loudet. Y que surgió como movimiento de lucha de nuestros intereses y que viene a contrarrestar la organización "Corda Frates" (corazones fraternos), una asociación que se maneja como si fuese una logia, y cuyos integrantes que no son más de 20 son dirigidos por el

hoy depuesto reaccionario Rector Antonio Nores, quién con su cuerpo de guardaespaldas pretendió gobernar las facultades cordobesas por el terror. ¿En un futuro seguirá siendo el terror, la práctica común para acallar las voces de aquellos que pretenden una sociedad más igualitaria? Llegan comentarios desde el exterior de esta Universidad en donde Nores ha dicho "Estoy dispuesto a jugar mi vida y si debe quedar el tendal de cadáveres de los estudiantes, que quede, pero yo no renuncio". A lo que nosotros respondemos en nuestro Manifiesto Liminar "El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla".

Pero el gobierno imperante, cuyo sustento ideológico es el dogmatismo, no entiende otro medio de expresión que la fuerza para justificar sus hechos. Estas instituciones que se consolidaron durante la edad media, y que hoy siguen vigente fundamentan sus hechos bajo un ya desaparecido derecho natural teológico, y no se quiere dar cabida a un pensamiento filosófico racional y científico como es de esperar en este nuevo siglo XX. Son lecturas obligatorias en nuestros claustros universitarios bibliografía de raigambre aristotélico – tomista, y por oposición se consideran textos herejes de autores de la talla de Marx, Engels entre otros.

Un ejemplo claro de la estrechez mental de nuestra institución educativa fue la prohibición en 1912 de una conferencia a cargo del Diputado socialista Alfredo Palacios, ante los alumnos del Colegio Monserrat dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, y que con fecha 5 de julio de ese mismo año, dirigí una nota al Consejo Superior de dicha entidad en defensa del Dr. Palacios, de la cual no obtuve respuesta y en donde en algunos de sus puntos decía "Existe un verdadero interés en que los hechos humanos se discutan. La discusión restablece el equilibrio que los esfuerzos particulares alteran, y subordina valores dispersos, realizando al afirmar o rectificar, una función utilísima de economía social. Desde que un acto trasciende la conciencia, cae bajo el legítimo examen de los demás. Sin control, sin crítica, la ley será lo arbitrario" (Sanguinetti; 2003; pag. 6). La intolerancia pudo más que la razón.

Otro ejemplo de fuerza es lo que hoy ocurre en el viejo continente, en donde la política dejo de ser forma para encontrar soluciones, y se

recurrió a la guerra como elemento de convencimiento, y que los países beligerantes le denominan heroísmo. Como si la única muestra de heroicidad esta puesta dentro de un campo de batalla. El heroísmo no es sólo virtud guerrera. Hay un pacifismo heroico que consiste en luchar abnegadamente con el mismo ardor. (Pacifismo heroico). El heroísmo en la paz como en la guerra es la energía llevada al grado máximo de su plenitud y de su pureza. (Sanguinetti; 2003; pag. 9)

Pero en algunas oportunidades con el pacifismo no alcanza, el pueblo debe recurrir a la violencia para contrarrestar tanta impunidad, los acontecimientos de hoy es un claro ejemplo, porque termina siendo la única herramienta para modificar las normas dictadas por los que detentan el poder. Sucedió así con la famosa Ley Sáenz Peña, con las modificaciones estatutarias en la Universidad de Buenos Aires y es lo que queremos lograr nosotros con esta toma del Rectorado.

Espero que todo este movimiento no sea en vano, que no caiga en saco roto, que sea en vano la lucha, la sangre derramada; en vano los puños rotos por tanto golpear a las puertas que jamás se abrieron. Por lo que se aspira a dejar huellas en las futuras generaciones que nos van a suceder y que logren afianzar los derechos que hoy estamos invocando. Que la ciencia y el conocimiento de la duda se instalen en estos reductos y que se irradien a una sociedad más abierta e igualitaria. En donde las preguntas de los estudiantes dejen más conocimiento que las interrogantes de los profesores en los examen, los que actualmente basan su sapiencia en un bolillero, propio de los juegos de azar, en la que el docente como el croupier expresa “no va más”, como si el saber se rifara en los exámenes.

Siendo coherente con esta corriente de pensamiento soy el que más interrogantes tiene, ¿Qué nos deparará el devenir histórico? ¿Las generaciones futuras de estudiantes estarán a la altura de las circunstancias? ¿O serán simples espectadores de una obra escrita por el gobernante de turno, respondiendo a intereses extraños a la voluntad popular?

Pero debo interrumpir mi relato para continuar con el Manifiesto que pronto debe ser publicado en donde me afloran ideas tales como “La juventud ya no pide. Exige que se reconozcan el derecho de exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido

capaz desconocérsela la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa."

Se escuchan ruidos, vociferan voces a alta voz, tal vez se los representantes de la fuerza pública, que estén ingresando al edificio, se vienen tiempos difiles.....

BIBLIOGRAFÍA

Bergel, Martin: Flecha o las animosas obsesiones de Deodoro Roca; americalee. cedinci.org/wp-content/uploads/2016/12/FLECHA_ESTUDIO.pdf.

Del Mazo, Gabriel; Historia del Radicalismo; Ediciones Gure, S.R.L. Buenos Aires,

Ferrero R. A.; Deodoro Roca y la parábola del pensamiento reformista; 2005; Córdoba: Ediciones del CEPEN,

Galfione María Verónica; Deodoro roca y la reforma universitaria. UNC, 2002

Luna Félix; Diccionario de la Historia Argentina; Eudeba; Buenos Aires; 2006

Roca Deodoro; "La Nueva Generación Americana" (Discurso pronunciado en la Clausura del 1º Congreso de la FUA en Córdoba, el 31 de julio de 1918), en El drama social de la Universidad,

Roca, Deodoro, "Ciencias, maestros y universidades", en: ROCA, Deodoro, Las obras y los días, Ed. Losada, Bs. As., 1945.

Roca, Deodoro y otros; Manifiesto Liminar de la reforma universitaria; 21 de junio del 1918; Córdoba.

Sanguinetti, Horacio; Deodoro roca: Idea y acción cívica; Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas; 2003.

CONFRONTANDO SISTEMAS: LA UNIVERSIDAD PÚBLICA HOY

Liliana Costante*

> [...] *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).

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

* FISyP. Abogada. Docente.

y de estudiantes, subsidios, etc.-. A dichos sectores sociales les era inimaginable el acceso al espacio académico –justamente por la desigualdad manifiesta en la que se encuentran porque a ella se los ha obligado.

En la Argentina de principios del siglo XX, el desarrollo capitalista y su consecuente modernización de la sociedad, trajo aparejada la apertura de las universidades a las recién emergidas clases medias urbanas de carácter liberal. Los anticuados modelos universitarios conllevaron a que el estudiantado, en su lucha por la introducción de diversas reformas, se esbozara como un sujeto fundamental de la política nacional, ganándose su lugar definitivamente tras los acontecimientos que culminaron en la Reforma Universitaria de 1918 la cual, lejos de ser sólo un conjunto de demandas de carácter académico resulta del grado de radicalización del movimiento estudiantil encarnando profundos cuestionamientos de la sociedad. Resulta demasiado obvio como para ser necesaria mayor explicación, que restringir lo referido a la Reforma Universitaria de 1918 haciendo hincapié sólo en modificaciones del funcionamiento de los claustros, elude el nodo del levantamiento estudiantil y lo invisibiliza, neutralizando la gesta, a fin de hacerla desaparecer en su dimensión política tan conmovedora[1]. Tal dimensión tenía su gestación desde finales del siglo anterior, habiendo abrevado en voces de contenido emancipatorio aún previas dentro y fuera de Nuestra América. La academia también tenía su respuesta represiva y ejemplarizadora también a la hora de escuchar una tesis doctoral[2]. De

1 Cfr. Bonavena, Pablo Augusto; Califa, Juan Sebastián; Millán, Mariano (comp.), *El movimiento estudiantil argentino: historias con presente*. Buenos Aires, Cooperativas, 2007.

2 Ejemplo de esto, la tesis doctoral presentada por Alfredo Palacios para su doctorado presentada en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA en 1889 que fuera rechazada. El tema: "La miseria en la República Argentina". Transcribo un párrafo: "¡Crece el progreso material impulsado por la inteligencia y con espasmos de epiléptico le da un abrazo terrible el espectro de la miseria! Y el espíritu sobrecogido ante este connubio monstruoso se pregunta si son fenómenos concomitantes, la miseria y el progreso, o si el uno es el antecedente invariable, suficiente y necesario del otro. Los sociólogos han estudiado los hechos, han descubierto las causas que los determinan y han planteado las leyes que los rigen. El progreso consiste en la mayor complejidad de los órganos y en la especificación de las funciones. Es una evolución y como tal, según la fórmula de Spencer: una integración de materia acompañada de disipación de movimiento, durante cuyo proceso, la materia y el movimiento no disipado pasan de una homogeneidad indefinida e incoherente a una homogeneidad coherente y definida. A medida que se produce esa integración, no modificándose las condiciones en que actúa, se desarrolla una tendencia a la desigualdad, porque la especificación de las funciones hace fácil el acaparamiento de la riqueza y del poder por unos cuantos privilegiados. He ahí la causa real de la miseria." Reproducción textual por Víctor O. García Costa publicada por Centro Editor de América Latina, Bs.As., 1988 -lo transcripto, en pp. 55/56.

allí que la reforma universitaria de 1918 está inmersa en la vorágine de la referida confrontación política, cuya tensión más intensa -que aún persiste- refiere a la función de los claustros respecto al resto de la realidad social -particularmente de la que viven las capas subalternas.

ALGO DE HISTORIA DE LA CONFRONTACIÓN CLASISTA EN EL TEMA QUE NOS OCUPA.

Para 1918 existían en el país cinco universidades: las de Buenos Aires, La Plata, Santa Fe, Tucumán y Córdoba. En algunas ya se habían formado los primeros centros de estudiantes, a la par que se introducían ligeras reformas en los estatutos universitarios. Muy diferente era Córdoba: el dominio ejercido por la Iglesia se traducía en un régimen reaccionario y conservador que se empeñaba en abortar cualquier intento de modificar el control que los sectores clericales ejercían sobre la institución.

A nivel internacional, procesos como el de la Revolución Mexicana de 1910, la triunfante Revolución Rusa de 1917 y el enfrentamiento entre las potencias imperialistas en la Primera Guerra Mundial, reflejaban las convulsiones que producía el sistema capitalista. A nivel nacional, las sucesivas huelgas de la clase obrera3 trastocaban el régimen político oligárquico-conservador el que, como válvula de escape a la creciente conflictividad social, daba lugar a la primera apertura electoral a través de la Ley de Roque Sáenz Peña. Esto derivó en la elección de Hipólito Yrigoyen en 1916. En ese marco, los estudiantes cordobeses comenzaron a

3 En 1901 un grupo de sindicatos socialistas y anarquistas crean la Federación Obrera Argentina (FOA) de corta duración por disidencias internas. En octubre de ese año muere a manos de la represión estatal el joven obrero Cosme Budislavich. La violencia institucional incluyó el proyecto -sancionado en 1902- de la ley 4144 llamada eufemísticamente "de Residencia". El 22/11/1902 se declaró la primera huelga general. La respuesta represiva se agudizó como la ofensiva obrera en cuanto a la organización del movimiento. En 1903 los socialistas crean la Unión General de Trabajadores (UGT) y en 1904 la FOA pasó a llamarse FORA (Federación Obrera Regional Argentina). El 1º de mayo de 1904 la policía baleó la manifestación de la FORA matando al marinero Juan Ocampo y causando la reacción armada de los militantes anarquistas. A fin de ese año, una nueva represión contra la Sociedad de Dependientes de Comercio de Rosario en la que la policía mata al manifestante Jesús Pereyra de 19 años lo que desencadena una huelga general que también fue reprimida violentamente. Otra masacre, en 1905 en la Plaza Lavalle de Buenos Aires, en el primer acto organizado por las centrales obreras de ese momento. En 1905 se crea la Corriente Sindicalista Revolucionaria. En 1909 se crea la CORA - El 23/07/1907 la Subprefectura marítima atacó una asamblea de remachadores en Ing. White matando a 6 trabajadores.. De las 14 huelgas Generales que declararon las Centrales Obreras entre 1900 y 1914, tuvieron éxito las 4 que fueron declaradas conjuntamente -1904, 1907, 1909 y 1910.

exigir la introducción de reformas en vistas a democratizar la casa de estudios que, fundada en 1613, aún funcionaba con la dinámica e ideología heredada de los tiempos coloniales4. La primera acción del estudiantado cordobés tuvo lugar el 10 de marzo de 1918, con la manifestación en las calles y la conformación del Comité Pro Reforma que, en principio, solo reclamaba tímidos cambios. Ante la respuesta negativa de las autoridades, el 14 de marzo el Comité declaró la huelga general de los estudiantes por tiempo indeterminado. La adhesión a la misma fue total, imposibilitando el inicio de clases el 1 de abril. Entonces, el gobierno nacional decretó el 11 de abril la intervención de la universidad a cargo de José N. Matienzo; mientras que, simultáneamente, se conformaba en Buenos Aires la Federación Universitaria Argentina. El 22 de abril, Matienzo anunció un proyecto de reformas del estatuto de la universidad abriendo la participación en el gobierno universitario al claustro de profesores. Así, se reanudaban las clases, la situación se normalizaba temporalmente y se cerraba la primera etapa del conflicto.

El segundo período del proceso giraría en torno a las expectativas puestas en la elección del nuevo rector que tendría lugar el 15 de junio. Los estudiantes conformaron la Federación Universitaria de Córdoba, y militaron las elecciones para el rectorado a favor del candidato liberal Enrique Martínez Paz. Además de éste, se postulaban, por un lado Alejandro Centeno, y por el otro, Antonio Nores -director del diario pro-clerical "Los principios" y miembro de la Corda Frates. Esta era una sociedad semi-secreta nacida en 1917 que reunía a la elite doctoral y clerical cordobesa cuya cabeza visible era Arturo Bas. En ella también actuaban el gobernador de la Provincia, dos de sus ministros, el intendente municipal, y profesores universitarios que comulgaban con tales idearios retrógrados. Al ser electo Nores como nuevo rector, la respuesta de los estudiantes fue inmediata. Se abría la tercera etapa del conflicto.

Los reformistas irrumpieron en el salón de grado, rompiendo los vidrios y muebles, descolgando los cuadros de las históricas autoridades de la universidad, y expulsando del lugar a la policía y los matones contratados por las autoridades clericales. Nuevamente declararon la *huelga general* que rápidamente se extendió *a nivel nacional* con

4 Ejemplo de ello es que, en pleno siglo XX las ideas darwinistas eran consideradas heréticas y se impartían materias como la de "Deberes para con los siervos" (cfr. Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978).

la adhesión de los estudiantes de las restantes universidades del país. Inmediatamente marcharon por las calles y obtuvieron la *adhesión de la Federación Obrera de Córdoba a la lucha estudiantil,* forjando una embrionaria unidad entre obreros y estudiantes. El 21 de junio, Deodoro Roca redactó anónimamente el "Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria". En discusión con las diversas tendencias que defendían la postura de que la reforma sólo se expresaría en cuestiones meramente académicas, Deodoro Roca no dejó de tener en cuenta el eje central de la *relación entre la universidad y la sociedad*[5]. El documento expresaba un intransigente anticlericalismo y antiimperialismo expresado en su título "La juventud de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica" y su ferviente romanticismo por la independencia latinoamericana.

El 21 de julio inicia sus sesiones el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, convocado por la FUA en Córdoba, proclamando la necesidad de "autonomía, gobierno tripartito, asistencia libre, régimen de concursos y periodicidad de la cátedra, entre otras demandas. Ante la ingobernable situación, Nores renunció al Rectorado, acompañado por numerosos profesores. Se suceden las manifestaciones estudiantiles y al mes siguiente el gobierno de Irigoyen designa como interventor en la Universidad de Córdoba al Ministro de Instrucción Pública José Salinas, quien da lugar a parte de las aspiraciones estudiantiles -como la reforma del estatuto- y acepta la renuncia de numerosos docentes. Los estudiantes radicalizaron sus medidas y el 9 de septiembre ocuparon la Universidad asumiendo sus funciones de gobierno: nombraron a los dirigentes estudiantiles Horacio Valdés, Enrique Barrios e Ismael Bordabehere como decanos de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería, organizaron actividades curriculares, nombraron profesores, consejeros y empleados e incluso llegaron a constituir mesas de exámenes. La universidad se encontraba completamente en manos del estudiantado, situación que solo sería revertida tras el desalojo y la detención de estudiantes por parte de la policía. Pero para entonces, Salinas se vió obligado a atender los reclamos estudiantiles y decretar

5 Así se refiere frente a quienes defienden lo "puramente universitario": "Tales trogloditas, dirá, creen saldadas sus deudas con los demás 'por el mero hecho de atestiguar ante el asombro privado que son cisternas de saber', sin advertir que es necesario que "con la palabra del intelectual se transparente una acción". Cfr. Roca, Deodoro, "Encuesta de Flecha", en: Del Mazo, Gabriel, *La reforma universitaria*, La Plata, 1941.

la reforma del estatuto universitario incorporando la docencia libre[6] y el cogobierno paritario (la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad en igual número respecto a los profesores titulares y suplentes). Paulatinamente, los cambios se instauraron en el resto de las universidades del país y, para 1921, la reforma universitaria regía a nivel nacional. Mientras tanto, el germen de unidad obrera-estudiantina universitaria en 1918[7] fue enfrentada concomitantemente con la respuesta represiva del Estado al movimiento obrero -como ejemplos paradigmáticos la masacre de los Talleres Vasena el 07/01/1919 y los sucesos en el territorio de la Patagonia argentina entre 1920 y 1921.

El ideario de la reforma se proyectó en América Latina. A mediados de 1920, el presidente de la Federación Universitaria Argentina Gabriel del Mazo firmó un convenio con su par de la Federación de Estudiantes del Perú. Allí se comprometieron a intensificar el intercambio intelectual, a solidarizarse con la reforma de la enseñanza, a luchar por el sostenimiento de universidades populares, a propagar el ideal de americanismo y a realizar periódicamente congresos internacionales estudiantiles. En diciembre del mismo año, se firmó otro acuerdo con los estudiantes de Chile. También se organizó el Primer Congreso Nacional de Estudiantes del Perú, que pidió la creación de la Universidad Popular y recomendó la organización de escuelas de indígenas. A este Congreso siguió la convención de estudiantes de Chile y el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, celebrado en México, en 1921. En esa oportunidad, se hizo hincapié en la lucha por la justicia político-económica, la difusión de la cultura, la solidaridad estudiantil, el establecimiento de universidades populares, el cogobierno y la asistencia libre. La organización de movimientos estudiantiles en otros países -Perú y Cuba principalmente- promovieron la constitución de universidades populares con el objetivo de ligarlas a la clase obrera y el pueblo pobre, que se encontraban excluidos de la enseñanza superior.[8] De esta manera, durante la década del 20 y la de 1930 -en México, Paraguay y Brasil- la lucha estudiantil universitaria alcanzó dimensiones continentales.

6 Entre los docentes reformistas que accedieron a las cátedras estaban Arturo Capdevila, Deodoro Roca, Arturo y Raúl Orgaz.

7 En Argentina recién con el Cordobazo (1969) se manifestaría en los hechos esta unidad.

8 En Perú y Cuba, ocuparon un lugar de importancia en estas gestas figuras del marxismo latinoamericano como el peruano José Carlos Mariátegui y el cubano Julio Antonio Mella.

DE AYER A HOY RESPECTO AL IDEARIO REFORMISTA DE 1918 EN CUANTO A LA GRATUIDAD Y AL ACCESO SIN RESTRICCIONES.

El acceso irrestricto a los claustros tuvo el placet normativo en la legislación durante la primera presidencia de Perón quien receptó la presión de un emergente espacio social que pugnaba por avanzar en el acceso a la academia, lo que coadyuvaría no sólo a su mayor inserción en lo político sino al ascenso social por esa vía.[9] En septiembre de 1974, dos meses después de la muerte de Perón, con el reemplazo del Ministro de Educación Jorge Taiana por Ivanissevich comienza la intervención a las Universidades con restricción del acceso lo que se profundizará durante la última Dictadura Cívico Militar 1976-1983. La discontinuidad en el ejercicio del derecho a la gratuidad se hizo palmaria durante períodos dictatoriales[10]. Ejemplo de ello tanto el Golpe de Estado de septiembre de 1955 como en el de 1966-1973 se reinstalaron las restricciones en el ingreso.

La Ley de Educación Superior (LES) Nº 24.521 sancionada en 1995 durante el menemismo, y mantenida por los posteriores gobiernos de la Alianza y los sucesivos gobiernos kirchneristas, constituyó un importante avance del neoliberalismo sobre las universidades nacionales: se introdujeron, principalmente, una enorme cantidad de posgrados pagos que van en detrimento del título de grado. La ley ordena que las Universidades sean las que tienen la atribución de "establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias"[11]. Así mismo, la referida Ley dejó planteado "no ingenuamente" la tensión "entre el nivel institucional -que pretendía mantener el ingreso irrestricto- y el de algunas Facultades que

9 En 1949, por decreto, se instauró la gratuidad universitaria ya que la ley 13.031 de 1947 permitía el arancelamiento aunque establecía un régimen de becas para hijos de obreros, artesanos o empleados de bajos ingresos. El ingreso irrestricto es instaurado en 1953. En el año 2007 el Congreso Nacional sancionó una ley que establece en la fecha del 22 de noviembre el Día Nacional de la Gratuidad Universitaria en conmemoración a la fecha del decreto que firmó el presidente Perón en 1949.

10 Para un relevamiento de las referidas continuidades y discontinuidades, cfr. Pierella, María Paula, "El ingreso a la universidad pública en la Argentina" en https://www.teseopress.com/universidadyciencia/chapter/el-ingreso-a-la-universidad-publica-en-la-argentina-los-profesores-de-primer-ano-com; asimismo Buchbinder, P. "Historia de las Universidades argentinas", Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2005; Friedemann, S. "El sujeto de la educación. Estudiantes, juventud y política en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)" -en Carli, S. (dir. y comp.) Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2014 -citados por Pierella en su trabajo.

11 LES, art. 29, inc. j.

pretendían instaurar el examen de ingreso"[12]. No obstante el cambio de ciclo que se inicia a partir del 2003, la LES 24.521 continúa vigente.

El sistemático recorte de ofertas horarias dificulta a miles de estudiantes que, debido a su situación económica, se ven obligados a trabajar y, por ende, imposibilitados a cursar una carrera universitaria; además de que los sistemas de becas no logran –ni se proponen– solventar los problemas económicos de miles de jóvenes para asegurarles el acceso a las carreras de grado en las que se persiste con otras modalidades -agobiantes y limitativas- naturalizadas como de imposible modificación[13]. El gobierno macrista esbozó un nuevo intento de avance sobre la educación universitaria pública con paritarias docentes a la baja, tarifazos en los transportes públicos y recortes de presupuestos en materia de educación frente al que la respuesta en contrario a nivel nacional fue una movilización en las calles de Buenos Aires y decenas de miles más en el resto del país.

El carácter de gratuita aplicado a la enseñanza universitaria debe serlo en cada uno de los escaños académicos (grado, posgrados, doctorado, postdoctorado). El trabajo político hacia su concreción implica o importa una lucha concreta también con el sector docente universitario que percibe honorarios diferenciales del sueldo correspondiente a grado.[14]

La revolución copernicana en la que inserto el modelo universitario tiene como centro la existencia y compromiso de sectores sociales

12 LES, art. 50. Sobre la tensión referida -que se dio entre instituciones de más de 50.000 estudiantes y de menos de esa cantidad, cfr. Buchbinder, P. y Marquina, M.. "Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008", Buenos Aires, Biblioteca nacional, Universidad Nacional de Quilmes, 2008, cit. por Pierella, ibid.

13 Una de estas modalidades refiere a la carga horaria de los cursos. Desde mi experiencia como estudiante de Derecho y docente en la misma unidad académica UBA: los cursos son de 1 hora y media, ej.: 7.30 a 9.00; 9.00 a 10.30 hs 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 hs –por ejemplo- en un aula en el subsuelo y comenzar a las 9.00 hs. 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.

14 El arancelamiento para cursos de posgrado (por ej., en la unidad académica "Derecho" de la UBA) puede 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). El correlato a la 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.

traccionando y coadyuvando a una gestión política en la que la prioridad sea la del desarrollo económico con justicia social –lo que, además, 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 abracen, no obstante los avances específicos por acciones comprometidas a tal fin. 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 pensamiento economista ve en cada rasgo de ampliación de ciudadanía social, un virus que debe ser aniquilado. La masividad, la expansión del sistema, la cobertura nacional y el desarrollo científico federal son concebidas como gasto y no como inversión universitaria del Estado para el desarrollo económico con justicia social. La gratuidad y el ingreso irrestricto son planteadas y naturalizadas como provocadoras de "distorsiones" que deben ser "corregidas" para hacer al sistema universitario más "eficiente y racional". El resultado de esto es un sistema más pequeño, restrictivo e injusto.[15] Toda propuesta de arancelamiento del estudio universitario exhibe el carácter excluyente y discriminador de quien la plantea o sostiene.

La ampliación y diversificación de la población estudiantil universitaria en distintos períodos políticos a partir de la instauración por decreto de la gratuidad en 194916 y del ingreso irrestricto –no restringido- en 1953, tuvo como correlato la respuesta defensiva de la hegemonía de turno a través de la implementación de sistemas de control del ingreso a la universidad pública –como es el sistema de cupos- y con distintos mecanismos operativos para el logro del "achicamiento" de la masa es-

15 Coincidimos en otorgamiento de becas y estímulos orientados en sentido opuesto al sistema meritocrático. El otorgamiento de becas "por mérito" respecto a cualidades intelectuales del estudiante no presupuestándose partidas para afrontar necesidades materiales de estudiantes que no posean tal condición, convalida la desigualdad social de base por la que, según el lugar social del que se provenga, se tendrá mayor o menor oportunidad de desarrollo personal y rendimiento académico.

16 La ley Universitaria Nº 13.031 de 1947 permitía el arancelamiento estipulando becas a hijos de obreros, artesanos o empleados de bajos ingresos. La llamada "Revolución Libertadora" de 1955 reinstauró el sistema restrictivo de ingreso como parte de las medidas tomadas en consonancia con el objetivo que llevaba adelante.

tudiantil que ya ha ingresado –como es el arancelamiento y el fomento del que denomino "sistema educativo bulímico"17 o la carga horaria restrictiva-. Tales mecanismos se entraman con otros también concebidos, proyectados y ejecutados con objetivo excluyente hacia dentro del sistema universitario como ser lo respectivo a la función del cogobierno, su integración y requisitos eleccionarios, categorización docente, concursos o capacidad de absorción de estudiantes en las materias de la currícula. Esto, a su vez, coadyuva a la formación del consenso sobre otras exclusiones –naturalizadas como "ajenas" a las existentes dentro los claustros.

La ampliación de la base estudiantil y la mayor participación política han sido productos de luchas sociales a las que se enfrentó, según el momento histórico, tanto la oligarquía encaramada en el poder político, como la pequeña burguesía industrial, ruralista y financiera que fuera conformando grupos de poder económico cada vez más concentrados. Para tales sectores, cualquier proyecto de democratización interna o externa del sector universitario resulta un disparate, una afrenta, un "des-orden" –lo que resulta coherente desde los fundamentos ideológicos que sustentan.

El Estado clasista profundizado en su modo "neoliberal" perpetua sus crisis sistémicas de progresiva envergadura y "soluciona" la democratización tan temida con los conocidos instrumentos funcionales a las políticas de despojo. Esto así, en connivencia con los condicionamientos de organismos internacionales crediticios como el FMI a los que se sujetan y obligan. El llamado "achicamiento del Estado" como fórmula eufemística de dicho vaciamiento de derechos sociales, económicos y culturales, se exhibe en el recorte presupuestario para ciencia y tecnología, docencia, infraestructura, en el arancelamiento y en el ingreso restrictivo. El discurso que lo fundamenta plantea la existencia de una base populosa universitaria que habría revertido la pirámide del estudiantado de los tres distintos niveles (primario- secundario-

17 Denomino así a una modalidad de transmisión de conocimientos y de evaluación en la dinámica de estudio que me remite a lo aprendido respecto a la bulimia. Este desorden alimenticio se conforma en un padeciente que "engulle" cualquier comida, de cualquier forma, a cualquier hora, y luego vomita para eludir -de ser posible- la carga de la ingesta. Bulímico es quien padece ese desorden. La enfermedad es social en cuanto a que la dinámica que la promueve o sustenta vincula a un ser en estado de vulnerabilidad dentro de un sistema de relaciones familiares y sociales de alta exigencia o de un nivel de exigencia que le resulta difícilmente superable. El bulímico no recepta nutrición alguna de esa forma de ingesta. Por lo general -y al igual que sucede con otro tipo de desórdenes-, el grupo familiar y social se autoprotegen ajenizándose de asumir cualquier tipo de responsabilidad en lo que le ocurre "al otro".

universitario)[18] de tal suerte que, dicha reversión debe ser nuevamente "revertida" para que la pirámide tenga como base populosa la de la escuela primaria y, la universitaria, sea el punto vértice al que llegan "los menos" –incluso desde el diseño geométrico se entiende-. El uso de la figura triangular que conocemos como pirámide con la que se grafica la realidad respecto al tema en trato es una muestra más de la desigualdad -como objetivo político- naturalizada.

Una política de Estado consustanciada con la construcción de una sociedad democrática de base igualitaria importa, entonces, confrontar la referida imagen de pirámide "reversible" que se aplica para graficar el ingreso de la población a distintos niveles de la educación pública, oponiéndole como objetivo político el que lleve a que el ingreso a los distintos niveles educativos se pueda graficar en una imaginaria figura geométrica en la que no haya vértice. Como estamos hablando de construcciones socio-históricas, este proceso implica la participación política de mayorías que presionen hacia ese objetivo y que lo sostengan frente a los embates que recibirá en el camino a su concreción y cuando ya se haya concretado.

REPENSAR LA REFORMA UNIVERSITARIA EN LA ACTUALIDAD. CONFRONTANDO SISTEMAS

La gestión de la Universidad remite a la gestión del Estado al que responde y en el que funciona[19]. Repensar el diseño de un modelo de

18 En ese sentido Ricardo Bruera -Primer Ministro de Educación de la Dictadura 1976-1983- sostuvo en septiembre de 1976 que el Sistema Universitario estaba sobredimensionado en relación con el nivel primario y secundario y que era necesario "invertir la pirámide". El instrumento idóneo para lograr el objetivo fue la política de admisión restringida a la que, en 1980 se le sumó la aplicación de los aranceles. Nótese, en coincidencia con el ideario anti democrático de los dichos de Bruera, y los de la actual Gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, en el tema.

19 Para un abordaje del tema extendido, sugiero Lago Martínez, Silvia y Néstor Horacio Correa (coordinadores). "Desafíos y dilemas de la Universidad y la Ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI". Editorial Teseo, UBA Sociales, Alas; Buenos Aires, 2015. Este libro reúne trabajos presentados en las mesas temáticas y paneles del Congreso PreAlas Buenos Aires 2015 por docentes, investigadores y tesistas, de diversas universidades argentinas y latinoamericanas, sobre la educación superior, la ciencia y la tecnología. El congreso tuvo como propósito analizar las orientaciones que han tomado las distintas políticas públicas en universidad, ciencia y tecnología, la inversión y gestión del conocimiento científico y tecnológico y su relación con las nuevas formas de estructuración social, así como la incidencia de los procesos educativos en la producción científico-tecnológica en la Argentina y los países latinoamericanos. El libro se organiza en torno a los ejes centrales del encuentro: las políticas públicas para la educación superior en la región; la crisis social, la mercantilización y la política en la universidad; la vinculación entre Estado, ciencia y tecnología y la orientación social de la política científica; la innovación para la inclusión social; la divulgación y comunicación en ciencias y

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 política emancipatoria aparece, cíclicamente, atravesada por una desfavorable relación de fuerzas en conflicto. Hoy, no existiendo la oligarquía centenaria, con una burguesía decadente y complaciente con la arquitectura financiera internacional anclada en la genuflexión a los centros de poder y a los grupos que, en el país, le son funcionales.

La construcción del espacio universitario que imaginamos, es política -hacia adentro y fuera del ámbito universitario, 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).

Dijimos que el movimiento estudiantil universitario reformista de 1918 cuestionó el papel de la universidad en tanto claustros desvinculados de las problemáticas sociales. Es dable colegir que este cuestionamiento surge de una toma de conciencia del estudiantado respecto no sólo a la función de la universidad pública -dentro del sistema de estudio en la práctica del Estado clasista- sino a la del propio estudiantado en ese mismo contexto. Esta toma de conciencia puesta en práctica, organizada, articulada con otros sectores -sostenida en los claustros y en las calles- es la que a la suscripta conmueve particularmente en razón a los cambios regresivos y a las discontinuidades que exhiben hoy desdibujado y metamorfoseado el avance logrado hace 100 años en el tema que nos ocupa.[20] A nuestro entender las políticas públicas focalizadas que favorecen mecanismos de inclusión -centradas sobre sectores sociales, riesgos y oportunidades

el mutuo condicionamiento entre sociedad, comunicación y tecnologías digitales en la sociedad contemporánea.

20 Merece ser mencionada la existencia de hipótesis académicas elaboradas para explicar las altas tasas de abandono en la Universidad Pública. Se ha hablado de que el sistema universitario público generaría mecanismos de "selectividad implícita" (Sigal, 1993 y Chiroleu, 1998) o fenómenos de "inclusión excluyente" (Ezcurra, 2011). Estos autores -a los que la suscripta no ha confrontado- están referenciados por Pierelli (ibid).

específicas-, aunque fueren exitosas, no son suficientes para revertir la desigualdad social de base.

La Universidad pública excluyente tiene en claro cuál es su función respecto a la relación universidad-sociedad toda vez que funciona como instrumento idóneo de tal proyecto hegemónico en el Estado clasista. Sus operadores con conciencia de clase (dominante) permiten que se les aúnen agradecidamente aquellos infelices que, no pertenecientes a la clase dominante, pretenden llegar a integrarla o, por lo menos, participar de algunos beneficios que aquélla les depare o de la que puedan "rapiñar" -ya sea en bienes materiales, simbólicos o meramente ilusorios como es el de llegar a lograr un lugar "expectable" en un espacio social que brinde "seguridad" a su desarrollo personal-. Esta instancia es tan conocida por expandida, que la primer batalla para la emancipación es la de no sucumbir a las categorías de dominación de las que hablaba Therborn[21].

Así las cosas, la Universidad pública clasista se constituye como el espacio en donde el Estado desarrolla el entrenamiento jerárquico clasista y sexista con el objetivo de formar soldados en el campo académico a fin de que respondan, por obediencia debida dentro y fuera de los claustros, desde la trinchera preparada hegemónicamente para sostener su triunfo en la batalla ideológica y cultural. De allí, también, que -remedando la gesta en trato de hace 100 años- se haga vigente e imperiosa la construcción de un sujeto histórico que encarne un proyecto contrahegemónico. O sea, una hegemonía de signo contrario a la actual. Para reforzarnos frente al desánimo y el cansancio que importa semejante proyecto, están los cimientos de quienes vienen en ese camino, conocidos y desconocidos, cuyo legado emancipatorio parece sintetizado por Brecht al exhortar: "No acepten lo habitual como cosa natural, pues en tiempos de confusión generalizada, de arbitrariedad consciente, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer imposible de cambiar".

Junio 2018

21 Therborn, Göran "Categorías de dominación" en Rajland, Beatriz y Daniel Campione. "Estado, Política y Poder", Edit. Letra Buena, Buenos Aires, 1996, pp.89.

BLOQUE 2

Relatora: Marta Verónica Quiroga

SOBRE LA IDEOLOGÌA DE LA REFORMA DEL 18

Jorge Cardelli*

INTRODUCCIÓN

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 un conjunto de ideas que atravesarán los debates posteriores sobre políticas universitarias y sobre su organización: la autonomía universitaria, el cogobierno estudiantil docente, los concursos docentes y la periodicidad de la cátedra, la docencia libre y la asistencia libre de los estudiantes, la investigación científica y la extensión universitaria. Estas ideas surgen en el marco de un debate político ideológico que tiene epicentro en las universidades latinoamericanas, pero que durante una década trascendieron los muros de las mismas expresando su aspiración de una revolución nacional y democrática en los marcos de la unidad sudamericana, reviviendo el proyecto bolivariano.

Son estas ideas las que han atravesado los avatares de la historia de la universidad argentina de los últimos 100 años, en el marco de intensos condicionamientos desde las estructuras del estado en alianza con los aparatos ideológicos dominantes y, en el medio de intensas

* Federación Nacional de Docentes en la CTAA. Secretario de Cultura CTAA. Matemático.

batallas ideológicas donde confrontaban lo popular con lo oligárquico imperialista al interior de las universidades.

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 impulsando procesos de democratización ya iniciados, y en las universidades de varios países sudamericanos. Pero también la ideología de este proceso de reorganización y reformas de las universidades argentinas y sudamericanas se extendió articulándose con el ideario que planteaba la necesidad de una revolución nacional, burguesa y democrática, en los marcos de la unidad sudamericana, como continuidad del proyecto bolivariano de Confederación Sudamericana y tomando como referencia la historia europea del Siglo XVIII y XIX.

Hay una reflexión política sobre la Reforma del 18 que reivindica su valor sin perspectiva histórica, planteando que esta dejo configurada las bases de la universidad latinoamericana que tenemos hoy, y que a su vez son el punto de partida de las transformaciones necesarias futuras. Sin duda la reforma del 18 tiene su esplendor como momento político e ideológico con aspiraciones emancipadoras, con un importante horizonte programático, pero que, indudablemente tenía características de clase y de allí surgen sus límites. Son estas mismas características de clase, que motorizadas por la expansión de una pequeña burguesía surgida del desarrollo modernizador en América Latina, producto de la inversión del capital imperialista, que aspiraba a una mayor participación política e ideológica, las que crean las condiciones materiales para la rebelión de Córdoba en Junio del 18, que además de impulsar una universidad autónoma y democrática, se proyectará en una dirección americana aspirando a revivir la gesta bolivariana de la nación latinoamericana. Pero también los límites de clase del proyecto de los Reformistas del 18 aparecieron a la hora de profundizar los objetivos políticos y sociales planteados, en su incapacidad para articular alianzas con los movimientos sociales y nacionales emergentes, como es el de los trabajadores sindicalizados de Argentina en la década del 20 o el peronismo en la década del 40.

Los objetivos de este trabajo están dirigidos a reflexionar de manera crítica una dimensión central de ideología de la Reforma del 18, que es su proyección americana. Trabajo a partir de la idea de que hay

un movimiento discursivo con aspiraciones ideológicas de unidad y emancipación de Sudamérica, que se hace visible a partir de la rebelión del 18. Es lo que muchos autores han llamado la "hora americana de la Reforma". Digo crítico porque trato de mostrar en términos teóricos la fuerza de este movimiento y también sus límites.

LA REFORMA COMO LA HORA AMERICANA

El fuerte carácter latinoamericano de las aspiraciones ideológicas de la Reforma del 18 que emerge de la lectura del Manifiesto Liminar, de otros documentos y de eventos de carácter internacional como el Congreso Internacional de Estudiantes reunido en México en 1921. Este carácter latinoamericano no solamente se expresa en un discurso con vocación emancipatoria sino también con la expectativa de que es el continente americano (hoy diríamos latinoamericano) el lugar para el advenimiento de una nueva humanidad motorizada por la realización de la revolución nacional, democrática y burguesa, siguiendo una evolución histórica análoga a la de las naciones europeas. Esto también expresaba la expectativa en el papel que cumpliría el continente latinoamericano en el plano mundial, ante la decepción que generaba Europa como referencia civilizatoria avanzada en tanto estaba sumida una cruenta guerra mundial, como continudora de ese horizonte de progreso. A esta decepción se sumaba el espíritu revolucionario emergente de la revolución rusa, la revolución china y la revolución mexicana. En esta dirección discursiva en el Congreso de México se condenaron las tendencias de imperialismos y de hegemonía y las conquistas territoriales de las potencias capitalistas europeas, además de ratificarse los contenidos del Manifiesto Liminar y de otros documentos análogos.

El reformismo del 18 se movía en los marcos ideológicos del eurocentrismo, la ideología hegemónica de la dependencia de los países sudamericanos y guía conceptual de todos los procesos educativos y políticos institucionales. La base de este planteo ideológico toma como verdad del desarrollo histórico el proceso vivido por Europa y el papel de la burguesía en la derrota del orden feudal y el surgimiento de las ideas emancipatorias de la humanidad con base en la filosofía de la Ilustración. En ese marco se generan expectativas en que por la vía de lo ideológico, con el papel protagónico de las universidades, tomando como base la pequeña burguesía naciente, es posible promover el desarrollo de una burguesía latinoamericana que se haga cargo de la revo-

lución nacional y de generar un mercado común interno sudamericano que haga posible el desarrollo de un capitalismo independiente. Este impulso al desarrollo nacional y democrático se realiza en lo concreto por vía de lo político, sea a través de fuerzas políticas existentes, sea a través de la constitución de una fuerza nueva. El principal obstáculo para este proyecto, en todos los planos es el imperialismo, tanto el inglès como la creciente presencia del norteamericano. En esto se ve una revitalización del pensamiento bolivariano que veía en la organización de la Confederación Americana el punto de partida político para el desarrollo de la revolución nacional latinoamericana

En este sentido la ideología que predominaba en los Reformistas del 18, sean o no argentinos, no visibilizaba con suficiente claridad las transformaciones sociales que se estaban produciendo en los diferentes países del continente, como consecuencia de la expansión imperialista del capitalismo, desarrollando una estructura dependiente de carácter crecientemente capitalista que incorporaba las formas feudales de producción de la mano de las oligarquías terratenientes. Esta estructura dependiente es la contracara de la dominación imperialista, donde Inglaterra es la principal potencia protagonista en disputa constante con otras potencias, en particular con el avance creciente de los EEUU. En el plano económico el eje de la expansión económica que imponían es a través de la inserción de la producción nacional en el mercado internacional, y el desarrollo del mercado interno queda absolutamente subordinado. Señalo esto último porque la expectativa en un mercado interno americano era el camino por el cual veían el desarrollo de un capitalismo americano y donde una burguesía emergente de la transformación de la pequeño burguesía sería la protagonista. Lo que no visibilizan es que la pequeño burguesía que surge, lo es en los espacios económicos que son complementarios al interés de la potencia imperialista hegemónica. Esta presión imperialista se convierte en un obstáculo para la transformación de la misma en una burguesía sudamericana y un mercado común para su desarrollo.

A su vez los países sudamericanos 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 crítico, globalmente eurocentrista, originado en la

filosofía de la Ilustración del Siglo XVIII y su continuación, el positivismo del Siglo XIX, que es dominante en Europa y que ha penetrado en las capas educadas de la pequeño burguesía del continente, la que hace posible el desarrollo de un marco ideológico compartido que llevan al movimiento estudiantil latinoamericano a confrontar con las estructuras universitarias vigentes desde principios de siglo en adelante. A este punto de partida se suma un impulso a recuperar el proyecto bolivariano de la Confederación Americana, que ya en la segunda mitad del Siglo XIX había sufrido una gran derrota. Manuel Ugarte, Rubén Darío y muchos otros intelectuales latinoamericanos, que suelen denominarlos como la generación del 1900, venían impulsando en el continente una campaña ideológica en promoción de la unión sudamericana. Muchos de ellos fueron apoyos ideológicos de los Reformistas del 18.

Finalmente en lo que hace al carácter principal de la fuerte impronta latinoamericana de las aspiraciones ideológicas los Reformistas del 18, algunas corrientes interpretativas del carácter histórico de la Reforma, traducen los discursos de la misma y sus espacios de producción ideológica, por vía de una conceptualización gramsciana, como el más importante proceso de formación de los intelectuales, de los dirigentes de la confrontación contra las elites oligárquicas e imperialistas del continente latinoamericano. La universidad pre-reforma era de manera explícita la encargada de la formación de los intelectuales que hacen posible la organización de la dominación oligárquica y terrateniente. La articulación del poder político de los gobiernos con la universidad tenía un carácter institucional y luego, de manera inmediata, la lucha ideológica al interior de la universidad se transformaba en lucha política contra los gobiernos americanos. En este sentido, para esta corriente interpretativa, el valor de la reforma está en su papel protagónico en la formación de los grupos dirigentes en lo político e ideológico y en lo organizativo, que cuestionan y confrontan con las clases dominantes de ese momento. En esta traducción se hace visible la ausencia de elementos que muestren la articulación de los mismos con lo que sería el pueblo-nación en un sentido amplio y no solo lo que serían los sectores medios. O sea todo lo que no constituye las clases dominantes. Esta ausencia será límite para la expansión y continuidad del proyecto reformista. Aquí también late el debate de la cuestión nacional.

LOS IMPULSOS NACIONALES

Pero también las particularidades de la dependencia capitalista en los diferentes países latinoamericanos, muestra las diferencias en el desarrollo y profundidad del ideario reformista. El caso de Argentina y Perú es una muestra bastante clara y que se amplía a los demás países donde se desarrolló la Reforma. También estas especificidades, que hoy podemos decir nacionales, nos muestran los límites de las aspiraciones ideológicas y luego políticas que tiene el proyecto reformista para revertir la derrota del proyecto bolivariano de constituir, en términos revolucionarios, la nación sudamericana por vía de una Confederación. Más aun, podemos decir que la derrota del proyecto político e ideológico de los Reformistas del 18 sucede en cada una de las naciones latinoamericanas donde este tuvo desarrollo, que fue en la mayoría aunque con fuertes diferencias. Estos límites del ideario reformista, en tanto no hace visible el papel que jugaron los aspectos nacionales contribuye a relativizar el papel de las diferencias nacionales y a invisibilizar una de las causas principales de su derrota. Es claro que el imperialismo y su contracara, la dependencia, son el enemigo principal del proyecto político sudamericano de los Reformistas del 18, pero este operaba a partir de los países y de sus oligarquías, impidiendo cualquier proyecto de unidad sudamericana.

Un elemento importante que ya lo planteamos más arriba, es que la reforma recibió un fuerte impulso de la emergencia de una pequeña burguesía naciente al calor del desarrollo capitalista ligado a la oligarquía terrateniente y a la penetración del capital imperialista. En el marco de este desarrollo se ampliaron las funciones dirigentes tanto en el estado como en la actividad privada. La modernización incorporada por el capital extranjero impulsó una demanda de profesiones liberales que cuestionaba el carácter restrictivo y limitativo de las universidades, que estaba dirigida en términos explícitos por el Poder Ejecutivo y por las diferentes instituciones oligárquicas asociadas al proyecto de dependencia imperial. En el caso de Argentina esto se vio ampliado por un gran proceso inmigratorio desde la década del 80. Esta ampliación de la pequeño burguesía mas la incorporación de sectores populares, en el caso de Argentina hay que agregar el peso de la inmigración, al desarrollo capitalista plantearon cuestionamientos con diferentes niveles de profundidad al cerrado orden oligárquico imperialista que gobernaba los principales países latinoamericanos. En el caso de Argentina tenemos la emergencia del Movimiento Yrigoyenista que para la época en

que sucedió la Reforma del 18 gobernaba el país. El presidente, Hipólito Yrigoyen era un político de gran raigambre popular y apoyó en el plano institucional la rebelión de Junio del 18.

En el Perú es donde más inmediatamente se sintieron los impactos de la Reforma de Córdoba. A partir de un conflicto con un profesor en la Facultad de Letras se desato en Junio de 1919 una huelga general en esta y luego se extendió a todas las Facultades. También en Perú venía en desarrollo un movimiento liberal opositor a la casta cerrada y oligárquica que en Julio de ese año los derrotó electoralmente. El dirigente que encabezaba este movimiento era Augusto Leguía y a partir de este triunfo electoral se convirtió en presidente. La Federación Estudiantil Peruana se fundó en 1916. Víctor Raúl haya de la Torre la integraba y era un estudiante del interior. En 1918 organizo la solidaridad del Movimiento estudiantil con la huelga nacional de los trabajadores por las 8 horas que fue triunfante. El gobierno, que era declaradamente amigo de los estudiantes, a fines del 19 satisfizo en parte de sus reclamos. Pero esto duro poco porque Leguía retrocede en sus planteos políticos y asume la representación política de la oligarquía y el imperialismo en alianza con la Iglesia. La lucha contra esta entente tiene un papel protagónico en los estudiantes y en Víctor Haya de la Torre. Lo deportan a México y allí crea el APRA, el producto más propio y legítimo de la Reforma. Digo esto último porque en su formulación, plantea de manera explícita los objetivos emancipatorios del movimiento reformista, su carácter antiimperialista y el papel protagónico de la pequeña burguesía.

La Universidad en Argentina y en general en los países latinoamericanos estaban dirigidas por una ideología heredada de la Colonia con mayores o menores niveles de apertura. En su funcionamiento interno los profesores eran designados por el poder ejecutivo o amigos de él. Pertenecían a estructuras del estado como el parlamento o el poder Judicial instituciones de la sociedad civil claramente oligárquicas. Tenían carácter vitalicio y junto con personalidades ligadas a las estructuras de poder integraban los Consejos Directivos de Facultades. El conjunto de los miembros de los Consejos Directivos formaban la Asamblea Universitaria. Tanto los profesores suplentes como los estudiantes carecían de participación. A esto se agregaba el carácter restrictivo al ingreso a la Universidad a lo que se sumaba el costo de los aranceles. Desde el lado de los estudiantes, además de sus reivindicaciones concretas, crecía la

influencia de ideas originadas en la Ilustración y en el Positivismo, pero por sobre todo por su punto de apoyo en el desarrollo del pensamiento científico. Esto también se expresaba de manera creciente en los intelectuales que estaban en condiciones de ser profesores, algunos lo eran pero suplentes, sin poder llegar a la titularidad, que sin duda era un cargo político. Esta unidad entre el poder político y los profesores titulares muestra con claridad el papel de la universidad en la selección de los intelectuales dirigentes de la dominación oligárquico imperialista.

En el marco de esta contradicción en desarrollo se fueron dando las luchas estudiantiles y generando las condiciones ideológicas para que la rebelión de Córdoba alcanzara la fuerza, con la violencia incluida, para convertirse en la voz de las transformaciones universitarias posteriores. Hay que señalar que en la Universidad de Córdoba se condensaron todas las contradicciones para que la rebelión alcanzara la fuerza y la violencia que tuvo. Es necesario señalar que la rebelión de la Universidad de Córdoba es un proceso acumulativo de luchas estudiantiles por un lado y por otro, de intercambio y producción de ideas en términos colectivos que dejaron como síntesis el Manifiesto Liminar y los documentos de justificación y difusión de la Reforma. También la expansión de la rebelión al continente Sudamericano es impensable si en las diferentes universidades de los diferentes países no se hubieran producidos luchas estudiantiles que acumularan en la dirección ideológica de los Reformistas del 18. Esta rebelión tiene sin duda una larga lucha que la precede. Este ha sido el proceso, en líneas generales, en los demás países donde impactó la Reforma.

En un plano más general el proceso de la Reforma se articula con las transformaciones que se van produciendo en el plano social. El paso por la Universidad significa la posibilidad del ascenso social. La situación de Argentina es ejemplar. Desde 1880 en adelante la posibilidad de avanzar hacia niveles superiores en la estratificación social estaba ligada al paso por la universidad. Pero estaba restringido a grupos prooligárquicos. La modernización que vino con la expansión imperialista generó fuertes contradicciones.

Como dijimos más arriba, con la llegada del capital extranjero se produjo un proceso de modernización. El caso más notable es el de las obras de infraestructura y de servicios. Se amplió el comercio exterior y también sus formas estatales de gestión y también de control. Por otro

lado la primera guerra mundial genero por unos años una protección ante las importaciones como para generasen condiciones para un desarrollo industrial incipiente. Todos estos procesos fueron generando una demanda de profesionales y de trabajo calificado con un mejor nivel salarial. En el caso de los profesionales, en rigor intelectuales con un carácter dirigente en lo que hace a las necesidades de la hegemonía pero también de la coerción. En este sentido la profesión liberal por excelencia era la abogacía y las Facultades han sido un ejemplo de articulación con las estructuras de dominación, sean estatales o civiles. Los hijos del poder político tenían, con buenas razones, preferencia por esta profesión. La otra carrera con una demanda más diversificada en el plano de la pequeña burguesía y también de algunos trabajadores, que tenía una importante demanda era medicina. De allí viene "mi hijo el doctor".

En Argentina esta inserción social tuvo fuerza con plenitud hasta mediados de la década del 60 donde empieza a sentirse los impactos de la crisis de este papel de la universidad, y con ella el relato ideológico dominante en los sectores medios de la universidad como medio de ascenso social. Hasta ese momento la convivencia de la Universidad heredada de la reforma del 18 con las clases dominantes era complementaria. El golpe del 66 hace visible esta crisis.

LA CRISIS DEL PROYECTO REFORMISTA

La crisis del ideario de los Reformistas del 18 muestra, que mas allá de la extensión de la Reforma en la mayoría de los países sudamericanos, en dos de ellos la Reforma tuvo mayor desarrollo ideológico y político, y luego son los que tuvieron un papel de vanguardia. Estos son Argentina y Perú. La crisis en ellos le puso fin a las aspiraciones ideológicas de los Reformistas del 18 y a un intento ideológico y político, de revivir el proyecto bolivariano de una nación latinoamericana. Tanto en Argentina como en Perú el proceso de retroceso ideológico y político es a partir del año 1923 aproximadamente. En el caso de Argentina con la asunción Alvear a la presidencia de la nación. En el caso de Perú cuando Leguía decide, como muestra de su entrega a la oligarquía, de conjunto con el obispo de Lima, consagrar la República del Perú al "sagrado corazón de Jesús". En el caso de Argentina la lucha estudiantil se vuelca al interior de las Universidades, a los efectos de frenar la ofensiva alvearista de modificar los estatutos, produciendo retrocesos estudiantiles en términos de poder. Esas articulaciones incipientes con los trabajadores que se die-

ron en la rebelión de Córdoba en el 18 no se profundizaron y ni siquiera continuaron. La reforma continúo puertas adentro. En el caso del Perú la lucha estudiantil sigue un camino inverso, se profundiza la politización politiza contra Leguía y su alianza con el poder oligárquico. En ambos casos la Reforma queda reducida a la lucha político ideológica interna de ambos países, perdiendo su proyección continental. Este proceso de crisis de la Hora Americana de la Reforma es general y en la mayoría de las universidades latinoamericanas la lucha estudiantil se vuelca al interior de las mismas con los objetivos de lograr el programa de la Reforma. Pero en Perú, Cuba y Venezuela tiene una proyección política interna nacional pero ya no será americana. Ya a partir de la década del 30 la lucha estudiantil pierde unidad en términos latinoamericanos para volver a recuperarla a partir de la ofensiva neoliberal de los 70.

Lo que nos deja como saldo la derrota de la posibilidad de revivir el proyecto bolivariano que expresaba la ideología de los reformistas del 18, es que el camino de la organización de la Nación latinoamericana pasa ineludiblemente, por avanzar en los procesos emancipatorios nacionales de los diferentes países del continente latinoamericano, en articulación con el avance los procesos políticos unidad económica y social de estos en el plano internacional. Sin duda el camino es el de la convergencia en el proceso emancipatorio como lo han venido expresando los presidente Fidel Castro, Hugo Chaves, Evo Morales y otros.

UNA REFLEXIÓN FINAL

El carácter predominante del debate actual de la Reforma del 18 tiene una visión acrítica, señalando que el valor principal de la misma, como lo dijimos más arriba, es que dejo configurada la universidad pública latinoamericana, a través de las líneas programáticas esenciales que se considera que hoy continúan siendo válidas. La autonomía, el cogobierno docente estudiantil, concursos docentes, ingreso sin discriminación, docencia libre, asistencia libre del estudiante, investigación científica y extensión son el legado principal. Ante la crisis universitaria actual se preguntan cuáles son las deudas de la reformas. Este planteo en el plano político más general busca un carácter protagónico global/internacional para el desarrollo de la educación superior de Latinoamérica, desde una perspectiva del derecho de los pueblos a la educación superior y al desarrollo científico técnico y en una actitud crítica a las ofensivas neoliberales vividas o actuales.

Esta perspectiva es hoy dominante en el progresismo latinoamericano de carácter nacional y popular. Es un progresismo que surge del envión hacia la unidad latinoamericana durante los gobiernos de Chaves, Lula, Kirchner, Evo Morales, de Cuba, de Uruguay, de Ecuador y otros cuya característica común es el reconocimiento a los derechos humanos, sociales, laborales y políticos de los pueblos y una actitud soberana ante le presión imperial norteamericana. Digo acrítica porque muchos de los continuadores ideológicos de los Reformistas del 18 tuvieron alianzas con las clases dominantes confrontando con los movimientos populares. Los ejemplos más clásicos son la confrontación con el peronismo en los 50 y con el Chavismo, inclusive con Chaves en vida, cuando estos ponían en tela de juicio la "autonomía realmente existente", el carácter "no discriminatorio del ingreso", el compromiso ideológico con las ideologías imperialistas y el obstáculo a los procesos de masificación de la enseñanza superior.

El programa de la Reforma necesita ser criticado. Muchas de sus reivindicaciones centrales tienen un carácter formal. El papel protagónico de las corporaciones profesionales o de expresiones institucionales del capital imperialista en muchas universidades públicas muestra el carácter formal de la autonomía. La falta de igualdad en el claustro de profesores discriminando los auxiliares o los interinos, sigue mostrando una democracia poco democrática, cómplice de diferentes estructuras de poder económico y corporativo. El programa de la Reforma resistió el avance masificador de universidad y de importantes cambios de contenido de la Universidad del 73. Hoy es más claro que antes, ante la ofensiva neoliberal de la cual muchos herederos del reformismo son cómplices, que un proceso crítico y de transformaciones de la universidad solo serán posibles en un marco político más amplio de transformaciones nacionales y populares con un horizonte socialista.

DISCUTIR LA UNIVERSIDAD A 100 AÑOS DE SU REFORMA

Julio C. Gambina*

I - INTRODUCCIÓN

Lo que sigue son reflexiones construidas luego de 45 años de militancia en la Universidad Pública, primero como estudiante en agrupaciones "reformistas" y luego como docente asociado a la experiencia de constitución del sindicalismo docente universitario en los años ochenta y hasta el presente.

El vínculo personal con la "Reforma" remite a noviembre de 1973 y a las elecciones del Centro de Estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional del Litoral, en la ciudad de Santa Fe, de donde egresé como Contador Público en Diciembre de 1975, poco antes del golpe genocida de marzo de 1976. Eran años de fuerte protagonismo juvenil en una perspectiva de transformación social como signo de época evidenciado en el triunfo antiimperialista de Vietnam.

La experiencia de Co-Gobierno en el creado Consejo Asesor del Decano Henry Trevignani, la cumplimos dos estudiantes, Tito Duarte por la JUP (Juventud Universitaria Peronista) y yo por el MOR (Movi-

* Doctor en Ciencias sociales de la UBA. Profesor Titular de Economía Política en las Facultades de Derecho y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario y en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y sociales de la Universidad Nacional de San Luis. Asesor de la Dirección del Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz, FCEJS-UNSL. Director del Instituto de Estudios y Formación de la CTA Autónoma. Presidente de la SEPLA y de FISYP.

miento de Orientación Reformista). Mi compañero Tito Duarte integra la lista de desaparecidos de aquellos años de terror y siempre recordaré para no olvidar. La militancia de entonces comprometía objetivos, propósitos y la propia vida, tal como lo demostró Tito y los 30.000.

Con la normalización universitaria y luego de una década fuera de la Universidad, en 1985 fui invitado a ser docente de la Facultad de Derecho en la Universidad Nacional de Rosario bajo la titularidad de Israel Esterkin, destacado intelectual y abogado rosarino defensor de los derechos humanos. A fines de ese año concursamos la materia en la que fui designado Profesor Titular, cargo que aún desempeño y me otorgó continuidad en la actividad universitaria.

Recuerdo con mucho aprecio a los jurados docentes de ese Concurso: Pedro Paz, Eduardo Schaposnik, Carlos Emérito González; y claro, a mis compañeros de Cátedra con los que compartimos la experiencia docente, antes, durante y después del Concurso.

Vale mencionar que luego de décadas pudimos homenajear a Pedro Paz[1], fallecido en 1989, denominando con su nombre al Centro de Pensamiento Crítico de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, la FCEJS de la Universidad Nacional de San Luis que convoca a estas Jornadas de reflexión sobre el Centenario de la Reforma Universitaria.

Las opiniones que siguen son producto de innumerables intercambios con docentes, estudiantes, de la Argentina y de la región, en procesos de debates en actividades curriculares, sindicales y políticas, en polémica claro con la interesada opinión de las derechas y las clases dominantes.

En efecto, el diario La Nación editorializa sobre los desafíos actuales de la Universidad[2] y remite al desacople entre la demanda de trabajo y la formación profesional universitaria, reclamando una adecuación acrítica de los estudios universitarios a la demanda del modelo productivo.

---

1 http://centropedropaz.fcejs.unsl.edu.ar/index.php/2017/09/27/pedro-francisco-paz-microbiografia/ (consultado el 24/06/2018)

2 "Universidad y trabajo: alianza entre el presente y el porvenir". Editorial Diario La Nación, 26 de junio de 2018, en: https://www.lanacion.com.ar/2147369-universidad-y-trabajo-alianza-entre-el-presente-y-el-porvenir (consultado el 26/06/2018).

La convicción sostenida de una práctica histórica asociada a la crítica sugiere un camino alternativo, y más que observar la subordinación de la Universidad al orden capitalista, el desafío se sustenta en la producción de conocimiento articulada a la construcción de una subjetividad intelectual asociada al movimiento popular y la transformación social, en la mejor tradición de la Reforma del 1918.

II - CONDICIONES DE LA REFORMA

Hacia 1918 la Universidad atrasaba respecto del cambio político, económico, social y cultural que se procesaban en la realidad argentina y mundial. Para ampliar sobre el contexto de época (puntos II y III) y su desarrollo hasta el 2001 sugiero profundizar en un texto conjunto que escribimos en 2010 con Bayer y Boron. [3]

Desde el punto de vista de la política debe consignarse el voto universal, masculino, lo que suponía un nuevo tiempo político en el país desde 1916.

Se inauguraba entonces un ciclo institucional de partidos que en su desarrollo bipartidista completado hacia mediados del Siglo XX, aún conserva su vigencia en situación de crisis.

Remitimos al radicalismo (surgido a fines del siglo XIX) y al peronismo (surgido a mediados del siglo XX) y que constituyen la hegemonía electoral entre 1916 y el presente, aun cuando desde 2015 se elige como primer mandatario a Mauricio Macri, candidateado por un partido político que intenta disputar hegemonía electoral y política por afuera de los partidos hegemónicos tradicionales, la UCR y el PJ.

Aludimos a una situación de crisis política en la Argentina actual, ya que el ciclo de gobierno iniciado a fines del 2015 ya no tiene ni a radicales ni a peronistas en la presidencia, tal como ocurrió en la historia electoral desde 1916. Vale el registro relativo a que Macri accede al gobierno con una coalición electoral que incluye el apoyo formal del radicalismo y la adhesión de referentes y grupos del peronismo.

---

3 Bayer, Osvaldo y otros. El Terrorismo de Estado en la Argentina: Apuntes sobre su historia y sus consecuencias /Osvaldo Bayer; Atilio Boron; Julio Gambina; El otro en el discurso político argentino. Selección documental / Elvira Barillaro y Francisca La Greca - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Espacio

para la Memoria, 2011. En: https://fisyp.org.ar/media/uploads/libro_tea_2010.pdf

Desde lo económico, el país se insertaba hacia 1918 en la lógica de la división internacional capitalista del trabajo bajo dominación de los monopolios, el desarrollo imperialista con hegemonía británica y la fuerte presencia de la oligarquía terrateniente asociada al modelo agro-exportador con incipiente industrialización en la primera y segunda década del Siglo XX.

La dominación oligárquico imperialista se procesaba con un crecimiento fenomenal de la clase obrera, conformada mayoritariamente en el cambio del siglo XIX al XX, por extranjeros. El fenómeno de la inmigración cumplirá la precondición capitalista de contar con suficiente fuerza de trabajo ofrecida en el mercado laboral, proceso gestado principalmente entre 1850 y 1920.

Con la inmigración no solo se alentaba la ampliación y extensión de la relación capitalista como base para la construcción de la sociedad capitalista en la Argentina, sino que también se incorporaba la tradición de organización y lucha de la clase obrera mundial, con importante historia desplegada hasta entonces, principalmente en Europa y EEUU.

No en vano, Argentina es protagonista de la celebración del primer primero de mayo en 1890, como fecha histórica de la lucha obrera por sus reivindicaciones democráticas y anticapitalistas. Se trata del único país en la región que impone la fecha de lucha con actos en varias ciudades del país.

La lucha y organización sindical alcanza la madurez en los primeros años del Siglo XX y resulta protagonista esencial de la lucha de clases, evidenciado en el Estado de Sitio decretado por las autoridades en la celebración del centenario (mayo de 1910).

Argentina consolida su desarrollo capitalista en el proceso que identificamos con el cambio de siglo XIX al XX, mientras la Universidad, de carácter elitista, respondía a una institucionalidad precapitalista.

La sociedad desplegaba la diversidad socio-cultural derivada de la masiva inmigración enriqueciendo la escena cultural nacional en desarrollo como nueva identidad.

El mundo se sacudía con la revolución mexicana de 1910 en Nuestramérica con sus demandas de “tierra para quien la trabaje” y

muy especialmente con la revolución socialista y el poder de la alianza obrero-campesina de 1917 en Rusia, todo en el marco de la influencia destructiva de la primera guerra mundial entre 1914 y 1918.

La lógica dialéctica de este complejo entramado en desarrollo explica la demanda de la lucha universitaria en Córdoba, y desde allí en parte importante de Nuestramérica.

Se pretendía 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).

Pretendemos señalar que el marco de la Reforma Universitaria se asocia a nuevos procesos políticos, que incluyen el gobierno de Hipólito Yrigoyen en Argentina desde 1916, con voluntad de expresar a nuevos sujetos económicos, sociales y políticos.

Se trata del primer ciclo presidencial surgido de la voluntad electoral de la población masculina. Es la nueva cultura y hegemonía política imperante en el territorio nacional el que le otorga marco y condición de posibilidad a la Reforma Universitaria en 1918.

Existe por lo tanto una base social que demanda derechos, pero al mismo tiempo se presenta una nueva realidad en la hegemonía política gubernamental que favorece y facilita la materialización de las reivindicaciones populares, en este caso, la realización del programa superador de la Reforma Universitaria.

III - 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 del sentido de los estudios universitarios.

Remitimos a una lógica histórica que se define en el proceso desplegado:

a) por el modelo productivo “agro-exportador” hasta la crisis de 1930; sucedido,

b) por la “industrialización sustitutiva de importaciones, o dependiente”, iniciado antes de la crisis del 30 y proyectado hasta fines de los setenta y comienzos de los ochenta;

c) para luego ingresar en el ciclo aperturista que con matices se despliega desde el "rodrigazo" en 1975 y muy especialmente desde el golpe genocida de 1976, bajo la característica de una fortísima ofensiva del capital contra el trabajo, la naturaleza y la sociedad.

Existen matices dentro de la periodicidad mencionada, que no afectan el sentido esencial de los modelos globales de desarrollo, ni la especificidad que adquiere la lucha de proyectos universitarios.

La Universidad en estos cien años 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.

Aludimos a dos cuestiones esenciales para pensar la situación universitaria. Una remite a la Universidad como Institución, importante y destacada en el sistema de dominación y reproducción del capitalismo. La otra remite al movimiento universitario, estudiantil, docente, de los trabajadores e incluso a la presión del conjunto del movimiento social sobre los sujetos que viven y protagonizan la Universidad.

Son categorías contradictorias en el marco del capitalismo, que expresan la lucha al interior de la situación que pretendemos estudiar y caracterizar. En la situación de la Universidad convive la concepción de reproducción de la lógica sistémica y la presión variada del movimiento por contrarrestar la hegemonía de producción y reproducción del conocimiento y la realidad.

En ese marco de disputa se destaca el movimiento universitario, principalmente estudiantil y docente.

Para el primer caso, el movimiento estudiantil, resulta relevante el papel en las luchas de 1918 y en los 60/70. Para el segundo caso, el movimiento docente, importa la sindicalización construida en los ochenta, que incorpora el carácter de clase a una labor más orientada a lo científico intelectual en años previos. El docente universitario como trabajador es una concepción asumida por las nuevas camadas juveniles devenidas en docentes en los 80/90, que arrastran concepciones sobre la Universidad producto de prácticas estudiantiles de los 60/70. La Universidad de la liberación de los 70 se proyecta en el movimiento docente universitario de los 80/90.

Ya señalamos que la deriva reformista tuvo anclaje en Nuestramérica para habilitar una concepción de aliento al desarrollo del capitalismo, caso emblemático en Perú, pero también abonando una lógica revolucionaria de acumulación en el caso cubano.

Es cierto también que la tradición revolucionaria en la región asumió las banderas de la Reforma, destacando en ese sentido la teoría y práctica de José Carlos Mariátegui, no solo para el Perú sino en su prédica Nuestramericana.

Vale la pena estudiar el devenir de la Reforma en cada uno de esos periodos de la acumulación capitalista mencionados, donde no solo debe considerarse el devenir de la lógica de la dominación, sino la capacidad de acumulación de poder popular de las clases subalternas.

Esa acumulación es visible hacia mediados de la década del sesenta, en consonancia ya con la revolución cubana y su prédica insurgente.

Por eso puede explicarse la "noche de los bastones largos" en la Argentina de 1966, punto de arranque de la brutal represión dictatorial al movimiento popular en esos años de renovación del golpismo.

El rumbo de la Dictadura de Onganía (1966-70) contra el ascenso del movimiento popular en el plano del pensamiento crítico se manifiesta en el freno a una Universidad que levantaba el despliegue de los estudios universitarios y el papel de la Ciencia en una perspectiva emancipadora.

Con el golpe al movimiento universitario en 1966 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.

Esa unidad obrero estudiantil se constituyó en un eje fundamental en las luchas protagonizadas entre 1968 y 1973, pasando por los rosariazos, cordobazos y variadas puebladas recordadas con los nombres de las ciudades en que se gestaron para hacer historia.

Destaca como punto culminante de esa acumulación histórica la liberación de los presos políticos el 25 de mayo de 1973.

La acumulación de poder popular 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.

Ese imaginario social popular asumía el papel del Estado, como actor socio económico y político clave en esta etapa y fue destacado oportunamente por Pedro Paz, en sintonía con los aportes teóricos de la CEPAL dirigida por Prebisch y como parte del debate de las nuevas corrientes de pensamiento, sean los estructuralistas o los estudiosos de la teoría de la dependencia.

Para ser más específico conviene explicitar que la bipolaridad del sistema mundial desde 1945 y la realidad regional con Cuba sosteniendo un proyecto socialista luego de la frustrada invasión estadounidense en Playa Girón en 1961, habilitó concretamente el debate sobre el rumbo e inserción de América Latina y el Caribe en el sistema mundial, y por ende, que tipo de Ciencia y de Universidad se requería.

La nueva realidad mundial impuso el despliegue del Tercer Mundo, como opción ante la bipolaridad, y con ello el debate sobre la orientación pro-capitalista o pro-socialista.

Ese es el marco para los debates en torno al "desarrollo", en tanto categoría que remitía a la posibilidad de alcanzar el pleno desarrollo capitalista, o la posibilidad de construir una sociedad autónoma en el marco del capitalismo, o en caso contrario, más allá del capitalismo bajo la nueva enunciación por el socialismo.

Son las condiciones del debate intelectual y político de los 60/70, impregnado por una prédica estatalista, mayoritaria en el pensamiento de izquierda, nacional popular y revolucionario.

Es más, el debate reaccionario levantaba las banderas contra la intervención del Estado en la economía y sostenía el papel del mercado liberado del intervencionismo estatal, base de la argumentación ideológica a sustentar por las concepciones neoliberales desde 1975/6. Ese antecedente de discusiones, luchas y organización popular de los sesentas propiciará 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.

Se trató de una experiencia de renovación de la práctica docente, de la investigación y de la extensión en clara redefinición del papel de la Universidad. El movimiento universitario dinamizó la institución para asociarla a un proyecto popular de emancipación. La experiencia incluyó la participación del movimiento estudiantil en la gestión académica de la Universidad, un postulado originario de la Reforma incumplido por los procesos diversos de intervenciones en los marcos de los sucesivos golpes de Estado.

Con la ofensiva de la gestión Ivanesivich-Ottalagano (1974-75) y luego la dictadura genocida de 1976, se estableció el freno a la experiencia de Universidad para la liberación y habilitaron un camino consolidado desde entonces, aun luego de la normalización de 1985 (claro que con matices), para hacer funcional la Universidad a la lógica de subordinación a la extranjerización y transnacionalización de la economía, la política y la sociedad bajo la orientación privatista del neoliberalismo.

El derrotero de la Universidad del 76/83 supuso la obstaculización del movimiento universitario, especialmente estudiantil y una adecuación reaccionaria de los contenidos de docencia e investigación, condenando a un carácter anodino la extensión. La contrarreforma es la característica de la Universidad emergente en el 75/76, asociada a la instauración de la lógica impuesta por el ensayo neoliberal encarada bajo dictaduras en el cono sur de América, que luego se extendería bajo la revolución neoconservadora desde Inglaterra y EEUU con Thatcher y Reagan.

Con la dictadura genocida se impuso la privatización de la Universidad y la subordinación de la estrategia universitaria a la lógica del modelo de acumulación para la inserción de la Argentina en el proceso de transnacionalización y liberalización de la economía, parte de la dinámica asumida en toda la región Nuestramericana. La restricción presupuestaria intentó ser balanceada con la venta de servicios y el traslado de los costos a la comunidad, sea vía arancelamiento de cursos de posgrados, por ejemplo, o vía disminución de salarios con relación al conjunto de los precios de la economía.

El deterioro de la Universidad Pública habilitó la consolidación de la Universidad Privada, junto a una lógica de subordinación del objetivo académico a la necesidad de los negocios privados y el modelo de

acumulación imperante. Se obstaculizó todo proyecto intelectual crítico al modelo productivo y de desarrollo definido por el agro-negocios, el nuevo extractivismo dominado por las trasnacionales y una lógica subordinada a la importación de partes en la industria de ensamblaje.

La resistencia del movimiento universitario fue contenida primero por la ofensiva del terrorismo de Estado en los 70/80 y luego, bajo nuevos mecanismos más asociados al consenso, bajo la normalización universitaria del 83/85. Desde la normalización universitaria se procesa una continuidad esencial en la lógica histórica más general del modelo de acumulación, con una institución universitaria que en la forma intenta darle cumplimiento a los postulados de autonomía sostenidos por la Reforma de 1918.

El proceso no es parejo y el co-gobierno universitario reconoce diferencias entre Universidades que siendo Nacionales se rigen por modalidades de representación diferenciada. Así, se reconocen en su seno proporcionalidades distintas entre docentes y estudiantes; con restricciones a la participación de la mayoría de los docentes no concursados, suplidos en casos por la presencia de graduados y en algunas situaciones con participación de personal administrativo, denominados no-docentes.

IV - POR UNA NUEVA REFORMA

Si el contexto regional y mundial de 1918 explica el fenómeno de la Reforma Universitaria, resulta imprescindible considerar el proceso histórico de cambio político procesado especialmente en Nuestramérica a comienzos del Siglo XXI, y con ello poner en tensión los desafíos para el movimiento universitario en la perspectiva de otorgarle nuevo contenido a la institución Universidad.

El cambio político en Nuestramérica procesado a 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 proyectaba cierto imaginario social.

La impronta de nuestro tiempo exige la conformación de un movimiento universitario que dispute, asociado a la dinámica social y política, en crítica al modelo productivo y desarrollo contemporáneo,

al tiempo que estimule nuevas formas de intervención de la crítica para la transformación social, precondición para habilitar la transición hacia nuevas relaciones sociales.

Cuando pensamos la ofensiva liberalizadora en el ámbito mundial y anclamos su origen en el Terrorismo de Estado, especialmente desplegado en Sudamérica, lo hacemos para identificar en el presente el territorio originario de la confrontación al modelo hegemónico y muy destacadamente por el carácter de laboratorio de cara a un proyecto emancipatorio.

Para precisar, sostenemos que es el movimiento popular regional el que permitió la condición de posibilidad del cambio político en la región Nuestramericana, caracterizado por un freno a la lógica expansiva de la mundialización capitalista con consenso social, derivado de la violencia y la coerción, aunque también producto de la manipulación mediático-intelectual de los medios de comunicación y el papel de la educación, especialmente universitaria.

Bajo esas condiciones socio-políticas se gestaron en Nuestramérica, a comienzos del Siglo XXI, gobiernos con discurso crítico al modelo político y económico vigente en los 70/90 del Siglo XX. Esos gobiernos, con matices, incluyeron novedades civilizatorias considerables.

Entre otras, destacamos:

a) las reformas constitucionales de Venezuela, Bolivia y Ecuador, que entre otras cuestiones incluyen novedades relativas a la democratización de la sociedad; el carácter plurinacional de nuestros Estados nacionales; la inclusión de la Naturaleza como sujeto de derecho; el reconocimiento de la economía comunitaria, social, estatal y cooperativa a privilegiar, entre otras relevantes cuestiones;

b) la emergencia de nuevos sujetos en la disputa del orden social, o si se quiere, la evidencia relevante de viejos sujetos en la construcción del nuevo tiempo, caso del movimiento obrero o el indígena, originario y campesino; pero también de aquellos que hacen a las nuevas reivindicaciones populares, entre ellos y muy especialmente el movimiento de mujeres y las reivindicaciones por la diversidad sexual, entre los jóvenes y la temática asociada a la defensa del medio ambiente, contra la discriminación y el racismo;

c) la construcción de una nueva experiencia de integración regional, inconclusa pero innovadora en materia de programa para la soberanía alimentaria, energética o financiera.

Se trata de un conjunto de novedades que trascienden la coyuntura política regional y se agregan como nuevos fenómenos de la complejidad social en nuestro tiempo.

Aludimos a un acumulado ideológico político, conceptual y programático del movimiento popular en Nuestramérica que actúa más allá de la ofensiva de las derechas y su nueva estrategia de golpes blandos, evidenciados para el caso de Honduras, Paraguay o Brasil, y que adquiere relevancia con el cambio de gobierno en Argentina en 2015 por vía electoral, con hegemonía renovada en las elecciones de medio término del 2017.

Todo ello desafía a la Universidad y al movimiento universitario en la Argentina para recrear condiciones de lucha al interior de las universidades, pero muy especialmente para asumir un sentido histórico en asociación con las demandas y los intereses de época de lo acumulado por el movimiento popular en estos años de cambio político.

En todo caso, el cambio político requiere ser profundizado en una perspectiva de carácter anticapitalista, lo que supone objetivos de transición del capitalismo al socialismo. Si en 1918, la Reforma remitió a un imaginario de capitalismo autónomo en el marco del capitalismo desarrollado ya bajo la dominación imperialista, y solo en una parte alentó la perspectiva revolucionaria, ahora en 2018 ya no hay posibilidad de pensar en modelo productivo y de desarrollo capitalista fuera de la dependencia y la transnacionalización.

El desafío del movimiento universitario apunta a profundizar la estrategia de cambio político gestado a caballo del cambio de siglo y asumir tareas y responsabilidades para disputar conciencia social mayoritaria para una nueva Reforma Universitaria, claro en el marco de profundas transformaciones que supone la transición socioeconómica de carácter anticapitalista.

Buenos Aires, 25 de junio de 2018

DERECHO A ENSEÑAR Y APRENDER

Manuel Castillo*

INTRODUCCIÓN:

A partir de su conformación como estado la Nación Argentina estableció en su Constitución el derecho a enseñar y aprender en su artículo 14, donde enumera expresamente los derechos consagrados por la concepción liberal individualista del poder constituyente originario.

Al incorporarse los derechos de segunda generación en la Constitución de 1949 y luego de producida la reforma del año 1957 que restablece la vigencia de la Constitución de 1853 pero incorpora el artículo 14 bis, cambia del paradigma del estado que tiene como función no solo reconocer, sino garantizar a través de la implementación de políticas públicas, que los derechos reconocidos lleguen a ejercerse por todos los ciudadanos. Aquí estamos en la presencia de un estado social.

Mucho se ha discutido en relación a la obligatoriedad, gratuidad y equidad del acceso a la educación. Por lo dicho en el preámbulo, en el texto de la Constitución y en lo prescripto por los Tratados Internacionales de derechos humanos incorporados a nuestros sistema jurídico con jerarquía constitucional, trataremos de demostrar el alcance que hoy tiene la obligación del estado en relación a que todos gocen no solo del reconocimiento del derecho, sino de las condiciones materiales, ambientales y culturales que permitan a todos los habitantes tener la

* Facultad de Ciencias Económicas, Jurídica y Sociales, UNSL. Laboral y constitucionalista.

oportunidad cierta y concreta de acceder a la educación en todos los niveles.

Se va a analizar el carácter de "derecho humano" del derecho a la educación, y destacar fuertemente el carácter de progresividad (o de no regresividad) de los mismos, lo que implica que cuando un estado reconoce una amplitud de un derecho, debe luego responder en consecuencia para que este derecho se efectivice, y por otro lado le impide legislar de manera tal que el alcance del mismo se reduzca con una legislación posterior.

A este fin se profundizará sobre los que prescriben las leyes nacionales Nº 26.075 de Financiamiento Educativo y la N° 26206 de Educación Nacional (LEN).

Otro aspecto a analizar se refiere, a la vinculación entre el derecho a aprender y el de enseñar, y el entender que para un debido ejercicio del derecho a la educación se deben garantizar las condiciones laborales de los docentes que implican no solo el cobro de haberes dignos, sino otras que implican condiciones materiales de los espacios y de las características del ejercicio del derecho a la educación.

Además, analizar como el ejercicio del derecho a la educación implica garantizar una serie de derechos previos que permitan luego acceder a la educación. A modo de ejemplo cabe recordar lo que señala Pablo Pineau en relación a la moratoria social de los adolescentes de menores recursos.

Asimismo Pineau también nos advierte sobre el papel que juega la educación como derecho que nos lleva a conocer y saber cómo ejercer otros:

> Poner el foco en comprender a la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como "sujeto de derechos". El otro - alumno no es un sujeto incompleto, un futuro peligro social o un "portador de intereses", sino alguien que posee ciertos derechos, con "derecho" a ejercerlos, ampliarlos, y sumar nuevos. Entendemos, entonces, que la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo. Sí, como dice Hanna Arendt (1974)15, las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el

"derecho a tener derechos", la educación debe ser entendida como "un derecho que da derechos". La educación como derecho, Pablo Pineau.

MARCO TEÓRICO O APRECIACIONES CONCEPTUALES

Concepción de derecho

Los derechos. Constituyen facultades o atribuciones que se reconocen a los habitantes del Estado. Estos derechos se denominan individuales, derechos humanos o derechos de la persona humana y su titular los puede hacer valer frente al estado, a las organizaciones intermedias y demás personas. Pero en virtud de la concepción social de los derechos, además del hombre, son también sujetos titulares o activos de aquellos las asociaciones, a las que se confiere calidad de sujeto de derecho (institución, persona moral, persona jurídica, etcétera). (Constitución Nacional, Helio Juan Zarini, comentada y concordada. Editorial Astrea de Alfredo y Ricardo Palma, Buenos Aires, 1996).

Los derechos son los que corresponden a todo hombre en su calidad de tal y que la Constitución reconoce, los que pertenecen al pueblo y a los ciudadanos y que la Constitución sanciona o concede, los que esta acuerda a los extranjeros, los que se reservan no enumerados pero inherentes a la soberanía popular, los que pertenecen a los Poderes y hombres que los desempeñan, y los que corresponden a las Provincias y al pueblo de las mismas no delegadas al gobierno general. (Manual de la Constitución Nacional, Joaquín V. González, Ángel Estrada y Cía. Editores, Octava Edición.)

Concepción de derecho humano

Al respecto sobre el tema nos dice Sagüés:

Con el rotulo de "derechos humanos" se comprende una serie de atributos y facultades del individuo como tal, esenciales para su vida y desarrollo. El tema ha tomado tal auge que se ha internacionalizado. La tutela de esos derechos humanos

> es parte del bien común internacional, y se refleja en numerosos instrumentos supranacionales o interestatales (piénsese en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, o Pacto de San José de Costa Rica; en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, etcétera (Elementos de derecho constitucional, Néstor Pedro Sagüés, tomo 2, 3° edición actualizada y ampliada, 2° reimpresión, Editorial Astrea).

Justamente el autor (Sagüés), cita tres instrumentos internacionales que son parte de nuestro bloque de constitucionalidad por lo que, en este caso los derechos humanos enunciados en ellos también son derechos constitucionales, lo que implica que se encuentren en el vértice de la pirámide de nuestro ordenamiento jurídico y en consecuencia, tanto las leyes como las políticas públicas que desarrolle el estado argentino deben adecuarse a ellos.

Generalmente, los derechos constitucionales coinciden con los derechos humanos, pero también hay diferencias. Por ejemplo, el derecho de un argentino naturalizado a no prestar servicio militar durante los diez años posteriores a su carta de ciudadanía (art. 21, Const. Nacional) [...] son "derechos "constitucionales" en la Argentina, pero no específicamente llamados "derechos humanos" por la doctrina contemporánea, nos aclara Sagüés.

Los derechos se pueden presentar como: a) Permiso directo autorizando la realización de una conducta (profesar libremente el culto art. 14 C.N.) b) Como demanda lo que importa poder reclamar judicialmente un comportamiento determinado. El derecho a igual remuneración por igual tarea.

Derecho a la educación como derecho humano:

Nuestro ordenamiento jurídico reconoce al Derecho a la Educación como un derecho humano. En los párrafos siguientes mostraremos como tantos los instrumentos internacionales que forman parte de nuestro bloque de constitucionalidad, como nuestra legislación principal en la materia establecen a la educación como un derecho humano.

La reforma de 1994 dio en su artículo 75 inc. 22 rango constitucional a una serie de convenciones, declaraciones o pactos en materia

de derechos humanos entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC). A este respecto cabe recordar lo que establece su preámbulo:

> Preámbulo. Los Estados partes en el presente Pacto, Considerando que, conforme a los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables.

Reconociendo que estos derechos se desprenden de la dignidad inherente a la persona humana, Reconociendo que, con arreglo a la Declaración Universal de Derechos Humanos, no puede realizarse el ideal del ser humano libre, liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos. Esto se relacionará más adelante con el carácter de derecho humano de la educación y con la necesidad de contar con derechos previos que la aseguren). Considerando que la Carta de las Naciones Unidas impone a los Estados la obligación de promover el respeto universal y efectivo de los derechos y libertades humanos, Comprendiendo que el individuo, por tener deberes respecto de otros individuos y de la comunidad a que pertenece, está obligado a procurar la vigencia y observancia de los derechos reconocidos en este Pacto, Convienen en los artículos siguientes:

Luego cabe mencionar entonces lo dicho en el artículo 13 del PIDESC:

> Artículo 13, 1. *Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación.* Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

Esto se relaciona directamente con lo establecido en el artículo 11 de la LEN que aborda los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional de la LEN, en particular el inciso a que prescribe: "[...] a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales".

El ítem 2 del artículo 13 del PIDESC señala:

> [...] Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente.

A este respecto la LEN señala en su artículo 18 a 25 establece las obligaciones a las que se compromete el estado en relación a la Educación Inicial, y luego a partir del artículo 26 lo hace con relación a la Educación Primaria:

> [...] Artículo 13. La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los SEIS (6) años de edad.

En este mismo artículo 13 ítem 2 el PIDESC prescribe en relación a la escuela secundaria:

> [...] b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

En este mismo sentido la LEN en su artículo 29 establece:

> [...] Artículo 29. La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria

Es decir nuestro ordenamiento jurídico cumple en su ordenamiento interno con lo establecido por el PIDESC, pero da un paso más puesto que, establece que la misma es obligatoria y no solo generalizada y ac-

cesible como establece el Pacto Internacional. Esta obligatoriedad tiene un doble aspecto pues, se refiere a la obligación de los padres o quienes se encuentren ejerciendo la representación legal de los niños a enviarlos a la escuela, y al estado quien debe garantizar se pueda cumplir con esto.

En el mismo artículo e ítem el artículo 13 del PIDESC se refiere a la Educación Superior:

> [...] c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

En lo referente a la Enseñanza Superior la LEN remite a lo establecido por la Ley 24.521 y 26.058 además de ella misma:

> [...] Artículo 35. La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior Nº 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.

Y justamente la Ley de Educación Superior (LES) prescribe en su artículo 1:

> [...] El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, *tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior*, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un *derecho humano personal y social* en el marco de lo establecido por la ley 26.206.

En consonancia con la LEN se establece a la educación como derecho personal y social además de darle el carácter de bien público, pero otro aspecto destacable es que lo califica como derecho humano. Esto debe ser tenido en cuenta pues esta definición coloca al principio de progresividad como un paraguas, que protege a los derechos de futuros intentos de restricciones o disminuciones por parte del estado.

El artículo 2 de la LES dice:

> [...] La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos

> Aires, sobre la educación superior, implica: a) *Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso* en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley; b) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, *becas*, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados *para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables*; c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales; d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias.

Todo lo establecido implica la obligación del estado de garantizar también la enseñanza superior.

Otra cuestión a analizar se refiere a los requisitos para acceder a ese derecho. Estos se refieren solo a haber cumplimentado con la educación secundaria (aunque existen también para esto excepciones), y tener la capacidad y voluntad de lograr transitar la educación superior, para lo cual si se carece de medios económicos el estado obligado a proveerlos.

El ingreso a la educación superior es libre e irrestricto (artículo 7 de la LES) y gratuito (artículo 2 bis de la LES, garantiza la gratuidad por lo que se prohíbe ofertar a la educación como un servicio lucrativo o alentar cualquier forma de mercantilización. Queda claro entonces que en nuestra República la educación es un derecho no un servicio.

El artículo 2 de la LES establece claramente que el responsable de financiar la educación es el estado:

> Artículo 2. El Estado nacional es el responsable de proveer el *financiamiento*, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales.

La LES en su art. 13 aborda también la obligación del estado de garantizar a quienes tengan la capacidad y voluntad de transitar estu-

dios superiores los medios económicos necesarios cuando las familias de los estudiantes no los puedan proveer:

> [...] c) A obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado, conforme a las normas que reglamenten la materia.

También aborda esta situación el artículo 2 de la Ley de Fomento Educativo N° 26075.

El punto d ítem 2 del artículo 13 del PIDESC referido al analfabetismo o quienes no han podido terminado la instrucción primaria:

> [...] d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.

Tiene su correlato en la LEN y en la de Fomento educativo.

Justamente la Ley 26.075 establece en una parte de su artículo 2°:

> [...] e) Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema.

En la LEN, Título XI, Cumplimiento de los objetivos de la ley, reza en el artículo su artículo 130.

> [...] El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Educación, la implementación y seguimiento de *las políticas educativas destinadas a cumplir con lo establecido en la presente ley.*

A tal fin, se establecerán:

> [...] c) Dicha planificación asegurará la *convergencia, complementación e integración* de los objetivos de esta ley con los fijados en el artículo 2º de la Ley Nº 26.075, que rigen hasta el año 2010.

Uno de los objetivos fijados, es la erradicación total del analfabetismo como lo demostramos ut supra la citar el artículo 2 de la Ley de Fomento Educativo N° 26075.

En cuanto a lo establecido por el artículo 13 ítem 2 apartado e) que transcribimos a continuación:

> [...] e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

De la lectura de las Leyes 26.075 y 26.206, en particular los artículos que hemos citado se demuestra claramente que el estado argentino está obligado a garantizar que nadie por cuestiones económicas deje de acceder a la educación.

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Los artículos: 14 ultima parte, 75 inciso 17, 18 y 19; PIDESC; Convención Derechos del Niño, Declaración de los Derechos del Hombre, Convención Americana de Derechos Humanos Pacto de San José de Costa Rica y las Leyes Nacionales 24521, 26075 y 26206 determinan la calidad de Derecho Humano Personal y Social del Derecho a la Educación en nuestro ordenamiento jurídico.

El que sea un derecho social provoca al decir de Pineau que:

> [...] Derechos sociales. En esta nueva posición, la sociedad y el Estado deben abandonar su función de simples "protectores" que limita su accionar a permitir que los sujetos hagan uso de los derechos, para volverse los garantes efectivos de su ejercicio. O sea, no sólo deben reconocerlos, sino también protegerlos, ampararlos y velar por su cumplimiento. Como explicábamos más arriba, para el caso educativo esto implicó ciertas medidas como el establecimiento de la obligatoriedad y la gratuidad escolar, la comprensión del Estado docente como su último garante, y la asignación de recursos públicos humanos y materiales para satisfacer tal fin.

La obligación del estado en cuanto garante de este derecho no solo se refiere a garantizar la gratuidad del acceso sino a crear las condiciones

para que muchos jóvenes (y esto lo vemos o mejor dicho no lo vemos por su ausencia, dejan de acceder a los estudios universitarios con lo cual no cometemos ningún pecado si decimos que nuestra universidad en ese sentido es clasista) cuyas familias carecen de medios económicos que les permitan acceder a esa moratoria social de la que Pineau:

> [...] muchos jóvenes de clases populares tienen abundante tiempo libre como producto de la falta de propuestas integradoras. Pero ese tiempo libre no puede confundirse con el que surge de la moratoria social de la que gozan otros sectores sociales, que propone un tiempo libre socialmente legitimado, una etapa de la vida en que se postergan las demandas externas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige totalmente. Esa espera no es un "tiempo libre" productivo, sino un tiempo de impotencia lleno de circunstancias desdichadas que empujan hacia la marginalidad, la delincuencia o la desesperación. Por eso, en el plano de los derechos, es necesario reestablecer la "moratoria social" para todos los adolescentes y jóvenes como momento de formación para el goce pleno de sus derechos tanto actuales como futuros.

CONCLUSIÓN

Por lo expuesto afirmamos que el Estado debe garantizar el derecho a la educación. Que este derecho al ser personal y social implica que no aparece como un mero permiso sino que al ser de acuerdo a nuestra legislación una política prioritaria del estado este debe implementar políticas que pongan en movimiento todas los medios político institucionales y materiales para garantizarlo.

Que el hecho de ser un derecho humano implica que por el principio de progresividad debe como mínimo mantenerse en el actual grado y ámbito sin que exista ninguna posibilidad de disminuirlo.

En lo específico de la enseñanza superior observamos como el estado está obligado a proveerlo con una intensidad pocas veces expresada en su real dimensión. No debería existir ningún joven en la Argentina que si desea y tiene la capacidad le sea vedada la posibilidad de ir a nuestra universidad pública y gratuita.

También la situación laboral de los docentes está establecida como parte de las obligaciones del estado en cuento garante de este derecho, tanto en la ley 26075 como en la Nacional de Educación 26.206.

Los derechos que se plasman en los sistemas jurídicos en particular los que buscan integrar a los sectores excluidos, siempre están precedidos por lucha, cárcel tortura y muerte. Los poderosos no regalan nada. Pero que los derechos estén plasmados no alcanza, hay que luchar para que se efectivicen en un verdadero ejercicio de ciudadanía y no queden en una enunciación formal.

SOBRE REFORMAS Y REVOLUCIONES:

A UN SIGLO DEL LEGADO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL 18

Patricia A. Collado*, Milagros Molina **
y Anabel Ribas***

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 que son parte en el mismo nivel, el salario docente, la investigación y extensión

* (INCIHUSA-CCT Mendoza, Observatorio de Conflicto Social de la Provincia de Mendoza-FCPySociales UNCuyo).

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

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

así como las materialidades que hacen posible su funcionamiento (como la infraestructura y energía).

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 sitial 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 en el linaje de herederos de aquellos estudiantes y profesores que lucharon por una 'otra' educación pública posible, hoy más que nunca.

Tal vez el maravilloso texto de Rosa de Luxemburg nos alumbre a rescatar, a propósito de esta rememoración, 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, pág. 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.

GENEALOGÍA DE 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, W. Benjamin mediante, registraremos su legado 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 y extensión de la educación y, con ellas, la legitimidad de la protesta pública y la 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. De todas las enseñanzas de su praxis, recogemos aquí la experiencia de los Campamentos Universitarios de Trabajo como expresión de la posibilidad de alianza entre los trabajadores más pauperizados y los estudiantes universitarios.

Finalmente, luego de la crisis crucial de nuestro país en 2001, emergió la experiencia de los Bachilleratos Populares (en adelante BP). Estos 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, el aprendizaje de sus militantes y sus comunidades. La cuestión de quién se educa, para qué con quiénes la vincularemos a partir del itinerario recorrido en las prácticas de una 'otra' educación posible en el Barrio La Favorita de Men-

doza. 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 constituyó durante la última década en reacción y oposición al modelo neoliberal, y respuesta alternativa al abandono estatal del campo de la educación de jóvenes y adultos. Sus protagonistas buscan desde esta experiencia 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.

Para realizar este apartado hemos puesto en diálogo nuestras formaciones y preocupaciones para tramar tres líneas de indagación y cada una de ella con modos de acercamiento especiales de acuerdo a su objeto de reflexión: Patricia Collado trabajó con fuentes secundarias y reconstrucción socio-histórica la huelga del magisterio del '19; Milagros Molina, a través del testimonio de sus participantes, narra y pondera la experiencia de los campamentos universitarios y Anabel Ribas, a través de la observación participante y sistematización de la experiencia, interpreta la genealogía y derrotero actual del Bachillerato Popular Violeta Parra en el piedemonte mendocino.

EN LA MEMORIA DE TODAS ESTAS LUCHAS HERMANADAS SE UBICA NUESTRA REMEMORACIÓN DE LOS INSURGENTES DEL '18. LA HUELGA DEL '19: DE LA REFORMA UNIVERSITARIA CORDOBESA A LA LUCHA DEL MAGISTERIO EN LAS CALLES MENDOCINAS

La reforma universitaria cordobesa puede comprenderse como el grito estudiantil de denuncia y demanda de una forma de educación universitaria que diera acogida al grueso de la población. Esta irrupción se realizó en el seno de una institución que monopolizaba desde la colonia, el acceso a los títulos profesionales que habilitaban a los miembros de la élite en el poder a transitar e ingresar en la carrera burocrática. Medicina y abogacía preferentemente, eran las titulaciones que reproducían los lugares de privilegio en una sociedad que adosaba 'distinción' al encumbramiento económico (Buchbinder, 2018) y que no casualmente, formaba a los profesionales dedicados a ordenar la vida social y amañar el cuerpo. En este terreno bastante inhóspito, surgieron los estudiantes, sujeto nuevo e indómito de la historia educativa y so-

cial Argentina y Latinoamericana. Al respecto dice Buchbinder (2018, págs. 17-18):

> La Reforma impulsó la organización gremial estudiantil en una nueva escala. A la creación de la Federación Universitaria de Córdoba, se sumó tiempo más tarde la Federación Universitaria Argentina (FUA) [...] los pronunciamientos más contundentes fueron relativos al gobierno universitario [...] La base de estos juicios estaba vinculada con la idea de que la universidad debía ser una república democrática regida por un gobierno compuesto por un número similar de representantes diplomados, estudiantes y profesores.

Para ser República, a la Universidad le faltaba la democratización, extensión y sostén del conjunto de la educación pública del país. Por ello si las preocupaciones de los reformistas del '18 fueron el gobierno de la universidad, el acceso a sus claustros y la forma de reclutar a los profesores, la crisis estructural de la educación primaria y el perfil del magisterio como 'apostolado' fue el punto de toque en la escalada conflictiva de las/los educadorxs en la Provincia de Mendoza unos meses después[1].

El proceso conflictual al que referimos, emergió en un contexto en que la educación primaria estaba atravesada por un colapso estructural y de larga duración, producto del magro presupuesto y su peor distribución llevada a cabo por las sucesivas gestiones de los gobiernos conservadores (nacionales y provinciales). Fue así que durante los primeros años del siglo XX en Mendoza, el 'apostolado' de la docencia se hizo realidad flagrante: los maestros padecían el retraso de sus haberes por períodos mayores a ocho meses y pasaban a conformar la variable de ajuste del caos de las cuentas del estado que ponía en riesgo el salario del conjunto del plantel de empleados públicos. En este contexto de empobrecimiento generalizado de la economía regional (Richard Jorba, 2014a), se va a producir un cambio de gobierno que sembraría expectativas de mejora en las condiciones generales de vida de la población mendocina. Luego de la puesta en vigencia de la Ley Nacional Sáenz Peña, que estableció el sufragio universal otorgado 'a los ciudadanos

1 Reforma Universitaria se suscita el 21 de junio de 1918 mientras que el primer hito del conflicto de lxs docentes mendocinxs se registra el 11 de abril de 1919, con el reclamo al gobierno de la organización IDEA sobre pagos de salarios adeudados (Crespi, 1997).

varones, mayores de 18 años', se expresó en las urnas el descontento social y, a posteriori, se concretó el traspaso de mando político de la élite vitivinícola en el poder a representantes de las clases medias y asalariadas. Este periplo dio lugar a la primera experiencia populista local: el lencinismo (José Néstor Lencinas 1918-1920).

Como expresión de los cambios en la concepción de las políticas públicas el gobierno de Lencinas se abocó a consolidar derechos laborales: creó la Secretaría de trabajo; sancionó la Ley de salario mínimo y jornada laboral máxima de 8 horas; aseguró los sistemas de jubilaciones y pensiones de los empleados estatales (1919) y creó la Caja Obrera de pensión a la Vejez y la Invalidez (1923) (Lacoste, 1992, págs. 6-7).

Rodolfo Richard-Jorba (2013, pág.14) delinea el clima de época:

> En la provincia de Mendoza el final del conservadorismo llegaría en las elecciones de enero de 1918, que consagraron a José Néstor Lencinas para ocupar el cargo de gobernador (...) debía hacerse cargo de una multiplicidad de problemas económicos y sociales: la crisis de la vitivinicultura, la reducción de los ingresos fiscales, la existencia de un monopolio vitivinícola (...); desocupación, salarios nominales que llevaban casi 30 años sin modificarse, al menos para las mayoritarias franjas de peones y jornaleros, incesante aumento del costo de vida, alarmantes índices de morbilidad y mortalidad, etc.

Aún con el cambio de gobierno y con las promesas de mejora realizadas por la nueva gestión, el agobio de la educación continuó profundizándose. En Julio de 1918, el Director General de Escuelas de la Provincia envió una nota al Ministro de Gobierno sobre la situación de educación provincial: "A los maestros se les adeuda diez meses y el gobierno hace saber que la Provincia sólo adeuda al ente escolar las subvenciones de julio y agosto" (De la Vega, 1997, pág. 42). El desmanejo de la gestión que destinaba salarios docentes a saldar endeudamientos anteriores y de larga duración, fue llevado al paroxismo cuando el propio estado provincial, en medio de la situación de descontento y parálisis educativa, se comprometió a la creación de 100 escuelas más, sin aprobar partida presupuestaria que le diera sustento (De la Vega, 1997).

Mientras que el populismo local argüía como prioridad de las políticas públicas a los trabajadores, la situación de los que dependían del estado se hacía cada vez más insostenible. En este marco, emergió la expresión de una nueva subjetivación política fundada en la defensa de la educación pública, con centro en el reconocimiento a la docencia como trabajo y los derechos laborales que se desprenden de la misma; a la par que criticaban la perspectiva de 'apostolado' magisterial. Las docentes serán las protagonistas de tal rebelión que llevó al funcionariado local a esgrimir en su contra la poco feliz consigna 'Abajo las polleras' (Richard-Jorba, 2014 b, pág.110).

EN ESA MENDOZA DONDE LO IMPORTANTE ES 'LA AUTORIDAD': EL IMPERIO DE LAS 'POLLERAS'

Los gobiernos en Mendoza de fines del XIX y principios del XX fueron 'modernizantes' en términos de obra y gestión de las 'cosas públicas' más no de la ciudadanía. Esto es así pues, por ejemplo, mientras fue un hito la ley de Aguas que regula el líquido elemental para la vida en el secano y el oasis de nuestra provincia (1884), no fue tan temprana la legitimación de la ciudadanía política y social que tardó en consolidarse tanto desde la administración de gobierno del grupo de la élite vitivinícola (cuya expresión fueron los gobiernos conservadores), como del populismo radical (lencinista) de principios del siglo XX. Tal vez esta situación se debió a la necesidad de aceitar y aceptar la regulación del conflicto social por parte Estado y propiciar la inclusión social de la población a través del empleo, sin dar cabida a desbordes sociales que pudieran doblegar el curso impuesto por el desarrollo capitalista periférico, en nuestro caso, extra-pampeano.

Una muestra cabal de la necesidad de disciplinamiento social que precisaba el estado para domar a la ciudadanía fue el tratamiento que recibió una de sus luchas emblemáticas: la Huelga del 19. Tal como pasa en la actualidad, la comprensión e interpretación de un conflicto debe remitirse al ciclo que conforma su aparición y que consta no solo de una acción conflictiva sino de un haz de expresiones conflictuales que hacen posible caracterizar a los sujetos protagonistas (sus formas de subjetivación políticas), los antagonistas (en este caso el Gobierno de Lencinas y los funcionarios de la Dirección General de Escuelas, en adelante DGE) y los ´mediadores'; en todo caso no expresan acciones de individuos, por lo menos desde nuestra perspectiva, sino procesos sociales y relaciones

de fuerzas específicas. En este sentido, la lucha del magisterio fue un eslabón más del complejo plexo de luchas provinciales que denotaban la nueva cuestión social que protagonizan los asalariados frente al capital regional con el liderazgo de la élite vitivinícola y la burguesía en ascenso (comercial e industrial) bajo la 'mediación' parcial del Estado.

Solo en el '19 se registraron la huelga general de empleados de correos y telégrafos, tranviarios, peones municipales, trabajadores de Luz y Fuerza, contratistas vitícolas, gráficos, carreros de Villa Atuel (San Rafael) peones y jornaleros de la Bodega Arizu, y huelgas de las casas comerciales 'Gath y Chaves' y 'El Buen Tono' para cerrar con la protesta de toneleros, entre las más destacadas (Marianetti, 1970, págs. 85-86). En ese escenario de revulsiva emergencia social, los docentes mendocinos vieron peligrar su labor ante la prolongación de deudas de salarios y se produjo el primer intento de organización: la aparición de IDEA. Esta fue una organización difusora de la cuestión magisterial y espacio de debate de sus problemáticas. Su emergencia en la escena pública fue el primer escalón en cuestionar la autoridad del Estado y su monopolio en relación a los destinos de la educación pública. Por ello fue duramente reprimida y censurada, defenestrada por parte del gobierno al asumir, desde su perspectiva, el perfil de una 'logia' y expresar públicamente (a través de su periódico de la misma nominación), la posibilidad de contralor en el ejercicio de la función pública educativa. Así lo corrobora Benito Marianetti en su análisis de la contestación de la DGE-a sus miembros:

> Inciso 7 del artículo 1: Que el propósito proclamado por la agrupación de anatemizar a las autoridades escolares, orientar la parte técnica y administrativa, defender el tesoro escolar y el de las jubilaciones (...) revela entre sus componentes el impulso demoledor de una agrupación revolucionaria que desconoce autoridades constituidas, leyes, reglamentos y disposiciones, erigiéndose en poder dentro de otro poder" (Marianetti, 1970, 72-73)

Controlar las cuentas y gestión del Estado no debía ser tarea de los maestros. El tamaño de la afrenta se midió en virtud de sus consecuencias: se cesantearon a catorce docentes vinculados a la iniciativa, sin goce de sueldo y se amenazó con generalizar el castigo a los que continuaran con la organización (Latorre Carablelli, 2018, pág. 4). En

respuesta, los docentes crearon su propio sindicato 'Maestros Unidos'[2], el 26 de abril de 1919 y dos días más tarde ingresaron a la Federación Obrera Provincial, miembro de FORA. Se constituye así el primer sindicato docente en ingresar a una Central Obrera en nuestro país.

El segundo escalón de la ofensiva docente fue sustanciar una orgánica afín a sus intereses, expresión que nuevamente fue repelida con vehemencia por el gobierno. Se cesantearon a todos los partícipes del nuevo ente gremial cuya persecución se llevó hasta sus domicilios particulares, medida cuya respuesta no se hizo esperar: la comunidad educativa se movilizó en defensa de los maestros cesanteados en una marcha hacia la legislatura de las que participaron padres, madres, estudiantes y que, desde el gobierno fue reprimida a balazos. De la Vega (1997, pág. 55) documenta de este modo la posición del gobierno:

> La anarquía más completa existe en estos momentos -expresó refiriéndose a la enseñanza- y habrá que proceder con la mayor serenidad, que no proscribe la energía, pero en todo instante justicieramente, a fin de que todo vuelva a su quicio y quede a salvo el principio de autoridad y la moral disciplinaria (Declaración de E. Julio al Diario Los Andes)

Esta vez la anarquía se mostró en los pliegues del aumento de la solidaridad: no solo los maestros apelaban a la orgánica obrera en su membresía a la federación nacional sino que buscaban (y encontraban respaldo) en la comunidad movilizada que, a estos efectos, legitimaba el reclamo docente y extendía el conflicto al conjunto de la sociedad civil. El nuevo momento de conflictividad se abre entonces con la ampliación de sus vínculos: se suman a los docentes en huelga el conjunto de los asalariados mendocinos organizados en sindicatos y la huelga general pasa a ser la acción directa de mayor repercusión hasta el momento en el territorio provincial (De la Vega, Richard Jorba, 1914; Marianetti, 1970).

Pero si el accionar de lxs docentes (organización, difusión de ideas a través de un periódico, adopción medidas de acción directa- movilización y huelga y extensión de la solidaridad) hablaba a las claras de un comportamiento que lxs asumía fuertemente como parte del movimiento obrero y sus experiencias de lucha en una línea directa con las tradi-

2 En paralelo se creó la 'Unión Maestros de Mendoza' de perfil oficialista, nacionalista.

ciones más radicalizadas, la recusación a la 'autoridad' escolar y gubernamental va a ser el filo que innovará en función del perfil de su subjetivación política y que mayor revulsión causará al gobierno. Es que la organización era mayoritariamente de mujeres, que tenían vedado el voto y por tanto 'gozaban' de una ciudadanía de segundo orden y que sin embargo, cuestionaban de frente el orden escolar instituido organizándose públicamente y dando cátedra en los mítines sindicales. No casualmente el funcionariado las asimilará a las sufragistas europeas:

> Hemos presenciado escenas de feminismo inglés y oído palabras de masculinidad exasperantes. Las educadoras de nuestros hijos han proclamado el imperio de las faldas entre la timidez de los pantalones -Hay que emascular a los hombres -dijo una de ellas. Los eunucos...que de la huelga han hecho cuestión personal y política...han batido, gozosos, palmas. Ellos son los que han dado la verdadera impresión de la decadencia de la masculinidad entre nosotros, los que proclaman el imperio de las polleras... Pero no se ha perdido todo... Aún hay quien pueda decir sin rubor: ¡Abajo las polleras! (Richard Jorba, 2014b, pág. 110)

Temprano y tímidamente nuestra provincia va a conmocionar el orden patriarcal, de la mano del plantel de educadoras. La embestida del gobierno frente a esta cuestión no se hará esperar: las docentes fueron centro de deslegitimación social: su comportamiento públicamente recusado por la Iglesia como indecoroso y moralmente cuestionable (Marianetti, 1970: 76). A los calificativos denigrantes siguieron diversas apelaciones de menoscabo, alusiones de 'irracionalidad' para invalidar a las protagonistas ('fuera de quicio' y de los 'dictados de la razón'); la exaltación a su subalternidad en vista de su rol socialmente impuesto de mujeres probas: el conflicto era 'expresión de un grupo de mujeres infelices' (F. Fosatti citada por De La Vega, 1997, pág. 67) y confrontación del orden (en editorial del Diario Oficialista La Palabra): '(...) démosle a cada cual lo que a cada cual le pertenece. No incurramos en el servilismo ni en la vileza de adorar de rodillas al pueblo, a las clases operarias (Richard Jorba, 2014b, pág. 31).

La 'huelga' docente fue en realidad un ciclo de conflictos que llevó más de un año de acciones, rebeliones y castigos como bien documenta Crespi (1997) en su cronología. Fue la demostración de organización,

programa, solidaridad ampliada y defensa de la comunidad en la que dieron 'clase' las docentes de Mendoza. Tal fue la escalada conflictual que, en respuesta, el Gobierno reprimió a los estudiantes que concurrían a sus clases a punta de pistola, amenazó a los familiares de las docentes en el empleo público con la prescindibilidad de sus puestos, se cursaron cesantías y despidos a la membresía sindical, se criminalizaron las protestas con acciones que fueron desde el encarcelamiento, pasando por la tortura psicológica (simulacros de fusilamiento), hasta llegar a la deportación de sus dirigentes a otras provincias. Frente a ello, la mayoría de los obreros y trabajadores sostuvieron a lxs docentes a los que se sumaron, por primera vez los estudiantes universitarios a través de sus federaciones. A la memoria de su arrojo, vaya la evaluación de una de sus esclarecedoras artífices (Marianetti, 1970, pág. 82):

> La única gran desgracia en este caso consiste en que las mujeres mendocinas no pueden armarse en defensa de la libertad y los derechos, de lo contrario ya todo habría terminado (Fosatti, Los Andes 16/10/1919).

EDUCAR ES COMPROMISO EN LA PRAXIS. EL BARRIO SAN MARTÍN DE MENDOZA Y LOS CAMPAMENTOS UNIVERSITARIOS DE TRABAJO.

El Barrio San Martín está ubicado al oeste de la ciudad de Mendoza, en la llamada periferia de la ciudad y comenzó su proceso de ocupación en terrenos fiscales (un vertedero de basura) en 1930. Sin embargo, no es cualquier barrio. La organización de este territorio emergió como opción de vida (categoría utilizada por un protagonista de esta experiencia, el sacerdote jesuita, José María Llorens "Macuca") a las orientaciones de la administración de la pobreza dominantes del período. Tal fue la radicalidad y envergadura de la experiencia organizativa que le dio origen, que la misma fue profundamente borrada de la historiografía oficial de la provincia y demonizada bajo el signo de la estigmatización social a partir de la última dictadura militar.

En este apartado repasaremos brevemente cómo se constituyó la experiencia de los pobladores del Barrio San Martín, desde su origen como Cooperativa Integral. Así, la opción reconoce una genealogía de crecimiento: primero de índole social, ya que se instaura como respuesta a la necesidad de vivienda de sus habitantes ocupando y tomando un territorio; luego política, ya que expresa un modo de

organización singular y la extensión de su programa y experiencia hacia otros espacios sociales y organizaciones y finalmente, pedagógica ya que promovió la formación de otros mediante la organización y puesta en marcha de los Campamentos Universitarios de Trabajo, praxis que luego se nacionalizó.

En los orígenes, una cooperativa

Mendoza, de modo semejante a muchas ciudades latinoamericanas, se caracterizó por condenar a los pobres a vivir en condiciones sumamente precarias, en los márgenes o intersticios, en terrenos sin valor, ocultos, para que la mirada del turista no quedara lastimada (Llorens, 1994:30).

Desde estos márgenes los pobladores y pobladoras del ahora conocido Barrio San Martín, decidieron en 1959 tomar terrenos, cuando ya eran 150 las familias que habitaban en el barrio y las necesidades eran urgentes (vivienda, servicios mínimos, tales como agua o luz y defensa a los constantes atropellos de la fuerza policial). Entre el chileno Humberto Mardones y Llorens, el sacerdote que hacía ya un año que vivía en el asentamiento, comenzaron a organizar una cooperativa, empujados por el ejemplo de lucha de los 'sin techo' de Santiago de Chile.

Sobre las prioridades del gobierno provincial de turno, Llorens escribe:

> Se ha hecho un puente artificial en el barrio Cívico, frente a la casa de gobierno, ¡pero no hay dinero para financiar las viviendas! Es que para ustedes, partido de centro [por el Partido Demócrata] es más importante un turista sobre un puente falso, que una vivienda para una familia que una ciudad ha tirado a un basural (Llorens, J.M. 1994, 131)

Así, la conflictividad que dio origen a la organización derivó justamente de las contradicciones que generaba el desarrollo urbano de la ciudad. Es decir, se trató de una conflictividad específica dentro de la lucha de clases asociada a la lucha para habitar la ciudad. Estas contradicciones emergían del desarrollo urbano desigual para unos y otros habitantes del mismo territorio y el papel del Estado en este proceso. El problema de los asentamientos empezó a ocupar la agenda gubernamental, cuando la exigencia de continuar modernizando la

ciudad se encontró con la evidencia de 15.000 personas residiendo en las casi 40 villas inestables que existían en la provincia.

En este contexto, el 7 de junio de 1959, con 98 asistentes reunidos en asamblea, surgió la "Cooperativa Integral" que tuvo como signo distintivo la institucionalización de la organización comunitaria como arma para enfrentar los desalojos y dar respuesta a las necesidades de vivienda y servicios básicos. Acciones, todas ellas, que debieron comenzar clandestinamente y que por ello fue definida por Llorens como una "Opción fuera de la ley". "Como la autoridad legal nada tendría que hacer allí porque ocupaban ilegalmente un basural ajeno, entonces la cooperativa tenía que ser integral, es decir, ser todo, ser gobierno" (Llorens, J.M. 1994: 40).

La misma, que agrupaba a casi cien vecinos, decidió planificar la urbanización. Sus primeras acciones fueron la conexión eléctrica ilegal y la compra de caños a crédito para traer el agua desde el otro lado de las defensas aluvionales. Se loteó y urbanizó de forma provisional entregando 300 lotes a aquellas familias que se comprometieran por escrito a construir sus casas por esfuerzo propio al frente de su lote, y también a aceptar cualquier modificación futura cuando se lograra la aceptación municipal del loteo definitivo. La idea era dar al asentamiento la apariencia de "barrio definitivo" para que, llegado el momento, fuera un argumento contundente para la compra de los terrenos ocupados.

En 1959 ocurrió el primer intento de erradicación mediante un decreto municipal. Los dirigentes de la Cooperativa reaccionaron ante la decisión arbitraria por parte del gobierno y, con el asesoramiento legal, enviaron al intendente municipal un telegrama "Si acude con violencia, será repelido violentamente", advirtieron. La Cooperativa entonces, utilizó la misma legalidad burguesa como herramienta para defender sus intereses. En el telegrama no sólo declaraba la nulidad del decreto municipal, sino también se apropiaba de su categoría sagrada de "propiedad privada" para advertirles que, en caso de ejecutarlo, cometería los delitos de violación de las mismas leyes que el Estado esgrimía en contra de los pobladores. La astucia de la razón de los vecinos era poner en 'ilegalidad' el accionar del Estado frente a la 'erradicación' / 'borramiento' de la experiencia del barrio obrero. El gobierno no avanzó, pero la orden de la Cooperativa se mantuvo casi por un mes:

> Todos tengan agua caliente en sus cocinas; todos amontonen piedras en lugar conveniente; si vienen y nos molestan, defenderemos nuestro derecho a vivir dignamente, nos defenderemos como prometimos: quemaremos con agua hirviente; nuestros niños destrozarán lo que puedan y como puedan (Llorens, 1994: 53-54).

Así, el decreto atropellador y amenazante del intendente, fue un acto pedagógico. Este generó no sólo una (re) apropiación –objetiva y subjetiva- del territorio (como espacio geográfico representado) sino también la valoración y el reconocimiento de la organización comunitaria y con ella, la legítima 'autodefensa'. Los habitantes organizados del Barrio ya no eran objetos de caridad, o de favores políticos, eran sujetos que se podían defender y también disputar su propio territorio.

A lo largo de toda la década del 60, la organización mantuvo una doble dinámica: por un lado, avanzó en su acción comunitaria con niveles relativos de autonomía del Estado, en la urbanización, el loteo, el boletín informativo, las experiencias formativas. Por el otro, tensionó la vinculación con el Estado y su gobierno tras su objetivo de conseguir el título de los lotes y transformarse en un barrio más de la Ciudad. En este contexto surgieron los Campamentos Universitarios de Trabajo-CUT.

"UNA EXPERIENCIA DURA PARA UNIVERSITARIOS FUERTES"

El primer Campamento Universitario de Trabajo (en adelante CUT) fue en el año 1964, en el Barrio San Martín. Según el relato de Llorens:

El barrio y su Directiva lo vieron nacer y se sienten orgullosos de haber sido ocasión y más que ocasión, maestros de este nuevo método de educación universitaria. Cierto día un grupo de universitarios presentó la idea: "Vendremos a vivir al barrio los primeros 15 días de febrero si ustedes lo permiten. No queremos ayudar, no queremos enseñar; querríamos, si les parece bien, vivir en el barrio, como un habitante más" (Llorens, 1994: 127)

A partir de esta experiencia inicial, los CUT se extendieron ininterrumpidamente hasta 1972 en distintas provincias del país y fue una instancia clave en la opción de los y las jóvenes que pasaron por ellos. Esta práctica contribuyó a cuestionar el perfil y el accionar concreto de

los estudiantes y profesionales jóvenes, constituyendo un puente hacia compromisos orgánicos en distintos nucleamientos políticos (Baraldo, 2017).

De acuerdo a los testimonios analizados, pudimos identificar tres momentos en torno a experiencia formativa de los campamentos: antes, durante y después.

El antes tenía una preparación que el mismo Llorens acompañaba. Sobre este momento nos cuenta una de las campamenteras entrevistadas:

> Habíamos tenido que concurrir a charlas formativas que nos explicaban el carácter de la experiencia y su método. Allí aprendí, en la vida, lo que después tanto leí en las aulas: cómo se produce la comunicación. Macuca nos dijo que ésta no sólo se asienta en la comunidad de lenguaje (aunque es fundamental) sino en la posibilidad de que los hablantes tengan una disposición al diálogo (Teresita Castrillejo, entrevista realizada por M. Molina, enero de 2018).

En la narración se explicita hasta qué punto la preparación que hacían los y las jóvenes con Llorens, contenía elementos de la pedagogía de Freire. El énfasis puesto por el sacerdote en la misma enfatizaba que los participantes de los campamentos habilitaran la posibilidad de diálogo, pero no cualquier diálogo, sino de diálogo genuino que permitiría el "encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado (...)" (Freire, 1991: 101).

En el mismo sentido, reflexiona otro participante:

> Llegué a participar del CUT de 1969. En esa época me encontraba cursando el ante último año del Seminario de formación eclesiástica en Villa Devoto. Un compañero nuestro fue invitado al CUT 1968 y él volvió entusiasmado y nos embaló a cuatro...Macuca era claro en la consigna básica de la experiencia: "Ustedes tienen que trabajar a la par de ellos, los estarán probando. Se ganarán su respeto si pueden soportar sus mismas condiciones. Los estudiarán porque son desconfiados y frente al parloteo contestarán con silencio. Es decir,

> no habrá diálogo de palabras. Sólo después de unos quince días – la mitad de lo que duraba el campamento – si ustedes han pasado la prueba y si ellos confían en ustedes comenzarán las palabras (Eduardo González, entrevista realizada por M. Molina, marzo de 2018)

Aquí también aparece la diversidad de quienes participaban de estos espacios, y la necesidad de "la superación de la contradicción educador-educando" (en palabras de Freire) como punto de partida del proceso dialógico y del aprendizaje:

Los CUT no eran ni "misiones religiosas", ya que los participantes procedían de distintas creencias – o ausencia de ellas – ni de vertientes políticas y sociales y no se proponían un "voluntariado" porque no se proyectaba brindar ninguna ayuda concreta, sino que se iban a invertir los roles de quienes serían "educadores" y "educandos". Al menos por una vez, se requería una experiencia distinta. Los universitarios iban a las zonas más marginadas sin llevar nada más que la intención de aprender del esfuerzo y la técnica del trabajo manual, expresado en los arduos trabajos de zonas muy alejadas de las comodidades urbanas y del camino pavimentado. Los "docentes" no eran profesores con títulos universitarios, sino aquellos hombres y mujeres que jamás llegarían a la universidad y quizás ni a la enseñanza primaria. "No seríamos "educandos" sentados en los pupitres de nuestras facultades, sino quienes estaríamos de pie, con el hacha o la azada, frente al desafiante quebracho, al horno ardiente y a la cosecha del implacable sol del verano campesino" (González, 2012).

Durante los campamentos, también había dos momentos diferenciados, uno de trabajo, donde reinaba el silencio, por lo menos –tal como lo había advertido Llorens- durante los primeros días, y otro en las noches, durante el fogón, donde los/as jóvenes se juntaban a reflexionar sobre la experiencia del día. Pero luego de esa primera instancia, en la que se producía un diálogo de 'saberes otros' -del oficio de carpir, hachar, levantar paredes, armar hornos- y de construcción de confianza comenzaban a fluir las palabras y la apertura al otro:

> Sólo después de unos quince días, la mitad de lo que duraba el campamento (...) tuve una experiencia personal en el segundo fin de semana. Era la noche del sábado, y mientras

> compartíamos alguna comida con los hacheros entrerrianos cercanos a San José de Feliciano, con el hombre que me dirigía en la técnica del armado del horno de carbón nos apartamos para orinar. En medio de la micción, me miró a los ojos y me hizo una pregunta taladrante: "¿le parece que si me voy a la ciudad podré vivir mejor que aquí? (González, 2012).

Después de una dura jornada de trabajo, llegaban las noches y el intercambio, las sensaciones, los debates. Los fogones eran espacios de dispersión y también de reflexión sobre la práctica. En ellos comenzaba a aparecer el diálogo entre marxistas y cristianos, las dudas, las inquietudes, las búsquedas y las ideas que estaban en ebullición.

> En estos espacios los debates permitían crecimiento y teorización. Fueron muy importantes para la concientización de los jóvenes. Allí nos encontramos con la izquierda (era el momento donde se estaba discutiendo la ruptura con la Rusia Socialista) y estamos los que optamos por esa ruptura... porque empezamos a analizar, cómo lo rompe el pensamiento del Che y lo que estaba haciendo Mao en China, Ho Chi Min, la Guerra Vietnam...Ahí empezamos a entender, que el marxismo no era estático, sino que había que reconstruir esa historia y hacer una distinta (Gustavo Zanocco, entrevista realizada por M. Molina marzo de 2018).

En el relato-sistematización de Eduardo, aparece claramente cómo en la experiencia de los CUT, a través de los distintos momentos formativos, se producían conocimientos en la dinámica de la acción reflexionada y a la reflexión inmersa en la acción que ofrecía el espacio (es decir, la praxis según la pedagogía freiriana):

> No todo era silencio y trabajo en el CUT. A la noche, después de la cena, comenzaba el "fogón" que convocado por alguna sencilla guitarreada, nos apremiaba a compartir, entre los campamenteros y campamenteras, las experiencias del día y los entremezclados sentimientos que transitaban más allá de la - para nosotros - dura jornada de un trabajo físico al que, en su gran mayoría, tanto mujeres como varones, no estábamos acostumbrados. Aquí sí era posible expresarse con la palabra y el diálogo que por momentos se convertía

> en respetuoso e inevitable debate. Recuerdo a un compañero marxista que confidenciaba la imposibilidad de aplicar la teoría de la lucha de clases ante las contradicciones que se daba entre los distintos grupos de pobladores "proletarios" (González, 2012).

Este justamente, era el tercer momento de la formación que llegaba después del campamento y tenía que ver con el impacto que provocaba en los/as jóvenes la formación de los campamentos, que ellos definieron como un "despertar de conciencia" por el que ya no podían quedarse cómodos en sus privilegios ni indiferentes a las injusticias.

> Venías enojada con el sistema...todo el ambiente, te preparaba para que te definieras por algo (...) Esa experiencia marcó mi vida: al volver a Mendoza tenía la oferta de presentarme a una beca a Alemania (...) y la rechacé; mi argumento fue: "estudié filosofía buscando algo que no he encontrado, nos encerramos en una torre de marfil, cuanto más alejados de la realidad mejor; yo quiero hundirme en esa realidad, caminarla, conocerla, transformarla...". Allí nació mi convicción de la necesidad de la política, la transformación, de una posible revolución para nuestra patria y nuestra América (Teresita Castrillejo, entrevista realizada en enero de 2018).

Inmersos entonces en un clima de época los campamentos se transformaron en una experiencia formativa clave que vio nacer el Barrio San Martín cuando se convirtió en un espacio pedagógico.

> La verdad que el Barrio San Martín era una plataforma de formación de conciencia...para la gente del Barrio, que podía construir sus casas pero también definir la organización...A ver, no sé si entiende...pero vos sabés cómo es Mendoza... si vivías en un basural eras como un paria social...de ahí a armar un barrio, definir las calles, participar...era un cambio muy grande...Y a los que íbamos de afuera nos hizo comprometernos, como te decía, como le pasó a mi hermana... empezó a ir al barrio a enseñar y después a construir, se enfrentaba a mi familia que la cuestionaba. Ver esa realidad, la desigualdad...primero te da impotencia, dolor, pero después viene la rebelión, empezás a cuestionar todo, las estructuras

> sociales que generan esa pobreza... ¿quiénes? ¿Por qué? Era muy fuerte (Gustavo Zanocco, entrevista realizada en marzo de 2018).

En este proceso, los aportes de la Educación Popular y la concepción pedagógica de la organización comunitaria fueron decisivos en las transformaciones subjetivas de un sector importante de la juventud mendocina que, con base en la acción barrial, radicalizó su acción política. Así, a través de la propuesta político- pedagógica de los CUT, se fue pasando a una concepción directamente política de la tarea educativa, a una praxis necesaria de la actividad organizativa de las clases populares que permitiera la participación consciente como sujetos/as en la construcción de la historia.

EDUCACIÓN PÚBLICA Y POPULAR: EL BACHILLERATO POPULAR VIOLETA PARRA

En este apartado, llevaremos a cabo un breve repaso por la disputa del derecho a la educación, a partir de una experiencia de educación pública y popular. Enmarcamos el análisis en la tradición de los nuevos movimientos sociales, surgidos de la resistencia organizada a la imposición del modelo económico neoliberal[3].

Partimos de entender al neoliberalismo como un modelo de acumulación[4], que significó la reestructuración del capital en su conjunto y que fue impuesto en el marco de un proceso de disciplinamiento generalizado en toda nuestra América Latina, con el objeto de aplacar el proceso de democratización puesto en marcha años antes. Este modelo tuvo dos grandes estrategias: la represión directa a través de la Gobierno Militares y con ellos la suspensión de los estados de derecho, y la represión eco-

3 Si bien actualmente en América Latina, existe una abundante producción teórica sobre Movimientos Sociales, en especial los que presentan alguna característica "novedosa"; es importante distinguir, tal como advierten Seoane, Taddei y Algranati (2011), si esta idea de novedad está en la perspectiva que proponen las escuelas sistémicas para abordar a los movimientos como contrapuestos al movimiento obrero, ocultando tanto los antagonismos de clase, como de la cuestión social y colonial. En este sentido, según Ouviña (2013) el carácter novedoso no necesariamente está vinculado con una cuestión cronológica, sino, sobre todo, cualitativa

4 Con este concepto Susana Torrado entiende que, si bien el modo de producción capitalista es dominante, existen a lo largo del tiempo diferentes dinámicas económicas referidas a estrategias de desarrollo de la producción que "logran introducir modificaciones sustanciales en el conjunto de la estructura social" (Torrado, 1992, pág. 13). Si bien no compartimos la periodización que la autora introduce, nos parece pertinente el uso de este concepto para referirnos a la etapa Neoliberal, que produjo transformaciones profundas en relación con las estrategias de acumulación de capital.

nómica a partir de la desaparición masiva del trabajo asalariado de tipo estable y la retirada de los estados nacionales de la esfera económica. Sin embargo, en este momento histórico, como en muchos otros, frente a la represión y el empobrecimiento las clases populares organizadas dieron forma a la resistencia: tomar la educación en sus manos a través de la construcción de escuelas de adultos fue, y es, una de ellas.

EL MODELO ECONÓMICO NEOLIBERAL Y EL PROCESO DE DISCIPLINAMIENTO

Afirmamos que el Gobierno de facto denominado "Proceso de restauración nacional", impuesto el 24 de marzo de 1976, cumplió con los dos grandes frentes de disciplinamiento planteados, ya que por un lado ejerció la represión directa a través de un plan sistemático (con métodos como el secuestro, la tortura, la desaparición, y el asesinato de personas, la apropiación de cientos de niños y niñas nacidos en cautiverio) y un mensaje disciplinador para toda la sociedad civil; y por otro, instaló la represión económica a partir de políticas como el congelamiento del salario, la intervención de la estructura sindical por ramas de producción, el endeudamiento externo, el ingreso de capitales extranjeros y el desarme de la industria nacional, entre otras.

Estas transformaciones impactaron con fuerza en la vida cotidiana y en las formas de entender el mundo circundante, por medio de la imposición de una matriz discursiva a la que María Teresa Sirvent (2008), entre otros autores, denominó como "pensamiento único"[5].

Frente a ello, las voces de resistencia se multiplicaron. Colectivos de trabajadores expulsados construyeron nuevas subjetividades colectivas y formas de lucha. Durante los años previos a la crisis del 2001, la lucha se transformó, como en tantos otros momentos, en el motor de nuestra historia.

LA DISPUTA DE DERECHOS COMO CONSIGNA

Una de las estrategias de las clases dominantes para desarmar la resistencia nacida al calor de los movimientos sociales, fue la exaltación del individualismo. Con ella pretendieron ocultar la concepción de

5 Teresa Sirvent afirma que a partir esta matriz discursiva se va construyendo una única manera de "ver o analizar la realidad", y con ello, se va legitimando la imposición de una "realidad regresiva, injusta y absurda que vivimos como la que tenía que ser y no podía ser de otra manera" (Sirvent, 2008).

la sociedad como arena de la lucha de clases e impusieron una lectura lineal sobre las relaciones de poder que componen nuestra sociedad. Esta matriz de pensamiento intento propiciar un proyecto de sociedad individualista y fragmentada, arrasando con cualquier vestigio de solidaridad (o posibilidad de ella) entre los/as trabajadores.

Los designios de la meritocracia y el individualismo fueron impregnando las esferas de la vida cotidiana. El acceso a derechos humanos universales se transformó en una competencia en pos de servicios escasos, a los que cualquier/a sujeto/a podía acceder si conseguía acumular, a través de su esfuerzo individual, el mérito necesario y correspondiente para ello. Con ello, la pobreza comenzó a ser entendida como una cuestión de libre elección individual y los recursos asignados por el Estado, bienes de competencia entre familias.

En este contexto, y en profunda vinculación al mismo, hicieron su aparición en la escena política actores sociales organizados que, de alguna manera gestaron "nuevas identidades" de lucha basadas en el reclamo por "la democratización de las estructuras de la vida cotidiana y de las instituciones sociales" (Cohen, 1985), abandonando las visiones totalizadoras y revolucionarias. Fueron (y son) los trabajadores desocupados y sus familias, los "grandes perdedores" de la imposición del modelo de ajuste, quienes comenzaron a organizarse para dar respuesta a la marginalidad extensiva, haciendo surgir formas de organización, resistencia y lucha, entre ellas las puebladas, los piquetes, y las asambleas barriales. Surgen así los movimientos de trabajadores desocupados, cuya construcción identitaria reflejó las nuevas "normalidades" de la economía: la falta de trabajo.

Estos colectivos organizados denunciaron el despojo padecido. Asumieron la forma de movimientos territoriales, denominados de este modo por su anclaje en el espacio rural y urbano, y en las problemáticas que singularmente atravesaban a dichos espacios geográficos. Reclamaron nuevas formas de participación, defendiendo espacios de autonomía social desde la creación de organizaciones horizontales que luchaban por una democracia participativa (en contraposición a una democracia representativa) y se basaron en el consenso a partir de la forma asamblearia (Svampa, 2013). A su vez, concibieron la producción de saberes y de conocimientos desde otro lugar y comenzaron a reclamarle al Estado la garantía de uno de los derechos humanos fundamentales: la educación.

LA EDUCACIÓN COMO BANDERA

En el ámbito educativo la imposición neoliberal se concretó a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 cuyo objetivo principal fue la privatización del sistema educativo. Algunas de sus propuestas fueron la descentralización del sistema educativo, la precarización de la labor de los/as docentes junto al desprestigio de su trabajo cotidiano, una currícula rígida y alejada de la realidad de los sujetos/as populares, entre otras cuestiones centrales.

Las experiencias educativas en manos de colectivos organizados no es algo nuevo, la disputa por la formación de niños y adultos se remonta a la tradición anarquistas6 y, en menor medida, cuenta con experiencias del socialismo y el comunismo en nuestro país, y de los movimientos campesinos en diversos territorios de América Latina. Afirmamos entonces, que la educación en manos de movimientos y organizaciones sociales no es algo nuevo, aunque sí lo es la creación de escuelas públicas y populares reconocidas por el Estado (Chinigioli, 2010).

Estas experiencias, que defienden la construcción de una educación pública y popular que propicie la apropiación de la palabra en los/as jóvenes y adultos/as de los sectores populares, se aleja de discusiones dicotómicas y excluyentes. Los defensores de la escuela pública cuestionaron el desarrollo de estas experiencias entendiéndolas como iniciativas impulsoras de la desescolarización, instalando un debate en términos de Escuela pública/Escuelas alternativas. Con ello, perdieron de vista, justamente, que a través de estos procesos estos colectivos "[...] trataron de significar y reorientar prácticas enmarcadas en una perspectiva de organización política como educativas y no de alejarse u oponerse a la educación escolar" (Michi, 2010).

¿Por qué "educación pública y popular"? Partimos de entender que la educación de adultos "constituye un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares" (Brusilovky, 2010, pp.10). Allí es donde entendemos la necesaria disputa por la educación pública, con el

6 En los inicios del siglo XX las ofertas en educación de adultos generadas desde el Estado coexistieron con otro tipo de experiencias educativas surgidas por fuera de la órbita estatal (Rodríguez, 2009). Nos referimos a las experiencias de formación de niños y adultos surgidas desde la tradición anarquista y, en menor medida, desde el socialismo y el comunismo.

objetivo de problematizar las formas propuestas en la actualidad, que no garantizan el acceso y la permanencia de los sectores populares al sistema educativo. Muestra de ello, son los datos de la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE) de Mendoza para el año 2010: el 43,8 % de la población de 15 años y más de nuestra provincia tenía un nivel educativo de Primario completo / Secundario incompleto (DEIE, 2014a); al tiempo que para el año 2011 el 9,6 % de la población de entre 5 y 17 años no asistía a un ningún establecimiento educativo (DEIE, 2014b).

En definitiva, lo que proponen estos colectivos es la disputa de los sentidos bajo otras formas de educación de los/as jóvenes y adultos/as en los territorios, bajo una modalidad de escolarización pertinente, denominada "escuelas – organización". Las mismas cobran sentido en relación a un proceso político mayor de cuestionamiento al orden establecido, y no pueden ser entendidas fuera de este marco político. De este modo, rompen con el "dispositivo escolar"7. Estas experiencias parten de un/a sujeto/a adulto/a trabajador/a, que asume roles de cuidado y sostenimiento del hogar, entre otras cosas, proponen la construcción de espacios educativos integrales, abiertos a la comunidad, que respondan a estas especificidades. Además, construyen el conocimiento de forma colectiva, prescindiendo de la autoridad.

LA EXPERIENCIA DEL BACHILLERATO POPULAR VIOLETA PARRA.

La zona de "La Favorita" se encuentra ubicada al oeste del departamento Capital, en Mendoza, y es un complejo formado por 24 barrios. Además de los éstos, muchas de las familias que habitan allí viven en asentamientos, es decir, sufren la inexistencia de servicios básicos: agua guardada en tanques, carencia de sistema de cloacas, gas y electricidad. Esta zona poblacional es la más populosa del Departamento Ciudad de Mendoza, habitado en la actualidad por 25 mil personas aproximadamente. Sus residentes son en su mayoría cuentapropistas y desempeñan su labor dentro de lo que podemos llamar una economía "informal" (irregulares, sin derechos laborales, en condiciones precarizadas, con

7 Pineau (2005) asigna a la escuela las siguientes características: es sinónimo de educación en detrimento de cualquier otra forma de conocimiento, son espacios cerrados, con regulación y usos de espacio/tiempos propios, ordenados jerárquicamente y con funciones asignadas previamente, con tareas y contenidos definidos a priori, con una diferenciación a rajatabla y jerárquica entre el docente y el alumno, que hace uso de los dispositivos de disciplinamiento, de evaluación y de acreditación de conocimientos.

jornadas laborales superiores a las 8 horas, etc.). Sus principales actividades son la albañilería (en forma esporádica), la realización de intermitentes "changas", en el caso de los hombres y servicio doméstico en el de las mujeres.

El Bachillerato Popular "Violeta Parra" comenzó a funcionar en el seno del Centro de Aprendizaje Comunitario, una organización política territorial del Barrio, surgida en 2006 a través de proyectos de extensión universitaria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. En el año 2008, un grupo de profesores entró en contacto con la experiencia del Bachillerato Popular instalado en la fábrica recuperada IMPA, el primer Bachillerato Popular del país. A partir de allí comenzó a gestarse el proyecto para situar esta experiencia político pedagógica en nuestra provincia. El equipo de docentes y militantes que viajó a conocer esta experiencia comenzó a armar una propuesta político pedagógica en Mendoza y definió fusionarse con los/as miembros del CAC de La Favorita. El BP "Violeta Parra" se encuentra actualmente en funcionamiento bajo la órbita de la Dirección de educación de gestión social y cooperativa (en adelante DEGSyC), en convenio con la DEPJA (Dirección de Educación para Jóvenes y Adultos).

En Mendoza, las experiencias de educación de adultos en y desde movimiento sociales, fueron institucionalizadas por la DEGSyC a fines del 2011. Las experiencias SEOS[8], abrieron la posibilidad de pensar estos espacios educativos para otras franjas etarias. La gestión social es entendida como una tarea "asociativa" entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil y posee una larga trayectoria en la provincia. Si bien, no discuten políticamente en los mismos términos que los colectivos organizados, la gestión permitió la apertura de las escuelas, respetando sus formas y poniendo en valor su rol en el territorio. Ello se hizo a través de Convenios- Marco, renovables cada tres años, que asignaban un subsidio (en contraposición a un financiamiento integral) a las entidades para su pago a profesores y directivos. Lo importante de este proceso, fue la posibilidad de constituirse en "escuelas", brindando títulos oficiales, aunque el rol del estado siempre se expone en proceso de discusión.

8 Servicio educativo de origen social (SEOS): unidades escolares nacidas a medidos de la década del ´80 en la provincia de Mendoza, con el objeto de atender a la primera infancia (0 a 4 años).

El BP "Violeta Parra" comenzó a funcionar en el seno del Centro de Aprendizaje Comunitario (en adelante CAC) del Barrio La Favorita. Se construyó una metodología de trabajo acorde al posicionamiento político pedagógico de la Educación Popular (EP), que entiende a la educación como un acto político y en sentido amplio. Ello implica que todas las instancias de organización y participación son formativas y pedagógicas. Se tomó como metodología de cursado la presencialidad, entendiendo que el horario de clases es el espacio en el que los/as sujetos/as se constituyen en educandos/as y para ello es fundamental garantizar las condiciones que contemplen sus características distintivas como sujetos/as adultos/as de la educación. En función de ello, se acordó el armado del espacio para los/las hijos/as de las estudiantes, sostenido a partir del subsidio del cargo directivo. Los/as docentes del BP siguen como parámetro de construcción de conocimientos la lógica colectiva, en esta concepción todos los saberes son válidos y por ello es necesario desnaturalizar aquello que aparece como dado. De este modo, los docentes trabajan en parejas pedagógicas con el objeto de romper con la individualidad de su labor en el aula y generar aportes interdisciplinarios a las diversas áreas de trabajo.

Cada espacio de esta escuela se rige con la lógica asamblearia. La evaluación colectiva es expresada como herramienta fundamental para la construcción política de la experiencia, ya que permite el valioso proceso de crítica y autocrítica. La misma impronta se le otorga a la división de tareas en relación al funcionamiento del espacio.

Los sujetos/as que forman parte de esta experiencia son en su mayoría mujeres con hijos y representan dos rasgos etarios: jóvenes y adultas. Las jóvenes vienen de experiencias de maternidad recientes que las obligaron a dejar la escuela por experiencias de repitencia y abandono. Las adultas en su mayoría trabajadoras, vuelven a la escuela después de un largo período de alejamiento del ámbito escolar. Entre estos dos rangos etarios hubo conflictos iniciales, relacionados con la significación que le imprimen al estar en clases; pero posteriormente los vínculos generados entre ellas, como grupo, se fortalecieron y, en muchos casos, perduran hasta la actualidad.

Hay aquí un punto de inflexión. Las sujetas que forman parte de esta escuela organización, son casi en su totalidad – madres, que en su paso por la experiencia de la organización colectiva comienzan a en-

tenderse a sí misma como educandas-políticas. El proceso de educación deviene en proceso de subjetivación, en una temporalidad coincidente, y con ello la posibilidad de pensarse/pensarnos.

Para finalizar podemos entonces rescatar que las disputas por el derecho a la educación pública, en todos sus niveles, tiene una larga trayectoria en nuestro país. La Reforma del ´18 es una muestra de ello, son sus formas, sus significaciones sociales y los sentidos que atribuimos a ella, consignas sobre las cuales ejercemos una férrea y continua vigilancia.

El hilo conductor es el mismo, las estrategias de lucha y organización, de disputa activa por el derecho a la educación. La posibilidad de comprender nuestra historia de subalteridad anclada en la historia de lucha se constituye en un derecho. Aquí es donde "lo personal es político", donde la apropiación de la palabra, de la vida y todas sus esferas nos interpela a re-pensarnos. En el caso del B.P. Violeta Parra, las mujeres, desde nuestra subalternidad, garantizamos la reproducción del sistema a través del abandono de nuestra propia subjetividad, pero es en estas instancias propicias en las que nos encontrarnos para pensarnos con otras, como sujetas sentí–pensantes, que luchamos por la transformación de nuestras condiciones de existencia.

Con este trabajo, dejamos abiertos varios interrogantes, que no deja de interpelarnos como sujetos/as colectivos ¿Qué buscan los sectores dominantes con su arremetida al campo de la educación pública en la actualidad? ¿Qué implica el proceso de feminización de estos espacios? Estas y otras cuestiones abren actualmente la reflexión en torno a las reformas en tiempos de neoliberalización.

REFLEXIONES A MODO DE CIERRE

A propósito de la rememoración de la reforma del '18 quisimos postular una genealogía de luchas que han tenido por objeto sostener a la misma como derecho fundamental para todxs. En ese camino vimos cómo sus protagonistas: los universitarios lxs docentes, las mujeres estudiantes se conformaron en sujetxs políticamente activxs en el horizonte de bregar por una educación pública inclusiva, extensiva, laica, igualitaria, emancipadora. En este periplo, pusieron en juego la vinculación de ese derecho con otros: a educar y ser educado, a una vivienda digna, a trabajar y percibir un salario, a tomar posición política, a visibilizar la condición social y centralmente, el derecho a transformar ese lugar social impuesto-subalternizado.

También vimos cómo en cada acontecimiento de dicha genealogía, las formas de silenciamiento fueron uno de los mecanismos de represión dominantes: por ello la historia tuvo que ser restituida pues entre las múltiples formas de ahogar, doblegar y debilitar a los movimientos, el peor de todos fue y es silenciar su legado para evitar su ejemplo.

Cada una de las experiencias puestas en juego aquí nos hablan de la restricción de la voz (a las mujeres, a los jóvenes, a los pauperizados) y su opuesto: la organización y expresión de las demandas y acción en el espacio público. A la par, cada trazo de memoria dio cuenta que aún en las condiciones menos favorables se puede comenzar el reconocimiento del otro, estrechar lazos, construir solidaridades y aunarse con el resto en 'haceres' comunes.

Con todo lo anterior, tal vez, el legado de la reforma universitaria siga inconcluso. Pero tal vez, y esta es hoy nuestra labor, su manifiesto se eleve a todos los latinoamericanos y nos interpele a construir una otra educación posible, un otro mundo, bajo sus libertarias banderas.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Y. (2009). "Sacerdotes del Tercer Mundo y jóvenes católicos en la Mendoza de los 70´: entre el compromiso social y la militancia política". Ponencia presentada en el IX Encuentro Nacional de Historia Oral y el III Congreso Internacional de Historia Oral, Mesa 6: "Memoria y militancia". Buenos Aires. Disponible en: http://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/eho2009/Memoriaymilitancia/%C3%81lvarez-Yamile.pdf

Baraldo, N. (2017). "Apuntes sobre la organización y las luchas bancarias en Mendoza entre 1969 y 1974". En Rodríguez Agüero, L.; Baraldo, N.; Lozano, P. y Palazzo, S., Hacia adentro. La Bancaria seccional Mendoza. Acuarelas de sus luchas y desaparecidos/as (1969-1977) (pp. 16-20). Mendoza: Secretaría Nacional de Prensa, La Bancaria.

Basualdo, E. M. (2006). La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas. De la sustitución de importaciones a la valorización financiera. En E. M. ARCEO, Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales (págs. 121 - 177). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C04Basualdo.pdf. Ultima consulta marzo 2018.

Buchbinder, P. (2018) El movimiento estudiantil Argentino: Aportes para una visión global de su evolución en el siglo XX. Archivos de Historia del Movimiento obrero y la Izquierda, Año VI, N°12, Marzo 2018, Buenos Aires.

Brusilovsky, S. (2010). Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires: Noveduc.

Cohen, J. (1985). Estrategia o identidad: paradigmas teóricos nuevos y movimientos sociales contemporáneos. Social Research N°7 – FLACSO.

Crespi, G (1997) La huelga docente de 1919 en Mendoza. En Morgade Graciela (Comp.) Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De la Vega, J. (1997) Mendoza 1919: ¡Huelga! El nacimiento de la sindicalización del Magisterio mendocino. Mendoza: Ed. Culturales de Mendoza.

Freire, P. (1991). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI [1968].

González, E. (2012). Trabajo presentado en II Congreso Latinoamericano de Prácticas Estratégicas, 15 al 17 de agosto, Chapadmlal.

Marianetti, B. (1970) Las luchas sociales en Mendoza. Mendoza: Ed. Cuyo.

Lacoste, P (1992) El Lencinismo. Un Movimiento populista. Colección Hechos y personajes de Mendoza en el Siglo XX. Mendoza: Primera Fila.

Latorre Carabelli, M. (2018) Entre la escuela y la prensa: Idea. Primeras experiencias de organización gremial docente en Mendoza, 2019. Mendoza: Mimeo.

Luxemburg, R [1900] Reforma o revolución. Obras Escogidas. Disponible en https://www.marxists.org/espanol/luxem/01Reformaorevolucion_0.pdf. Última consulta 05/05/2018.

Llorens, J. M. (1994). Opción fuera de la ley. Un camino de inserción evangélica y compromiso con los pobres. Mendoza: ALFA.

Llorens, M.; Dionisi, S. y Gagneten, M. (Comp.) (2012). La gesta de Macuca Llorens y los Campamentos Universitarios de Trabajo (CUT). Prácticas estratégicas fundantes de una metodología liberadora. Santa Fe: Fundación EPyCA. Disponible en: https://issuu.com/enzotortul/docs/libro_llorens_con_tapa

Michi, N. (2010). Movimientos campesinos y educacion. El Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE - VC. Buenos Aires: El Colectivo.

Pineau, P. (2005). ¿Por qué trinfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En I. D. P. PINEAU, La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad (págs. 27 - 52). Buenos Aires: Paidós.

Richard Jorba, R. (2013) Somos el Pueblo y la Patria. El populismo Lencinista frente al conflicto social y la prensa: discursos, representaciones y acciones, 1917-1919. In Rev. De Historia Argentina y Americana, Vol. 48, N°1, UNCuyo, Mendoza.

Richard Jorba, R. (2014a) Los orígenes del fenómeno populista en Mendoza. El gobierno de José Néstor Lencinas. 1918-1920. En F.R Vázquez (Comp.) Gobernar la Provincia del Vino. Agroproducción y política entre la regulación y la intervención (Mendoza, 1916-1970). Rosario: Prohistoria.

Richard Jorba, R. (2014b) El relato populista y la realidad. La primera y mayor huelga del magisterio mendocino, 1919. En F.R Vázquez (Comp.) Gobernar la Provincia del Vino. Agroproducción y política entre la regulación y la intervención (Mendoza, 1916-1970). Rosario: Prohistoria.

Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. EFORA Vol. 3 N° 1 - Universidad de Salamanca, 64 - 82.

Sirvent, M. T. (2008). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina. En R. E. Ampudia, Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y en América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros.

Svampa, M. (2013). Movimientos sociales en Argentina. (J. RAVOY, Entrevistador)

LA COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN COMO PRAXIS NECESARIA PARA CONSTRUIR UNA NUEVA UNIVERSIDAD

Miriam Goyeneche, Silvina Romero
y Mariela Villazón*

PALABRAS INICIALES

Reflexionar sobre la Reforma del 18, a 100 años de su gesta, cobra valor sólo si somos capaces de resignificar el sentido de aquella rebeldía a la luz de nuestro tiempo histórico. Hace un siglo, en el interior de un país inmenso, los reformistas soñaron una nueva Universidad y lucharon por su construcción. Aquellas conquistas son hoy muchos de nuestros derechos y las "deudas" de la reforma nuestro reto. Sin embargo es la fuerza de la imaginación y el atrevimiento a desafiar lo instituido lo que inspira e invita a reflexionar sobre la urgencia de pensar hoy una nueva Universidad, que dialogue con el pueblo y se encuentre al servicio de la emancipación, que entienda a la educación como un acto de humanización y que promueva la re-creación del mundo.

En este sentido es que nos proponemos, en una primera instancia, recuperar históricamente el papel de las universidades y describir algunas de las características actuales de las mismas -lo instituido- que entendemos merecen ser puestas en cuestión. Luego presentaremos el paradigma de la comunicación/educación entendiendo que desde esta mirada, en la situación educativa, se construye y deconstruye no sólo un contenido sino principalmente un conocimiento, un

* Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Comunicación. UNSL. Investigadoras del proyecto Prácticas Emancipatorias

saber, un modo de entender el mundo, una forma de interpretarlo y transitarlo. Para finalizar recuperaremos de manera exploratoria algunas prácticas y experiencias que prefiguran, en nuestras universidades, otras formas de entender el saber, las relaciones y las estructuras de poder y que tienen en el horizonte la construcción de universidades al servicio de la emancipación.

BREVE MIRADA SOBRE NUESTRAS UNIVERSIDADES

La Universidad que hoy transitamos, de la mano de las reformas neoliberales, se ha constituido en un espacio más del mercado. En esta lógica sus prácticas, saberes y relaciones se mercantilizan cada vez más y va perdiendo su capacidad de convertirse en una institución clave para el desarrollo integral de la ciudadanía. Muy por el contrario, tal como lo explica Atilio Borón (2011), deviene una institución que consolida la explotación. El conocimiento que circula en las universidades y el sentido mismo de su existencia se distancian de los intereses del pueblo.

En este contexto, repensar la Reforma Universitaria del 18 nos parece fundamental para reflexionar sobre los saberes y prácticas que atraviesan nuestra Universidad, así como para pensar alternativas que nos acerquen a una Universidad al servicio de la transformación social. Para ello resulta interesante recuperar la historia, en el sentido que lo plantea Walter Benjamin, como una suerte de alumbramiento, no del pasado, sino del futuro. Esa es [debería ser] la gran función de la historia en estos tiempos.

La gesta del 18 significó una ruptura con las tradiciones que dibujaban lo instituido a principios del SXX. Los reformista de 18, entre otras cosas, 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 actual contexto creemos que el sentido de estas palabras sigue vigente: para nosotras la ciencia debería estar al servicio del pueblo y ser parte del proceso emancipatorio; abrirse a los "nuevos aires" y bregar por la libertad de los sujetos. En este sentido es que nos animamos a imaginar una nueva, que debería ser vieja, Universidad.

A lo largo de su historia, las Universidades, en tanto instituciones sociales, han adecuado su función a los intereses económicos que los grupos hegemónicos de cada momento requerían. En un principio fueron instituciones sumamente conservadoras, estrechamente asociadas a la Iglesia en donde el saber fundamental era la teología. "El conocimiento que debía ofrecer la universidad tenía como propósito central contribuir a la mejor organización de la sociedad cristiana y a la salvación de las almas." (Buchbinder p.1 UNL virtual). En el iluminado y racional mundo del S XVIII, las universidades comenzaron a desprenderse en forma definitiva de la influencia de la Iglesia y a subordinarse a las autoridades civiles. El desarrollo del capitalismo, como sistema de organización social, requirió no sólo profesionales sino también el desarrollo de conocimientos "útiles" para el progreso. El vínculo entre los saberes impartidos y las necesidades de desarrollo del sistema se fueron estrechando a favor de una fuerte heteronomía: los contenidos, las formas, los vínculos y el sentido mismo de la institución respondieron en mayor medida a las demandas del capitalismo y a la necesidad de administrar y disciplinar la sociedad para el desarrollo del nuevo sistema mundo. La Universidad Argentina de principios del SXX no era ajena a estos atravesamientos, sus características principales eran el conservadurismo, la soberbia, la tiranía, la mediocridad de la enseñanza, y el derecho divino del profesorado. Contra este estatuto se levantaron los jóvenes universitarios cordobeses.

En el siglo XXI nuestras "altas casas de estudio" se ven avasalladas por las políticas de corte neoliberal que caracterizan el capitalismo actual. La expansión del sector empresarial necesita cada vez más de profesionales que respondan a sus demandas, de ahí la construcción de una universidad que atienda a los requerimientos del mercado. La premisa de una universidad ligada al progreso y la tecnología aparece como la regla. Esta lógica de sentido se reproduce en las tres funciones que se le atribuyen a la Universidad: la docencia, la investigación y la extensión. La Universidad se constituye en la institución que por excelencia parece responder a las necesidades de los grupos dominantes:

forma recursos humanos, produce el conocimiento que el capital necesita y difunde sus hallazgos, convenciendo y conformando en el sentido común de la gente de lo valiosos de su tarea.

En Argentina el reacomodamiento del orden capitalista luego del consenso de Washington se evidenció en políticas que exacerbaron los principios del liberalismo económico, y la exclusión del Estado como garante de los derechos sociales. La estrategia del Estado Mínimo supone definir políticas públicas que crearán las condiciones necesarias para que el sector privado-empresarial haga sus negocios. El Banco Mundial y los organismos internacionales se constituyen en los intermediarios, difusores de las nuevas ideas, entre las fuerzas económicas y la sociedad civil. El Estado redefine sus funciones: pasa de ser un proveedor directo de servicios a ser un regulador de los mismos. La descentralización opera en las jurisdiccionales estatales y se tiende a propiciar la privatización de la educación pública.

El auge de las universidades privadas, y las políticas de vaciamiento de las universidades públicas van de la mano. Promoviendo en estas últimas la firma de convenios con grupos empresariales para atender a sus demandas a cambio de recursos, la introducción de criterios de desempeño para la asignación de financiamiento y el cobro de aranceles entre otras medidas (Romero, 2017).

Así como en 1918 los reformistas leyeron lo que significaban, en términos sociales, las Universidades que transitaban, resulta urgente analizar lo que institucionalmente, en la actualidad, reproduce el orden de lo dado.

En ese sentido, y en diálogo con las macro políticas que la rigen, creemos necesario revisar las prácticas de enseñanza que tienen lugar en la Universidad y reflexionar acerca de los sentidos y vínculos que se ponen en juego en ellas. Desde su origen en el siglo XII la Universidad ha sido una institución ligada a la transmisión de conocimiento. Esto implicó que en su interior siempre se desarrollen procesos educativos en los que maestros enseñaban a los alumnos. Este *enseñar* ha sido fundado en relaciones jerárquicas donde el conocimiento se ofrece de manera acabada; en el marco de *disciplinas* que particionan en lo que en el mundo se presenta en relación y presentando como *saber* neutral aquello que es fruto de relaciones de poder.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: UN POSIBLE CAMINO HACIA LA TRANSFORMACIÓN

A lo largo de los años las universidades fueron sufriendo transformaciones según las distintas correlaciones de fuerza del momento, sin embargo una característica constante hasta el día de hoy es la forma de las relaciones de enseñanza – aprendizaje que se imparten en su interior.

En toda práctica de enseñanza nos encontramos con tres elementos claves que la definen: el docente, el estudiante y el contenido. La enseñanza es una relación social en donde se ponen en juego intereses individuales y sociales que se entretejen en la lucha por la concepción del mundo. Por un lado el docente, quien tiene la tarea de enseñar; por otro, los estudiantes, cada uno con sus propias aspiraciones y deseos, y el Estado que refleja los intereses de clase en un determinado momento histórico.

Cuando nos referimos a los procesos de comunicación/educación aludimos a una particular forma de entender esos procesos en las prácticas de enseñanzas. Una praxis cuyo horizonte ideológico es la emancipación.

Proponemos pensar las prácticas de enseñanza desde los procesos de comunicación/ educación, los cuales los entendemos juntos y diferenciados, porque nos abre la posibilidad de la articulación y de su tratamiento particular, al tiempo que anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado. Desde esta mirada educación implica comunicación, y ésta es entendida como un diálogo, una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y de transformación contínua, 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 en el que se “recupera” el sujeto en tanto protagonista del proceso de transformación. Entendemos que el hombre tiene una naturaleza histórica y social que se va formando según las condiciones

de existencia en que se desarrolla. En una sociedad en la que la prima una lógica jerárquica e instrumental crear espacios en donde se habiten otras formas de pensar y relacionarnos pensamos puede ser un germen para la transformación.

Sin duda, 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.

Esta forma de entender la educación implica un compromiso político con la transformación de la sociedad actual, esa es nuestra rebeldía, pensar en una universidad que con sus prácticas estimule la lucha. Eso implica asumir el desafío de formar profesionales críticos, lo que se traduce en la imperiosa necesidad de transformar nuestras aulas, para que en ellas se deje de reproducir las relaciones sociales jerárquicas y autoritarias impuestas por el viejo modelo para dar lugar al diálogo y a la comunicación. Partiendo de este supuesto se presuponen la construcción de nuevos vínculos hacia el interior de las aulas, en donde cambian radicalmente las relaciones entre profesores, alumnos y conocimiento.

El docente piensa la enseñanza desde los estudiantes, estudia la red de significados[1] que estos han construido a lo largo de su historia, porque de ello dependerá la posibilidad de comunicación. Siguiendo a Voloshinov diremos que los signos son ideológicos y reflejan a la vez que refractan la realidad, a través de la red de sentidos que el sujeto va construyendo es que podrá comprender y hacer propios o cuestionar/resistir el saber que el docente pone en consideración.

Esto implica una ruptura en las situaciones de enseñanza, ya que el punto de partida serán los estudiantes. Los docentes asumirán una actitud de escucha a partir de la cual construirán sus intervenciones. Lejos del discurso único del profesor, se impone una nueva forma de relación en la que el docente deja de ser el exclusivo poseedor del saber,

1 Para Voloshinov la conciencia individual es un hecho ideológico y social, se construye mediante material sígnico creado en el proceso de comunicación.El sujeto en su historia crea una red de significados (cadena de signos) con la cual interpreta la realidad.

el conocimiento se construye, se cuestiona y se lo contextualiza. Los saberes dejan de presentarse como saberes neutrales y acabados. Son sometidos a un proceso de deconstrucción que implica identificar sus intereses políticos y para ello debemos presentarlo en su totalidad.

La ciencia hegemónica que impera en las actuales casas de estudio, se caracteriza por parcializar el conocimiento. La separación en Carreras y disciplinas circunscriben los objetos de estudios de tal manera que obturan la posibilidad entender su vínculos e identificar sus intereses. Así, encontramos especialistas en ciencias exactas, en ciencias naturales, ingenieros y más, que se convierten en funcionarios serviles al poder de turno. Recuperando a Gramsci diremos que los profesionales que la universidad tradicional forma se convierten en los intelectuales orgánicos del poder. Sin embargo, la realidad no es homogénea, es allí donde creemos debemos emprender la lucha. Pensamos en la disputa de un nuevo sentido de la universidad para que deje de servir a la clase dominante y se comprometa con el pueblo.

Sin embargo, el aula no es el único espacio educativo Gramsci dirá que el Estado[2] es el gran educador, en ese sentido es que aspiramos a que estas nuevas prácticas se reproduzcan en la universidad: en las relaciones cotidianas entre docentes, no docentes, estudiantes, graduados; en los vínculos con la comunidad/pueblo, recuperando sus saberes, historias, dinámicas, intereses para que estos, puestos en comunión, hagan la diferencia. El estado es el espacio de lucha y la universidad se encuentra en él. La comunicación/educación que proponemos tiene la finalidad de formar "autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y, yendo aún más lejos [...] ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que —o a pesar de que— ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes". (Castoriadis, 1990.)

Pensamos que en la universidad actual tenemos que integrar sus funciones, la docencia, la investigación y la extensión debieran darse en un continuo en el que prime un posicionamiento político transformador.

2 Entendemos el Estado como lo hace Gramsci, Estado ampliado que implica la sociedad política y la sociedad civil. "Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también consigue obtener el consenso activo de los gobernados"

LA COMUNICACIÓN / EDUCACIÓN EN ACCIÓN

A pesar de que en las actuales universidades domine el pensamiento hegemónico, también se ensayan prácticas de resistencias. En la lucha por la recuperación de la autonomía anhelada por los reformistas, docentes, estudiantes y graduados intentan crear espacios alternativos a la lógica hegemónica hacia el interior de las instituciones. En ese sentido algunas secretarías de extensión de universidades nacionales, están intentando políticas que generen el acercamiento entre la academia y los sectores populares, buscan que la extensión se transforme en encuentro. En la Facultad de Ciencias Humanas de Universidad Nacional de San Luis, recientemente se ha creado en Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio-Comunitarias que, según palabras de la Lic. Claudia Maroa[3]: "Deberá ser un lugar donde se establezca el diálogo entre los saberes académicos y los populares que contribuya a la construcción de conocimientos válidos para la comunidad científica, y a la transformación social desarrollada por organizaciones o movimientos sociales".

El propio Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz es también ejemplo de ello, en donde la investigación, la docencia y la extensión forman parte de un todo que disputa la construcción de un mundo diferente, de un sentido contrahegemónico.

Quizás analizando éstas y otras experiencias que promuevan un vínculo pedagógico horizontal, la construcción de sentidos compartidos, y por sobre todo el compromiso político emancipador, podamos empezar a pensar una nueva universidad en la que los procesos de comunicación/educación que presentamos pasen a ser lo dominante y habiliten la libertad, la autonomía y la solidaridad. Principios encorsetados bajo las actuales lógicas de mercado que priman en las universidades.

BIBLIOGRAFÍA

Borón, Atilio (2011) Consolidando la explotación. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico, Argentina, Editorial Espartaco.

Buchbinder, Pablo (2006) "La Universidad: Breve introducción a su evolución histórica". Disponible en: http://www.unlvirtual.edu.ar/wp-content/recursos/La_universidad_breve_evolucion_historica.pdf Consultado en junio de 2018

Castoriadis, C. (1990) Psicoanálisis y política, en El mundo fragmentado, Altamira.

3 La Lic. Claudia Maroa es la actual Secretaria de Extensión de la Facultad de Ciencia Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria, 21 de junio de 1918. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004733.pdf Consultado junio/julio 2018

Lowy, M. (2003) Walter Benjamin: aviso de incendio. Fondo de Cultura Económica. España

Romero, Silvina y otros (2017) "La universidad y el conocimiento ¿Para qué Mundo?" III Congreso de Extensión Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Libro de ponencias y actividades. disponible en : https://nube.unl.edu.ar/index.php/s/ZNmA562Mfgxxvl0#pdfviewer

Voloshinov, Valentín (2018) El Marxismo y la filosofía del lenguaje, Buenos Aires, Ediciones Godot.

Zemelman, Hugo (2006) El conocimiento como desafío posible. Instituto Politécnico Nacional, México.

BLOQUE 3

Relator: Julio C. Gambina

UNIVERSIDAD Y DESARROLLO: ACERCA DE ESCISIONES Y REPRODUCCIONES

Alicia Naveda*

INTRODUCCIÓN

Pensar la Universidad argentina a 100 años de la reforma Universitaria, interpela a quienes hoy hacemos la Universidad. Lamentablemente, la reflexión sobre nuestro quehacer no es un ejercicio cotidiano en las aulas, claustros, laboratorios, institutos. Los cuestionamientos sobre para qué y para quien es el conocimiento que reproducimos y/o generamos se erigen frente a la normalidad consistente en la mera reproducción de saberes, capacidades y habilidades orientadas por las necesidades del mercado. Este principio ha penetrado profundamente las universidades y ante ello, es todo un desafío 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

* Facultad de Ciencias Sociales. Docente e investigadora. Lic. En Sociología, Magister en Planificación del Desarrollo, Doctora en Ciencias Sociales. Directora del Doctorado en Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de San Juan

el ethos neoliberal, que 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.

1. SOBRE ESCISIONES Y REPRODUCCIONES

El quehacer universitario es atravesado por las condiciones sociales políticas y económicas en las que se desarrolla, al tiempo que tiene un rol relevante en sus transformaciones. Pensar la Universidad en un país periférico en el siglo XXI invita a debatir sobre el rol que las universidades desempeñan respecto del desarrollo de sus países.

En esa dirección es necesario señalar la heterogeneidad existente al interior de las universidades, que refiere a la existencia de 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, sostienen grandes asimetrías.

Los productos del conocimiento difieren significativamente y por tanto su inserción en los circuitos productivos. 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.

Las asimetrías y escisiones son abonadas continuamente por el pensamiento hegemónico. Este se presenta tan bien maquillado que para muchos, se vuelve irresistible seguir su moda. Y se debe tener mucho cuidado porque desde algunos perfiles, hasta suele presentarse como pensamiento crítico.

El pensamiento hegemónico se plasma en las categorías teóricas con las que observamos la realidad: desarrollo, conocimiento, sociedad, para citar solo algunos ejemplos, son conceptos polisémicos que utilizamos para explicar los procesos socio-históricos en los que estamos involucrados. La importancia de las explicaciones generadas desde el conocimiento científico se funda en el hecho que ellas justifican, definen, orientan decisiones políticas y económicas.

Y he aquí un gran aporte que las Ciencias Sociales hacen al conocimiento científico en general y a las universidades en particular, señalar el hecho que: según sean las categorías teóricas, las metodologías y los criterios de validación que utilizamos en las ciencias, será el mundo que describimos, explicamos y sobre el que proponemos actuaciones específicas.

La relevancia de las categorías teóricas con las que definimos el mundo radica en que ellas son las herramientas ordenadoras del conocimiento. La tematización sobre las categorías teóricas que utilizamos se vuelve vital, toda vez que ellas son instrumentos que ordenan no sólo el qué (conocimiento) sino el para qué, la aplicación de los conocimientos (conservación/transformación).

Los principales problemas sociales que vive la región latinoamericana y el mundo de hoy requieren de un tratamiento analítico serio y comprometido éticamente, que conduzca a la necesaria transformación, consolidando logros alcanzados y ampliando derechos, en la búsqueda de alternativas de acción que involucren el compromiso de la ciencia con los que menos tienen. Las actuales condiciones de existencia en el mundo implican: creciente pauperización de la mayor parte de la humanidad, concentración de la riqueza en pocas manos, deterioro ambiental, pérdida de recursos naturales, guerras. La unipolaridad que concentra el poder en el centro dominador impone a la periferia condiciones de vida a través de diversas formas, pero todas ocultas tras la fetichización del capitalismo.

> Fetiche viene del portugués (de raíz latina facere hacer; es lo hecho, de donde deriva igualmente hechizo) y significa lo hecho por la mano de los hombres pero que pretende aparecer como divino, absoluto, digno de culto; fascinante, tremendo, ante lo que se tiembla de espanto, terror, admiración. Y bien, todo sistema tiende a fetichizarse, totalizarse, absolutizarse." (Dussel, 1996:119)

La fetichización del capitalismo y su naturalización tienen en el conocimiento científico uno de sus mejores ropajes. Este conocimiento brinda explicaciones racionales sobre la existencia, amparadas en el estatuto de verdad epocal (Foucault, 1994). En ese ámbito, el conocimiento respaldado por la adjetivación "científico" ostenta el lugar de la cúspide en la pirámide de la verdad.

Todo conocimiento, incluso el científico es un producto histórico, y por tanto, está atravesado por la multiplicidad de intereses que constituyen una formación socio-histórica. Dicha multiplicidad no refiere a diversos intereses establecidos en un mismo nivel, a numerosos focos horizontales y en diálogo, sino a los antagónicos intereses que en el capitalismo, se plasman con una clara asimetría y unipolaridad.

El desarrollo del conocimiento está jalado por los intereses del capital y de su clase dominante y hegemónica. El centro de poder mundial siempre ha ostentado un gran conocimiento sobre los dominados y esto ha impactado en el desarrollo de las ciencias. De ahí el eurocentrismo que se reproduce con escasa criticidad en la Academia latinoamericana.

Las ciencias hegemónicas de la globalización se transformaron en tecnociencias, tecnologías y tecnocracias orientadas por las necesidades de la acumulación, es decir por las grandes corporaciones que rigen dicho proceso. Las tecnociencias de la comunicación por ejemplo, son tecnologías que garantizan la dominación y la eliminación de impedimentos para la acumulación a partir de su rol en la generación de un sentido común hegemónico.

Así como el conocimiento tecnológico está encaminado claramente a incrementar el consumo, el conocimiento social–económico-cultural- político de nuestras sociedades se orienta hacia la dominación y colonización. Esta cooptación ideológica se reproduce y fortalece en los ritos académicos, en las acreditaciones educativas y en el accionar cotidiano de muchos intelectuales vernáculos.

De todos modos, sería demasiado ingenuo considerar el origen territorial de las producciones científicas para situarlas como producciones de ciencia hegemónica o liberadora. Pero podríamos decir que la generación de conocimiento que se fundamente, que surja desde la perspectiva de las clases dominadas y junto a ellas, que involucre teorías como andariveles flexibles no dogmatizados, que invite a reflexionar continuamente sobre la marcha del acontecer social y a no aceptarlo como inexorable, podría ser considerada ciencia liberadora. Y probablemente, los caminos que se iluminaran desde esa ciencia contribuirían a la construcción un orden social más justo y humanizado.

No toda producción europea es europeizante, así como no toda producción latinoamericana es latinoamericanista. A veces estas cues-

tiones nos conducen a callejones sin salida y a la reificación de determinado pensamiento. Sería más fecundo pensar el quehacer universitario eliminando todo dogmatismo; observando continuamente las consecuencias reales, las acciones concretas que se derivan de las lecturas científicas sobre la sociedad y sus consecuencias sobre los sectores desfavorecidos.

2. EL APORTE DE LAS CIENCIAS SOCIALES A LAS UNIVERSIDADES. DEBATES EPISTEMOLÓGICOS

En Ciencias Sociales podemos distinguir dos amplias corrientes: por un lado las vertientes hegemónicas prevalecientes que se presentan a sí mismas como portadoras de verdades científicas, neutras, cuyas mediciones irrefutables justifican la cosmovisión liberal: universal, a-histórica, individualista; y por otro, la corriente crítica que cuestiona el parcelamiento burocrático de saberes, el colonialismo intelectual, el sonambulismo académico, la censura metodológica, la *súper especialización del especialista especializado*, la reproducción de la mirada hegemónica, la pérdida de una perspectiva totalizadora del mundo (Lander, 2006). Como afirma Lander (2006) en ciencias podemos denunciar la insostenibilidad del capitalismo salvaje, al tiempo que legitimamos académicamente los saberes que subyacen al sostenimiento de este orden.

Pero es una tarea muy difícil poner en discusión esos saberes y develar sus fundamentos filosófico-ideológicos. En su surgimiento, la Sociología de Augusto Comte (1995) pretendía contribuir al logro del "orden perdido", frente a la crisis social evidente generada a partir de la Revolución Francesa. Es decir, el conocimiento científico pretendía encontrar las leyes del funcionamiento social para restablecer un orden que posibilitara el progreso, en el seno de lo que Wallerstein llama, el paradigma newtoniano-cartesiano.

> "El componente "newtoniano" aportaba una idea fundamental para la labor científica: el supuesto, por largo tiempo evidente e indiscutido, de que entre el pasado y el futuro existía una absoluta simetría. De este modo se podían establecer certezas imprescindibles para las nacientes ciencias de la naturaleza puesto que todo el universo de la creación parecía suspendido en un eterno e imperturbable presente, a la espera del científico que llegase a develar sus secretos. La visión

> "cartesiana", por su parte, complementaba y reforzaba lo anterior al postular un dualismo insalvable entre el hombre y la naturaleza, entre la materia y el espíritu, entre el mundo físico y el espiritual. Dentro del perímetro definido por estas dos coordenadas habrían de constituirse, siglos más tarde, las ciencias sociales (Wallerstein, 1996, en Boron, 2000: 2).

Si bien las ciencias sociales se han caracterizado por la supervivencia simultánea de diferentes paradigmas -en el sentido en que Khun (1994) define paradigma- esto ha implicado la existencia de modelos metodológicos diversos y ha pervivido en ellas hasta hoy, la tensión epistemológica relativa a la validez de los métodos utilizados. Aunque, como señala Marcello Pera (1991) la discusión sobre la validación metodológica se extiende a todas las ciencias. Para este autor, los pilares de la ciencia están sufriendo algunos temblores; especialmente el supuesto que el conocimiento científico se basa en la existencia de una serie de datos ciertos[1]; no obstante, el pilar correspondiente al método continúa resistiendo, sobre todo la componente metodológica correspondiente a la demostración. Según este autor, en este punto no hay diferencia sustancial, desde Descartes, Leibniz, Bacon, Newton hasta Popper o Lakatos, cuyas posiciones sintetiza en tres tesis: a. la existencia de un método universal y preciso que distingue a la ciencia de otras actividades intelectuales; b. la aplicación rigurosa del método garantiza el cumplimiento del objeto de la ciencia (verdad de los descubrimientos); c. si no hubiese un método científico, la ciencia no sería una empresa cognitiva racional (Pera, 1991:6)

La necesidad de aplicar el método científico en ciencias sociales condujo a Durkheim (1895) a detallar las reglas a seguir, generando fundamentos para el positivismo sociológico. En otra dirección, Weber (1977) propone la hermenéutica, inaugurando la sociología comprensiva, aunque respetando y compartiendo con el positivismo: a. la importancia de la objetividad metodológica; b. la distancia entre sujeto y objeto de conocimiento; c. la necesidad de explicación y d. la búsqueda de leyes del funcionamiento social. Ambos comparten la matriz epistemológica básica correspondiente al paradigma newtoniano–cartesiano.

1 Para ver los argumentos del autor, se recomienda Marcello Pera 1991 Scienza e retorica, Alterza, Bari.

Según Wallerstein habrían tres problemas teórico –metodológicos centrales, alrededor de los cuales deberíamos construir consensos para la producción de conocimientos científicos de lo social: el primero se refiere a la relación entre el investigador y la investigación; el segundo a cómo reinsertar el tiempo y el espacio como variables constitutivas de los análisis y no como invariantes del proceso de investigación; y el tercero a cómo superar las barreras y divisiones erigidas desde el siglo XIX entre los diferentes aspectos de los fenómenos sociales, entre lo político, lo económico y lo social. (Wallerstein, 1998).

Respecto del primero, la relación entre el investigador y la investigación (relación que no se aborda como Relación Sujeto-Objeto) ha sido eje de grandes controversias. En la búsqueda de liberar el conocimiento de interpretaciones arbitrarias y antojadizas, la pretensión de objetividad y neutralidad del conocimiento (propias del positivismo) se ha convertido más en un obstáculo que en un camino para avanzar en la calidad y el valor de verdad de los conocimientos desarrollados.

Como un hito en este problema, Wallerstein señala la postura de Weber, quien proponía a los científicos sociales, un "desencantamiento" del mundo, que

> [...] representaba la búsqueda de un conocimiento objetivo no limitado por ninguna sabiduría o ideología revelada y/o aceptada. En las ciencias sociales representaba la demanda de que la historia no se reescribiera en nombre de las estructuras de poder existentes. (Wallerstein, 1998: 3).

Otro hito estaría dado por autores como Prigogine y Stengers (*en la Nouvelle Alliance, citados por Wallerstein*) que proponen, un "re encantamiento" del mundo, señalando que:

> [...] no es un llamado a la mistificación. Es un llamado a derribar las barreras artificiales entre los seres humanos y la naturaleza, a reconocer que ambas forman parte de un universo único enmarcado por la flecha del tiempo. El reencantamiento del mundo se propone liberar aún más el pensamiento humano. (Wallerstein, 1998:3).

Este reposicionamiento significa abandonar las pretensiones de un científico neutro y objetivo, que desde su *superioridad* conoce al

mundo y lo domina, para reconocer al científico *en situación*, como sujeto histórico y social, como parte de la naturaleza, sustrato de la vida misma. Encontrar los caminos para transitar este reencantamiento, es una ardua tarea que los autores del Informe Gulbenkian[2], dejan a los científicos sociales.

El segundo problema se refiere a cómo reinsertar el tiempo y el espacio como variables constitutivas de los análisis y no como invariantes del proceso de investigación. Aquí el autor señala que tiempo y espacio son construcciones humanas e históricas que deberíamos considerar en esa dimensión, cuestionándolas o volviendo la atención sobre ellas, y no utilizándolas como dadas. Obviamente, esta consideración complejizaría los análisis que sitúan al objeto en medio de un contexto, y que deja como invariantes a variables que podrían tener un peso relevante al momento explicativo. Un ejemplo de ello es el principio de *ceteris paribus* que deja ciertas variables inmóviles para que funcione el modelo.

El tercer problema a enfrentar se refiere a la necesidad de superar las barreras y divisiones erigidas desde el siglo XIX entre los diferentes aspectos de los fenómenos sociales, entre lo político, lo económico y lo social. Aunque en la práctica estos límites suelen ser ignorados, sobre todo cuando se pretende encontrar explicaciones plausibles, es necesario tener conciencia de la importancia de "abrir" las ciencias sociales. Según Boron, estas limitaciones nacen con el positivismo y deben ser superadas.

> El empirismo positivista, con sus artificiales e increíbles líneas divisorias entre estado, sociedad y economía; y entre pasado y presente, y con su arbitraria fragmentación del objeto de estudio, ha entrado en una crisis terminal. En el terreno de la filosofía esta crítica comenzó a penetrar en los debates epistemológicos de las ciencias sociales latinoamericanas a partir de finales de los años sesenta, gracias a la obra del filósofo checo Karel Kosik y del español radicado

2 Este informe fue el resultado del trabajo de un prestigioso grupo de científicos reunidos para reflexionar sobre la situación y crisis de las Ciencias Sociales (desde el siglo XVIII hasta hoy), "seis pertenecían al campo de las ciencias sociales; otros dos procedían de lo que con una terminología un tanto obsoleta, según lo prueba el propio *Informe*, podrían denominarse como "ciencias duras", mientras que los dos restantes provenían de las humanidades. La dirección intelectual del proyecto recayó sobre Immanuel Wallerstein" (Borón, 2000)

en México, Adolfo Sánchez Vázquez (Kosik, 1967; Sánchez Vázquez, 1971 en Boron, 2000:6)

Sintetizando los tres problemas planteados, el investigador no puede ser *neutro*, el tiempo y el espacio son constitutivos de los problemas sociales, y las barreras entre estas ciencias son artificiales. Entonces una propuesta de superación es según Wallerstein, profundizar la interacción entre científicos de todas las latitudes, razas, sexo e idiomas, para la construcción de conocimiento. Obviamente el logro de esta interacción es otro obstáculo a superar. Sin embargo se vuelve imprescindible el intento si consideramos, siguiendo la epistemología No fundacionalista (Barbara Touchanska, 1999) que no hay posibilidad de conocimiento fuera de las relaciones sociales; ya que ontológicamente, el conocimiento se estructura en interrelación y participación, incluso entre entidades humanas y no humanas.

Los desafíos que ofrece el Informe Gulbenkian parecen situarse muy lejos de las discusiones filosóficas enmarcadas en el giro naturalista (Giere, 1999; Kitcher, 1992, citados por Zamora Bonilla, 2000) según el cual la filosofía de la ciencia afirma su vocación transdisciplinar y el compromiso con el estudio empírico de la ciencia (Ambroggi, 1999). Desde la visión naturalista, se estudia la ciencia como *paradigma de empresa cognitiva*, en cuyo centro se ubican los científicos como agentes cognitivos y los modelos científicos como un tipo especial de representación.

Si bien, el naturalismo surge como una reacción al empirismo lógico y al positivismo, su propuesta no niega fundamentos básicos de aquellos, por el contrario, desde nuestra perspectiva, los afirma. Estos fundamentos se refieren a la importancia del conocimiento objetivo de la realidad, aunque, según los naturalistas, una objetividad a medida de científicos de carne y hueso, identificando "*estrategias que permitan alcanzar dicha objetividad de forma relativamente satisfactoria*" (Zamora Bonilla, 2000:180). Otro fundamento presente en esta propuesta es el individualismo metodológico, es decir, la perspectiva del científico como sujeto/individuo que desarrolla/descubre conocimiento, aunque para los naturalistas, condicionado por un "contexto social". Para Giere, el naturalismo: "(...) *no niega que puede haber intereses y otros factores sociales que pueden ser importantes para estudiar la ciencia, lo que debe negar es que éstos hagan todo el trabajo explicativo de la ciencia*" (en Ambrogi, 2000:19)

Los desafíos epistemológicos de las ciencias sociales nacen justamente como una necesidad de cuestionar el papel del conocimiento científico en el mundo en que vivimos, y no me refiero a las aplicaciones tecnológicas del conocimiento, sino al compromiso histórico de quienes pretendemos generar un conocimiento real y transformador, que contribuya a construir un mundo más justo. No se trata de desarrollar conocimiento objetivo, puro, neutro (detrás de cuya neutralidad se esconde una defensa inclaudicable al orden histórico social vigente) sino un conocimiento útil y comprometido con los que menos tienen.

De ahí la importancia de tener claridad sobre las categorías teóricas que utilizamos y construimos. Está claro que no todos utilizamos las mismas herramientas: La definición del mundo que se hace desde el foro económico de Davos o desde el Banco Mundial no es la misma que se podría hacerse desde el Foro social mundial o desde otras miradas latinoamericanas, africanas o asiáticas.

Valga como ejemplo: Los señores de Davos declaran que su mayor preocupación es el crecimiento de las desigualdades sociales (De Souza, 2007). Pero esto es así porque las desigualdades crean un problema de *governance*, concepto que encierra la trampa de quienes pretenden mantener el statu quo y que por otra parte, suele inundar los escritos de las ciencias sociales. Las preocupaciones de los poderosos suelen ser problemas de investigación: gobernabilidad, debilidad del Estado, terrorismo, etc. Para Davos, las desigualdades y la pobreza no importan en sí mismas, sino por la peligrosidad que engendran para el sostenimiento del orden.

Esta mirada del mundo predomina en las ciencias sociales, mucho más que otras formas de describir y explicar el mundo vinculadas a movimientos sociales, campesinos, ciudadanos de a pie a quienes les preocupan las desigualdades y la pobreza por sus efectos inmediatos en sus vidas cotidianas: desempleo, precarización laboral, deterioro ambiental, pérdida de valores culturales históricos, etc. Y esta perspectiva merece un lugar prioritario en el seno de las ciencias sociales.

¿Qué sucedería si el siglo XXI sacara a la ciencia de los claustros académicos, y la llevarla a convivir con los millones de personas, para quienes la ciencia no es más que una película de ficción, ajena y que resuelve poco en sus realidades cotidianas?

Como señala de Souza Santos:

> [...] desde la conquista y el colonialismo moderno hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las Epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor. (De Souza, 2007:16)

Por ello considero interesante el aporte que hace a este debate la propuesta de desarrollar las llamadas epistemologías del sur:

> [...] las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado.(...) En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. (De Souza, 2007: 16)

Para Sousa Santos (2007) los nuevos movimientos sociales y las diversas formas de resistencia abren nuevas cuestiones epistemológicas, ligadas a la necesidad de "descolonizar" el pensamiento aunque, afirma: "no necesitamos tanto alternativas cuanto una forma *alternativa de pensar las alternativas*". La cuestión está abierta.

3. UNIVERSIDADES Y ALGUNOS RETOS HISTÓRICOS

La situación política de los países en Latinoamérica presenta una importante gama de matices, no es el mismo proyecto de Bolivia, Ve-

nezuela o Ecuador, que el de Argentina, Brasil, Uruguay o Chile, por mencionar sólo algunos. Sin embargo, la región tiene muchos problemas comunes y ha sido ámbito de aplicación de recetas generadas en los países más ricos, durante décadas.

Valgan como ejemplo las políticas neoliberales de finales del siglo XX (que recuperaron espacios en la segunda década del siglo XXI) así como las medidas post Consenso de Washington que propician organismos como CEPAL, Banco Mundial, BID, entre otros. El informe Anual de CEPAL (2015) sobre la situación económica de Latinoamérica está elaborado en cooperación por: la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de Naciones Unidas (CEPAL); el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF); y el Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Esto significa que el diagnóstico, la explicación histórica y las políticas públicas recomendadas para América Latina nacen en el seno de organizaciones dirigidas por los países más ricos del planeta.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 34 países miembros entre los que se encuentran los más ricos y poderosos del planeta (del Grupo de los 8). Fue fundada en 1961 para promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

> La OCDE ofrece un foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes. Trabajamos para entender que es lo que conduce al cambio económico, social y ambiental. Medimos la productividad y los flujos globales del comercio e inversión. Analizamos y comparamos datos para realizar pronósticos de tendencias. Fijamos estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas. (Fuente: http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/)

Huelga decir que esta organización ha tenido y tiene gran participación en la definición de políticas, acuerdos, tratados que han coadyuvado a la situación en que se encuentra el mundo hoy. Sin embargo, se declaran preocupadísimos por encontrar soluciones que amparadas en el conocimiento experto permitan superar estas problemáticas.

La otra entidad participante, el CAF (Corporación Andina de Fomento) es una entidad mixta conformada por 19 países -17 de América Latina y el Caribe, España y Portugal- y 14 bancos privados de la región. En marzo de 2015 se establece el convenio constitutivo[3]. Esta entidad financiera declara ser altamente competitiva, orientada al cliente, y sensible a las necesidades sociales. Para ello promueve un modelo de desarrollo sostenible, mediante operaciones de crédito, recursos no reembolsables y apoyo en la estructuración técnica y financiera de proyectos de los sectores público y privado de América Latina.

Para el cumplimiento de sus objetivos cuentan con un importante programa de investigación y difusión del conocimiento en temas de desarrollo y de políticas públicas. Los resultados de estas investigaciones conforman el marco de referencia para la acción institucional que apunta a: "*un crecimiento alto, sostenido, sostenible y de calidad en América Latina.*" (Fuente: http://www.caf.com/es/sobre-caf/que-hacemos/)

Lo relevante de las categorías teóricas utilizadas es su pesada materialidad sobre los hechos. El conocimiento generado en los centros de poder económico a través de sus programas de investigación, nos dice que hay que lograr un crecimiento económico alto y sostenible en el tiempo. Esta verdad sustentada por la teoría económica liberal representa una visión del mundo coherente con los intereses del capital y sus clases dominantes.

Estas categorías (recubiertas del gen de la neutralidad científica) organizan y limitan el horizonte del conocimiento tanto como de las prácticas que inspiran. Su vital relevancia radica en la legitimidad del conocimiento científico para decir con alto grado de verdad cómo es el mundo en qué vivimos y hacia donde debemos ir. Por esto es que quienes organizan y definen políticas públicas apelen a analistas, científicos sociales para fundamentar sus acciones u omisiones.

En un trabajo de Susana Murillo (2008) se señala al Banco Mundial como uno de los principales generadores de conocimiento acerca del mundo "pobre", dada su alta responsabilidad en financiar políticas, planes, programas que explícitamente declaran su pretensión de mejorar la situación de esos países. Obviamente este rol de analista poderoso

3 Ver: http://www.caf.com/media/125601/caf-convenio-constitutivo-10032015.pdf

le garantiza un lugar privilegiado en cuanto a la generación de conocimiento.

El BM

> [...] se ha constituido en referencia indispensable en la teoría económica, la social y los estudios sobre el desarrollo. Todo este proceso alimenta, a su vez, construcciones mediáticas de fuerte impacto en el sentido común. (Murillo, 2008:104)
>
> El BM, desde 1996, se autodenomina "Banco del Conocimiento", en un esfuerzo declarado por incorporar una nueva visión que "estimule la revolución del conocimiento" en los países en desarrollo y actúe como un catalizador global para crear, compartir y aplicar la información necesaria a fin de lograr "la reducción de la pobreza y el desarrollo económico (BM, 1999, en Murillo 2008:104).

Pero esa construcción de significados no es unidireccional, sino que se retroalimenta con el conocimiento generado en los países pobres (fundamentalmente en las Universidades) impregnado de colonialismo y eurocentrismo. Desde 1978 el BM elabora informes sobre desarrollo mundial, actualizando continuamente sus bases de información y entregando a los países las explicaciones acerca de su propia situación. Señala Murillo que lo novedoso es el acercamiento a los llamados países en desarrollo a través de múltiples formas (foros, encuentros, estudios de posgrado, rendiciones de cuentas, etc.) para adquirir conocimiento profundo no sólo cuantitativo sino y sobre todo, cualitativo de estas poblaciones. En su argumentación, es sumamente importante caracterizar correctamente a la pobreza, ya que puede convertirse en una limitante del desarrollo de los mercados.

La pobreza se constituye entonces, en una gran justificación de intervención sobre los países que muestran elevados índices; y ello se defiende ampliamente[4]. Se produce una mutación conceptual que acompaña las transformaciones estructurales generadas por la globalización neoliberal y que sitúa a la pobreza en el foco de políticas relativamente homogéneas para los países periféricos.

4 Ver Murillo 2008 op. cit.

Pero no sólo la pobreza, el crecimiento económico y la sustentabilidad preocupan a estos organismos internacionales, sino que ponen el acento en el rol que le cabe cumplir a los gobiernos regionales. Señalan Murillo y Seoane (2013) que durante el neoliberalismo se propiciaba un Estado eficaz, mientras que después de 2002 y de la conflictividad social generada por las políticas aplicadas, se propone un Estado fuerte, poderoso, capaz de liderar el crecimiento económico al tiempo que logre contener la creciente conflictividad social.

Conflictividad que, en muchos casos, representa la resistencia de nuestros pueblos ante el avance de las fuerzas del capital cuya lógica implacable padecemos desde hace ya más de 5 siglos. Muchos son los retos que debieran enfrentar las ciencias latinoamericanas para abandonar el colonialismo en todas sus expresiones y proponer un conocimiento liberador que garantice el buen vivir de nuestros pueblos.

4 REFLEXIONES FINALES

El mundo en que vivimos desafía a las Universidades –en tanto locus del conocimiento científico- con cuestionamientos semejantes a los que enfrentó la naciente sociología comteana luego de la revolución francesa, es decir, la sociedad necesita respuestas de la ciencia. Pero, ¿qué respuesta? Sin duda no sería la del positivismo, que como apunta Boron: *"las palabras de Auguste Comte son de una claridad tal que ahorran todo esfuerzo interpretativo: ´el positivismo tiende poderosamente, por su índole, a consolidar el orden público con el desarrollo de una sabia resignación" (1908, T. IV: 100 en Boron, 2000: 6).*

Sin duda que esa no sería la respuesta que debiera dar la ciencia ni la Universidad de hoy. Más que impulsar la resignación, es vital y urgente recordar la tesis XI de Marx sobre Feuerbach, en la que el teórico alemán planteaba que la filosofía había olvidado que su verdadera misión no era simplemente conocer el mundo, sino transformarlo. La realidad reclama de las Universidades y de las ciencias un compromiso histórico, aunque la superación de nuestras propias limitaciones en el camino de la transformación, sea una tarea incesante e inacabable.

Reestructurar y abrir las ciencias Sociales (Wallerstein) contribuiría a considerar y debatir alrededor de: a. el rechazo a la distinción ontológica entre seres humanos y naturaleza; b. entender al mundo como una totalidad, por la envergadura de las problemáticas, superando los

límites del Estado (Nación); c. aceptar las tensiones entre uno/muchos, universal/particular; d. el tipo de objetividad aceptable por la ciencia.

A esa reestructuración aportaría el desarrollo de las epistemologías del sur, recuperando saberes nativos, anticoloniales y antiimperiales que inviten a no aceptar la naturalización del orden vigente e impulse la creación de otros mundos posibles. Para ello debiéramos intentar: a- eliminar todo dogmatismo, observando continuamente las consecuencias reales de las lecturas científicas sobre la sociedad y puntualmente sobre los sectores desfavorecidos, escuchando la voz de los históricamente invisibilizados; b- reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas y herramientas, recuperando aquellas que nos brindaron grandes pensadores y hacedores latinoamericanos.

Los principales problemas sociales que vive hoy nuestra región –y nótese que no decimos en un contexto global, sino como parte de una totalidad en crisis- requieren para su tratamiento de una ciencia social descolonizada, nuestramericana, comprometida éticamente con los que menos tienen. Estamos proponiendo la generación de un conocimiento que se fundamente y que surja desde la perspectiva de las clases dominadas y junto a ellas, que involucre teorías como andariveles flexibles no dogmatizados, que invite a reflexionar crítica y continuamente sobre la marcha del acontecer social y a no aceptarlo como inexorable.

Esta podría ser considerada ciencia liberadora, siguiendo a Enrique Dussel. Y probablemente, los caminos que se iluminaran desde esa ciencia contribuirían a la construcción un orden social más justo y humanizado. Para terminar, quiero dejar un pensamiento del periodista y escritor peruano José Carlos Mariátegui, que resume el rol que creo podemos asumir quienes trabajamos desde las Universidades, para y por nuestras sociedades:

> La historia es duración. No vale el grito aislado, por muy largo que sea su eco; vale la prédica constante, continua, persistente. No vale la idea perfecta, absoluta, abstracta, indiferente a los hechos, a la realidad cambiante y móvil; vale la idea germinal, concreta, dialéctica, operante, rica en potencia y capaz de movimiento.

No es sencilla la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

Ambrogi, Adelaida 1999 *Filosofía de la ciencia: el giro naturalista* (Universitat de les Illes Balears, Palma, España)

Boron, Atilio A. 1999 *El marxismo y la filosofía política*, en *Teoría y Filosofía Política. La tradición clásica y las nuevas fronteras* (Buenos Aires: Clacso/Eudeba).

Boron, Atilio A. 2000 *Tras el Búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo* (Buenos Aires: Fondo de Cultura económica).

Boron, Atilio A. 2006 *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (Buenos Aires: Clacso).

CEPAL 2009 *Panorama social de América Latina* (Santiago de Chile: CEPAL –Naciones Unidas).

CEPAL 2010 *Panorama Social de América Latina* (Santiago de Chile: CEPAL –Naciones Unidas).

CEPAL 2015 *Perspectivas económicas de América Latina* ISBN 978-92-64-22497-1 (PDF) DOI http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es ISSN 2072-5191 (impreso) ISSN 2072-5183 (en línea) Referencia CEPAL: LC/G.2627

Comte, Augusto 1995 Discurso sobre el espíritu positivo (Barcelona: Altaya)

De Sousa Santos, Boaventura 2007 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (San Pablo: Boitempo).

Durkheim, Emilio 1895 2001 *Las reglas del método sociológico* (México: Fondo de Cultura Económica)

Dussel Enrique 1996 *Filosofía de la liberación* (Bogotá: Nueva América)

Foucault, Michel 1994 *Un diálogo sobre el poder* (Barcelona: Altaya)

Foucault, Michel 1991 *La verdad y las formas jurídicas* (Barcelona: Gedisa)

Kuhn, Thomas 1994 *¿Qué son las revoluciones científicas?* (Barcelona: Altava,)

Lander, Edgardo 2006 *Marxismo, eurocentrismo y colonialismo* en Boron, Amadeo y González (compiladores) La Teoría Marxista Hoy, (Buenos Aires: CLACSO)

Lakatos, Imre 1983 *La metodología de los programas de investigación* (Madrid: Alianza)

Latinobarómetro 2013 en http://www.latinobarometro.org (última entrada 22/04/15)

Lopez Toache, Vania 2014 *La financiarización: principal característica de los flujos de IED en América Latina* en Revista Realidad Económica N° 285 julio-agosto 2014, Editor: IADE (Instituto Argentino para el Desarrollo Económico)

Marx, Karl 1859 *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política* (ediciones varias).

Murillo, Susana 2008 *Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del banco Mundial en América latina. El caso argentino desde Blumberg a Cromañón.* (Buenos Aires: CLACSO)

Murillo, Susana y Seoane, José 2013 *Un nuevo diagrama de poder* [CLASE]. En: Curso virtual "Posmodernidad en las Ciencias Sociales'' (Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Julio 2013).

Naveda, Alicia 2011 *Laberintos de las desigualdades sociales* (San Juan: Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan).

Olivier, Martin 2003 *Sociología de las Ciencias* (Buenos Aires: Nueva Visión)

Pera, Marcello 1991 *Scienza e Retorica* (Bari: Laterza)

PNUD 2013a Informe Regional de Desarrollo Humano 2013 Argentina en un mundo incierto. Asegurar el desarrollo humano en el siglo XXI en: http://www.ar.undp.org/ (última entrada 8/6/2015)

PNUD 2013b Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014 Seguridad Ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina, en http://www.ar.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/human-development-report-for-latin-america-2013-2014.html última entrada 26/03/2015

Sartre, Jean Paul 1995 (1960) *Cuestión de Método* en Crítica de la Razón Dialéctica (Buenos Aires: Losada).

Sánchez Vázquez, Adolfo 2003 *Marxismo y praxis*, en *A tiempo y destiempo* (México: Fondo de Cultura Económica).

Touchanska, Barbara 1999 *Is a non – fundacionalist Epistemology posible?* Madralin

Toussaint, Eric 2011 *Crisis Global del Norte al Sur del planeta: pistas alternativas* en www.cadtm.org 20 de Abril 2011 (última entrada 28-04-11)

Wallerstein, Immanuel (Coordinador) 1998 *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (México: Siglo XXI)

Weber, Max 1977 *Economía y sociedad* (México DF: Fondo de Cultura Económica).

Zamora Bonilla, Jesús 2000 *El naturalismo científico de Ronald Giere y Philip Kitcher* en htpp:/dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19735.

REFLEXIONES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO DERECHO.

ESPACIOS PARA NUEVOS SABERES DESDE LA RESISTENCIA

Alejandra María Gabriela Juárez*

Cuando los señores blancos llegaron han enseñado el miedo y han venido a mancillar las flores. / Para que viviese su flor, han hundido y agotado la flor de los otros. / ¡Asaltantes de la vida, ofensores de la noche, verdugos del mundo! / No hay verdad en las palabras de los extranjeros (Chilam Balam, Libro Sagrado de los mayas).

La crisis actual del sistema mundo capital es considerada como una crisis sistémica e integral del proyecto civilizatorio que se había propuesto el capitalismo. Se trata de un sistema productivo basado en el saqueo y la violencia. En complicidad con el Estado, conduce la mercantilización capitalista de la sociedad buscando lograr el éxito de la ofensiva global del capital.

La aplicación de políticas que responden a la lógica neoliberal ha impactado en la educación universitaria y en la educación en general, dando prioridad a un conocimiento considerado científico que responde a los intereses del mercado. En las Universidades se profundizaron la exclusión y la marginalidad educativa iniciadas en la escolarización primaria y secundaria. Sin embargo, en los últimos años desde las mis-

* Educación y comunicación, instituciones universitarias. UNSL.

mas universidades se ha generado un pensamiento crítico que busca embestir el poder hegemónico y se ha logrado pensar a la educación universitaria como un derecho.

Por otro lado, saberes provenientes de las luchas de los marginados, de los trabajadores, de los pueblos indígenas, de los considerados *nadies*, han ido diseñando un *nuevo modelo civilizatorio*, un proyecto de resistencia, un nuevo paradigma, emergente de la cultura vinculada al *vivir bien*, permitiendo dibujar un nuevo horizonte para Nuestra América.

EL CAPITALISMO Y SU CRISIS ACTUAL

> Con América Latina el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder (Aníbal Quijano)

Hacia principios de los años 90' Aníbal Quijano (Perú), formulaba la teoría de la colonialidad, la cual es ampliada, posteriormente, por la red latinoamericana de intelectuales-activistas ligados a lo que se denominó "Proyecto Modernidad / Colonialidad / Descolonialidad". Este proyecto responde a una perspectiva en el contexto del pensamiento crítico latinoamericano, que dio apertura a nuevos espacios de reflexión en el escenario de nuestra América. A partir de aquí se instala una de las propuestas epistémicas más debatidas en el escenario intelectual contemporáneo nuestroamericano. La colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del patrón global del poder capitalista y Quijano lo expresa claramente, diciendo:

> Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico -que después se identificarán como Europa-, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. (2007: 93-94).

A partir de esta concepción Nuestra América queda atrapada en formas de control y explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos, articulándose alrededor

de la relación capital salario y del mercado mundial. Quijano dirá al respecto:

> Quedaron incluidas, la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario. En tal ensamblaje, cada una de dichas formas de control del trabajo... fueron deliberadamente establecidas y organizadas para producir mercaderías para el mercado mundial. Configuraron así, un nuevo patrón global de control del trabajo, a su vez un elemento fundamental de un nuevo patrón de poder, del cual eran conjunta e individualmente dependientes histórico-estructuralmente. (2000: 204)

Los estudios poscoloniales constituyen en la actualidad un debate epistémico central, especialmente en la región andina, desde donde se están dando proceso de emergencia de nuevas perspectivas críticas e ideas radicales principalmente de diferentes movimientos sociales.

El sistema mundo colonial mundial desarrollado por el capitalismo y su versión moderna en el neoliberalismo ha dividido el planeta en dos: por una parte, los necesarios al sistema, funcionales a la enloquecedora carrera de acumulación del capital y por otra, los seres humanos excedentes, los considerados *nadies*, los que están más allá, al margen, excluidos, al pie del camino muriendo poco a poco.

Pensadores de la actualidad han denominado al sistema capital como el "orden criminal del mundo", donde estructuralmente se caracteriza por la avidez, el deseo de poder y el cinismo más violento. Organizados en grupos multinacionales de capital unos pocos hombres desde las sombras detentan el poder del mundo y ejercen un control todopoderoso. Se trata de un "sistema universal de poder con el credo del neoliberalismo como ideología que ha encontrado su principal enemigo en una desbastadora violencia terrorista." (Galeano: 2014)

Efectos visibles de la hegemonía en acción del neoliberalismo son las distintas regiones del planeta que se visibilizan como escenarios de tristeza y desolación, donde inmensos basureros ubicados en regiones marginales de las grandes ciudades se han convertido en lugares donde se alimentan muchos seres humanos.

Otro ejemplo tangible de los efectos de las políticas imperialistas son las nuevas prácticas extractivistas ejercidas por el imperio en busca de expandir su capital, las cuales están dando muerte, poco a poco, a la Madre Tierra, deteriorándola de manera alarmante, provocando que en un futuro difícilmente se pueda cultivar y ni siquiera habitar el planeta. Con la lógica extractivista los extranjeros "han enseñado el miedo y han venido a mancillar las flores. Para que viviese su flor, han hundido y agotado la flor de los otros." Esto da cuenta que la verdad del sistema capitalista es que "se trata de un sistema productivo basado en el saqueo y la violencia". (Gambina, 2013).

En la actualidad y desde hace varias décadas, todo da indicio de que nos encontramos en una crisis, la que es considerada por algunos pensadores como crisis sistémica e integral. El Doctor Julio Gambina (2013), entre otros, focalizan su análisis en el carácter estructural de esta crisis global. Este pensador analiza el carácter recurrente de la crisis, hecho derivado del carácter anárquico de la producción. Se trata de una crisis que tiene antecedentes y que se despliega hasta la actualidad. Pero la esencia de esta crisis, según este autor, refiere a la necesidad intrínseca del capitalismo de contar con la crisis como parte funcional del sistema y como oportunidad:

> En rigor la crisis es la forma de funcionamiento de las leyes del mercado, es decir de la ley del valor, por tanto, la crisis es la forma del desarrollo del capitalismo. Es más, éste aprovecha cada proceso de crisis para avanzar en la universalización del sistema, en su expansión y su profundización, instalando la falacia del fin de la historia. (Gambina: 2013, 17)

En este contexto el papel del Estado es reproducir y garantizar los fines del sistema capital y la sustentabilidad del ciclo económico. Ambos actores, capital y Estado, constituyen una relación social y definen la hegemonía del escenario mundial. Es el Estado el sujeto principal del capital transnacional, cuya colaboración con el capital permite la materialización de la liberalización de los mercados. Será el propio Estado quien conduce la mercantilización capitalista de la sociedad y "será imprescindible para lograr el éxito de la ofensiva global del capital... siendo los Estados hegemónicos los que están conformando un nuevo orden mundial." (Gambina, 2013)

En este marco el pretendido orden global que buscó ser impuesto por el capital devino un verdadero desorden mundial, de tal manera que el carácter real de la crisis es global, del sistema, es civilizatoria, implicando diversos alcances: alimentaria, medioambiental, energética, económica, financiera. Y agregaría cultural y educativa.

La aplicación de políticas que responden a la lógica neoliberal ha impactado en la educación universitaria y en la educación en general, dando prioridad a un conocimiento considerado científico que responde a los intereses del mercado y a una forma de *vivir mejor*, implicando esta categoría *vivir* a costa del otro, explotando al semejante, el saqueo de los recursos naturales, la violación de la tierra. La lucha por la recuperación de la dignidad de las personas, es decir, su búsqueda por *vivir bien*, entendida como vivir en solidaridad, en igualdad, en armonía, en complementariedad, en reciprocidad, ha dado lugar a la emergencia de luchas provenientes, inicialmente de grupos marginados de la sociedad, como los son los sin tierras, los indígenas, los pobres, los movimientos feministas, entre otros. A estos grupos se los conoció como *movimientos sociales* surgidos en los 90' en América del Sur. Saberes provenientes del indigenismo y de los pueblos marginados y en lucha forman parte de la llamada *epistemología del sur* que consideramos centrales para transformar las instituciones universitarias y la educación en general, saberes fundamentales y necesarios de ser integrados en el horizonte de la educación de los habitantes de Nuestra América. Pero también las luchas desde políticas públicas llevadas a cabo por gobiernos democráticos dieron lugar a entender y legislar la universidad como un derecho humano universal y para todo el pueblo.

LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO: ESPACIOS PARA NUEVOS SABER DESDE LA RESISTENCIA

> Una universidad solo es buena si es buena para todos. (Eduardo Rinesi)

La educación en general, y las Instituciones Universitarias en el contexto de la Educación Superior, en la actualidad han cerrado las puertas a todo saber que no sea científico, a todo conocimiento que no esté al servicio de la lógica de acumulación desmedida propuesta por el neoliberalismo. La identidad que han ido modelando las universidades, en general, llevan en sí ésta lógica de acumulación generando en su

seno y en su interrelación con la sociedad discriminación y exclusión social. Al respecto señala Marcela Mollis (2003):

> El presente de las universidades argentinas –afectadas por las políticas de corte neoliberal, por las restricciones presupuestarias, por el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil– ha desnaturalizado los "saberes universitarios" para convertirlos en "conocimientos mercantilizados. El saber se mide con el lenguaje de las finanzas, se calcula a través de indicadores de rendimiento y de certificados y diplomas entregados en tiempo y forma con mayor valor de mercado. (p. 204)

Estas palabras pensadas en el 2003 cobran actualidad en las políticas de recortes y ajustes del gobierno actual. Desde la anterior afirmación dicha pensadora considera que las universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes. El interés actual de las Universidades busca responder a las necesidades del mercado, más que a la construcción de saberes para la transformación social o la integración de otros saberes que no sean meramente cientificistas, como lo son, por ejemplo, los saberes de los pueblos originarios. Pero en estos últimos años de fuertísima democratización en el sentido fuerte de incorporación, de ampliación, de generalización, de universalización de una cantidad enorme de derechos, conforman el contexto desde donde se pudo pensar cosas que nunca habíamos pensado como derechos, como siendo derechos que son o que tienen que poder ser de todos y para todos.

> La Ley de Educación Nacional afirma, por primera vez en la historia de nuestra legislación, que la educación es un derecho humano universal. Se logró una Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual que sostendrá que la comunicación es un derecho humano universal. Y en los últimos años se logró que una ley que no habíamos logrado reformar, la Ley Universitaria, la Ley de Educación Superior, dijera por fin lo que hacía año que reclamábamos: que la universidad es un derecho humano universal. Y esto ha sido posible a partir de la pronunciación realizada en la "Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior" en Cartagena de Indias en 2008, donde se pronuncia por vez primera la necesidad de entender a la Universidad como un derecho.

> Comenzar a entender a la Universidad, como señala el Dr. Eduardo Rinesi (2015), como "centro superior y principio de reunión", es lo que nos dignifica como institución que reflexiona acerca de su saber propio y del mundo, "sometiendo a la luz de la razón todos los saberes y volvería visible la razón de ser, la justificación y sentido de la Universidad." (Rinesi; 2015, 14)

Y en este contexto de análisis es posible afirmar que perdemos libertad, perdemos razón de ser si perdemos la capacidad de reflexión crítica, si perdemos el sentido de Universidad, como espacio donde se ejerce "una razón siempre dispuesta a examinar sus propios dispositivos, sus propias categorías, sus propios intereses de conocimientos,... funciones que constituyen su propia dignidad". (Rinesi, 2015, 25)

Este pensador señala que existieron un conjunto de acciones políticas, en el contexto del mencionado proceso de democratización, que posibilitaron pensar y legislar la Universidad como derecho de tal manera que sean más los que transiten por estas instituciones:

> Estas líneas de políticas públicas, junto a muchas otras, completan el conjunto de elementos que contribuyen a que podamos pensar hoy a la educación universitaria como un derecho, como aquello que nunca a lo largo de la prolongada historia de la presencia de la Universidad en la vida social, política y cultural de los países de Occidente había sido pensada: como un derecho. (2015, 63)

A MODO DE REFLEXIONES FINALES

> El viejo mundo se muere. El nuevo tarda en aparecer. Y en ese claroscuro surgen los monstruos. (Antonio Gramsci)

Nuevas miradas, nuevas reflexiones y acciones desde el sur, desde Nuestra América, vienen desarrollándose decididas a confrontar a los monstruos generados por el viejo mundo capitalista. América tiene su propio proyecto expresado a modo de resistencia, en palabras de Rodolfo Kusch (1976), quien afirmaba que la resistencia es una "racionalidad que, negando, ocultando, resiste la propuesta extraña." Porque "en las palabras del extranjero no hay verdad", como se expresa en la cita de inicio.

Pero este proyecto solo se logra con el quiebre de los monopolios de los países imperialistas del sistema mundo capital: "quiebre del monopolio del acceso a las riquezas naturales del planeta, del monopolio financiero, monopolios tecnológicos, de los medios de información, de las armas de destrucción masiva", según señala Prada (2011, 160). Para dar fin al colonialismo aparentemente sin fin, la clave estará, según este pensador y siguiendo a Boaventura de Sousa Santos, 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", lo que supone "una ruptura epistémica de los pueblos del sur", en el desplazamiento político hacia el sur, lejos del centro, del sistema mundo capital. (2011: 159)

De los movimientos del Sur, los movimientos indígenas, los movimientos sociales, en el conglomerado de movimientos emerge la posibilidad emancipadora de la dominación del capitalismo y de sus Estados. Y 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. Se trata de un Sur anticapitalista, anticolonialista y antiimperialista." (2011: 161)

La educación universitaria debe ser un derecho para todos, todos, también para los pueblos relegados, los pueblos originarios, los pobres, los descalzos, los nadies. Solo así se entenderán las palabras de Rinesi (2015) al afirmar que "una universidad solo es buena si es buena para todos".

BIBLIOGRAFÍA

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf. Última entrada: 02/10/2014.

Castro-Gómez S. y Grosfoguel, R. –compiladores- (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Santiago – Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

Galeano, E. (1998). Patas Arriba. La Escuela del Mundo al Revés. Madrid. Siglo XXI de España.

Galeano, E. y Ziegler, J. (2014). El orden Criminal del mundo. Recuperado en: http://www.youtube.com/watch?v=LwRqLpyQgKw. Última entrada: 03/04/2014

Gambina J. C. (2013). Crisis del capital 2007/2013. La crisis capitalista contemporánea y el debate sobre las alternativas. Buenos Aires. Ed. Fundación de Investigación Sociales y Políticas (FISyP). Recuperado en: http://www.fisyp.org.ar/regularfile/libro-crisis-del-capital-20072013-la-crisis-capi-3/. Última entrada: 20/05/2014.

Kusch, R. (1976). Geocultura del Hombre Americano. Buenos Aires. Estudios Latinoamericanos.

Libro de Chilam Balam de Chumayel (1998). Cien textos fundamentales para el mejor conocimiento de México. Cien de México. Recuperado en: http://histomesoamericana.files.wordpress.com/2011/03/chilam-balam-de-chumayel-lc.pdf. Última entrada: 30/05/2014.

Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las Universidades Argentinas: identidades alteradas. http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/gt/20101109022326/11mollis.pdf. Última entrada: 16/04/2014.

Prada, R. (2011). Más allá del desarrollo. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. Editorial Rosa Luxembur, Abya Yala. Recuperado en: http://rosalux.org.mx/docs/Mas_alla_del_desarrollo.pdf. Última entrada: 16/05/2014

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.) La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires, CLACSO.

Rinesi, E. (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. Buenos Aires. Ediciones UNGS.

UNIVERSIDAD Y SECTORES POPULARES
DISPUTAR EL SENTIDO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DEL ´18

Pedro Gregorio Enríquez* y Luciana Melto**

INTRODUCCIÓN

Contando como telón de fondo, la disputa sobre el sentido de la Reforma Universitaria del ´18 (denominada aquí como primera Reforma Universitaria), en el presente trabajo, se reflexiona sobre la compleja relación entre Universidad y sectores populares.

Para hacer esta reflexión, primeramente se historiza el lugar que la Universidad argentina le atribuyó a los sectores populares; en ese marco se recorre sucintamente la Universidad colonial y liberal previa a la Reforma del'18, luego la Universidad de la Primera Reforma, y posteriormente la Universidad de la liberación del ´70. Esta contextualización es relevante ya que aporta algunas claves temporales y espaciales que posibilitan situar la complejidad que entraña esta problemática.

Al finalizar este trabajo, y en base a ese recorrido, se aporta algunas pistas para construir una Universidad, donde los sectores populares sean unos de los motores que promuevan el cambio educativo y social.

* Facultad de Ciencias Humanas. UNSL. Marginalidad y Exclusión Urbana y Rural

** Luciana María Melto. Docente en Comunicación Audiovisual y en Realización Integral de TV en la Facultad de Ciencias Humanas- UNSL . Integrante del Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias (FCH).

I. UNIVERSIDAD COLONIAL Y UNIVERSIDAD LIBERAL. LA CASA DE ALTOS ESTUDIOS EXCLUSORA DE LOS SECTORES POPULARES

Para entender el lugar que le atribuye las Universidades argentinas a los sectores populares, es necesario conocer con qué Universidad se encontraba el movimiento reformista, al momento de iniciar su lucha.

Es necesario entender que la Universidad colonial como la liberal,- previas al movimiento reformista- respondía a la necesidad de impartir educación a grupos reducidos de personas que conformaban la elite política y cultural (Recalde, 2010).

Durante la Colonia, la primera institución de Educación Superior, en lo que hoy se llama argentina, fue fundada en 1607, en la ciudad de Córdoba. La compañía de Jesús crea el Colegio Máximo y sobre dicho Colegio, en 1623 se funda la Universidad de Córdoba, la más antigua del país y una de las primeras de América Latina. Desde el punto de vista educativo, esta Universidad 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.

En 1767, Carlos III de España expulsa a los jesuitas y la Universidad de Córdoba queda a cargo de los franciscanos, pero el sistema de vigilancia ejercido por las monarquías siguió vigente, ya que los profesores eran designados por el Virrey, los egresados juraban obediencia al Rey, a sus ministros y a sus leyes, al Rector y a la constitución de la Universidad.

En este punto vale la pena preguntarse cuál es el lugar de los sectores populares en la Universidad. Es importante remarcar que, durante ese período, el gobierno de las colonias estaba a cargo de los españoles y, en ese marco las Universidades se abocaron a la tarea de preparar a funcionarios de bajo nivel de responsabilidades de gobierno. Asimismo y dada la condición racista de la política colonial, a esta educación no accedían los pueblos originarios, ni mulatos/as, ni zambos y, por mucho tiempo tampoco, criollos/as americanos/as. La educación era impartida a grupos reducidos de personas que conformaban la elite política y cultural (Recalde, 2010).

En el año 1820, poco después de la declaración de la Independencia, la Universidad de Córdoba pasó a la órbita provincial y, finalmente

en 1854 fue nacionalizada. Desde el año 1864 se eliminó la Facultad de Teología y se introdujeron los estudios de Derecho Civil, acompañando un ciclo de cambios en la institución que incluyó la apertura de la Facultad de Ciencias Físico- Matemáticas en 1871 y pocos años después, la de Ciencias Médicas (1877) y la de Filosofía y Humanidades (Del Bello, 2007). Estas modificaciones no sólo implicaban cambios de carreras sino que también suponía importantes desplazamientos ideológicos, en tanto sustituía la perspectiva conservadora del campo teológico por el pensamiento liberal sostenida en los estudios jurídicos, en la filosofía y humanidades, entre otras.

La Universidad de Buenos Aires (UBA) fue fundada el 12 de agosto de 1821, la misma enseñó: físico matemática, economía, política, dibujo, química general, geometría descriptiva, cálculo, mecánica, física experimental y astronomía, entre otras. Desde el punto de vista ideológico esta institución de educación superior restó espacio a la teología y apostó más a la formación de las ideas liberales vigentes las universidades europeas.

En 1885, cuando los terratenientes ya habían consolidado su poder, se aprueba la primera Ley Universitaria (Ley Avellaneda Nro. 1597) que ordenó los modos de funcionamiento de las Universidades. Dicha Ley, según señaló Cossio en la década del '20 del siglo XX (citado por Borches, 2008) consagró el régimen oligárquico en la constitución y gobierno de las universidades. Esta Universidad se transformó en una de las instituciones reproductora del orden social existente, justificando una sociedad jerárquica que expulsaba a los sectores populares.

En la UNC, además, se sumaba el dogmatismo religioso que impregnaba a la enseñanza de intolerancias anacrónicas. En el Manifiesto Liminar se señalaban que la universidades han sido: "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" (Roca, 1985::5 [1918]).

En suma, 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 los consideraban como sectores indignos de ser educado en esta Casa. Estas universidades se separaron de las preocupaciones del

mundo que las rodeaba tratando de no contaminarse con los colores, sabores y olores del pueblo. En términos de un cuento creado por "Tato Iglesias" la Universidad de Casa de Altos Estudios, se llama así porque: "Las escaleras se habían hecho tan altas, pero tan altas, que cada vez eran más inalcanzables para los que querían entrar y cada vez más difícil salirse para los que estaban adentro" (Iglesias, 1992:5).

II. LA UNIVERSIDAD DE LA PRIMERA REFORMA. LA EXTENSIÓN COMO PUENTE PARA ACERCAR LOS SABERES A LOS SECTORES POPULARES

La noción de Extensión Universitaria surge a fines del siglo XIX. En 1871 aparece en la Universidad de Cambridge, a partir de un conjunto de docentes que comenzaron a trabajar en función de acercar el conocimiento al pueblo. Esto continuó, a principios del Siglo XX en Francia, donde se gestaron las Universidades Populares, que luego se difundieron por el resto del mundo. Éstas tenían por objeto extender la cultura académica al pueblo, formando obreros/as, campesinos/as y otros sectores que no tenían acceso a la escolarización.

En latino-américa, especialmente en Argentina, el derrotero de la Extensión adquiere ciertas particularidades. A principios del siglo XX, en la creación de la Universidad de La Plata en 1905, se plantea a la extensión como una de las acciones que debe asumir esa Universidad. En 1908, en el Congreso Internacional de estudiantes latino-americanos realizado en Montevideo (Uruguay), una delegación argentina hace una referencia explícita a la Extensión Universitaria planteando la necesidad de promover y difundir la educación del pueblo, buscando el engrandecimiento nacional por medio de la educación de todas las clases sociales. En 1910 y en 1912 en las reuniones que se hacen en Buenos Aires y en Lima respectivamente, se siguen trabajando este tema.

Como se puede apreciar, si bien es cierto que la Reforma del ´18 no crea la Extensión Universitaria, sí le otorgó mayor relevancia convirtiéndola en una de sus misiones. En el Manifiesto Liminar aparecen algunos fragmentos que sirven de base para dar cabida a esa función. Dicho documento denuncia que el régimen universitario anacrónico de ese momento mantiene el "alejamiento olímpico" de esta institución del resto de la sociedad. En ese sentido se señala la total despreocupación por los problemas sociales y su "inmovilidad senil", [...] "fiel reflejo de una sociedad decadente" (Roca, 1985::5 [1918]).

Para superar este mal, los reformistas adoptaron a la Extensión Universitaria como uno de sus postulados. Tünnermann (2008) dirá que el fortalecimiento de la función social de la Universidad, vía programas de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, figuró desde muy temprano entre los postulados de la Reforma del ´18. Así la extensión pasó a formar parte de una de las tres funciones sustantivas que, con la docencia y la investigación, configuraron los pilares básicos en los que se edificaron las Universidades latinoamericanas.

Como se puede apreciar, la Extensión Universitaria fue el primer paso para lograr un acercamiento a los intereses de los sectores populares, agregándole al mundo universitario, como diría Tünnermann (1999) un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a éste partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social.

En este horizonte es necesario preguntarse cuál es el lugar que el movimiento reformista le atribuye a los sectores populares. Para responder a este interrogante es necesario, primero, caracterizar quiénes eran los sectores sociales que habitaban la universidad en esa época; y en base a ello, examinar las relaciones que los mismos construyeron con los sectores populares.

Las Universidades argentinas de principio de siglo, compuestas, fundamentalmente por estudiantes pertenecientes de la clase media -descendientes de inmigrantes europeos- fueron protagonistas del movimiento reformista (Tünnermann, 2008). Esta nueva clase emergente, en su afán por lograr el ascenso político y social, accedieron a la universidad tumbando los muros de esta institución destinada a las clases superiores y controladas por la vieja oligarquía terrateniente.

Hecha esta caracterización, ahora se puede avanzar en la determinación de cuál es el lugar que esta clase social le atribuyó a los sectores populares. En este trabajo se postula la existencia de dos tipos de relaciones que se construye con este sector: Como compañeros/as de lucha en la construcción de una nueva Universidad o sociedad y como destinatarios/as de la Extensión Universitaria

En torno a lo primero (como compañeros/as de lucha), se puede decir que el movimiento reformista estableció lazos de solidaridad con los secto-

res populares, porque compartían su visión basada en la idea de construir una sociedad igualitaria. Esos lazos solidarios se pusieron de manifiesto en el mismo nacimiento de la Reforma y fue ratificado a lo largo del siglo XX.

Los sectores populares, en particular el movimiento obrero, acompañó la transformación generada por los y las estudiantes del '18. Julio V. González, referente estudiantil de la UNLP que se encontraba en Córdoba señalaba: "Desde el primer momento el obrero estuvo al lado del estudiante, alentándolo con su presencia, apoyándolo con sus armas de lucha. Pronto este acercamiento se trocó en íntima vinculación. Los gremios iban a la huelga por las campañas de los estudiantes, y estos hacían lo propio con las del proletariado, entrando como en su casa a los locales obreros para darles conferencias y deliberar con ellos." (González, 1923:12). Esta afirmación está ratificada en los estudios históricos que confirman que: El 15 de junio de 1918, la Federación Universitaria de Córdoba declara la huelga general de estudiantes que, obtuvo la adhesión inmediata de la Federación Obrera de Córdoba. Este punto de partida posibilitó una embrionaria unidad entre obreros/as y estudiantes que fue ratificada en el Cordobazo, y otras luchas sociales, a lo largo del siglo XX.

En lo relativo al segundo tipo de relación (como destinatarios/as de las acciones efectuadas en el marco de la extensión), se puede afirmar que el movimiento reformista contribuyó a que la Universidad saliera de su claustro y se encontrará con los sectores populares. Del Mazo (1968:42), un referente relevante de este movimiento, destaca: "el afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos de la reforma, dio origen a una nueva función para la universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de *poner el saber universitario al servicio de la sociedad*[1] y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones".

Poner el saber que se producen o reproducen en la Universidad al servicio de la sociedad en general y los sectores populares en particular, implica aceptar que esta institución es la encargada de transmitir el conocimiento legítimo, y que los sujetos sociales y los de sectores populares son destinatarios privilegiados, porque ellos reciben parte de ese conocimiento, como un aporte a la construcción de sus posibilidades de ejercicio de ciudadanía. Si bien es importante el acceso de otros sectores

1 La itálica no corresponde al texto original.

sociales al conocimiento construido en las Universidades públicas, hay que reconocer que esta mirada se estructura sobre una relación unidireccional entre universidad/comunidad que sobrevalora el saber científico y desconoce los saberes de los sectores populares. De ese modo se reafirma las relaciones de poder/saber hegemónicas existentes.

III. LA UNIVERSIDAD DE LA LIBERACIÓN. LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS COMO PUENTE PARA ESTABLECER DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSITARIOS Y SECTORES POPULARES

A principios de la década del '70, tras un largo régimen militar que duró más de 7 años, el FREJULI (Frente Justicialista de Liberación Nacional) triunfa con una abrumadora mayoría, pero solamente gobierna durante tres años (1973-1976), porque es derrocada por otra Dictadura Militar. En sus primeros momentos, adopta una concepción liberadora pero fue virando hacia una perspectiva conservadora, que según Vasconi (1974) no era tecnocrático/desarrollista, mucho menos populistas/ democratizado, sino ultraconservadora.

Este viraje político también se puso de manifiesto en el plano educativo. Al asumir Cámpora, Taiana es designado como Ministro de Educación. En ese momento la política educativa estaba sostenida en una concepción nacional, popular, liberadora y comprometida con los sectores populares. Cámpora (1973) afirmaba que el problema de la Educación y la Cultura estaban asociadas a la dicotomía dependencia-liberación y que el Estado debía apoyar aquellos proyectos que involucrarán el libre desenvolvimiento de las potencialidades culturales y artísticas del país para lograr la Liberación Nacional.

La renuncia de Cámpora, la muerte del General Juan Perón y la posterior asunción de María Estela de Perón, implicó la consolidación definitiva del grupo de López Rega. Durante ese período se designa a Ivaninsevich como Ministro de Educación, a Fratini como Subsecretario de Educación y a Otalagano como Rector de la UBA. La política educativa impulsada por esta nueva conducción tendió a implementar un orden académico retrógrado y fuertemente autoritario, basado en un tradicionalismo ideológico, y simultáneamente fue aggiornando o eliminando las propuestas construidas durante el breve gobierno de Cámpora.

En este contexto conflictivo se llevaron a cabo una importante cantidad de experiencias educativas desarrolladas para y con los sec-

tores populares. A modo de ejemplo se puede mencionar el Proyecto CEPIA -Centros Pilotos de Investigación Aplicada- (1973-1974) de la Universidad de Buenos Aires (Brusilovky, 2000), el Taller Total (1970-1976) de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba (Ander Egg, 1999), el experimento de pedagogía universitaria participatoria (1973-1974) de la Universidad Nacional de Cuyo (Roig, 1986), la departamentalización (1974-1976) de la Universidad Nacional de San Luis (Mazolla, 2006), entre muchas otras.

Estas experiencias pueden clasificarse, utilizando la expresión de Tommasino y Cano (2016) como extensión crítica, porque, desde la formación trataban de establecer procesos integrales que rompieran con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios; y desde los sectores populares se apostaba al desarrollo de los procesos de organización y autonomía de los mismos, intentando contribuir a la generación de poder popular.

Estos trabajos permitieron no sólo que los y las universitarias salieran de su claustro y enseñaran sus conocimientos a los sectores populares, sino también que éstos entraran a la Universidad y enseñaran sus saberes o co-construyeran con ellos y ellas en forma colectiva e igualitaria.

Ahora bien, es necesario efectuar dos observaciones. Desde el punto de vista histórico, no pudieron desarrollarse plenamente, porque, primero el peronismo de derecha y luego la dictadura militar condicionaron o eliminaron a las y los sujetos responsables de los mismos, tal es el caso del Dr. Mauricio López, Rector de la UNSL. Desde el punto de vista investigativo, esta problemática no ha sido estudiada en profundidad, aún no se han realizados producciones que establezcan relaciones entre dichas experiencias y, tampoco se ha valorado su potencial transformador. Estos son algunos de los desafíos a asumir en el futuro, porque pueden aportar pistas y orientaciones para construir una Universidad donde los sectores populares tengan un lugar protagónico.

IV. HACIA LA SEGUNDA REFORMA UNIVERSITARIA. LA UNIVERSIDAD DE LOS SECTORES POPULARES

A principios de este siglo, marcado por la avanzada neoliberal que ataca a la sociedad, a la educación pública y a la educación superior, es

imprescindible volver la mirada hacia la Reforma del ´18 y disputar el sentido de su herencia.

El legado reformista no debe ser entendido, solamente como un conjunto de logros académicos que mejoraron la educación universitaria, sino fundamentalmente, tiene que asumirse como una práctica ideológica-política que cuestione el orden social vigente y que posibilite la construcción de propuestas que transformen radical y colectivamente la educación y la sociedad. Para ello es necesario recuperar aquella arista revolucionaria que dinamizó los profundos cambios educativos.

En esa línea de pensamiento las y los universitarios uruguayos efectúan una jugada audaz. Ellos llaman a construir la "Segunda Reforma Universitaria" en base al ideario de la Reforma del ´18. Esta nueva reforma debería contribuir a la transformación democratizadora de la sociedad, en la dirección de más libertad, más igualdad y más solidaridad (Arocena, 2011).

Esa forma de mirar a la Reforma del ´18 posibilitará construir una Universidad con un fuerte compromiso social, donde los sectores populares sean unos de los motores que promuevan el cambio educativo y social.

Hace casi 60 años (1959) el "Che" Guevara, en ocasión de la entrega del título Doctor Honor y Causa por parte de la Universidad Central de las Villas (CUBA), plantea como función central, integrar a los sectores populares a la Universidad. Aunque el texto sea extenso, vale la pena reproducirlo totalmente: "¿qué tengo que decirle a la Universidad como artículo primero, como función esencial de su vida en esta Cuba nueva? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo de Cuba, y si este pueblo que hoy está aquí y cuyos representantes están en todos los puestos del Gobierno, se alzó en armas y rompió el dique de la reacción, no fue porque esos diques no fueron elásticos, sino porque no tuvieron la inteligencia primordial de ser elásticos para poder frenar con esta elasticidad el impulso del pueblo; y el pueblo que ha triunfado, que está hasta malcriado en el triunfo, que conoce su fuerza y se sabe arrollador, está hoy a las puertas de la Universidad, y la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino,

o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca" (Guevara, 2004:148 [1969])

Luego de esta observación agrega un aspecto simple pero contundente para juzgar el avance de la integración de los sectores populares en la Universidad. "Hay que hacer un poquito de análisis interior y de estadística universitaria y preguntar cuántos obreros, cuántos campesinos, cuántos hombres que tienen que sudar ocho horas diarias la camisa están aquí en esta Universidad, y después de preguntarse eso hay que preguntarse también, recurriendo al autoanálisis, si este Gobierno que hoy tiene Cuba representa o no representa" (Guevara, 2004:148 [1969]).

Teniendo en cuenta las consideraciones efectuadas hasta aquí, a continuación se plantean algunas pistas para edificar una Universidad donde los sectores populares sean el motor que dinamicen los cambios. En ese sentido es necesario construir:

a) Un nuevo sistema de gobierno universitario sobre la base del co-gobierno con sectores populares. Incluir a movimientos sociales, movimientos populares, organizaciones sociales, entre otras en la estructura del gobierno universitario, pondría en cuestión las prioridades universitarias y proporcionaría otros criterios para evaluar el conocimiento producido o reproducido en dicha institución. Asumir y explicitar el compromiso político con las necesidades sociales de los sectores populares, constituye un punto de partida para construir los horizontes hacia dónde destinar los esfuerzos.

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. La gramática universitaria dividió las tres funciones básicas de las universidades en estructuras organizativas específicas que tienden a generar una "cultura institucional" propia, no pocas veces aislada o incluso en confrontación con las demás (Tapia, 2008). La integración inter-funcional que promuevan prácticas que estudien y/resuelvan los problemas de los sectores populares, constituirá una propuesta transformadora, porque integrarán en un mismo carril, producción de conocimiento, enseñanza y resolución de problemas sociales. A esta forma de trabajar, la Universidad de la República (Uruguay) la denominó Prácticas Integrales, la misma fue concebida como un dispositivo pedagógico

que buscaba desarmar las lógicas institucionales fracturadas de la actividad universitaria.

c) Un nuevo fundamento epistemológico que integre los saberes académicos con los saberes populares. Es necesario correr la visión eurocéntrica hegemónica que rigió y rigen a las Universidades latinoamericanas, por una perspectiva epistemológica del sur, que recupere los saberes construidos por los sectores populares y los integre a los académicos. La adopción de este nuevo fundamento deberá estar acompañada por dos tipos de corrimientos. Desde lo educativo, la Universidad debe renunciar a su fantasía omnipotente de suponer que es la única institución legítima que puede enseñar a los sectores populares y, asumir una posición humilde que además de enseñar puede aprender de dicho sector. Desde lo comunicativo, debe abandonar el modelo unidireccional paternalista que solo posibilita la transmisión desde el que sabe (universidad) al que no sabe (los sectores populares); por un modelo bidireccional, que promueva procesos intersubjetivo donde, Universidad y sectores populares co-construyan sentidos compartidos en la trama de las interacciones humanas que se tejen en esta institución.

d) Una nueva estructura curricular que esté en condiciones para tratar los problemas de los sectores populares. Dichos problemas son sumamente complejos y no pueden ser abordadas solamente mediante estructuras académicas centrada en los saberes disciplinarios. Es necesario crear nuevos espacios curriculares donde se involucren distintos saberes (multi-disciplinario), o se combinen distintas disciplinas en intervenciones conjuntas (inter-disciplinario); o se integren los diferentes conocimientos, donde la mezcla desdibuje los contornos disciplinares, generando un nuevo conocimiento orientado a la solución de los problemas (trans-disciplinario).

CONCLUSIÓN

A modo de consideraciones finales, se destacan algunos aspectos desarrollados a lo largo de este trabajo.

En torno al lugar que la Universidad argentina le atribuyeron a los sectores populares en distintos periodo histórico, se pudo apreciar que: la Universidad colonial y la liberal, previa a la Reforma, configuraba una Alta Casas de Estudios que excluía a los sectores populares; que la Universidad de la Reforma del ‘18, al atribuir a la Extensión como una

de sus misiones, la convierte en un puente para llevar saber universitario a los sectores populares; no obstante ello, ese modo de entender la acción universitaria implicaba aceptar a la institución de educación superior como productora y a los sectores populares como meros destinatarios privilegiados que reciben parte del conocimiento elaborado; que la inconclusa Universidad de la liberación, posterior a la Reforma, en contexto de turbulencia de los inicios de la década del '70 del siglo XX, desarrolló diversas experiencias educativas que actuaron como puente para establecer diálogos entre Universitarios y sectores populares. Estas prácticas pusieron de manifiesto que dicho sector, no eran sólo destinatarios/as de saberes sino que eran sujetos capaces de co-construir en forma colectiva e igualitaria. Pero estas experiencias fueron inconclusas porque no pudieron desarrollarse plenamente, habida cuenta que tanto la derecha peronista como la Dictadura Militar los y las condicionaron o los y las eliminaron.

En este punto, y teniendo en cuenta estas consideraciones finales, vale la pena preguntarse, cómo la Universidad de hoy, concibe a los sectores populares. Una primera respuesta que se puede ensayar es, coexisten todas las formas antes descriptas. Hoy hay una Universidad (particularmente aquella que adopta la visión neo-liberal) que sigue excluyendo; prueba de ello, es la escasa cantidad de trabajadores/as, pueblos originarios, discapacitados/as entre otro/as que ingresan y egresan de esta Casa de Altos Estudios. Además de ello, del mismo modo hay una parte de Universidad paternalista que pone el saber universitario al servicio del pueblo; existe una importante cantidad de proyectos de extensión que sólo apuestan a transmitir saberes académicos a las y los sujetos que ignoran dicho saber. Pero también, aunque con escaso peso, un sector de la universidad apuesta a considerar a los sectores populares como co-constructores de saber.

Al finalizar el trabajo y tomando como herencia la rebeldía de la "Primera Reforma" y la experiencias inconclusas de la Universidad de la liberación, se postula la necesidad de empezar a construir una "Segunda Reforma", donde los sectores populares sean protagonistas del cambio. En ese marco se plantea construir un nuevo sistema de gobierno universitario sobre la base del co-gobierno con sectores populares, configurar una nueva estructura institucional que integre la enseñanza con la investigación y la extensión sobre la base de los problemas que experimentan dicho sector y, adoptar nuevos fundamentos epistemoló-

gicos que integren los saberes académicos con los saberes populares. En suma se propone una Universidad de los sectores populares.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (1999): Hacia una pedagogía autogestionaria. Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires.

Arocena, R. (2011): Una perspectiva de la Segunda Reforma Universitaria. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Montevideo.

Borches, C. (2008): A 90 años de la Reforma Universitaria Córdoba se redime. En Revista La Ménsula. Año 2. Nro.5. Córdoba.

Brusilosky, S. (2000): Extensión universitaria y educación popular. Eudeba. Buenos Aires.

Del Bello, J.C. (2007): La Universidad Privada Argentina. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

Del Mazo, G. (1968): Reforma universitaria. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú.

Gonzáles, J. (1923):"Significación social de la reforma universitaria", Conferencia en la Facultad de Derecho de la UBA. UBA. Buenos Aires

González, J. V. (1923): Significación Social de la Reforma Universitaria. Conferencia dictada en el Ateneo del Centro de Estudiantes de Derecho de Buenos Aires, 20 de agosto de 1923. Folleto por el Centro de Estudiantes y por Renovación. Buenos Aires. Disponible en: https://elsudamericano.files.wordpress. com/2016/02/julio-v-gonzc3a1lez-significacic3b3n-social-de-la-reforma-universitaria.pdf

Guevara, E. (2004 [1959]): Discurso en el auditoriun de la Universidad Central de las Villas (al recibir entrega del título Doctor Honor y Causa, 28 de diciembre de 1959). En CEME (2004). Ernesto Guevara. Obras escogidas. Editorial digital. Resma. Santiago de Chile. Disponible en:http://www.archivochile. com/America _ latina/Doc_paises_al/Cuba/Escritos_del_Che/escritosdelche0088.pdf

Iglesias, R. (1992): Cuentos de Democracia. Sendas para la Educación Popular". Año 1. N° 1. San Luis.

Mazzola, C. (2006): La República Universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Recalde, A. (2010): La universidad argentina, del modelo colonial al reformismo", En Sociología de la cultura latino-americana. EDICIONES EPC. La Plata. Buenos Aires.

Roca, D. (1985): Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Argentina. Buenos Aires.

Roig, A. (1986): Un experimento de Pedagogía Universitaria Participativa: La reforma de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza – Argentina, de los años 1973 – 1974. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.

Tapia, N. (2008): Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En: Martínez, M. (Org.). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro-ICE. Barcelona

Tünnermann, C. (2008): Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Buenos Aires.

Vasconi, T. (1974): Ideología. Lucha de Clases y Aparato Educativo en el Desarrollo. Cuaderno de Educación. Laboratorio Educativo. Nro.12/13. Caracas.

PENSANDO LA FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO EN LA FCEJS- UNSL

Mg. Lic. Silvina Galetto*

INTRODUCCIÓN: LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

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

- 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;

- 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;

- 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;

- 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.

* Docente e investigadora de la FCEJS- Secretaria de Investigación y Posgrado de la FCEJS- UNSL.

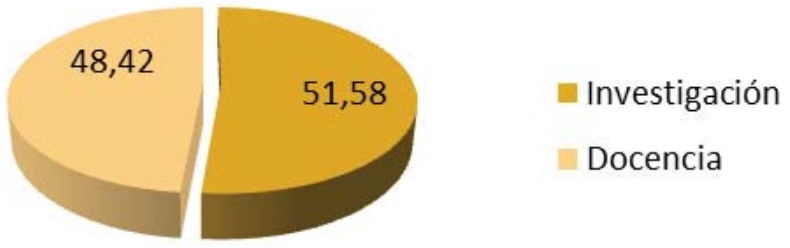
Desde esta enunciación, la Secretaria de Investigación y Posgrado de la FCEJS, tiene entre sus desafíos atender en dos acciones más específicamente, generar las condiciones para la formación de posgrado de docentes e investigadores, posibilitando la consolidación de las áreas disciplinares que contienen 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.

LA INVESTIGACIÓN EN LA FCEJS

Del total de Profesores y Auxiliares (190) de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, el 51,58% realiza actividades de docencia (grado y/o posgrado) e investigación en Proyectos de investigación en el Sistema de CyT de la Universidad o en los Proyectos de Estímulo a la Investigación-FCEJS.

El 62.3% de los investigadores que realizan actividades de docencia e investigación pertenecen al Departamento de Ciencias Sociales, el 44.9% a Ciencias Económicas y el 49% a Ciencias Jurídicas y Políticas.



CANTIDAD DE DOCENTES POR ACTIVIDAD: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN - POR DEPARTAMENTO -				
Departamento	Total Docentes (T.Doc)	Docencia e Investigación (Inv)	Docencia	% Inv / T.Doc
Ciencias Económicas	78	35	43	44.9%
Ciencias Sociales	61	38	23	62.3%
Ciencias Jurídicas y Políticas	51	25	26	49.0%
Total	190	98	92	
	100%	51.58%	48.42%	

CANTIDAD DE DOCENTES CATEGORIZADOS EN EL SISTEMA DE INCENTIVOS (*)						
Docentes investigadores	Categoría sistema de incentivos					
Por Departamentos	1	2	3	4	5	Total
Ciencias Económicas	1	1	7	10	11	30
Ciencias Sociales	1	---	5	10	11	27
Ciencias Jurídicas y Políticas	--	1	2	5	7	15
Total	2	2	14	25	29	72
* A la fecha de cierre del presente informe no se tienen resultados completos de la Convocatoria 2015.						

Como resultado de la Convocatoria 2018, el número actual de proyectos de investigación de la FCEJS se puede resumir de la siguiente manera:

	2016-2017
1. Proyectos de Investigación SCyT-UNSL	
PROICO	7
PROIPRO	9
2. Proyectos Estímulo a la Investigación FCEJS	2
TOTAL	18
Fuente: Resoluciones de Aprobación de proyectos FCEJS.	

Esta convocatoria contó presentaciones de Directores que lo hacían por primera vez, incrementando el número de docentes directores internos, así como también del número de proyectos.

Resulta muy interesante destacar el avance en relación a proyectos que responden a temas específicos de las áreas disciplinares de las carreras de grado. Queda pendiente la incorporación de investigaciones vinculada con la Contabilidad, y más específicos de Administración.

Por Ordenanza CD-Nº 13/14-FCEJS el Consejo Directivo aprobó el Sistema de Proyecto de Estímulo a la Investigación -PEI-. Los Proyectos de Estímulo a la Investigación tienen una duración de dos (2) años y se ejecutan a partir del 1 de Julio de cada año; cumplido este período podrán ser presentados nuevamente por dos (2) años más.

Estos proyectos estuvieron orientados a la incorporación de docentes, en diferentes funciones, estudiantes y graduados en una primera experiencia investigativa. Contaron con el acompañamiento de un docente asesor.

En el año 2017, finalizaron los cuatro PEI de la Convocatoria 2015; los informes de actividades y rendiciones de cuentas fueron evaluados y aprobados por la Comisión Asesora de Investigación.

También durante este año, los directores de los PEI 2016 presentaron el informe parcial de actividades correspondiente al primer año de ejecución, los que fueron evaluados y aprobados por la Comisión Asesora de Investigación.

Mediante Res. D Nº268/17 y Res. CD Nº 113/17 se creó el Programa de Fortalecimiento a las Prácticas de investigación. En el marco de esta propuesta, la intención es colaborar, aportar y revisar críticamente las prácticas de investigación y de conocimiento que se están llevando a cabo en la FCEJS, profundizando en una formación que ponga la pregunta en cómo se investiga, sin desconocer que dichas decisiones toman sentido si son tensionadas en el marco de los contextos sociales donde las dinámicas de los sujetos tienen lugar.

La formación que se ofrece brinda herramientas de las Metodologías de la Investigación Social a egresados que, sin haber iniciado una carrera de postgrado, o habiéndola cursado y estar transitando el proceso de planificación de sus tesis, desearan iniciarse en la producción

de conocimiento en sus propios campos de práctica. Se considera que la producción de conocimiento es una posibilidad que trasciende al investigador "experto" y se puede dar -y se debería dar- en todos los campos del quehacer profesional. También la propuesta está dirigida a docentes con trayectoria en investigación que estén interesados en profundizar en Metodologías de Investigación Social.

Conocer a efectos de investigar, entonces, devienen prácticas políticas en tanto posibilidad de mirar el mundo, los sujetos y sus relaciones, y de mirar (nos) en esa relación, como sujetos parte de las significaciones que se construyen en el entramado social.

En este sentido, se hace imprescindible articular prácticas de conocimiento y prácticas de investigación (que implican la producción y divulgación de conocimiento) que promuevan el asombro, la lectura, la argumentación y la inventiva como competencias básicas de sujetos comprometidos con el acto conocer (se), y que posibiliten, también, la adquisición de herramientas teóricas, epistemológicas y metodológicas que aborden fenómenos sociales desde su intrínseca complejidad, en tanto, en éstos, están involucrados sujetos que hablan, piensan y sienten.

Entre las actividades realizadas se ha conformado la Comisión ejecutora del Programa con una coordinadora, y se ha comenzado a dictar un Curso de Posgrado "Formulación de Proyectos de Investigación: entre conocer e investigar" (Res. R Nº 1510/17) y el Primer Ciclo de Ateneos titulado De ensayos y experiencias en investigación: metodologías en la mira.

Para el año 2018, se ha propuesto el dictado del PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN DE POSGRADO: El Oficio de Investigar: La Formación Metodológica en Investigadores Noveles. (120 hs), el mismo está conformado por los siguientes cursos:

Curso de Posgrado: Seminario-taller de Prácticas de Escritura de Investigación: Artículo de Investigación y Ponencia. 30 Hs.

Curso de Posgrado: Estrategias de Análisis Cualitativo: Codificación, Matrices y Esquemas Conceptuales. 30 hs.

Curso de Posgrado: La Construcción de los Problemas de Indagación en un Campo Problemático. 40 hs.

Curso de Posgrado: Seminario-taller de Formulación de Proyectos de Investigación. 20 hs.

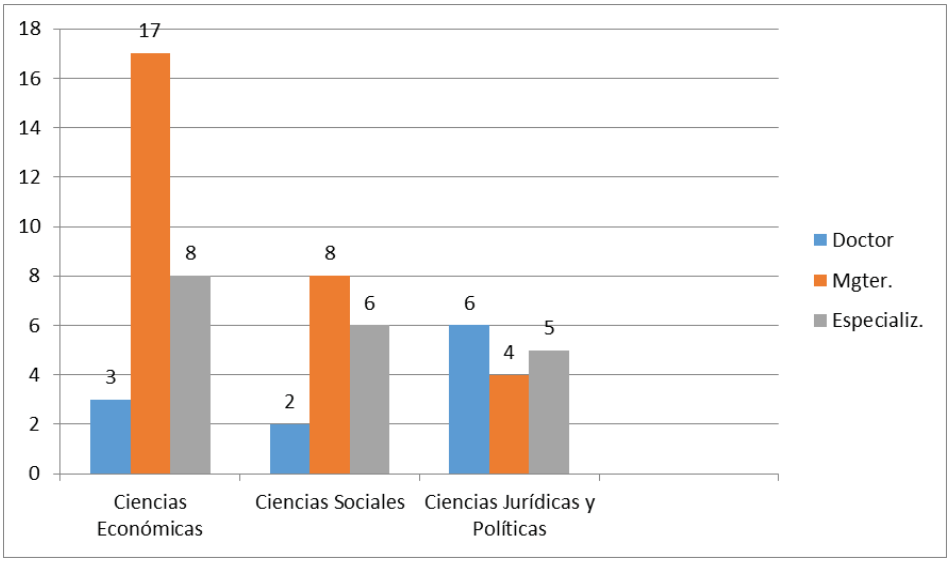
ARTICULANDO EL POSGRADO EN LA FCEJS.

Los estudios de cuarto nivel implican la consolidación de los estudios superiores, además de la posibilidad de actualización de los mismos a partir de la multiplicidad de ofertas formativas, y fundamentalmente de la naturaleza misma del Posgrado en la posibilidad de generar proyectos que respondan a necesidades de la comunidad académica y social en su totalidad.

En nuestra facultad el número de docentes con estudios de posgrado está creciendo:

Docentes de FCEJS con formación de posgrado (%)

Por Departamento



Se han iniciado durante el 2017, nuevas cohortes de dictado de las tres carreras de Posgrado en funcionamiento en la facultad, como se ha informado desde CONEAU, las tres carreras de posgrado inician este año proceso de acreditación.

MAESTRÍA EN SOCIEDAD E INSTITUCIONES	
Acreditada por CONEAU: Resolución N° 509/09 Título con Reconocimiento Oficial y Validez Nacional: Resolución N° 2211/12 - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Plan de Estudios: Resolución CD-Nº 3/09- FICES Título que otorga: Magister en Sociedad e Instituciones. Crédito horario: 758 horas - Duración: 2 años	
Directora	Dra. Graciela Y. CASTRO
Coordinadora Académica	Mg. Abog. Yussef BECHER

MAESTRÍA EN ECONOMÍA Y NEGOCIOS	
Acreditada por CONEAU: Resolución N°656/11 Título con Reconocimiento Oficial y Validez Nacional: Resolución N° 1821/98 - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Título que otorga: Magister en Economía y Negocios. Crédito horario total: 1.200 hs. - Duración: cinco semestres	
Director	Dr. Luis QUINTAS
Coordinadora Académica	Cra. Estela IPARRAGUIRRE
Coordinador Administrativo	CPN Mariana Belén RODRIGUEZ

ESPECIALIZACIÓN EN INTERVENCIONES SOCIALES CON NIÑOS/AS, ADOLESCENTES Y JÓVENES	
Carrera nueva con evaluación favorable de la CONEAU Dictamen 25/09/2012 Reconocimiento Oficial de Título: Resolución Ministerial N° 1031/14 Título que otorga: Especialista en Intervenciones Sociales Niños/as, adolescentes y jóvenes. Crédito horario total: 360 hs. - Duración: 18 meses.	
Director	Mg. Alberto Irineo TABORDA
Coordinadora Académica	Mg. Alejandra ROVACIO
Coordinador Administrativo	Lic. Luciano PEROTTI PINCIROLI

Desde mediados del año 2016 a la actualidad se ha desarrollado un fuerte trabajo en creación de nuevas carreras de Posgrado.

En la convocatoria de abril del 2017, se presentó ante la CONEAU, la carrera de Especialización en Estudios Socioeconómicos Latinoamericanos (Ord. CD Nº01/17), cuyo director es el Dr. Enrique Elorza. La misma cuenta con una carga horaria de 400 Hs, y se constituye en una propuesta de

formación construida a partir de las experiencias de los Trayectos Curriculares Sistemáticos de Posgrado dictados durante los años 2015 y 2016.

Se ha trabajado para que en la convocatoria de Octubre de 2017 de CONEAU, se presente la carrera de especialización en Derechos Humanos y Acceso a la Justicia (Ord. CD Nº03/17), cuya Directora en la Dra. María Gloria Trocello. Cuenta con una carga horaria de 410 hs, nacida de las experiencias propias de la carrera de Abogacía y de los convenios con el Poder Judicial de la Provincia, con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y con el Ministerio de la Defensa Pública de la Nación.

Se contrató al Prof. Lagrave (UNRC) para el estudio de factibilidad de creación de una nueva carrera de posgrado de Doctorado. Se ha avanzado en la formulación del proyecto que cuenta con la incorporación de muchos de los docentes doctores de nuestra facultad, y Universidad.

También se ha constituido una Comisión que está trabajando en la elaboración del Proyecto de carrera de maestría en Estudios de género y práctica profesional, que busca profundizar la oferta de formación de Posgrado identificada como necesidad a partir de las acciones del programa de género, Sociedad y Universidad de la Secretaría de Extensión de la FCEJS.

PROGRAMAS DE ACTUALIZACIÓN DE POSGRADO.

Bajo el formato previsto por la Res. R 35/16 de Posgrado, en el primer cuatrimestre del año 2017, desde el programa de Género, Sociedad y Universidad de la Secretaría de extensión de la FCEJS, se presentó el Programa de Actualización de Posgrado: "Resignificar políticas públicas y prácticas de intervención. Una propuesta desde el enfoque de género" (Res R. Nº 887/17). Este Programa contó con docentes locales y externos a la Universidad y ha sido la primera actividad de formación de posgrado realizada en la temática. También formó parte del Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de las Universidades Nacionales ADU - San Luis.

En septiembre de 2017 se comenzó a dictar el programa de Actualización de Posgrado: "Federalismo Fiscal y Desarrollo". Esta actividad está organizada por el PROICO 15-0716 "Estructura y marco institucional del desarrollo en la Provincia de San Luis. Un enfoque sistémico". Los docentes de dicha propuesta de posgrado son todos docentes de nuestra facultad.

Se ha aprobado el Programa de Actualización de Posgrado: "Crítica y Transición. Fundamentos para la Crítica de la Economía Política. Teoría y práctica de la Transición – En el Bicentenario de Carlos Marx" con una carga de 120 hs, que nace como iniciativa del Centro de Pensamiento Crítico y del Gremio docente ADU.

También Programa De Actualización De Posgrado: "El Oficio de Investigar: La Formación Metodológica en Investigadores Noveles" de 120 hs, que responde a los objetivos del Programa de Fortalecimiento a las Prácticas de investigación.

En todas las propuestas se trabaja en el fortalecimiento de la articulación entre las funciones de docencia- investigación y extensión.

Además la oferta de cursos de posgrado es cada vez más creciente, y abarcativa de áreas de formación en vacancia.

PARA SEGUIR CONSTRUYENDO

¿Qué desafíos se presentan a corto plazo?

- Consolidar la matricula 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.

AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y REFORMA DEL 18: DESAFÍOS DE SU LEGADO PARA LA UNIVERSIDAD ACTUAL.

Gabriel Rosales* y Sonia Nancy Pereyra**

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 este trabajo 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.

* Facultad de Ciencias Humanas. UNSL. Sociología de la Educación.

** Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, UNSL-Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz. Educación y Relaciones Pedagógicas.

AUTORIDAD POLÍTICA Y AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD: CRÍTICAS Y PROPUESTAS DEL MOVIMIENTO REFORMISTA

No se puede entender la naturaleza del movimiento reformista, las reivindicaciones y críticas que esgrimió, si no se lo sitúa en el marco socio-histórico en el que emergió. A fines de la segunda década del siglo XX la sociedad argentina atravesaba un profundo proceso de transformación social fruto de factores externos (expansión y cambios hegemónicos en el capitalismo internacional, primera guerra mundial, revolución rusa) e internos (procesos de urbanización, emergencia de clases medias politizadas, cambios en el régimen político oligárquico, entre otros aspectos relevantes). En este sentido, tal como sostiene Tunnermann (2008), había una contradicción entre una sociedad que cambiaba aceleradamente y una universidad anclada en esquemas vetustos propios del orden colonial, siendo esta situación particularmente notoria en la Universidad de Córdoba.

Respecto al movimiento gestado en la Universidad de Córdoba en 1918, Gentili (2011) afirma que reformar las universidades suponía transformarlas radicalmente en un sentido democrático, desde un proyecto disruptivo, transformador y desestabilizador de las verdades que sostenían un sistema de autoridad y poder, que exponía los rasgos autoritarios, antidemocráticos, patrimonialistas, clientelares y excluyentes de los procesos de modernización burguesa en América Latina y el Caribe, en clave revolucionaria.

En este contexto, los jóvenes reformistas expresaron un interés de renovación general en la vida universitaria que se expresó en, al menos, tres ejes: los vínculos Universidad-Sociedad, poniendo énfasis en la extensión universitaria, la autonomía/autarquía y el necesario vínculo del conocimiento impartido y la realidad social; el orden político, organizativo e institucional de la universidad, proponiendo, entre otras cosas, el co-gobierno estudiantil; y, también, el ámbito de las prácticas pedagógicas, cuestionando el paradigma vigente y proponiendo alternativas al mismo. En este sentido Gentili (2011) advierte 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*. Estos modelos antagónicos de universidad y de país, también postularon maneras diferenciadas de concebir la AP; en efecto, 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/as 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. En este sentido, la AP no es una consecuencia directa del accionar docente sino un subproducto de este accionar, un acontecimiento que escapa a la racionalidad técnica y depende menos de lo que el/la docente haga, que del sentido que el/la estudiante le dé a su hacer. Como bien lo ha desarrollado Sennet (1980) la autoridad pedagógica puede ser entendida como un proceso de interpretación mediante el cual las y los estudiantes le otorgan sentido a las relaciones de poder institucionales en las que se encuentran inmersos, si no hay sentido el poder puesto en juego en las prácticas de enseñanza aparece como una relación de sujeción desprovista de legitimidad.

Desde esta clave interpretativa las concepciones de Autoridad y de AP expuestas –de manera explícita o solapada- en el Manifiesto Liminar, constituyeron uno de los estandartes de la reforma que expresaba, por un lado, los motivos por los cuales aquellos estudiantes no les atribuían autoridad a sus docentes y, por otro lado, la propuesta de una concepción alternativa respecto de los vínculos pedagógicos.

EL DERECHO DIVINO DEL PROFESORADO: LA NOCIÓN DE AUTORIDAD POLÍTICA Y PEDAGÓGICA CUESTIONADA POR LOS REFORMISTAS

En toda institución educativa -y la universidad no es la excepción- conviven relaciones de poder y de autoridad. Esto es, vínculos asimétricos que suponen lugares más o menos estables de mando y obediencia. Aunque empíricamente confusos, es necesario establecer la diferencia entre poder y autoridad: mientras los vínculos de poder implican una relación donde alguien manda y otro obedece prescindiendo de la voluntad de este último; la relación de autoridad se caracteriza

porque se obedece pudiendo no hacerlo (Kójeve, 2005) porque se encuentran motivos válidos para hacerlo, pues la figura que ocupa el lugar de autoridad es reconocida por alguien que le otorga su legitimidad. En otras palabras, y siguiendo la formulación de Arendt (1996), la relación de autoridad implica una obediencia donde no se pierde la libertad.

Acordamos en que, uno de los objetos centrales de la crítica reformista fue la concepción de autoridad vigente en la universidad, tanto a nivel institucional como áulico; entonces, se podría decir que el cuestionamiento reformista no constituye sólo una crítica política respecto del orden universitario instituido, sino también una crítica 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 universitaria, encontraba un correlato necesario en la *tiranía* que imperaba en las prácticas de enseñanza y en las relaciones pedagógicas.

> Mantener la actual relación de gobernantes y gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. [...] Los gastados resortes de la autoridad que emanan de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las Universidades. EI chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes (ML).

Este cuestionamiento de la autoridad política y pedagógica instituida se asentaba, primordialmente, en su arbitrariedad intrínseca. Según los reformistas estas nociones se encontraban fundadas en una especie de *derecho divino del profesorado universitario* (ML), incuestionable, tanto en su fundamento cultural constituido por el clericalismo, como en su base política oligárquica. En este sentido la autoridad política y pedagógica universitaria aparece, para sus críticos, como un ejercicio desnudo de dominación, de poder opresivo, desprovisto de toda legitimidad.

Según Gentili (2011) la crítica al modelo oligárquico de la docencia suponía una crítica implacable y contundente a un modelo de sociedad oligárquica sobre el que se instituía el régimen de dominación y segregación. Así, la colonialidad del saber y la colonialidad del poder se articulaban en forma dialéctica. El movimiento reformista consideraba que la destitución de las bases de sustentación de esa pedagogía oli-

gárquica, expresada en el "fariseísmo académico" de una casta docente que se pretendía incuestionable, era una condición impostergable para derrotar cualquier forma de tiranía y opresión.

LA EDUCACIÓN COMO OBRA DE AMOR A LOS QUE APRENDEN: LA NOCIÓN DE AUTORIDAD POLÍTICA Y PEDAGÓGICA POSTULADA POR LOS REFORMISTAS

Entendemos que el 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 en algún campo académico o vital (Esteve, 1977). 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 AP:

> La juventud [...]. No se equivoca en la elección de sus propios maestros. (...) Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguro de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien. (ML)

Los reformistas refieren a maestros, directores, profesores que sólo pueden serlo, a partir de que construyan su legitimidad política y pedagógica ante sus estudiantes. Una legitimidad que debería cimentarse en un proceso de producción y reproducción de conocimiento alejado del dogmatismo imperante, ya que:

> [...] la única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia, es el del que escucha una verdad o la del que experimenta para creerla o comprobarla. (ML)

Pero, la concepción de autoridad pedagógica postulada por los reformistas, no sólo se funda en aspectos epistemológicos propios del saber científico, disciplinar, sino también en un modo de entender la enseñanza y las relaciones pedagógicas. En un particular "saber enseñar" activo, con 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 de 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 HOY

Hasta aquí hemos considerado brevemente 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 proclamaban y el lugar que podían ocupar las y los estudiantes. Hoy, a un siglo de aquellos sucesos, vivimos tiempos de una *contra-reforma* conservadora que cuestiona el ingreso irrestricto, la gratuidad, la autonomía y la autarquía universitaria; una contra-reforma que pretende sacrificar las banderas reformistas por los imperativos de una lógica economicista, productivista y tecnocrática impulsada por el gobierno nacional actual y los organismos de crédito internacionales. Coincidiendo con Gentili (2011) se trata de una "contrarreforma neoliberal", que sitúa como parte de un proceso modernización basado en el progreso económico y en la ampliación ilimitada de las relaciones de mercado a todas las esferas de la vida social, advirtiendo que este movimiento, secuestró la potestad de la Reforma Universitaria.

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. Un título universitario ya no garantiza integración al entramado productivo; acaso, sólo, posibilita estar en mejores condiciones de competir en un mercado de trabajo cada vez más precarizado. Nosotros/as mismos/as, como trabajadores/as de la educación pública universitaria, somos muestra palmaria de esta situación. En este marco, también son otros/otras los/las estudiantes que pugnan por ingresar y permanecer en nuestras universidades. La ampliación de la oferta educativa y la obligatoriedad de la educación secundaria están haciendo posible que

muchos/as chicos y chicas de sectores populares alcancen por primera vez los estudios superiores. 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/a real". Por otra parte, si entendemos la educación pública universitaria como un derecho social y no como un privilegio de pocos (Rinesi, 2015), esta situación nos obliga a replantear las prácticas políticas y pedagógicas mediante las cuales recibimos a estos/as estudiantes. En otras palabras, esta realidad socioeducativa, nos desafía a pensar –colectiva e individualmente- nuevos modos de promover AP para que la transmisión cultural acontezca.

Partiendo de estas premisas, recuperando el legado de la reforma del 18 y enfrentándonos a los imperativos de la contra-reforma neoliberal, entendemos que desde la docencia universitaria es necesario plantear un proceso de *auto-reforma*. Entendemos por ello, un cambio en el modo de habitar la universidad y, en coherencia con lo que, hasta aquí desarrollamos, un cambio en el modo de habitar la relación pedagógica. Un cambio político y pedagógico que –al contrario de los postulados neoliberales- surja de abajo hacia arriba y desde adentro hacia afuera; es decir desde prácticas y modos vinculares concretos enraizados en la cotidianeidad de nuestras instituciones. A nuestro entender, se trata de pensar nuestro oficio en primera persona, desde nosotros/as como docentes, que construimos prácticas con sentidos, que van más allá de las lógicas académicas instituidas y que, en ese movimiento, cuestionamos la mercantilización y burocratización que atraviesa nuestras subjetividades universitarias. ¿Qué sentido personal y colectivo tiene el "ser docente universitario"? ¿Qué objetivos guían esta práctica? ¿Para quién y contra quién investigamos, producimos conocimiento? ¿Qué relación tienen estas producciones con nosotros/as mismos/as, y con las y los estudiantes con quienes nos relacionamos cotidianamente? Son algunos de los interrogantes que debiera responder, a nuestro criterio, un proceso de auto-reforma.

Así, como docentes, tenemos el desafío de generar las condiciones que permitan re-construir una autoridad pedagógica que haga posible los procesos de transmisión cultural en la universidad. Si la autoridad,

a diferencia del poder, no es de quien la ostenta sino de quien la otorga, no se trata de exigirles a los/as nuevos/as estudiantes, respeto a la autoridad profesoral o a los cánones propios de la cultura académica, sino de inventar modos de recibimiento hospitalarios, que permitan filiarlos a ese nuevo mundo al que llegan. Esta tarea no la puede hacer nadie por nosotros/as, de ahí el desafío urgente de que, como trabajadores y trabajadoras de la educación, nos re-apropiemos de nuestro oficio, de nuestras instituciones y construyamos colectivamente la auto-reforma que la época y los nuevos/as estudiantes nos demandan con la interpelación de su sola presencia.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Escobar, M.R (2007) Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber-poder en la academia contemporánea. Rev. Nómadas. N°27. Octubre, 2007.Universidad Central. Colombia.

Esteve Zarazaga, J.M. (1976) Autoridad, obediencia y educación. Ed. Universidad Complutense. España.

Gentili, P. (2011) Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Serie: Pensar desde el sur. SXXI. Ed. CLACSO.

Rinesi, Eduardo Filosofía (y) política de la universidad. (2015) Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, IECCONADU.

Roca, D. (1918) Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. UNC. Córdoba. Recuperado en: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2726

Rosales, G. (2016) Autoridad y enseñanza en la universidad: de la constatación de la crisis a la búsqueda de nuevos procesos de autorización. En Vogllioti, A (Comp.) (2016) Formación como gestión: Programa de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. ED. UniRio. Rio Cuarto. Córdoba.

https://www.casadellibro.com/libro-la-nocion-de-autoridad/9789506025120/1056760

https://www.casadellibro.com/libro-autoridad-obediencia-y-educacion/mkt0003324942/4598473

http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57518

LA REFORMA DE 1918 EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO

Damián Antúnez*

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 - rivadaviana*, 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

* Doctor en Historia por la Universidad de Salamanca. Profesor Adjunto Efectivo de Historia Social y Económica Argentina con extensión a Historia General Contemporánea e Historia del Mundo Contemporáneo de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

y conservación de las cátedras por parte de las élites dominantes. Digamos, en palabras de uno de los fundadores de la sociología, Émile Durkheim (1992), 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 sociopolíticas 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.

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 (UNR), 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[1].

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 tan sólo al mes de octubre de 1974 para que el proyecto de universidad liberada quedara inexorablemente desmantelado en el marco de la denominada *misión Ivanissevich*.

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

1 Para una aproximación al contexto histórico-político del Plan Taquini en lo concerniente a la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto se puede consultar Antúnez, Damián H. (2016).

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 a la diversificación tanto topológica como numérica de las universidades nacionales -las actuales 57 universidades nacionales- renovando prácticas pedagógicas, potenciando el acceso al sistema de jóvenes investigadores y 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.

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 anti positivista 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 este sentido, cuando tomaba forma el programa regenerador del yrigoyenismo emergía la discusión acerca de la democracia como régimen político, momento en cual también se asistía tanto a la recepción de la Revolución Rusa de 1917 como, en el espacio latinoamericano, a la novedad que traía la constitución del México revolucionario con su articulado social y de defensa de los intereses nacionales.

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 guerra, 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 La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América* (1918). 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 (1918), 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, con el pensamiento de intelectuales de una nueva izquierda indoamericana 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.*[2]

Un cuarto de siglo después de los acontecimientos que suscitaron la denominada Reforma Universitaria, aquella agrupación juvenil que pretendía proyectar en los aciagos años treinta el ideario yrigoyenista, actualizando y potenciando sus contenidos emancipadores, no deja lugar a dudas de lo inacabado de los anhelos reformistas del '18. Tampoco

2 *Crisis,* 1974: 51. El destacado es del original.

deja de reconocer el carácter fundante de ese movimiento para proyectar una Universidad vinculada a un modelo soberano de Nación. En este sentido y en los albores de la emergencia del movimiento peronista, el documento de FORJA parece adelantar el desafío que acabará atravesando a la universidad argentina de los siguientes treinta años: aquello de que *la universidad deberá llenarse de pueblo...*

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Fuentes primarias

Puiggrós, Rodolfo (1974), *La Universidad del Pueblo*, Buenos Aires, Crisis.

Garzón Maceda, Félix (1918), "Nuestra Universidad: conflictos y armonías. Intervenciones y reformas", en *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Año V, N° 6, diciembre.

Crisis, Año 1, N° 11, Buenos Aires, marzo 1974.

Manifiesto Liminar La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América (1918), Córdoba, 21 de junio, enlace: https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar

Fuentes secundarias

Durkheim, Émile (1992), *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.

Suasnábar, Claudio (2004), *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976*), Buenos Aires, Flacso-Manantial.

Terán, Oscar (2008), *Historia de las ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Antúnez, Damián (2016), "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, pp. 127-143.

Chiroleu, Adriana (2000), "La Reforma Universitaria", en Falcón, Ricardo (Dir.), *Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, Tomo 6, pp. 357-389.

BLOQUE 4

Relator: Pedro Gregorio Enríquez

¿QUÉ SIGNIFICA SER HOY UN INTELECTUAL COMPROMETIDO CON LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA?

Dra. Silvana Martínez* y Dr. Juan Agüero**

> 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 (Rodolfo Walsh).

RESUMEN

En este trabajo se abordan algunas reflexiones, a modo de ensayo, en relación a la pregunta que constituye el título de la misma. Estas reflexiones parten de una breve descripción del contexto sociopolítico por el cual atraviesa hoy nuestro país, de intento de reinstauración del orden neoliberal-conservador vigente en Argentina durante la década de 1990. En este contexto, las reflexiones se circunscriben al lugar y el sentido que tiene hoy la Universidad Pública Argentina como institución no sólo científica-académica sino fundamentalmente política y social, particularmente a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. Asimismo, se centran en los significados y la importancia que tiene hoy

* Doctora Honoris Causa, Universidad Dr. Andrés Bello, El Salvador. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente Investigadora Categoría 1 del Instituto de Estudios Sociales y Humanos CONICET-Universidad Nacional de Misiones.

** Doctor en Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Docente Investigador Categoría 1 Director del Instituto de Estudios Sociales y Humanos CONICET-Universidad Nacional de Misiones.

el intelectual crítico, de manera general y, en particular, el intelectual comprometido con la universidad pública argentina en este contexto.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo relacionamos, a modo de ensayo, la figura del intelectual crítico, como sujeto político y social comprometido con su tiempo y su realidad histórica, con la Universidad Pública Argentina, como ámbito privilegiado de producción de conocimientos, ejercicio de poder, formación profesional y construcción de ciudadanía. Nuestras reflexiones tienen como marco la conmemoración de los 100 años de la denominada Reforma Universitaria de 1918 y la necesidad de realizar un balance crítico sobre la concreción de los ideales planteados por la misma.

En primer lugar, nos referimos a lo que Maurice Halbwachs (1994) denomina el *marco social* de la reflexión, describiendo brevemente los rasgos principales que caracterizan el actual contexto político, económico y social por el que atraviesa nuestro país, donde observamos muy claramente un intento de reinstauración del orden neoliberal-conservador que ya estuvo vigente en Argentina durante la década de 1990 y que estuvo inspirada en el Consenso de Washington.

En segundo lugar, centramos nuestra reflexión en el lugar y el sentido que tiene hoy la Universidad Pública Argentina, no sólo como institución científica-académica de educación superior, sino fundamentalmente como institución política y social, particularmente a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 y en el actual contexto de intento de restauración del orden neoliberal-conservador.

En tercer lugar, nos referimos a los significados y la importancia que tiene hoy la figura del intelectual crítico, de manera general y tal como lo sostienen diversos autores. En particular, centramos nuestra reflexión en el intelectual comprometido con la Universidad Pública Argentina como sujeto político y social en las actuales condiciones históricas por las que atraviesa nuestro país.

1. EL MARCO SOCIAL

Para contextualizar nuestra reflexión, nos referimos al *marco social*, tal como lo concibe Maurice Halbwachs (1994). El 10 de Diciembre de 2015 se produce en Argentina un cambio de gobierno por haberse

cumplido el mandato de la presidenta Cristina Fernández luego de dos períodos consecutivos de cuatro años de un proyecto político-ideológico iniciado el 25 de Mayo de 2003. El proyecto político-ideológico del nuevo gobierno se diferencia sustancialmente del anterior, no sólo en lo económico, sino en lo político y sociocultural y, fundamentalmente, en la concepción político-ideológica que sustenta el proyecto de país que se intenta poner en marcha.

El nuevo Presidente no viene del campo de la política sino del mundo empresarial y, por tanto, su concepción del Estado es el de una gran empresa cuya administración requiere no de políticos sino de *Chief Executive Officers* (CEOs). La idea no es gobernar el país tomando decisiones políticas como magistrado electo por la voluntad popular, sino administrar el Estado como una gran empresa, tomando decisiones de negocio. Los grupos económicos concentrados que apoyan al nuevo presidente designan a sus representantes en áreas estratégicas del nuevo gobierno. La preocupación se concentra en la defensa de los intereses empresariales de estos grupos económicos concentrados y no en la defensa de los derechos de los ciudadanos.

Con lógica empresarial, los principios rectores del nuevo gobierno se basan en la competitividad, la eficiencia, el costo-beneficio, el libre mercado, la desregulación de la economía, la libre circulación de los capitales financieros, la apertura de importaciones y el endeudamiento interno y externo. Las principales decisiones que se van tomando consisten en la eliminación de retenciones a las exportaciones de *commodities*, tanto de explotaciones agrícolas como mineras, liberación del mercado cambiario, liberación de las tasas de interés, devaluación de la moneda nacional, liberación de precios de los mercados económicos, regulación de los aumentos salariales y disminución de subsidios a las empresas concesionarias de servicios públicos de transporte, telecomunicaciones, energía eléctrica, agua potable y gas.

De esta manera, la política queda subordinada a la economía y ésta a las finanzas. Se reinstaura así el orden neoliberal-conservador que ya estuvo vigente en Argentina en la década de 1990 basado en la *Gubernamentalidad Financiera* (Agüero, 2013) y en el *Consenso de Washington*. En efecto, en la década de 1990 se profundiza en Argentina la vigencia del *Neoliberalismo*, concepción filosófica, política, económica y social basada en las ideas de Ludwig von Mises, Friedrich

Hayek y Milton Friedman (Gómez, 1995). John Williamson, economista del Banco Mundial, sugiere en 1989 las 10 políticas públicas que deberían aplicar los países latinoamericanos para integrarse al denominado *Nuevo Orden Mundial* (Agüero, 2008).

Estas políticas, conocidas como *Consenso de Washington*, eran 1) la disciplina presupuestaria, 2) la reasignación del gasto público, 3) la reforma fiscal, 4) la liberación del tipo de interés, 5) la liberación del tipo de cambio, 6) la liberación del comercio exterior, 7) la libre entrada y salida de capitales, 8) la privatización de la economía, 9) la desregulación de la economía y 10) la protección del derecho de propiedad. El nuevo gobierno, que inicia su gestión el 10 de Diciembre de 2015 en Argentina, reinstaura estas políticas, que ya se habían aplicado en la década de 1990 y habían llevado a la crisis del 19 y 20 de Diciembre de 2001 (Martínez & Agüero, 2008). El cambio de paradigma implica cambios profundos en las reglas de juego, que impactan de manera directa en la estructura productiva del país, en las empresas, los mercados, los precios de los productos, las condiciones de trabajo y la vida cotidiana de los/as ciudadanos/as.

El aumento de precios de los servicios públicos y de los bienes de la economía, la pérdida del poder adquisitivo de los salarios y jubilaciones, el cierre de fuentes de trabajo y los despidos de trabajadores impactan cruelmente en millones de hogares, aumentando los índices de pobreza e indigencia. El gobierno intenta instalar la idea de que es necesaria la desregulación laboral para mantener las fuentes de trabajo y aumentar el empleo. Sin embargo, la evidencia empírica de muchos países demuestra que lo único que aumenta no es el empleo sino la tasa de rentabilidad y acumulación de los grupos económicos concentrados, a costa de la explotación y disciplinamiento de los trabajadores.

Las reformas previsionales e impositivas llevadas a cabo por el gobierno benefician a los grupos económicos concentrados, generando la pérdida de derechos conquistados a lo largo de décadas, aumentando la edad jubilatoria, disminuyendo la carga impositiva de los sectores de mayores recursos y aumentando a su vez la carga impositiva de los sectores de menores recursos, liberando de impuestos a los sectores financieros y otros sectores como la minería a cielo abierto, la explotación petrolera, la producción de soja y los consumos suntuarios. Estas políticas implican enormes transferencias de ingresos de los sectores medios

y bajos de población hacia los sectores de mayores ingresos, profundizando las desigualdades sociales y la brecha entre ricos y pobres.

La política económica del nuevo gobierno favorece la expansión e intensificación de la actividad financiera especulativa, en detrimento de la actividad económica generadora de empleo y producción. La entrada de capitales especulativos y la acelerada emisión de deuda pública de corto plazo favorecen la expansión de letras con altas tasas de retorno. A su vez, la liberación del tipo de cambio y de las tasas de interés incentiva la especulación financiera y la fuga de capitales. La deuda pública argentina aumenta considerablemente, tanto por las letras de corto plazo como por los bonos de mediano y largo plazo colocados en los mercados internacionales. También aumenta considerablemente el monto de intereses pagados y el riesgo país.

2. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA

En términos generales, las universidades siempre fueron ámbitos privilegiados de conocimiento y formación superior. En distintos momentos históricos, respondieron a intereses políticos-ideológicos-económicos muy diversos y se vincularon de una manera u otra con el poder hegemónico de turno. A su vez, ejercieron poder e influencia, fundamentalmente simbólicos, basados en el saber y el prestigio de quienes producen y distribuyen conocimientos. En este sentido, siempre fueron instrumentos privilegiados de lucha político-ideológica, tanto para la liberación y la emancipación como para la opresión y la dominación, dependiendo esto del sentido del ejercicio del poder, es decir, de para qué y para quién se ejerce el poder.

Asimismo, las universidades siempre formaron parte de determinados proyectos de país. Es decir, nunca fueron neutras o asépticas, dado que los intereses políticos-ideológicos-económicos siempre han sido componentes constitutivos de las universidades. Ahora bien, como estos proyectos de país son cambiantes, y también las condiciones históricas en las cuales se inscriben, esto nos lleva a pensar que también los proyectos universitarios son cambiantes y responden a condicionamientos históricos que se van modificando y son muy diversos. Los cambios de época no sólo imponen su impronta en las sociedades y los gobiernos, sino también en las universidades, razón por la cual tenemos que admitir que los cambios, y las crisis produ-

cidas por estos cambios, son también elementos constitutivos de las universidades.

En Argentina podemos diferenciar varios momentos históricos por los cuales atravesaron las universidades. Al producirse la Reforma Universitaria de 1918 existían en el país sólo 3 universidades nacionales y 2 universidades provinciales. Desde principios del siglo XVII y por más de 2 siglos sólo existió en el país la Universidad de Córdoba, fundada en 1613 por los jesuitas. Era una de las primeras universidades de América Latina. Fue declarada Universidad Provincial en 1820 y Universidad Nacional en 1854. En 1821 Martín Rodríguez y Bernardino Rivadavia fundan la Universidad de Buenos Aires. En 1889 se funda la Universidad Provincial del Litoral, declarada Universidad Nacional en 1919. En 1897 se funda la Universidad Provincial de La Plata, declarada Universidad Nacional en 1905. Finalmente, en 1914 se funda la Universidad Provincial de Tucumán, declarada Universidad Nacional en 1921.

Los principios reformistas de autonomía, cogobierno universitario, libertad de cátedra, designación de profesores por concursos públicos, libre acceso y gratuidad de la enseñanza, latinoamericanismo y antiimperialismo, si bien expresaban una nueva concepción de universidad, sólo se materializaron muy parcialmente. Como señala Fermín Chávez (1993), hacia mediados de la década de 1940, las universidades seguían encerradas en sus claustros, con poca renovación de profesores y con ideas no sólo alejadas de la realidad nacional sino del avance de las ideas a nivel mundial. El gobierno peronista que asume en 1946 no sólo retoma los principios reformistas de 1918, sino que los materializa efectivamente. Como lo sostiene Chávez,

> El gobierno peronista dio un paso revolucionario en la época; en junio de 1949 suprimió los aranceles para cursar estudios superiores, con lo que dio entrada a las aulas a una vasta franja de la sociedad argentina que hasta entonces permanecía afuera. Se rompió así el viejo círculo oligárquico que proyectaba sus intereses y sus conveniencias de clase dirigente sobre el modelo universitario cerrado al pueblo. La población estudiantil que en 1943 era de 63.319 alumnos se incrementó a 201.437 en 1949 y en 1955 se registran 374.560 alumnos. El presupuesto universitario saltaría de 41 millo-

> nes en 1943 a 200 millones en 1949 y 257 millones en 1955 (Chávez, 1993, p.195).

Además de la gratuidad de los estudios universitarios, del fuerte incremento de la inversión presupuestaria, de la creación de nuevas facultades, de la incorporación de nuevos profesores y de la expansión de la cantidad de estudiantes universitarios, el peronismo abre las puertas de la universidad a la clase trabajadora con la creación de la Universidad Tecnológica Nacional conocida como la Universidad Obrera. Además, impulsa efectivamente como concepción política la integración latinoamericana y adopta una firme posición antiimperialista.

Con la caída del *primer peronismo* se inicia en el país un nuevo momento histórico caracterizado por la vigencia del desarrollismo. Como parte de este proyecto de país se impulsa una nueva concepción de universidad cuya idea central es la formación técnica de recursos humanos calificados orientados principalmente al progreso y desarrollo tecnológico nacional. Se autoriza a las universidades privadas a otorgar títulos de grado universitario con el argumento de aumentar la competitividad (Frigerio, 1957).

En la década de 1970, tras la proscripción política por casi dos décadas del peronismo y el fracaso del proyecto desarrollista, se inicia con el *segundo peronismo* un nuevo momento y una nueva concepción de universidad, inspirada en el proyecto político-ideológico del Frente Justicialista de Liberación Nacional, que sostenía como propuesta de gobierno que

> El sistema educativo es el resultado de un sistema político y socioeconómico, que a su vez se apoya en un conjunto de valores y creencias, en una concepción del hombre, de la vida y del mundo compartida por la sociedad. No existe ni ha existido nunca una educación autónoma y neutra, aislada del contexto social que lo rodea e independiente de los objetivos políticos de la Nación o, en los casos de flagrante colonialismo cultural, de las potencias dominantes. Aspiramos a una universidad abierta, sin limitaciones fundadas en la condición socioeconómica de los estudiantes, y que contribuya activa y eficazmente a las luchas por la liberación nacional (Jaramillo, 2014, p.145).

Esta propuesta se plasma en la sanción de la Ley 20.654, conocida como Ley Taiana, sancionada en 1974. Sin embargo, tras la muerte de Perón el 1º de Julio de 1974, asume Oscar Ivanissevich como Ministro de Educación, en reemplazo de Jorge Taiana. El proyecto político revolucionario del peronismo es reemplazado por un proyecto peronista ortodoxo de derecha que no sólo persigue sistemáticamente a los sectores universitarios de izquierda sino que clausura el proyecto de universidad para la liberación. La dictadura cívico-militar instalada en 1976 termina de desmantelar este proyecto de universidad y profundiza la persecución con asesinatos, desapariciones forzadas, torturas y exilios de profesores y estudiantes universitarios, además de artistas, militantes sociales, sacerdotes, sindicalistas, entre otros.

El Proyecto Neoliberal-Conservador instalado en el país a mediados de la década de 1970 y profundizado en la década de 1990 por el *tercer peronismo* menemista se extendió a las universidades, instalando una lógica no sólo mercantilista sino meritocrática, tecnocrática, utilitarista, individualista y pragmática. Se pone en vigencia una nueva ley de educación superior, la Ley Nº 24.521, que crea varios mecanismos de control y supervisión de las universidades. Se reforman los planes de estudios universitarios siguiendo los lineamientos del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Se acortan y vacían de contenido los planes de estudio de carreras de grado y se expanden las carreras de posgrado aranceladas como negocio de las universidades.

Entre el 2003 y el 2015 gobierna el país el *cuarto peronismo* kirchnerista que apuesta fuertemente a la educación pública como derecho. Incrementa considerablemente la inversión en educación, la que supera el 6 % del PBI recomendado por la UNESCO. Se duplica la participación en el PBI de la inversión en educación universitaria. Se crean un total de nueve nuevas universidades nacionales, la mayoría en el conurbano bonaerense. Aumenta en 500.000 el número de estudiantes universitarios, muchos de ellos como primera generación universitaria de sus familias de origen. Se incrementa en un 80 % el número de egresados de carreras universitarias. Se ejecutan programas nacionales de becas que amplían el acceso a las universidades de los sectores populares y se favorece la permanencia y el egreso de las carreras.

No obstante este enorme esfuerzo de inversión en las universidades y de ampliación de derechos que favoreció la inclusión y la movilidad social, la Matriz Neoliberal-Conservadora vigente en muchas universidades no se modificó. Los dispositivos puestos en vigencia en la década de 1990 no fueron desmantelados ni modificados. La ley 24.521 continúa vigente y también la mercantilización de la educación superior en muchas universidades. El incremento de recursos presupuestarios no implicó la modificación de las prácticas clientelares y mercantilistas sino que, por el contrario, favoreció el aburguesamiento, el descompromiso social y el endogenismo de los claustros. En muchas universidades, bajo un discurso pseudo-progresista que supuestamente defendía el Proyecto Nacional y Popular, se siguieron reproduciendo las prácticas de la Argentina de los noventa. Cambiaron los discursos pero no las subjetividades ni las prácticas universitarias.

El proyecto de país que se inicia el 10 de Diciembre de 2015 profundizó esta Matriz Neoliberal-Conservadora vinculando la educación superior con la idea de modernización, progreso y desarrollo, aunque sin recursos presupuestarios y con una política de brutal ajuste que pone en jaque el aburguesamiento de los claustros universitarios. El desfinanciamiento de las universidades, el desmantelamiento de los programas nacionales de becas y el aumento sideral del costo de vida impactan de manera cruel y directa en los sectores populares. Se ha reducido el acceso a las universidades, la permanencia y el egreso de las carreras. Esto implica un aumento de la exclusión de vastos sectores de la población del derecho a la educación y a la educación como derecho humano. Es evidente que esto va a contrapelo de los ideales de la Reforma Universitaria de 1918 y, fundamentalmente, del Proyecto de Universidad para la Liberación de 1973.

3. EL INTELECTUAL COMPROMETIDO CON LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA

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 subjetividades políticas colectivas, encarnadas y rebeldes. 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 del orden capitalista-patriarcal-colonial-moderno-eurocéntrico-norteamericano, ¿cómo construimos intelectuales comprometidos con nuestro tiempo y nuestra realidad histórica? Rodolfo 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 Villarmea (2001) 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 ne-

fastos 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 las preguntas 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 sub-intelectuales, 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 (Ribeiro, 1991).

Por eso la pregunta que constituye el título de este trabajo: ¿qué significa hoy ser un intelectual comprometido con la Universidad Pública Argentina? Para Nicolás Casullo (2008) un intelectual es una expresión singular de un colectivo de pensamiento de una época. Las palabras, las frases, adquieren significados en este contexto solamente y no en la individualidad del intelectual. Expresa una época, un estado de cosas, una tendencia en el pensamiento. Lo que está expresando este filósofo es la conciencia histórica que se encarna en un intelectual como singularidad de un colectivo social. No está aislado de su contexto histórico y de la realidad que le toca vivir y, por tanto, es una genuina expresión de un *ethos* epocal.

Esta imbricación del intelectual en el pensamiento de su época implica un compromiso de vida, coherencia entre el pensar, el decir y el hacer. Un intelectual es un sujeto que piensa como vive y vive como piensa. En palabras de Casullo, no separa su vida de su pensamiento

y no sólo de su trayectoria de vida, sino de la vida de muchos de su época. En este sentido, la realidad interpela al intelectual y éste se siente convocado a intervenir en ella sin necesidad de ser convocado por alguien. Por eso su papel es la intervención crítica en su tiempo y en su realidad histórica. Esto es, animar lo que está inerte, despejar la niebla que obscurece, buscar sentido donde no existe, no aparece o no merece aparentemente ninguna explicación. Buscar sentido allí donde la realidad es casi ciega o se niega a si misma o sólo se la ve como sentido común. Este compromiso con su época y su realidad histórica implica estar a la altura de los acontecimientos, escapar de las repeticiones, del viento acomodaticio de la época, de los alineamientos espontáneos y de la aprobación de las audiencias. Es decir, implica un lugar de incomodidad.

Atilio Borón (2008) señala algunas diferencias entre un intelectual y un académico: a) un intelectual rechaza las fronteras disciplinares incluyendo la multidisciplinariedad y cree en la "unidisciplinariedad" de un saber integral y unificado que permita comprender la totalidad compleja de la vida social; b) el intelectual se dirige a la sociedad, el académico exclusivamente a sus colegas y estudiantes; c) el lenguaje del intelectual es llano e inteligible para hombres y mujeres de su tiempo; el académico habla con lenguaje barroco, oscurantista, tecnicista y encriptado que representa el gueto académico; d) el intelectual pone el interés en la relación entre ideas y orden social, entre las ideas y los proyectos transformadores del orden; el académico se limita a su mundo académico y e) el intelectual sabe que su misión es ser conciencia crítica de su tiempo; el académico sólo está preocupado por publicar en revistas con referatos.

Cabe aclarar que no todo intelectual se circunscribe al ámbito académico y que ser intelectual no significa necesariamente ser un crítico. Sin embargo, refiriéndonos específicamente al ámbito de la universidad pública y a la lógica académica, para nosotros lo que distingue a un *intelectual crítico* de lo que nosotros denominamos *académico aburguesado* es justamente el compromiso con la educación y la universidad pública y con la propia realidad histórica. Su tarea principal es formar hombres impugnadores como lo sostenía Jean Paul Sartre, para lo cual es necesario construir sujetos políticos con pensamiento crítico y no solamente formar técnicos y profesionales con determinadas competencias teóricas y metodológicas. Cuando hablamos de intelectual no

hablamos de elitismo, ni de títulos o pos-títulos, sino de poner el conocimiento al servicio del pueblo y también de aprender del pueblo y de los grupos oprimidos.

El intelectual comprometido con la Universidad Pública es un profesional que trabaja en el ámbito académico pero con conciencia histórica y conciencia de clase. Se considera a sí mismo un trabajador intelectual y se identifica con la clase trabajadora, en tanto que el *académico aburguesado* piensa sólo en su propio bienestar y en su carrera docente o como investigador. No genera un pensamiento crítico sino que, por el contrario, replica o reproduce un pensamiento imitativo, repetitivo, domesticado, colonizado y disciplinador. Se considera a sí mismo un profesional, un académico, docente o docente-investigador, pero no un trabajador asalariado. No habilita la cátedra como espacio de reflexión, pensamiento crítico y construcción colectiva del pensamiento. Por el contrario, construye en los estudiantes subjetividades individualistas, sumisas y dependientes.

En el contexto actual la Universidad Pública Argentina necesita formar intelectuales y no sólo académicos. Intelectuales que construyan subjetividades políticas, rebeldes y colectivas, a partir de un pensamiento crítico. No todo pensamiento que critica la realidad es pensamiento crítico. Para Atilio Borón (2008), lo que caracteriza al *pensamiento crítico* son dos cualidades: a) la radicalidad de la perspectiva y b) el objetivo de la emancipación social. No obstante compartir esta posición, creemos que desde una perspectiva latinoamericana el pensamiento crítico debería tener además otras características: c) la descolonialidad; d) la complejidad; e) la mirada holística; f) la historicidad y g) la territorialidad.

Hoy nos urge construir un pensamiento crítico en la Universidad Pública Argentina. El ejercicio del pensamiento es un ejercicio político, territorial y, como tal, debe constituirse en un acto subversivo que genere prácticas insurgentes. ¿Pensar para qué? Para interpelar y comprender. ¿Comprender para qué? Para transformar un orden social absolutamente injusto y desigual. El pensamiento como acto político nos tiene que interpelar, atravesar, indignar, golpear el cuerpo hasta quitarnos la respiración. Como sostiene Enrique Dussel: "El pensar que no se compromete con la realidad histórica, siendo ésta la única realidad que nos ha sido dada para ser vivida, es un pensar sofístico, inauténtico y

culpable de solidarización con el statu quo, con la dominación imperial y con el asesinato del pobre" (Dussel, 2014, p. 12).

Los grandes revolucionarios de la historia se caracterizaron fundamentalmente por hacer pensar. Ya en el siglo XIX José Martí hacía referencia a la importancia de la "batalla de las ideas" cuando afirmaba que "de pensamiento es la guerra que nos libera...ganémosla a fuerza de pensamiento [...] Las *trincheras de las ideas valen más que las trincheras de piedra*". También lo afirmaba con otras palabras Bertrand Rusell: "Los hombres temen al pensamiento más de lo que temen a cualquier otra cosa del mundo, más que la ruina, incluso más que la muerte...El pensamiento es subversivo y revolucionario, destructivo y terrible. El pensamiento es despiadado con los privilegios, las instituciones establecidas y las costumbres cómodas" (Rusell, 1916, p. 24).

En estos tiempos de reemplazo de la política por el marketing, de proliferación de pseudo intelectuales, de recetas de autoayuda, de *reality shows* y de posverdad, la Universidad Pública Argentina no puede desentenderse de la tarea de hacer pensar y de construir pensamiento crítico. Pensar críticamente constituye hoy un acto de responsabilidad y de compromiso con la humanidad, con el mundo, pero fundamentalmente, en palabras de Frantz Fanon, con los oprimidos y los condenados de la tierra.

REFLEXIONES FINALES

La Universidad Pública Argentina ha pasado por muchos derroteros. Como hemos reflexionado en este trabajo, ha sido siempre un objeto de disputa política e ideológica, un instrumento de poder pensado y utilizado tanto para la liberación y la emancipación como para la dominación y la opresión. Se han construido muchos discursos, que han intentado justificar distintas posiciones, algunas de construcción de proyectos colectivos, de luchas por la liberación y la emancipación, otras de intentos de vaciamiento o de disciplinamiento.

En este trabajo intentamos hacer una reflexión sobre esta trayectoria histórica y un balance crítico actual en relación a estos 100 años de luchas, avances, retrocesos, rupturas, continuidades, compromisos y complicidades, vinculando la reflexión con los significados y los desafíos que implica hoy ser un intelectual comprometido en este ámbito y en esta coyuntura histórica de reinstauración del orden neoliberal-

conservador. Asistimos hoy, no sin resistencias y luchas, a un intento de reinstauración de este orden, con una lógica corporativa-empresarial que ha reemplazado a la política y la economía por la timba financiera, el marketing, la autoayuda y el coaching.

Quienes ejercen el poder desde el 10 de Diciembre de 2015 no han venido a gobernar, porque gobernar es tomar decisiones políticas o con criterios políticos o desde el campo de la política, sino a hacer negocios apropiándose del Estado y tomando a la población como rehén para imponer su lógica de acumulación financiera sin límites, sin control y pretendiendo justificar desde esta lógica el saqueo del pueblo, del trabajo, de los salarios y de los derechos más elementales a la salud, la educación, la vivienda y la protección social. Pero no vinieron solamente a esto, sino a entregar el país al imperialismo financiero internacional, al Fondo Monetario Internacional, al Banco Mundial, a los fondos buitres, a la corona inglesa. Vinieron no sólo a saquear al pueblo sino a humillarlo con la entrega, la sumisión, la obsecuencia y la adulación al imperialismo.

¿Qué podemos decir de la Universidad Pública Argentina en este contexto? ¿Cuál es hoy su lugar y su sentido? ¿Dónde han quedado los ideales de la Reforma del 18? ¿Dónde ha quedado su contribución a la construcción de un proyecto de país más justo e igualitario? ¿Dónde han quedado la ciencia y el conocimiento como justicia para el pueblo tal como lo reclamaba Alfredo Palacios en 1928? ¿Dónde ha quedado el proyecto latinoamericanista de la Reforma? ¿Cómo entender hoy la autonomía universitaria? ¿Cómo entender hoy el cogobierno, la investigación, la enseñanza y la extensión?

No podemos desvincular a la Universidad Pública Argentina de un proyecto de país. Tampoco podemos desvincularla de la vida social, de las transformaciones sociales y de las necesidades sociales que esto implica. Tampoco podemos reducirla a la mera formación de técnicos y profesionales y menos aún sujetarla a las imposiciones del mercado. Por el contrario, la Universidad Pública Argentina tiene hoy más que nunca el deber de formar intelectuales críticos, comprometidos con su tiempo y su realidad histórica. A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 los desafíos son enormes y también las deudas contraídas con la sociedad y la historia. Es imprescindible y urgente poner en marcha procesos de democratización, desmercantilización, descolonización y

politización de la Universidad Pública Argentina, no sólo de las relaciones sociales, el pensamiento y las subjetividades, sino también de las cátedras, los claustros y los espacios de poder y toma de decisión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agüero, J. (2008). Globalización, finanzas sociales y microfinanzas. Buenos Aires: Dunken.

Agüero, J. (2013). Gubernamentalidad financiera. Posadas: Editorial de la Universidad Nacional de Misiones.

Borón, A. (2008). Pensamiento crítico y emancipación social. Clase inaugural: Problemas contemporáneos de la teoría marxista. Programa Latinoamericano de Educación a Distancia en Ciencias Sociales del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Casalla, M. (2011). "Pensar en situación" en Alejandro Auat: Hacia una filosofía política situada. Buenos Aires: Waldhuter Editores.

Casullo, N. (2007). Las cuestiones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chávez, F. (1993). Historia Argentina. Tomo 14. Buenos Aires: Editorial Oriente.

Dussel, E. (2014). Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI

Frigerio, R. (1957). La universidad debe convertirse en la palanca del progreso nacional. En Revista Qué sucedió en siete días, Nº 112.

Gómez, R. (1995). Neoliberalismo y pseudociencia. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Jaramillo, A. (2014). La descolonización cultural. Un modelo de sustitución de importación de ideas. Remedios de Escalada, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Lanús.

Martínez, S., y Agüero, J. (2008). La dimensión político-ideológica del Trabajo Social. Claves para un Trabajo Social Emancipador. Buenos Aires: Dunken.

Ribeiro, D. (1991). O Povo Latino-Americano. En Carta: falas, reflexões, memorias, Nº 2.

Villarmea, S. (2001). Algunas bases hermenéuticas y epistémicas de la conciencia emancipatoria, Revista de Filosofía, 16, 213-240, Madrid, ISSN: 0034-8244

Halbwach, M. (1994). Les cadres sociaux de la mémoire. Paris: Albin Michel.

Rusell, B. (1916). Principios de reconstrucción social. Londres: Editorial Espasa.

A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918: EL CASO UNSL DESDE 1983 A LA FECHA

Eduardo Borkowski*

I.- INTRODUCCIÓN. ¿CÓMO IMAGINABAN LA UNIVERSIDAD LOS REFORMISTAS DE 1918? ¿QUÉ CLASE DE UNIVERSIDAD QUERÍAN?

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.

* Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia-UNSL.

Era una inyección de universidad humboldtiana[1] en un modelo 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"[2]. Y vinculaban aquella posibilidad con el ejercicio pleno de la libertad, coartada por la Corda Frates.

La Corda Frates[3] 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 meca-

1 Apaza Sembinelli, María Fernanda; FEEyE – 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 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.

2 Julio V. Gonzalez, La Universidad. Teoria y Acción de La Reforma; UNSL.

3 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 famosos 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."

nismos 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. Lo expresa el Manifiesto, detallando los vicios que existían en el funcionamiento:

> Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas; No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo; "La consigna de hoy por ti, mañana para mí, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario.; Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas.

Por la forma "a dedo" –y en contraposición a ella- en que se elegían quienes serían docentes en la universidad, fue que los Reformistas exigieron y obtuvieron que el ingreso a la docencia se realizase por Concurso Público de Antecedentes y Oposición (para decirlo en términos modernos).

Pero también plantearon Periodicidad de la Cátedra, Libertad de Cátedra y la libertad de asistencia así como la posibilidad de Cátedras Paralelas, es decir, la posibilidad, *la libertad de los estudiantes de elegir a sus propios docentes* (en especial estos dos últimos postulados). 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 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.

No por casualidad Houssay, creador del CONICET, institución en la que se desarrolla investigación *fuera de la universidad*, a través del escrito "Papel e importancia de la investigación científica y técnica" (1958), llamó la atención sobre los "peligros" de la reforma del año

1918 ya que: "La versión más moderna de la Reforma es lo que se llama gobierno tripartito de las Facultades, por Consejos formados por igual número de profesores, estudiantes y graduados. Estos últimos son una pequeña minoría de los profesionales, en general jóvenes y con militancias políticas e ideológicas. Este sistema es ilógico y absurdo, pues no pueden gobernar una Universidad los que por sus estudios y experiencia son aún muy incompetentes".

En otros medios también se observa que Houssay era enemigo declarado de la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad ya que: "La intervención de los estudiantes en el gobierno universitario no existe en ningún país adelantado. No es concebible en ellos y su existencia entre nosotros nos deja en ridículo" (Conferencia, 1962). Asimismo y completando lo dicho, Houssay era un confeso promotor de los cursos de ingreso y las limitaciones de la matrícula, tal cual lo había demostrado intentando limitar el cupo de ingresantes a la carrera de Medicina en la UBA.[4]

Es indispensable mencionar que el gobierno anterior al actual no solo creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en diciembre de 2007, con el declarado objetivo de "orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía Argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo." Sino que también continuó con todas las políticas (incluyendo organismos como la CONEAU, la Agencia, etc.) impuestas por la Ley de Educación Superior del menemismo que contribuyen a que la investigación científica se realice *fuera de la universidad*, es decir, fuera de los controles que impone el sistema democrático que rige en ellas.

Darcy Ribeiro[5] 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

4 Aritz Recalde; UNLP; Reflexiones Sobre La Reforma Universitaria del Año 1918: Siete Hipótesis Para el análisis.

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

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[6]; 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". Si bien el sentido de la extensión universitaria ha ido cambiando y en algunos sentidos, de modo muy alejado del pensamiento reformista, la idea central de vinculación necesaria de la universidad como institución con la sociedad que la mantiene, en la que está inserta y la justifica, se ha mantenido como ideal hasta el presente. Además, tiene un correlato muy marcado con el tipo de sociedad que los reformistas tenían en mente.

II.- ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL DE LOS POSTULADOS REFORMISTAS EN LA UNSL

Vale la pena examinar el estado actual del programa de la Reforma tal cual los ha sintetizado Ribeiro, en la UNSL:

1. Cogobierno estudiantil: El concepto de cogobierno estudiantil enmarcado en el concepto del Manifiesto Liminar: "La juventud vive en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo de contaminarse. No se equivoca en Ia elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando.", lamenta-

6 OCS 15/97; artículo 56. Las pruebas de oposición serán públicas y deberán ser desarrolladas obligatoriamente por todos los candidatos. El temario para las pruebas, fijado por la Comisión será común para todos los concursantes. Las actitudes pueden ser comprobadas por clases, trabajos experimentales, exposición de casos, redacción de monografías, coloquios, presentación fundado por programas de enseñanza o por cualquier otro recurso que las Comisiones Asesoras, de acuerdo con las características de las disciplinas, consideren apropiado. En el coloquio los aspirantes deberán defender una propuesta académica en docencia, investigación y/o extensión, que se adecue al Área de Integración Curricular a la que está destinado el cargo que se concursa."

blemente ha sido pervertido por algunas autoridades universitarias, robándole a la juventud el desinterés que guiaba a los reformistas. Así, en la UNSL existen formas concretas en que los estudiantes han sido utilizados en beneficio de algún dirigente o grupo, docentes o no docentes. Una de estas formas ha sido el otorgamiento de cargos no docentes a estudiantes integrantes de los Consejos, ya sea Superior o Directivos. En el caso del Consejo Superior la figura utilizada ha sido la de "Coordinaciones estudiantiles", una figura rentada, creada para ser ocupada por graduados, que sin embargo se otorgó –discrecionalmente, claro– a estudiantes que habían sido electos como integrantes del Consejo Superior. Esto está explícitamente prohibido por el Estatuto Universitario, a pesar de lo cual se llevó adelante con el sencillo mecanismo de demorar (en este caso "se perdió" el expediente[7]) las denuncias hasta su olvido. Otra herramienta es una Ordenanza Rectoral del año 2000 (OR 198/00). Esta Ordenanza, escrita tal vez con buenas intenciones, sin embargo se ha utilizado para coimear a los estudiantes a través del pago de viajes a congresos o la organización de reuniones a través del otorgamiento de fondos cuya rendición nunca fue transparente. Se pidió la derogación de esta normativa también durante 2009, por Expte Nº B-1-748/09, el cual tampoco ha sido resuelto a la fecha. Otro mecanismo

7 Estatuto UNSL, Artículo 37: "Los docentes regulares o efectivos accederán a la carrera docente previo concurso público de antecedentes y oposición. Los Profesores serán designados por el Consejo Superior y los Auxiliares por los Consejos Directivos. La estabilidad del docente en el cargo estará supeditada a un desempeño satisfactorio y acorde con la realidad del medio en que se desarrolla. El Consejo Superior facultará a los Consejos Directivos para que los mismos, a través de Comisiones Asesoras y en forma inexcusable, -cada cuatro (4) años- evalúen el correcto desempeño de cada docente en sus funciones de docencia, investigación, formación de recursos humanos, perfeccionamiento, extensión universitaria y gobierno. Para ello tendrá en cuenta:

a) El cumplimiento de un plan de actividades previamente aprobado por la Facultad respectiva.

b) Opinión fundada del claustro de Alumnos.

c) Opinión fundada del Área en la cual actúa el docente.

d) Opinión fundada de evaluadores externos para el caso de Profesores.

La Facultad podrá, cada ocho (8) años, asignar a la evaluación correspondiente las características de una prueba de reválida, similar a un concurso, la cual tendrá como elementos de juicio los resultados de las evaluaciones anteriores a la misma. Si éste es el caso, podrá prescindirse del requisito del punto d) para las evaluaciones periódicas. En caso de producirse dos evaluaciones insatisfactorias seguidas o alternadas, o si una prueba de reválida resultara insatisfactoria, el cargo será llamado a concurso público y abierto de antecedentes y oposición. El docente continuará en el cargo hasta la sustanciación del concurso. El Consejo Superior actuará como instancia de apelación del resultado de las evaluaciones. El Consejo Superior reglamentará los casos y la modalidad en que corresponda el abono de indemnización al docente que cese en su cargo."

ha sido el otorgamiento de becas de ayuda económica o de comedor o de otro tipo, de manera discrecional, entregadas a los "amigos", a los obedientes, a los obsecuentes. En un trabajo realizado por estudiantes de Periodismo bajo la dirección del Prof. Mario Otero, el cual se puede consultar en periodismodeinv.wordpress.com., se describe detalladamente el sistema de adjudicación de becas y su utilización clientelista. El papel renovador que tuvo la juventud en la Reforma Universitaria ha sido lamentablemente reemplazado por el clientelismo a través de múltiples mecanismos. Huelga decir que los verdaderos beneficiarios de esta forma de hacer política no son los estudiantes, por supuesto, sino los funcionarios y burócratas que logran, de este - entre otros – modo, acceder a mayores salarios y cargos, o mantenerse en ellos por períodos extensísimos (en algunos casos, 30 años o más).

2. La autonomía política, docente y administrativa de la Universidad: La autonomía política y administrativa ha sido sustancialmente atacada a través de la Ley de Educación Superior 24.521, no solo para la UNSL sino para todas las universidades nacionales, ya que la ley interviene directamente en la composición de los cuerpos colegiados de gobierno de la Universidad pero no solo por esto. Se aplican también múltiples mecanismos de disciplinamiento a través de la intermediación de la secretaría de Políticas Universitarias que administra los fondos de las Universidades. Estos mecanismo van desde la firma de convenios "truchos" intermediando actividades totalmente alejadas de la actividad universitaria hasta la entrega preferencial de fondos a las universidades "amigas". Se ha solicitado hace casi un año, a través de la ACTU USL 13353/2016, que se informase a la comunidad universitaria sobre el destino dado a fondos entregados por el Ministerio de Educación y la SPU a la UNSL en pago de convenios por actividades en las que la participación de la UNSL resulta insólita e inexplicable. El resultado de la investigación llevada a cabo por la Unidad de Auditoría Interna ha revelado recientemente que la UNSL ha sido utilizada como forma de evadir los controles en el uso de los fondos de la SPU, al menos durante el período 2014 – 2015. En la UNSL, en particular, los mecanismos de "control" del Ministerio pueden haber implicado incluso "coimas" a los funcionarios. Pero además, existe una incapacidad y una desidia por parte de los cuerpos colegiados de la Universidad, Consejo Superior y Consejos Directivos, para analizar el presupuesto de la Universidad y las respectivas Cuentas de Inversión, es decir, el informe de en qué y

cómo se realizan los gastos. El Consejo Superior de la UNSL habitualmente aprueba por "manazo" tanto el presupuesto como las cuentas de inversión sin cuestionar el menor aspecto de los acordados entre el rectorado y los decanatos. Ni representantes docentes ni estudiantiles tienen intervención real sobre estos aspectos. Justamente en este último tema mencionado, la Comisión de Presupuesto del Consejo Superior, coordinada por el decano de la FACJyS omitió explicarle al Cuerpo los hallazgos de la UAI.

Habría que mencionar también en este ítem el subsidio que la UNSL le da al CONICET, de alrededor (seguramente más a la fecha) de 100 millones de pesos anuales, a través del pago de salarios que NO deberían ser pagados – y lo son - a investigadores de CONICET que también son docentes de la UNSL y que, a partir de 2011, están en condiciones de incompatibilidad porque superponen sus horarios y exceden el límite de 50 horas totales de dedicación que exige la Universidad en su reglamentación. De esta forma CONICET (que debería pagarles el sueldo completo) les descuenta lo que ganan en la UNSL y se beneficia en que no paga todos los salarios que debería pagar que, en cambio, son pagados ilegalmente por la UNSL. También se les da más fondos a aquellos proyectos que reciben subsidios de CONICET o de la Agencia, lo cual resulta un contrasentido por cuanto desfavorece a los proyectos de investigación, generados y financiados por la propia Universidad. En la práctica, la UNSL resigna su autonomía de decidir sobre los temas y proyectos de investigación en favor de CONICET. Esto hace que los investigadores y becarios de CONICET (el 10% del total de docentes de la UNSL) adquieran ventajas comparativas respecto al resto de los docentes. La consecuencia política de esta situación es que los investigadores y becarios de CONICET que son solo el 10% de los docentes, son beneficiados especialmente y han pasado a formar parte de la nueva Corda Frates que maneja la UNSL.

3. *La elección de todos los mandatarios de la Universidad por asamblea con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados*. En la UNSL el sistema eleccionario es por elección directa por voto ponderado de las autoridades unipersonales (rector, decanos y directores de departamento). Si bien es cierto que este sistema ha transparentado los acuerdos políticos que se hacían en la Asamblea Universitaria, tiene el inconveniente de que les quita a los órganos colegiados el carácter de ejecutivos, que fue para la Reforma uno de sus mayores

logros: un poder "ejecutivo" colegiado. En cambio, los Consejos se han transformado en meras instancias de validación de las medidas adoptadas por las autoridades personales. Esto tiene varios orígenes. Los cargos de Consejeros no son rentados especialmente, lo cual exige a los docentes, no docentes y estudiantes distraer tiempo de sus tareas cotidianas, lo que normalmente hace que los Consejeros no lean los Expedientes y se guíen exclusivamente por los dictámenes de las Comisiones a través de las cuales funcionan los Consejos. En el caso del Consejo Superior estas Comisiones están presididas por Decanos, lo cual hace que el flujo de información y el tratamiento de los temas quede supeditado, en un alto grado, a la voluntad de autoridades unipersonales. Otro motivo es la falta de formación en el gobierno universitario (que es el ítem menos valorado de todas las funciones docentes) de muchos de los Consejeros, docentes, estudiantes y no docentes, lo cual hace que sean fácilmente engañados o manipulados por las autoridades unipersonales y sus secretarios, que concentran la información de todo tipo y son quienes tejen acuerdos, espurios o no, que terminan condicionando al Consejo. La existencia de "listas sábana", promueve que accedan a cargos de Consejeros personas que no se destacan por sus cualidades de análisis o propositivas, sino por su obsecuencia. El sistema de elección directa de las autoridades unipersonales debería haber ido acompañado por modificaciones en el Estatuto que aumentaran el poder de los cuerpos colegiados para contrapesar el aumento de representatividad de las autoridades unipersonales, que deriva necesariamente en un aumento de poder de las mismas, rompiendo el balance que existía previamente con el voto a través de la Asamblea.

4. *La selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren amplia libertad de acceso al magisterio*: El sistema de concursos ha sido pervertido en la UNSL a través de varios mecanismos. El primero (y tal vez el más importante) es a través del mecanismo de selección de los jurados. La UNSL está organizada en Áreas, Departamentos y Facultades, y finalmente el Consejo Superior, en ese orden creciente de facultades e intervención en el mecanismo del concurso. Las Áreas (unidades académicas que agrupan cátedras epistemológicamente relacionadas) y que son las encargadas del dictado de las diferentes asignaturas vinculadas, para todas las carreras de una misma facultad. Originalmente el sistema se pensó previendo que no existieran áreas similares en distintas facultades pero con el tiempo esa condición se fue diluyendo. Son

las Áreas las que proponen a los Departamentos y éstos a los Consejos Directivos, la composición de los jurados para cubrir un determinado cargo docente. De un número de 9 propuestos se eligen 6, entre titulares y suplentes. El problema surge a partir de que los jurados propuestos suelen ser, con mucha frecuencia, los integrantes de grupos disciplinarios inter-universidades, muy reducidos en número, con frecuencia también, conocidos entre sí en sociedades disciplinares o comisiones del CONICET, de modo que el jurado tiene un sesgo favorable hacia alguno de los candidatos desde el momento mismo de su constitución a partir de favores mutuos entre los integrantes del grupo disciplinar y de compromisos adquiridos entre ellos. Una propuesta que se hizo, hace más de 10 años, elaborada por un grupo significativo de docentes, de realizar un sorteo entre todos los profesores de asignaturas equivalentes en todo el país, de modo que el jurado fuese realmente aleatorio, duerme el sueño de la injusticia hace más de 10 años. Esto ha aumentado el poder de ciertos individuos dentro de la estructura de la universidad, que son los que disponen de las conexiones para invitar a formar jurados a sus amigos y a su vez, devolverles el favor cuando en necesario (lo que de paso aumenta el Curriculum Vitae de cada uno de ellos). Este mecanismo rige no solo para concursos docentes sino también para becas de grado y posgrado, con las mismas características y perjuicios para la institución y beneficios para los pocos beneficiados. Otro mecanismo que se ha utilizado está demostrado por el caso de un concurso reciente (Expte Nº 5719/2014) en el cual el jurado en forma unánime eligió a la ganadora de un cargo de titular, investigadora de CONICET igual que la segunda en el orden de méritos. Y sin embargo, el concurso fue anulado en el Consejo Directivo de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia argumentando un supuesto error formal que habría sido el no anunciar la realización de un coloquio al finalizar la clase de oposición.

Un párrafo aparte merece la degradación que ha sufrido la Dirección de Asesoría Jurídica en la UNSL y la ineficacia de la Auditoría Interna. En este último caso, dicha ineficacia proviene de que los Informes de Auditoría se entregan al rector y no al Consejo Superior, con lo cual, pueden ser "cajoneados" de acuerdo con las necesidades políticas coyunturales.

Todos estos elementos contribuyen a que se haya formado una nueva "Corda Frates" que integran algunos funcionarios docentes y no docentes jerárquicos como los que se acaba de mencionar.

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*. En la UNSL el sistema de concursar abiertamente el mismo cargo cada 5 años fue reemplazado por un sistema de evaluación periódica el cual en realidad nunca se aplicó, aunque es un mandato estatutario, que además se refleja en la OCS Nº 15/97. Interpretando sesgadamente el texto del Estatuto se han implementado las "reválidas", concursos cerrados (concursa solo quien ocupa el cargo) que es una modalidad que no se ajusta a lo reglamentado. Efectivamente, el Estatuto de la UNSL en Artículo 37, establece evaluaciones periódicas cada 4 años.

Pero ninguna Facultad de la UNSL, excepto la de Química, Bioquímica y Farmacia –que no emplea la norma resultante– reglamentó siquiera el proceso de evaluaciones periódicas. Con lo cual, la reválida, que debería ser una de esas evaluaciones periódicas, no tiene entidad jurídica. Otros puntos de lo estatuido tampoco se respetan, como por ejemplo tener en cuenta "la opinión fundada del claustro de alumnos" o "la opinión fundada del Área en la que actúa el docente". El sistema de evaluaciones periódicas se pensó oportunamente como una forma superadora de la periodicidad de la cátedra que ponía en riesgo derechos laborales como la estabilidad en el cargo, pero en la práctica, ha implicado volver a un sistema de "cátedra vitalicia" como la que denunciaban los reformistas y que conspira contra la excelencia de la enseñanza aún con la presencia de jurados externos a la universidad, porque, como ya se ha dicho, los mismos se eligen entre los "amigos" interdisciplinares lo cual hace que los concursos de oposición hayan perdido su función y sean solo una fachada para mantener privilegios. Se mantiene la situación que denunciaba el Manifiesto Liminar:

La consigna de "hoy por ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario.

6. *La gratuidad de la enseñanza universitaria*: Este fue un tema debatido pero sobre el cual no hubo acuerdo en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, que sesionó del 20 al 31 de julio de 1918 convocado por la FUA. El proyecto presentado en este sentido por Dante Ardigó y Gabriel del Mazo no pudo ser aprobado. El gobierno de Perón fue el que la instituyó a través del Decreto N° 29.337 de noviembre de 1949 (de Su-

presión de Aranceles Universitarios). Los reformistas actuales han tomado la gratuidad de la enseñanza universitaria como una bandera irrenunciable. Es necesario decir, sin embargo, que la relación entre el peronismo y los reformistas durante el 1er y 2do gobierno de Perón fue una relación conflictiva, cuyas contradicciones pueden rastrearse hasta nuestros días. Vale la pena re-leer un esclarecedor análisis de la Lic. Nayla Pis Diez[8].

Por otro lado, y en consonancia con modelos impuestos por entidades de financiamiento internacionales, se arancelan los posgrados e incluso carreras de grado a pesar de la bandera reformista, porque implican pingües beneficios para quienes los dictan cobrando por ello.

7. *La asunción por la Universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia;* La UNSL, marcada por la desaparición forzada de su primer rector normalizador, el Dr. Mauricio A. López, llevada a cabo por la dictadura autodenominada "el proceso" (1976–1983), al comenzar el año 1977, se caracterizó a partir de su normalización, por una defensa irrestricta de los Derechos Humanos y sus acciones, tanto internas como de cara a la sociedad, siguieron este lineamiento. Esto se ha demostrado en numerosas ocasiones: los alzamientos en contra de Alfonsín y Menem, el premio Mauricio López a quienes se destacan en la defensa de los DD.HH. La comunidad universitaria y la Universidad como Institución tuvo que soportar represalias por parte del gobierno provincial en una oportunidad en la cual varios miembros de la comunidad universitaria firmamos una solicitada titulada "se puede hacer sin robar" la que tuvo como respuesta del gobierno provincial el cierre del acceso al policlínico provincial para aquellas carreras que dictaban sus prácticas pre-profesionales en ese ámbito. La fábrica de medicamentos provincial, Medicamentos Puntanos, tuvo su origen en la Planta Piloto de Medicamentos que creó la UNSL, en riguroso cumplimiento del concepto de Extensión Universitaria de la Reforma Universitaria. Esta línea de conducta, sin embargo, se ha perdido a partir de la existencia de persecuciones internas a quienes expresan opiniones distintas a las de la conducción universitaria, por lo que la Universidad ha perdido autoridad moral para aportar a corregir los eventuales errores y mejorar la democracia, ya que ella misma los comete reiteradamente hacia su propia comunidad.

8 Pis Diez, Nayla; La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955); Los Trabajos y los Días ; Año 04 | Número 03 (2012), UNLP (http://hdl.handle.net/10915/42965)

8. *La libertad docente*; En relación con esta reivindicación de los reformistas, es necesario decir que se cumple solo parcialmente, a raíz del corsé que ha impuesto la CONEAU (institución creada durante el periodo menemista que sin embargo, ha seguido funcionando y estableciendo un sistema de premios y castigos orientados a "normalizar", en el peor sentido, el de emparejar, de nivelar hacia abajo, las carreras y las prácticas docentes. Así, se han establecido contenidos mínimos, cantidad de horas, y asignaturas en las carreras que pueden o no tener algo que ver con la realidad de cada universidad. El sistema de incentivos que en su comienzo parecía una buena idea para convocar a los docentes a realizar investigaciones dentro de la universidad, ha terminado siendo una forma de impedir los desarrollos individuales y las investigaciones nacidas del propio interés del docente.

Esto se suma a la política interna de cada universidad que en la UNSL en particular, no promueve que la investigación se lleve a cabo dentro de la universidad y disminuye su pertinencia y la calidad docente, en forma coherente con la desvalorización de esta tarea dentro de la propia universidad.

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; Este postulado reformista no se implementó jamás a nivel del grado. Hubo algunos intentos a nivel del posgrado que sin embargo, generaron una resistencia bastante grande entre quienes se sentían dueños del "feudo" académico.

10. *La libre asistencia a clases*. Esto se aplica esencialmente a las clases teóricas aunque en algunas reglamentaciones de asignaturas aparezca la asistencia a clase como un requisito para la aprobación de la materia. En cambio, no se cumple para las clases denominadas de "trabajos prácticos", en los cuales, habitualmente, se exige el 100% de su asistencia y aprobación como requisito para aprobar la asignatura. Sin embargo, el régimen académico actual es bastante distinto al probablemente existía en el momento de la Reforma, por lo cual es difícil decir, desde el punto de vista de una mejor pedagogía, si este postulado debería aplicarse actualmente como entonces.

III.- CONCLUSIONES

En la Universidad Nacional de San Luis, por acción de sus conducciones desde hace 10 años a esta parte, los postulados reformistas tienen solo existencia formal, porque en la práctica no se los respeta, se los deforma y pervierte de modo de mantener el poder de la camarilla gobernante, la nueva "Corda Frates", que ya no tiene el común denominador de la religión sino el de los beneficios personales y la permanencia en el poder a toda costa.

LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN, UNA RELACIÓN VERBAL

Facundo Jaime

I.- INTRODUCCIÓN. ¿CÓMO IMAGINABAN LA UNIVERSIDAD LOS REFORMISTAS DE 1918? ¿QUÉ CLASE DE UNIVERSIDAD QUERÍAN?

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 humboldtiana[1] en un modelo 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"[2]. Y vinculaban aquella posibilidad con el ejercicio pleno de la libertad, coartada por la Corda Frates.

La Corda Frates[3] 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 meca-

1 Apaza Sembinelli, María Fernanda; FEEyE – 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 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.

2 Julio V. Gonzalez, La Universidad. Teoria y Acción de La Reforma; UNSL.

3 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 famosos 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."

nismos 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. Lo expresa el Manifiesto, detallando los vicios que existían en el funcionamiento:

> Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas; No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo; "La consigna de hoy por ti, mañana para mí, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario.; Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas.

Por la forma "a dedo" –y en contraposición a ella- en que se elegían quienes serían docentes en la universidad, fue que los Reformistas exigieron y obtuvieron que el ingreso a la docencia se realizase por Concurso Público de Antecedentes y Oposición (para decirlo en términos modernos).

Pero también plantearon Periodicidad de la Cátedra, Libertad de Cátedra y la libertad de asistencia así como la posibilidad de Cátedras Paralelas, es decir, la posibilidad, *la libertad de los estudiantes de elegir a sus propios docentes* (en especial estos dos últimos postulados). 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 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.

No por casualidad Houssay, creador del CONICET, institución en la que se desarrolla investigación *fuera de la universidad*, a través del escrito "Papel e importancia de la investigación científica y técnica" (1958), llamó la atención sobre los "peligros" de la reforma del año

1918 ya que: "La versión más moderna de la Reforma es lo que se llama gobierno tripartito de las Facultades, por Consejos formados por igual número de profesores, estudiantes y graduados. Estos últimos son una pequeña minoría de los profesionales, en general jóvenes y con militancias políticas e ideológicas. Este sistema es ilógico y absurdo, pues no pueden gobernar una Universidad los que por sus estudios y experiencia son aún muy incompetentes".

En otros medios también se observa que Houssay era enemigo declarado de la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad ya que: "La intervención de los estudiantes en el gobierno universitario no existe en ningún país adelantado. No es concebible en ellos y su existencia entre nosotros nos deja en ridículo" (Conferencia, 1962). Asimismo y completando lo dicho, Houssay era un confeso promotor de los cursos de ingreso y las limitaciones de la matrícula, tal cual lo había demostrado intentando limitar el cupo de ingresantes a la carrera de Medicina en la UBA.[4]

Es indispensable mencionar que el gobierno anterior al actual no solo creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en diciembre de 2007, con el declarado objetivo de "orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía Argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo." Sino que también continuó con todas las políticas (incluyendo organismos como la CONEAU, la Agencia, etc.) impuestas por la Ley de Educación Superior del menemismo que contribuyen a que la investigación científica se realice *fuera de la universidad*, es decir, fuera de los controles que impone el sistema democrático que rige en ellas.

Darcy Ribeiro[5] 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

4 Aritz Recalde; UNLP; Reflexiones Sobre La Reforma Universitaria del Año 1918: Siete Hipótesis Para el análisis.

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

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[6]; 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". Si bien el sentido de la extensión universitaria ha ido cambiando y en algunos sentidos, de modo muy alejado del pensamiento reformista, la idea central de vinculación necesaria de la universidad como institución con la sociedad que la mantiene, en la que está inserta y la justifica, se ha mantenido como ideal hasta el presente. Además, tiene un correlato muy marcado con el tipo de sociedad que los reformistas tenían en mente.

II.- ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL DE LOS POSTULADOS REFORMISTAS EN LA UNSL

Vale la pena examinar el estado actual del programa de la Reforma tal cual los ha sintetizado Ribeiro, en la UNSL:

1. *Cogobierno estudiantil*: El concepto de cogobierno estudiantil enmarcado en el concepto del Manifiesto Liminar: "La juventud vive en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo de contaminarse. No se equivoca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando.", lamenta-

6 OCS 15/97; artículo 56. Las pruebas de oposición serán públicas y deberán ser desarrolladas obligatoriamente por todos los candidatos. El temario para las pruebas, fijado por la Comisión será común para todos los concursantes. Las actitudes pueden ser comprobadas por clases, trabajos experimentales, exposición de casos, redacción de monografías, coloquios, presentación fundado por programas de enseñanza o por cualquier otro recurso que las Comisiones Asesoras, de acuerdo con las características de las disciplinas, consideren apropiado. En el coloquio los aspirantes deberán defender una propuesta académica en docencia, investigación y/o extensión, que se adecue al Área de Integración Curricular a la que está destinado el cargo que se concursa."

blemente ha sido pervertido por algunas autoridades universitarias, robándole a la juventud el desinterés que guiaba a los reformistas. Así, en la UNSL existen formas concretas en que los estudiantes han sido utilizados en beneficio de algún dirigente o grupo, docentes o no docentes. Una de estas formas ha sido el otorgamiento de cargos no docentes a estudiantes integrantes de los Consejos, ya sea Superior o Directivos. En el caso del Consejo Superior la figura utilizada ha sido la de "Coordinaciones estudiantiles", una figura rentada, creada para ser ocupada por graduados, que sin embargo se otorgó –discrecionalmente, claro– a estudiantes que habían sido electos como integrantes del Consejo Superior. Esto está explícitamente prohibido por el Estatuto Universitario, a pesar de lo cual se llevó adelante con el sencillo mecanismo de demorar (en este caso "se perdió" el expediente[7]) las denuncias hasta su olvido. Otra herramienta es una Ordenanza Rectoral del año 2000 (OR 198/00). Esta Ordenanza, escrita tal vez con buenas intenciones, sin embargo se ha utilizado para coimear a los estudiantes a través del pago de viajes a congresos o la organización de reuniones a través del otorgamiento de fondos cuya rendición nunca fue transparente. Se pidió la derogación de esta normativa también durante 2009, por Expte Nº B-1-748/09, el cual tampoco ha sido resuelto a la fecha. Otro mecanismo

7 Estatuto UNSL, Artículo 37: "Los docentes regulares o efectivos accederán a la carrera docente previo concurso público de antecedentes y oposición. Los Profesores serán designados por el Consejo Superior y los Auxiliares por los Consejos Directivos. La estabilidad del docente en el cargo estará supeditada a un desempeño satisfactorio y acorde con la realidad del medio en que se desarrolla. El Consejo Superior facultará a los Consejos Directivos para que los mismos, a través de Comisiones Asesoras y en forma inexcusable, -cada cuatro (4) años- evalúen el correcto desempeño de cada docente en sus funciones de docencia, investigación, formación de recursos humanos, perfeccionamiento, extensión universitaria y gobierno. Para ello tendrá en cuenta:

a) El cumplimiento de un plan de actividades previamente aprobado por la Facultad respectiva.

b) Opinión fundada del claustro de Alumnos.

c) Opinión fundada del Área en la cual actúa el docente.

d) Opinión fundada de evaluadores externos para el caso de Profesores.

La Facultad podrá, cada ocho (8) años, asignar a la evaluación correspondiente las características de una prueba de reválida, similar a un concurso, la cual tendrá como elementos de juicio los resultados de las evaluaciones anteriores a la misma. Si éste es el caso, podrá prescindirse del requisito del punto d) para las evaluaciones periódicas. En caso de producirse dos evaluaciones insatisfactorias seguidas o alternadas, o si una prueba de reválida resultara insatisfactoria, el cargo será llamado a concurso público y abierto de antecedentes y oposición. El docente continuará en el cargo hasta la sustanciación del concurso. El Consejo Superior actuará como instancia de apelación del resultado de las evaluaciones. El Consejo Superior reglamentará los casos y la modalidad en que corresponda el abono de indemnización al docente que cese en su cargo."

ha sido el otorgamiento de becas de ayuda económica o de comedor o de otro tipo, de manera discrecional, entregadas a los "amigos", a los obedientes, a los obsecuentes. En un trabajo realizado por estudiantes de Periodismo bajo la dirección del Prof. Mario Otero, el cual se puede consultar en periodismodeinv.wordpress.com., se describe detalladamente el sistema de adjudicación de becas y su utilización clientelista. El papel renovador que tuvo la juventud en la Reforma Universitaria ha sido lamentablemente reemplazado por el clientelismo a través de múltiples mecanismos. Huelga decir que los verdaderos beneficiarios de esta forma de hacer política no son los estudiantes, por supuesto, sino los funcionarios y burócratas que logran, de este - entre otros – modo, acceder a mayores salarios y cargos, o mantenerse en ellos por períodos extensísimos (en algunos casos, 30 años o más).

2. *La autonomía política, docente y administrativa de la Universidad*: La autonomía política y administrativa ha sido sustancialmente atacada a través de la Ley de Educación Superior 24.521, no solo para la UNSL sino para todas las universidades nacionales, ya que la ley interviene directamente en la composición de los cuerpos colegiados de gobierno de la Universidad pero no solo por esto. Se aplican también múltiples mecanismos de disciplinamiento a través de la intermediación de la secretaría de Políticas Universitarias que administra los fondos de las Universidades. Estos mecanismo van desde la firma de convenios "truchos" intermediando actividades totalmente alejadas de la actividad universitaria hasta la entrega preferencial de fondos a las universidades "amigas". Se ha solicitado hace casi un año, a través de la ACTU USL 13353/2016, que se informase a la comunidad universitaria sobre el destino dado a fondos entregados por el Ministerio de Educación y la SPU a la UNSL en pago de convenios por actividades en las que la participación de la UNSL resulta insólita e inexplicable. El resultado de la investigación llevada a cabo por la Unidad de Auditoría Interna ha revelado recientemente que la UNSL ha sido utilizada como forma de evadir los controles en el uso de los fondos de la SPU, al menos durante el período 2014 – 2015. En la UNSL, en particular, los mecanismos de "control" del Ministerio pueden haber implicado incluso "coimas" a los funcionarios. Pero además, existe una incapacidad y una desidia por parte de los cuerpos colegiados de la Universidad, Consejo Superior y Consejos Directivos, para analizar el presupuesto de la Universidad y las respectivas Cuentas de Inversión, es decir, el informe de en qué y

cómo se realizan los gastos. El Consejo Superior de la UNSL habitualmente aprueba por "manazo" tanto el presupuesto como las cuentas de inversión sin cuestionar el menor aspecto de los acordados entre el rectorado y los decanatos. Ni representantes docentes ni estudiantiles tienen intervención real sobre estos aspectos. Justamente en este último tema mencionado, la Comisión de Presupuesto del Consejo Superior, coordinada por el decano de la FACJyS omitió explicarle al Cuerpo los hallazgos de la UAI.

Habría que mencionar también en este ítem el subsidio que la UNSL le da al CONICET, de alrededor (seguramente más a la fecha) de 100 millones de pesos anuales, a través del pago de salarios que NO deberían ser pagados – y lo son - a investigadores de CONICET que también son docentes de la UNSL y que, a partir de 2011, están en condiciones de incompatibilidad porque superponen sus horarios y exceden el límite de 50 horas totales de dedicación que exige la Universidad en su reglamentación. De esta forma CONICET (que debería pagarles el sueldo completo) les descuenta lo que ganan en la UNSL y se beneficia en que no paga todos los salarios que debería pagar que, en cambio, son pagados ilegalmente por la UNSL. También se les da más fondos a aquellos proyectos que reciben subsidios de CONICET o de la Agencia, lo cual resulta un contrasentido por cuanto desfavorece a los proyectos de investigación, generados y financiados por la propia Universidad. En la práctica, la UNSL resigna su autonomía de decidir sobre los temas y proyectos de investigación en favor de CONICET. Esto hace que los investigadores y becarios de CONICET (el 10% del total de docentes de la UNSL) adquieran ventajas comparativas respecto al resto de los docentes. La consecuencia política de esta situación es que los investigadores y becarios de CONICET que son solo el 10% de los docentes, son beneficiados especialmente y han pasado a formar parte de la nueva Corda Frates que maneja la UNSL.

3. *La elección de todos los mandatarios de la Universidad por asamblea con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados*. En la UNSL el sistema eleccionario es por elección directa por voto ponderado de las autoridades unipersonales (rector, decanos y directores de departamento). Si bien es cierto que este sistema ha transparentado los acuerdos políticos que se hacían en la Asamblea Universitaria, tiene el inconveniente de que les quita a los órganos colegiados el carácter de ejecutivos, que fue para la Reforma uno de sus mayores

logros: un poder "ejecutivo" colegiado. En cambio, los Consejos se han transformado en meras instancias de validación de las medidas adoptadas por las autoridades personales. Esto tiene varios orígenes. Los cargos de Consejeros no son rentados especialmente, lo cual exige a los docentes, no docentes y estudiantes distraer tiempo de sus tareas cotidianas, lo que normalmente hace que los Consejeros no lean los Expedientes y se guíen exclusivamente por los dictámenes de las Comisiones a través de las cuales funcionan los Consejos. En el caso del Consejo Superior estas Comisiones están presididas por Decanos, lo cual hace que el flujo de información y el tratamiento de los temas quede supeditado, en un alto grado, a la voluntad de autoridades unipersonales. Otro motivo es la falta de formación en el gobierno universitario (que es el ítem menos valorado de todas las funciones docentes) de muchos de los Consejeros, docentes, estudiantes y no docentes, lo cual hace que sean fácilmente engañados o manipulados por las autoridades unipersonales y sus secretarios, que concentran la información de todo tipo y son quienes tejen acuerdos, espurios o no, que terminan condicionando al Consejo. La existencia de "listas sábana", promueve que accedan a cargos de Consejeros personas que no se destacan por sus cualidades de análisis o propositivas, sino por su obsecuencia. El sistema de elección directa de las autoridades unipersonales debería haber ido acompañado por modificaciones en el Estatuto que aumentaran el poder de los cuerpos colegiados para contrapesar el aumento de representatividad de las autoridades unipersonales, que deriva necesariamente en un aumento de poder de las mismas, rompiendo el balance que existía previamente con el voto a través de la Asamblea.

4. *La selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren amplia libertad de acceso al magisterio*: El sistema de concursos ha sido pervertido en la UNSL a través de varios mecanismos. El primero (y tal vez el más importante) es a través del mecanismo de selección de los jurados. La UNSL está organizada en Áreas, Departamentos y Facultades, y finalmente el Consejo Superior, en ese orden creciente de facultades e intervención en el mecanismo del concurso. Las Áreas (unidades académicas que agrupan cátedras epistemológicamente relacionadas) y que son las encargadas del dictado de las diferentes asignaturas vinculadas, para todas las carreras de una misma facultad. Originalmente el sistema se pensó previendo que no existieran áreas similares en distintas facultades pero con el tiempo esa condición se fue diluyendo. Son

las Áreas las que proponen a los Departamentos y éstos a los Consejos Directivos, la composición de los jurados para cubrir un determinado cargo docente. De un número de 9 propuestos se eligen 6, entre titulares y suplentes. El problema surge a partir de que los jurados propuestos suelen ser, con mucha frecuencia, los integrantes de grupos disciplinarios inter-universidades, muy reducidos en número, con frecuencia también, conocidos entre sí en sociedades disciplinares o comisiones del CONICET, de modo que el jurado tiene un sesgo favorable hacia alguno de los candidatos desde el momento mismo de su constitución a partir de favores mutuos entre los integrantes del grupo disciplinar y de compromisos adquiridos entre ellos. Una propuesta que se hizo, hace más de 10 años, elaborada por un grupo significativo de docentes, de realizar un sorteo entre todos los profesores de asignaturas equivalentes en todo el país, de modo que el jurado fuese realmente aleatorio, duerme el sueño de la injusticia hace más de 10 años. Esto ha aumentado el poder de ciertos individuos dentro de la estructura de la universidad, que son los que disponen de las conexiones para invitar a formar jurados a sus amigos y a su vez, devolverles el favor cuando en necesario (lo que de paso aumenta el Curriculum Vitae de cada uno de ellos). Este mecanismo rige no solo para concursos docentes sino también para becas de grado y posgrado, con las mismas características y perjuicios para la institución y beneficios para los pocos beneficiados. Otro mecanismo que se ha utilizado está demostrado por el caso de un concurso reciente (Expte Nº 5719/2014) en el cual el jurado en forma unánime eligió a la ganadora de un cargo de titular, investigadora de CONICET igual que la segunda en el orden de méritos. Y sin embargo, el concurso fue anulado en el Consejo Directivo de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia argumentando un supuesto error formal que habría sido el no anunciar la realización de un coloquio al finalizar la clase de oposición.

Un párrafo aparte merece la degradación que ha sufrido la Dirección de Asesoría Jurídica en la UNSL y la ineficacia de la Auditoría Interna. En este último caso, dicha ineficacia proviene de que los Informes de Auditoría se entregan al rector y no al Consejo Superior, con lo cual, pueden ser "cajoneados" de acuerdo con las necesidades políticas coyunturales.

Todos estos elementos contribuyen a que se haya formado una nueva "Corda Frates" que integran algunos funcionarios docentes y no docentes jerárquicos como los que se acaba de mencionar.

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*. En la UNSL el sistema de concursar abiertamente el mismo cargo cada 5 años fue reemplazado por un sistema de evaluación periódica el cual en realidad nunca se aplicó, aunque es un mandato estatutario, que además se refleja en la OCS Nº 15/97. Interpretando sesgadamente el texto del Estatuto se han implementado las "reválidas", concursos cerrados (concursa solo quien ocupa el cargo) que es una modalidad que no se ajusta a lo reglamentado. Efectivamente, el Estatuto de la UNSL en Artículo 37, establece evaluaciones periódicas cada 4 años.

Pero ninguna Facultad de la UNSL, excepto la de Química, Bioquímica y Farmacia –que no emplea la norma resultante– reglamentó siquiera el proceso de evaluaciones periódicas. Con lo cual, la reválida, que debería ser una de esas evaluaciones periódicas, no tiene entidad jurídica. Otros puntos de lo estatuido tampoco se respetan, como por ejemplo tener en cuenta "la opinión fundada del claustro de alumnos" o "la opinión fundada del Área en la que actúa el docente". El sistema de evaluaciones periódicas se pensó oportunamente como una forma superadora de la periodicidad de la cátedra que ponía en riesgo derechos laborales como la estabilidad en el cargo, pero en la práctica, ha implicado volver a un sistema de "cátedra vitalicia" como la que denunciaban los reformistas y que conspira contra la excelencia de la enseñanza aún con la presencia de jurados externos a la universidad, porque, como ya se ha dicho, los mismos se eligen entre los "amigos" interdisciplinares lo cual hace que los concursos de oposición hayan perdido su función y sean solo una fachada para mantener privilegios. Se mantiene la situación que denunciaba el Manifiesto Liminar:

La consigna de "hoy por ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario.

6. *La gratuidad de la enseñanza universitaria*: Este fue un tema debatido pero sobre el cual no hubo acuerdo en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, que sesionó del 20 al 31 de julio de 1918 convocado por la FUA. El proyecto presentado en este sentido por Dante Ardigó y Gabriel del Mazo no pudo ser aprobado. El gobierno de Perón fue el que la instituyó a través del Decreto N° 29.337 de noviembre de 1949 (de Su-

presión de Aranceles Universitarios). Los reformistas actuales han tomado la gratuidad de la enseñanza universitaria como una bandera irrenunciable. Es necesario decir, sin embargo, que la relación entre el peronismo y los reformistas durante el 1er y 2do gobierno de Perón fue una relación conflictiva, cuyas contradicciones pueden rastrearse hasta nuestros días. Vale la pena re-leer un esclarecedor análisis de la Lic. Nayla Pis Diez[8].

Por otro lado, y en consonancia con modelos impuestos por entidades de financiamiento internacionales, se arancelan los posgrados e incluso carreras de grado a pesar de la bandera reformista, porque implican pingües beneficios para quienes los dictan cobrando por ello.

7. *La asunción por la Universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia;* La UNSL, marcada por la desaparición forzada de su primer rector normalizador, el Dr. Mauricio A. López, llevada a cabo por la dictadura autodenominada "el proceso" (1976–1983), al comenzar el año 1977, se caracterizó a partir de su normalización, por una defensa irrestricta de los Derechos Humanos y sus acciones, tanto internas como de cara a la sociedad, siguieron este lineamiento. Esto se ha demostrado en numerosas ocasiones: los alzamientos en contra de Alfonsín y Menem, el premio Mauricio López a quienes se destacan en la defensa de los DD.HH. La comunidad universitaria y la Universidad como Institución tuvo que soportar represalias por parte del gobierno provincial en una oportunidad en la cual varios miembros de la comunidad universitaria firmamos una solicitada titulada "se puede hacer sin robar" la que tuvo como respuesta del gobierno provincial el cierre del acceso al policlínico provincial para aquellas carreras que dictaban sus prácticas pre-profesionales en ese ámbito. La fábrica de medicamentos provincial, Medicamentos Puntanos, tuvo su origen en la Planta Piloto de Medicamentos que creó la UNSL, en riguroso cumplimiento del concepto de Extensión Universitaria de la Reforma Universitaria. Esta línea de conducta, sin embargo, se ha perdido a partir de la existencia de persecuciones internas a quienes expresan opiniones distintas a las de la conducción universitaria, por lo que la Universidad ha perdido autoridad moral para aportar a corregir los eventuales errores y mejorar la democracia, ya que ella misma los comete reiteradamente hacia su propia comunidad.

8 Pis Diez, Nayla; La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955); Los Trabajos y los Días ; Año 04 | Número 03 (2012), UNLP (http://hdl.handle.net/10915/42965)

8. *La libertad docente*; En relación con esta reivindicación de los reformistas, es necesario decir que se cumple solo parcialmente, a raíz del corsé que ha impuesto la CONEAU (institución creada durante el periodo menemista que sin embargo, ha seguido funcionando y estableciendo un sistema de premios y castigos orientados a "normalizar", en el peor sentido, el de emparejar, de nivelar hacia abajo, las carreras y las prácticas docentes. Así, se han establecido contenidos mínimos, cantidad de horas, y asignaturas en las carreras que pueden o no tener algo que ver con la realidad de cada universidad. El sistema de incentivos que en su comienzo parecía una buena idea para convocar a los docentes a realizar investigaciones dentro de la universidad, ha terminado siendo una forma de impedir los desarrollos individuales y las investigaciones nacidas del propio interés del docente.

Esto se suma a la política interna de cada universidad que en la UNSL en particular, no promueve que la investigación se lleve a cabo dentro de la universidad y disminuye su pertinencia y la calidad docente, en forma coherente con la desvalorización de esta tarea dentro de la propia universidad.

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; Este postulado reformista no se implementó jamás a nivel del grado. Hubo algunos intentos a nivel del posgrado que sin embargo, generaron una resistencia bastante grande entre quienes se sentían dueños del "feudo" académico.

10. *La libre asistencia a clases*. Esto se aplica esencialmente a las clases teóricas aunque en algunas reglamentaciones de asignaturas aparezca la asistencia a clase como un requisito para la aprobación de la materia. En cambio, no se cumple para las clases denominadas de "trabajos prácticos", en los cuales, habitualmente, se exige el 100% de su asistencia y aprobación como requisito para aprobar la asignatura. Sin embargo, el régimen académico actual es bastante distinto al probablemente existía en el momento de la Reforma, por lo cual es difícil decir, desde el punto de vista de una mejor pedagogía, si este postulado debería aplicarse actualmente como entonces.

III.- CONCLUSIONES

En la Universidad Nacional de San Luis, por acción de sus conducciones desde hace 10 años a esta parte, los postulados reformistas tienen solo existencia formal, porque en la práctica no se los respeta, se los deforma y pervierte de modo de mantener el poder de la camarilla gobernante, la nueva "Corda Frates", que ya no tiene el común denominador de la religión sino el de los beneficios personales y la permanencia en el poder a toda costa.

1.918 + 100 = 24.521

REVOLUCIÓN Y REACCIÓN EN LA REFORMA DEL 18

Ramón Sans Ferramola*

Me gustan los estudiantes porque son la levadura / Del pan que saldrá del horno con toda su sabrosura / Para la boca del pobre que come con amargura. / Caramba y zamba la cosa, viva la literatura. / Me gustan los estudiantes que van al laboratorio / Descubren lo que se esconde adentro del confesorio / Ya tiene el hombre un carrito que llegó hasta el purgatorio / Caramba y zamba la cosa, los libros explicatorios. (Violeta Parra).

RESUMEN

El triste saldo al que hemos arribado luego de haberse cumplido cien años de la Reforma Universitaria de 1918, se condensa en la permanencia de la Ley de Educación Superior Número 24.521; promulgada en agosto de 1995 en tiempos de neoliberalismo y aún vigente, a pesar de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández: el progresismo de sus gobiernos no llegó al marco legal que rige los destinos de universidad pública. De ahí el título de este trabajo. En el primer apartado hemos tratado de indagar la procedencia prístina de la Reforma Universitaria, haciendo hincapié en el carácter revolucionario que tuvo para sus jóvenes gestores, haciendo centro en la discursividad de Deodoro Roca. En la segunda parte, analizamos la vía destructiva por la que el

* Facultad de Ciencias Humanas. UNSL. Filosofía.

neoliberalismo, desde 1995 en adelante, aniquiló en sus raíces la Reforma Universitaria, dejando estratégicamente, un leve estertor discursivo de su memoria.

1. LA REFORMA COMO REVOLUCIÓN

"Autonomía, cogobierno, extensión, libertad de cátedra, autonomía, cogobierno, extensión, libertad de cátedra...", escuchamos en discursos emotivamente fingidos y leemos en documentos y paredes de la universidad pública, con la persistencia de un mantra, pero con la vacuidad de un rezo sin dios, palabras antiguamente sagradas, que se recitan para invocar a una divinidad ya muerta, pero que es necesario seguir manteniendo artificialmente viva por los intereses de una política-mezquina en beneficio de algunxs. Este mantra se ha construido sobre el cimiento de una historia engañadora, justificatoria y redentora del presente, que invoca maliciosamente los vestigios del pasado.

En el prólogo de *La genealogía de la moral*, Nietzsche preguntándose por la procedencia del bien y del mal, esa polaridad sobre la que se construye nuestra existencia de seres valorativos, llega a la paradógica conclusión de que el ser humano, en cuya esencia es el conocimiento del mundo, no se conoce realmente a sí mismo: la raíz de tal olvido ancla en la ausencia de la pregunta por sí mismo; si como humanidad no nos hemos buscado, ¿cómo llegará a ser posible que nos encontrásemos? Pero, si el conocimiento ancla en el terreno de la disquisición entre el bien y el mal -es decir, la bondad de la verdad y la maldad de la falsedad-, desconocernos a nosotros mismos implicaría la imposibilidad misma de conocimiento. Lejos del adormecimiento escéptico, Nietzsche propone el camino de la búsqueda de sí, pero para ello se hace menester dejar de recorrer los senderos de una historia repetida y reproducida que siempre llega a la justificación del presente (Medina, Sanz Ferramola y Pesquín, 2016). Tomando tal perspectiva, podríamos decir, La Reforma Universitaria que dice conocer (y desde ese conocimiento aconseja y actúa), se desconoce a sí misma por haberse casi olvidado del conocimiento de sí misma. Por eso nos preguntamos por su procedencia, no por su origen que lleva a la historia conocida y oficial, y que implicaría recorrer nuevamente los senderos de la pregunta ya interesadamente respondida.

Pareciera que a pesar de los trabajos señeros de Arturo Andrés Roig (1998) y Hugo Biaggini (2000, 2013) entre muchos otros, sobre

las reales motivaciones contextuales de aquella juventud reformista de 1918, que indagan profundamente sobre la procedencia de la Reforma del 18, nuestros claustros y nuestras autoridades universitarias se retoban ante la racionalidad histórica puesta de manifiesto, para volver a la repetición culposa del mantra reformista, "autonomía, cogobierno, extensión, libertad de cátedra, autonomía, cogobierno, extensión, libertad de cátedra...", sin vincular tales consignas con su eje vertebrador primigenio de denuncia y de esperanza: la denuncia del imperialismo político y la colonialidad epistemológica a la que estaba y está aún sometida Suramérica; y la esperanza de la liberación de la universidad como punto de partida de la liberación de la patria grande latinoamericana, única posibilidad de justicia y felicidad para nuestros pueblos.

El 28 de mayo de 1918 los estudiantes de la Universidad de Córdoba fueron políticamente traicionados por sus propios docentes1. Sus demandas de una universidad abierta al pensamiento crítico, única antesala de la libertad de los sujetos y de los pueblos volvió a convertirse en utopía: la Asamblea Universitaria a través de los consejeros electos pretendió imponer un rector, traicionando lo pactado con el estudiantado, cuyo pensamiento clerical y reaccionario convertiría en terreno aciago el hermoso porvenir de igualdad y libertar que los jóvenes habían pensado, para sí, para el presente y para la posteridad de Suramérica. Ya no sería posible levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas en las que se había convertido la universidad en nuestro país: un reducto de privilegios y de reproducción de un saber ligado a la desigualdad social. En aquellas tensas circunstancias de mayo-junio de 1918, persistía el dolor de una libertad menos aplastada por

1 El 28 de mayo de1918 se dio por primera vez en la historia de la Universidad de Córdoba la elección de decanos, vicedecanos y consejos directivos (esto, gracias a exigencias y denuncias del estudiantado al gobierno nacional del Presidente Hipólito Yrigoyen, que se hizo eco de tales peticiones). La victoria de los candidatos de la Federación Universitasria de Córdoba (FUC) era notable, pero aún faltaba la elección del cargo más importante: el rector. La FUC apoyó al candidato Enrique Martínez Paz, mientras que la Corda Frates tenía como candidato a Antonio Nores. Tras dos votaciones fallidas por no obtener ninguno de los candidatos una mayoría notable, se llevó a cabo una tercera votación en la que Antonio Nores resultó ganador con 24 votos, frente a los 14 de Martínez Paz. En cuestión de minutos los estudiantes invadieron el recinto desalojando a los policías allí presentes. Dos días después, Nores intentó asumir la rectoría. El ánimo de los estudiantes se enervó y reaccionaron con violencia. Tres delegados de la FUC se reunieron en el despacho de Nores para pedirle la dimisión al cargo de rector. Éste respondió a sus peticiones declarando: "prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". A los estudiantes cordobeses se unió no sólo la FUBA (Federación Universitaria de Buenos Aires) y las demás federaciones universitarias del país, sino también los sindicatos de trabajadores (Acevedo Tarazona, 2011).

el predominio de una casta de profesores bajo el amparo de la organización jesuita Corda Frates.

Libertarios cabales, aquellos jóvenes reunidos en torno a la Federación Universitaria de Córdoba, invocando el derecho sagrado a la insurrección, no dudaron en la acción: irrumpiendo en acto académico-político por el cual se pretendía engañarlos, bajo la antiquísima estrategia del poder de cambiar algo para no cambiar nada, tomaron el recinto y decidieron asamblearíamente una huelga indefinida: el espejo de su existencia les mostraba que no eran ni esclavos ni vencidos, y que en su condición de libres no permitirían ya más que las funciones públicas de la universidad se ejercitaran en beneficio de determinadas camarillas. Estaban convencidos de que había que fundar una república de estudiantes en donde las peticiones justas a la autoridad no fueran ya un agravio y el ejercicio del libre pensamiento dejara de ser considerado semilla de rebeldía (Roca, 2006a).

Estas fueron las circunstancias de publicación del conocido y tantas veces referenciado manifiesto liminar titulado "La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de América", que vio la luz por primera vez en *La Gaceta Universitaria* (revista estudiantil de Córdoba), en el número correspondiente al 21 de junio de 1918. Fue escrito por Deodoro Roca, cuya militancia discursiva y en la política práctica, lo llevó a aproximarse a los grandes denunciadores de injusticias de la época, como José Carlos Mariátegui en Perú, José Ingenieros en nuestro país, y la por entonces ya figura legendaria de Sandino en Nicaragua. El gran historiador de la ideas Arturo Andrés Roig (1998), sostiene que el Manifiesto de Córdoba forma parte de una larga tradición política-literaria, que se remonta a la Generación de 1837 con *El dogma socialista* de Esteban Echevería e *Ideas para un curso de Filosofía* de Juan Bautista Alberdi; pasando por el *Ariel* de José Enríque Rodó en 1900, *El hombre mediocre* de 1911(que en esencia es una crítica al profesorado universitario de la época) y *Hacia una moral sin dogmas* de 1917 de José Ingenieros. El común denominador de esta literatura, enmarcada en el formato de declaraciones y manifiestos, es la explicitación programática de ideas de reforma política, dirigida a la juventud y enmarcada en la ideología del juvenilismo: según la cual, le corresponde a los jóvenes asumirse como sujetos de cambio histórico (Biagini, 2013), como redentores sociales y como portadores de utopía, esperanza y rebelión ante un *status quo* injusto y opresivo, tomando la palabra y la acción

en nombre de sectores sociales, cuya precariedad y pobreza estructural diseñada por el poder, se han disuelto en la desesperanza y el fatalismo. Es inherente al juvenilismo, pues, la reacción frente a situaciones de opresión colectiva: son los jóvenes elevan la voz de las demandas de los condenados de la tierra.

Los acontecimientos estudiantiles en Córdoba comenzaron los últimos días de mayo de 1918, y el 21 de julio se publicó el "Manifiesto" redactado por Roca; en ese mismo mes, pocos días después, tuvo lugar un congreso estudiantil en Córdoba, cuyas palabras de apertura estuvieron a cargo también de Deodoro Roca, a las que tituló "La nueva generación americana". Tal exposición es una reformulación interpretativa de los hechos descritos en el Manifiesto (que es básicamente una demanda, cargada de ideología): Roca con este escrito, inaugura -en el mismo momento de estar produciéndose-, la extensa saga de interpretaciones sobre la Reforma Universitaria[2].

Con Roca aparece el concepto de lucha de clases como marco hermenéutico, dentro de un pensamiento que se aproxima a formulaciones marxistas, pero con sentido antidogmático, nacionalista y a la vez latinoamericanista (Roig, 1998).

Entonces, en el origen ¿revolución o Reforma? El Manifiesto es bien claro:

> Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten; estamos pisando sobre una revolución... La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarevolucionarios de mayo. (Roca, 2006a: 27)

Hay una clara conciencia de continuidad y equivalencia en los jóvenes reformistas, entre su gesta y la Revolución de Mayo, que finalmente pusieron en práctica los menos revolucionarios, los "contrarevolucionarios de mayo", y por esa razón, ésta sí debe ser una revolución completa. Si Mariano Moreno refutaba el supuesto soporte celestial de la realeza y acudía a la voluntad colectiva, Deodoro Roca -junto con otros miembros de la Federación cordobesa- denunciaba en el Manifiesto Li-

2 A Deodoro Roca, Manuel Ugarte y José Ingenieros puede ubicárselos como los iniciadores de la interpretación socialista, atravesadas por lecturas marxistas sobre la Reforma (Roig, 1998).

minar de la Reforma un régimen académico anacrónico montado sobre "el derecho divino del profesorado universitario". Allí se reclamaba el poder de decisión para los estudiantes, en tanto soberanos primordiales de una universidad democrática (Biagini, 2000): el poder al pueblo universitario, a lxs estudiantxs. La conciencia de continuidad entre la Revolución de Mayo y la Re(volución)Forma se hace más explícita en el documento de apertura del Congreso de Esudiantes de julio de 1918:

> Durante el coloniaje fuimos materia de explotación; se vivía solo para dar a la riqueza ajena el mayor rendimiento. En nombre de ese objetivo se sacrificó la vida autóctona, con razas y civilizaciones; lo que no se destruyó en nombre del Trono, se aniquiló en nombre de la Cruz... Andamos entonces por tierra de América sin vivir en ella. Las nuevas generaciones empiezan a vivir en América, a preocuparse por nuestros problemas, a preocuparse por el conocimiento menudo de todas las fuerzas que nos agitan y nos limitan, a renegar de literaturas exóticas, a medir su propio dolor, a suprimir los obstáculos que se unen a la expansión de la vida en esta tierra, a poner alegría en casa, con la salud y con la gloria de su propio corazón. Esto no significa que nos cerremos a la sugestión de la cultura que viene de otros continentes. Significa sólo que debemos abrirnos a la comprensión de lo nuestro. (Roca, 2006b:34)

El enfrentamiento generacional como pugna entre jóvenes y viejos, puros e impuros, etc., refleja un largo proceso de lucha de la burguesía latinoamericana contra las antiguas estructuras derivadas de la colonia española. Alrededor de esta temática surge el problema de la autonomía universitaria, planteada indirecta e implícitamente en el Manifiesto Liminar, es reclamada desde la exigencia de participación estudiantil en el gobierno de la universidad.

> Recojamos la lección compañeros de toda América, acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud a un llamamiento a la lucha por la libertad; ella nos muestra el carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión. (Roca, 2006a: 31)

Comienza a concebirse la universidad como un demos, en el que ha de regir la misma democracia parlamentaria que ya regía en el país (de ahí que no haya sido una revolución contra el Estado). La soberanía de la cual ha de nacer el gobierno propio, debía pasar al "pueblo", es decir, al estudiantado (Roig, 1998). El Manifiesto plantea el problema de la autonomía universitaria desde una determinada comprensión del estado, que es el estado liberal burgués en un momento de ascenso de las clases medias, de ahí el apoyo del radicalismo yrigoyenista en el gobierno a la Reforma impulsada por los estudiantes cordobeses. Por lo tanto, la autonomía, implicó en aquel ideario reformista prístino, sobre todo la soberanía del estudiantado quien delegaría en el gobierno universitario su poder.

Otro tema importante de la Reforma originaria se relaciona con el problema del colonialismo y con la necesidad de reformular la universidad latinoamericana mediante un proyecto de unificación o confederación universitaria continental: "La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de la libertad que se inicia" (Roca, 2006a: 31). En el Manifiesto Liminar se encuentra una idea, que allí queda explícitamente expresada y que ha sido, diría, maliciosamente olvidada: la idea de universidad anfictiónica (en el sentido bolivariano), una universidad latinoamericana continental. Roca entendió que las universidades latinoamericanas no solo padecían males comunes, sino que tenían metas comunes (Roig, 1998).

> En la universidad está el secreto de la futura transformación. Ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas... ir a formar allí el alma que irradie sobre la nacionalidad; esperar que de la acción recíproca entre la Universidad y el Pueblo surja nuestra real grandeza... Poco a poco las formas milenarias irán siendo reemplazadas. Probablemente la organización de los pueblos se realizará conforme al tipo de una cierta Universidad, que todavía no hemos delineado, pero al que se aproximan en mucho las universidades americanas. (Roca, 2006b: 35)

Así, la Reforma original, tiene plena conciencia de que el movimiento revolucionario implica una exclaustración de la universidad, no solo por los acontecimientos desarrollados en las calles de Córdo-

ba en solidaridad con actores no universitarios (trabajadores sobre todo), sino por la nueva concepción de universidad que proponen, la cual parte, de la transvaloración de la figura denotativa del Calibán shakesperiano3. La lectura del Ariel de Rodó seguramente llevó a aquellos jóvenes a postular su nueva e invertida axiología.

> Fugábase la espiritualidad, hasta el viejo *esprit* de los criollos... iba diluyéndose en esa grisácea uniformidad de la conducta, y enredándose en las oscuras prácticas de Calibán. El libro recién llegado –cualquiera fuese su procedencia y su calidad- traía la fórmula del universo y la única luz que nuestros ojos podían recoger. (Roca, 2006b: 33)

Pero, es claro el proceso de transvaloración de los revolucionarios del 18:

> Volvernos hacia la contemplación de la propia tierra, y hacia la de nuestros hermanos; adentrarnos en nosotros mismos y encontrar los hilos que nos atan a nuestro universo en las fuerzas que nos circundan y que nos llevan a amar a nuestro hermano, a labrar nuestro campo, a cuidar nuestro huerto, a dar de nosotros todo lo que los demás piden. (Roca, 2006b: 34)

Se trata de revertir el destino del ser humano suramericano, que fue históricamente y sistemáticamente eliminado: la conquista y el liberalismo burgués que sacrificaron la vida autóctona en aras de la cruz primero y del orden estatal después; luego la inmigración europea, fomentada por quienes, como Domingo Faustino Sarmiento, pretendieron suplantar la barbarie autóctona por la supuesta civilización europea. "Andamos por la tierra Americana sin vivir en ella". La Reforma se propone saber escuchar el llamado de la tierra, el destino del país se

3 El cubano Roberto Fernandez Retamar sostiene que "Calibán" es un anagrama que William Shakespeare hizo en su obra *La tempestad* de 1611, de la palabra "caníbal", que, a su vez, proviene de caribe. Colón había hecho mención al canibalismo en el sentido de antropofagia en su diario del 4 y el 23 de noviembre de 1492, lo mismo que en la famosa carta del 15 de febrero de 1493. Asimismo, recuerda que en 1580 Montaigne publicó su célebre ensayo *De los caníbales*, en el que se hacía alusión deforma benevolente a los pobladores originales de América. La obra de Montaigne se publicó en 1603 en Inglaterra por Giovanni Floro, amigo personal de Shakespeare (Pachón Soto, 2014; Fernández Retamar, 2016). De ahí tomo el dramaturgo inglés el término y lo utilizó del modo en que era habitual para los europeos pensar y valorar al nuevo continente y a los seres humanos que lo habitaban (Castro-Gómez, 2005): Calibán para Shakespeare es un salvaje deforme, al que incluso hay que enseñar a hablar.

encuentra en la universidad. Este, a su vez, fue el sentido profundo de la tan mentada extensión universitaria. Quizás, Roberto Fernández Retamar, retomando las palabras del Che, expresa perfectamente el sentido que aquellos jóvenes revolucionarios de la Reforma de 1918 pretendieron para su gesta:

> Y a los señores profesores, mis colegas, tengo que decirles algo parecido: hay que pintarse de negro, de mulato, de obrero y de campesino; hay que bajar al pueblo, hay que vibrar con el pueblo. Cuando esto se logre, nadie habrá perdido, todos habremos ganado. (Fernández Retamar, 2017: 197).

2. NEOLIBERALISMO VS. REFORMA DEL 18

La última década del siglo XX en nuestro país fue nefasta para aquella concepción de universidad pensada por los jóvenes revolucionarios de 1918. Desde 1995 en adelante, en Argentina –como en la mayoría de los países de América del Sur y del ex bloque socialista luego del estrepitoso muro cayendo–, se instaló una agenda internacional para la destitución de la universidad con anhelos de justicia social, democracia política asentada en la soberanía popular, abierta a todxs los estudiantxs y solidaria respecto a la sociedad que la sostiene (Badano et al, 2005). Como ya nos tiene acostumbrados el discurso encubridor del neoliberalismo, a tal agenda se catalogó de "modernización" de los sistemas educativos superiores: agenda política promovida fundamentalmente por las agencias de crédito internacional como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, que ordenaba en esencia, la disminución de los subsidios estatales para la educación y la ciencia y el control selectivo del Estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones y de la matrícula privadas, y la promulgación de una Ley de Educación Superior (Mollis, 2007), que daba el marco de legitimidad normativa a este giro valorativo y político, que impulsaba a la universidad pública hacia las antípodas de la Reforma del 18.

Es importante reconocer que esta nueva universidad pública, ahora pensada desde una perspectiva neoliberal, y su inclusión como tema central en la agenda estatal, no devino exclusivamente del accionar de los organismos financieros internacionales. La legitimidad de estas nuevas perspectivas provinieron además de sectores intelectuales

pertenecientes a la misma comunidad universitaria, que ayudaron a la imposición de la descalificación de lo público y de las viejas estructuras que obstaculizan la lógica del mercado puro (Badano et al, 2005): la Reforma del 18 y su discurso ya no podría ser performativo en el diseño de la universidad pública, pero su legado histórico era muy potente, por lo que había que embalsamarla (hacerla aparecer como viva aunque esté muerta). También, es importante reconocer que los gobiernos progresistas de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández, que sucedieron al neoliberalismo duro de Menem y de de la Rúa, no tocaron la Ley de Educación Superior, que aún continúa incólume, rigiendo los destinos de nuestra universidad.

La Ley de Educación Superior Número 24.521, fue promulgada el 7 de agosto de 1995, con gran disenso de parte del movimiento estudiantil y profesores universitarios, e incluso de parte de algunos representantes del poder legislativo. La Ley comprende a las instituciones de formación superior, universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, haciendo un claro fomento de la educación como emprendimiento económico. Introduce cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario. A modo de ejemplo, en su Artículo 60 (LES, 1995) autoriza a las instituciones universitarias el manejo descentralizado de los fondos que ellas generan; pueden promover la constitución de "sociedades, fundaciones u otras formas de asociación civil" destinadas a apoyar la gestión financiera ya facilitar las relaciones de las universidades y/o facultades con el medio. Esta ley en su espíritu, es muy diferente a la tradicional ley Avellaneda que rigió los destinos de nuestras universidades por más de 70 años (Mollis, 2007), y que se asentaba (o por lo menos, no contradecía) en los principios reformistas.

Quizás el mayor impacto sobre la idea de universidad reformista, en uno de sus ejes, la autonomía universitaria, fue la introducción de mecanismos centralizados para la evaluación y acreditación universitaria en manos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), estrategia institucional para el desmantelamiento de la autonomía. Dicha comisión, tiene mandato legal para realizar evaluaciones externas, acreditar carreras de grado y de pos grado, evaluar proyectos institucionales para la creación de nuevas

instituciones universitarias nacionales o provinciales, y evaluar el desarrollo delos proyectos para el posterior reconocimiento de instituciones universitarias privadas de parte del Ministerio de Cultura y Educación.

> Artículo 47.
>
> La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria estará integrada por doce (12) miembros, designados por el Poder Ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres (3) por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno (1) por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno (1) por la Academia Nacional de Educación, tres (3) por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación, y uno (1) por el Ministerio de Cultura y Educación. Durarán en sus funciones cuatro años, con sistema de renovación parcial. En todos los casos deberá tratarse de personalidades de reconocida jerarquía académica y científica. La Comisión contará con presupuesto propio. (LES, 1995)

La Ley determina que la CONEAU es un organismo descentralizado dentro de la jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación. En definitiva, el papel que la Ley le otorga a la CONEAU es análogo al de la Corda Frates de comienzos de siglo XX en Córdoba, que ahora fuera de la universidad, determina arbitraria y sectorialmente, el destino de la universidad pública, según los signos políticos de las coyunturas gubernamentales y del mercado.

¿CUÁL ES LA CAUSA DEL ASESINATO Y EMBALSAMAMIENTO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DEL 18?

Tal como sostiene Atilio Borón (2009), la universidad latinoamericana ha sido objetivo primordial de colonización imperialista (la "batalla de las ideas" a la que aludía y temía Fidel Castro). Entonces, la estrategia de colonización neoliberal que comienza en la década de 1990 y continúa, con mayor o menor virulencia hasta nuestros días, es la continuidad de un proyecto de reafirmación del imperialismo norteamericano que arranca desde fines de la Segunda Guerra Mundial[4] y

4 Borón hace referencia a la Segunda Guerra Mundial, porque es en ese momento cuando se produce el relevo hegemónico desde un centro en decadencia, el Reino Unido, hacia el nuevo centro imperial, Estados Unidos.

que ha dado lugar a un vasto programa de becas para estudiantes del Tercer Mundo cuyo objetivo fundamental fue, y aún es, colonializar[5] a académicos de acuerdo un modelo socio-económico beneficioso para el imperio, estrategia que rindió sus buenos frutos en la primera implantación del neoliberalismo universitario, destructor del reformismo universitario, en épocas de la presidencia de Carlos Menem.

Tal colonialidad universitaria (Sanz Ferramola, 2014), a la que nuestras universidades de hoy se subordinan, se podría decir que se asientan en dos nefastas tradiciones intelectuales que han triunfado (Borón, 2005) y que han calado hondo y se han viralizado, en el pensamiento y en los modos de acción de nosotrxs los actores universitarios, y lo que es peor, de los responsables del diseño y conducción política de la universidad: los gobiernos universitarios, de docentes, de estudiantes y de no-docentes.

Por un lado el neoliberalismo, como filosofía integral y como modelo universal de (des)organización social y política, centrado en la primacía del individuo racional y maximizador de la utilidad (o beneficio), siendo la utilidad evaluada en función de la eficiencia que el individuo logre producir en pos de alcanzar dicha maximización (Durán Migliardi, 2011). Bajo este paradigma, no tienen sentido las demandas sociales, y menos aún la universidad como lugar de continuidad entre el conocimiento y una sociedad de justicia y felicidad universal.

Por otro, la posmodernidad, en tanto pensamiento de la derrota, del fatalismo o la frustración, que lleva a la aceptación dogmática y anquilosada, tanto en la dimensión de la teoría como en la dimensión de la práctica, de que no es posible otro camino socio-político-económico distinto del que el neoliberalismo imperial estatuye.

5 Aníbal Quijano, el recientemente fallecido gran sociólogo peruano, parte de la constatación de que aun cuando el colonialismo político deja de existir (las guerras independentistas suramericanas del siglo XIX consiguen ese objetivo), persiste la existencia de una dominación y sulbalternación de culturas, que es en primer lugar una colonización del imaginario de los colonizados, que queda objetivada en una racionalidad que avala la subordinación colonial. Esta colonización mental -a la que Quijano denomina "colonialidad" para diferenciarlo del "colonialismo"- actúa como palanca y punto de apoyo de control social y político, a partir de la clasificación de seres humanos en categorías, raciales primero, sociales después. (Sanz Ferramola, 2014)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Tarazona, Álvaro (2011). "A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018 La época, los acontecimientos, el legado". Historia y Espacio, S.l., v. 7, n. 36, oct. 2011.

Badano María del Rosario, Basso Raquel, Benedetti María Gracia, Angelino

Alfonsina, Verbauwede Viviana, Ríos Javier, Serra Florencia, Alcaino Gonzalo (2005). Universidad pública y reforma neoliberal: configuración de nuevas subjetividades. Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. 10 al 12 de agosto de 2005 Ciudad Autónoma de Bs As: Actas

Biagini, Hugo (2000). La Reforma Universitaria. Antecedentes y consecuentes. Buenos Aires: Editorial Leviatán.

Biagini, Hugo (2013). "El discurso juvenilista y la impronta roigeana". Horizontes Filosóficos, Nº 3, pp. 57-78.

Borón, Atilio (2005). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. Conferencia Magistral pronunciada en el XXV Congreso ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología), Porto Alegre, Brasil, 22 al 26 de agosto de 2005.

Borón, Atilio (2009). Conferencia: Universidad, dominación imperialista y pensamiento crítico. Xº Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, organizado por el Departamento de Extensión de la Universidad de la República entre el 5 y el 9 de octubre de 2009, en Montevideo, República Oriental del Uruguay.

Castro-Gómez, Santiago (2005). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Durán Migliardi, Carlos (2011). "Elección racional e instituciones políticas". El antagonismo como lo ausente de la política. Revista Enfoques, Vol. IX, Nº14, pp. 53-73.

Fernández Retamar, Roberto (2016). Calibán. En: Roberto Fernández Retamar, Pensamiento anticolonial de nuestra América. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO

LES (2005). Ley Nacional de Educación Superior Número 24.521.

Medina, Ana, Sanz Ferramola, Ramón y Pesquín Patricia (2016). "Bioética y geopolítica del conocimiento: procedencia y crítica decolonial". Revista RedBioética, Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética, UNESCO, Año 7, Vol. 1, No. 13, pp. 90-102.

Mollis, Marcela (2007). "La educación superior en Argentina: balance de una década". Revista de la Educación Superior, Vol. XXXVI (2), No. 142, Abril-Junio de 2007, pp. 69-85.

Mollis, Marcela (2008). "Las reformas de la Educación Superior en Argentina para el nuevo milenio". Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 509-532, jul. 2008.

Pachón Soto, Damian (2014). "El Ariel de Rodó: una lectura en torno a su circunstancia *histórica, sus fuentes y sus interpretaciones". Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, Vol. 35, No. 110, pp. 115-154.*

Roca, Deodoro (2006a). La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. En: Roca, D. (2006). Reformismo y antimperialismo. Recopilado por Hugo Biagini. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Roca, Deodoro (2006b). La nueva generación americana. En: Roca, D. (2006). Reformismo y antimperialismo. Recopilado por Hugo Biagini. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Roig, Arturo (1998). Deodoro Roca y el manifiesto de la Reforma de 1918. En: Roig, A. (1998), La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza: EDIUNC.

Sanz Ferramola, Ramón (2014). "¿Ciencia crítica en la colonialidad universitaria." Argonautas, Vol. 4, Nº 4, pp. 34-46.