

# Universidad y democracia

Eduardo Rinesi



# **Universidad y democracia**

Rinesi, Eduardo

Universidad y democracia / Eduardo Rinesi ;  
contribuciones de Diego Martín Giller ; Julián Andrés  
Dércoli ; Anabella Lucardi. - 1a. ed. - Ciudad Autónoma de  
Buenos Aires : CLACSO, 2020.

Libro digital, PDF - (Red CLACSO de posgrados)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-722-743-7

1. Universidades. 2. Ensayo Histórico. I. Giller, diego  
Martín, colab. II. Dércoli, Julián Andrés, colab. III. Lucardi,  
Anabella, colab. IV. Título.  
CDD 378.001

Arte de tapa: Ramiro López Crespo

Diseño y diagramación: María Clara Diez

Corrección de estilo: Ángela Linari

# Universidad y democracia

**Eduardo Rinesi**

*Con la colaboración de*

*Diego Giller*

*Julián Dércoli*

*Anabella Lucardi*





**CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

### **CLACSO Secretaría Ejecutiva**

**Karina Batthyány** - Secretaria Ejecutiva

**Nicolás Arata** - Director de Formación y Producción Editorial

### **Equipo Editorial**

**María Fernanda Pampín** - Directora Adjunta de Publicaciones

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**María Leguizamón** - Gestión Editorial

**Nicolás Sticotti** - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE**

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a [www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

*Universidad y democracia*

ISBN 978-987-722-743-7

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

### **CLACSO**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [clacso@clacsoinst.edu.ar](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [www.clacso.org](http://www.clacso.org)



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

# Índice

Dos palabras previas.....	7
Introducción. Noticias del siglo XXI.....	9
Capítulo 1. Igualdades y desigualdades.....	25
Capítulo 2. De la Reforma al peronismo .....	41
<i>Julián Dércoli</i>	
Capítulo 3. <i>La igualdad y las estrellas</i> .....	57
Capítulo 4. La paradoja estudiantil.....	71
<i>Diego Giller</i>	
Capítulo 5. Historia de la locura.....	87
Capítulo 6. Reproducción, revolución, derechos.....	103
Capítulo 7. Los profesionales que necesitamos .....	117
<i>Eduardo Rinesi y Anabella Lucardi</i>	
Capítulo 8. Conocimiento y desarrollo .....	133
Capítulo 9. Universidad, nación y territorio.....	149
Capítulo 10. Internacionalización e integración.....	165
Epílogo. Tiempos locos.....	181
Bibliografía .....	197
Sobre las autoras y los autores.....	201



## Dos palabras previas

Este libro que presentamos hoy gracias a la amable invitación de los compañeros y las compañeras del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) es el resultado de dos estímulos convergentes y complementarios. Por un lado, de tres años de trabajo en el marco del proyecto de investigación “Derecho a la Universidad y democratización universitaria”, que he tenido el gusto de dirigir en el área de Política del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento entre 2018 y 2020, y donde hemos trabajado junto a los tres queridos colegas que han colaborado conmigo en la preparación de este volumen, Diego Giller, Julián Dércoli y Anabella Lucardi, y también con Natalia Peluso, Jéssica Rojas, Juan Manterola, Leticia Carolina Ríos, Laura Segura, Sofía Tessa, Cintia Córdoba, Leandro Luque, Julio Caballero y Daniela Morán. Por otro lado, del seminario virtual sobre “Políticas públicas, educación y desigualdad” que dictamos entre agosto y octubre de este mismo año, también con Giller, Dércoli y Lucardi, en el marco de la programación de la Red CLACSO de Posgrados.

*E. R.*





# Introducción

## Noticias del siglo XXI

A punto de ingresar en la tercera década del siglo XXI, tras haber atravesado a lo largo de los últimos veinte años, en la mayoría de los países de nuestra región, por lo menos dos ciclos políticos muy nítidamente distinguibles: uno al que podemos calificar, de manera general (e intentando darle a las palabras una modulación apenas descriptiva), como neopopulista, y otro al que podemos caracterizar como neoliberal, y siendo evidente que la orientación de los discursos y de las políticas públicas desplegadas en uno y otro de esos dos períodos en el campo de lo que aquí nos interesa, que es la educación en general y la educación superior en particular, fueron marcadamente contrastantes, parece conveniente ensayar un balance de lo que estos cuatro primeros lustros de este siglo nos dejan como saldo de cara a los procesos que se abren ahora en los distintos países de nuestro continente. Unos procesos que, a diferencia de lo que ocurrió en momentos anteriores de la historia de nuestra región (sin ir más lejos, en los dos que recién indicábamos, pero también, antes, en los de las dictaduras cívico-militares de los 70, los procesos de transición de los 80 y los gobiernos promercado de los 90), no parecen caminar necesariamente en la misma dirección ni estar coloreados en los mismos tonos en todas partes.

En efecto, una mirada de conjunto sobre la América Latina de hoy nos deja ver cómo algunos gobiernos de derecha económicamente

neoliberal y políticamente autoritaria, que llegaron al poder a través de procedimientos por lo menos irregulares, como en el caso de Brasil, y antes en el de Paraguay, cuando no de golpes cívico-militares perfectamente clásicos, como el de Bolivia, o bien que, habiendo llegado a través del voto popular, se sostienen en él ejerciendo unos niveles de represión sobre el movimiento popular inéditos en la historia del continente desde los años de las últimas dictaduras, como en el de Chile, conviven con la obstinada resistencia a las múltiples presiones que buscan terminar con experiencias de democracia social avanzada como la que se sigue ensayando en Venezuela, con algunas más o menos bruscas reorientaciones ideológicas de gobiernos democráticamente elegidos por sus pueblos, como en Ecuador y antes en Perú, y por cambios de ruta determinados por la decisión democrática de las ciudadanías de distintos países, como Uruguay, que acaba de virar de la izquierda a la derecha, o como Argentina y México, que, en los dos extremos de América Latina, parecen ensayar, tras las catastróficas experiencias de los años previos, el camino inverso.

Señalamos esto para indicar que son distintos los contextos en los que, en cada uno de estos o de los otros países de nuestra región, podemos tratar de realizar el ejercicio que aquí queremos proponer, que es el de hacer una evaluación de conjunto de lo que en el campo de la educación en general, y en el de la educación superior en particular, pudo pensarse y pudo hacerse en estas últimas dos décadas, con miras a preguntarnos, mirando hacia adelante, cómo encarar estos problemas en los años por venir. En la Argentina, donde vivimos y trabajamos los autores de este libro, el inicio de un nuevo ciclo político crea, sin duda, condiciones que vuelven particularmente importante, urgente, diríamos, este ejercicio. En efecto, el gobierno que asumió en el país en diciembre de 2019 tiene por delante la tarea de lograr, en el marco del descalabro económico que dejó la experiencia de la derecha que gobernó durante los cuatro años previos, que la Argentina retome el rumbo del proceso de democratización de su vida colectiva que había ensayado en los años anteriores y que luego, durante el gobierno de la coalición Cambiemos, se había visto interrumpido.

Esta palabra que acabamos de utilizar, “democratización”, sirvió en los primeros años de este siglo para aludir a un proceso que es necesario, sostendremos, retomar y profundizar. Y que no es el proceso de “transición” a la democracia, entendido como el nombre del puerto de arribo de un camino que todavía había que recorrer en los años inmediatamente posteriores a las dictaduras de los años 70, ni tampoco el de la “consolidación” posterior de esa democracia, de la que habló abundantemente la politología latinoamericana en los años que siguieron. Sino los de la profundización, en el seno de esas democracias, de una cantidad de libertades y de derechos que es necesario que nuestros gobiernos promuevan, garanticen y defiendan. No es este un libro de teoría política, y no vamos a preguntarnos, en abstracto o fuera de la experiencia histórica que tenemos ante nuestros ojos, qué cosa es la democracia o cómo deberíamos definirla, pero sí queremos señalar, en tren de indicar cuál es el saldo de las experiencias políticas más dinámicas y recuperables de estas dos últimas décadas, que nuestra región necesita democracias *cada vez más democráticas*, y que democracias cada vez más democráticas quiere decir democracias con cada vez más libertad y más derechos.

Sabemos que el primero de estos dos conceptos, el de libertad, se ha dicho y se dice de muchos y muy variados modos, pero quizás, sobre todo –por lo menos para lo que aquí interesa: para pensar la historia de la conquista, la consolidación y la democratización de las democracias de nuestra región–, de tres. Tres modos eventualmente complementarios, por supuesto, pero en todo caso diferentes. El primero es un modo de decirse y de pensarse la libertad al que podemos calificar como *liberal*: la idea de la libertad entendida como la autonomía o la independencia de los ciudadanos frente a los poderes que pueden amenazar conculcarla o limitarla, y entre los cuales, sobre todo en el inicio del ciclo de las “transiciones” en toda la región, la teoría y la propia militancia política y social tenían buenos motivos para poner, quizás incluso en primer lugar, al poder terrible, y temible, del Estado. Frente a los Estados terroristas que buscábamos dejar atrás, en efecto, el pensamiento político de los años inmediatamente

posteriores a las dictaduras tendió a tener una entonación marcadamente liberal, y a identificar la democracia con un régimen capaz de garantizar este tipo de libertad.

Junto a esta primera idea, liberal, sobre la libertad, una segunda idea sobre la libertad, que vamos a calificar como *democrática*, pensó y piensa la libertad no como libertad “de”, sino como libertad “para”, no como la libertad de los ciudadanos *frente* a los poderes que pueden amenazarla, sino como la libertad de esos ciudadanos *para* participar junto a los otros (como solía decir en sus escritos sobre este asunto la filósofa política canadiense Carole Pateman: para participar de manera “deliberativa y activa”), en el espacio público de su sociedad, en la discusión sobre los problemas que les conciernen y sobre los mejores modos de encararlos y resolverlos. Si la idea de libertad liberal es perfectamente compatible, entonces, con un tipo de relación política sostenida sobre un lazo *vertical* entre los ciudadanos y sus representantes en virtud del cual estos gobiernan en nombre de aquellos y les garantizan en contrapartida la defensa de un espacio de libertad en el que les prometen que no van a meterse (ese es, dicho rápido, el núcleo fundamental del contrato liberal), la idea de libertad democrática supone en cambio un tipo de lazo *horizontal*, participativo, de los ciudadanos entre sí, y la construcción entre todos ellos, a través de la discusión y de las decisiones que se tomen en común, de un espacio público activo y robusto.

Por supuesto, estas dos ideas de libertad, diferentes y en el límite antagónicas, encuentran mil modos distintos de combinarse con los diseños institucionales de las democracias “realmente existentes”: de las democracias liberales (o, como a veces se ha preferido, de los *liberalismos democráticos*) que conocemos. Todos los sistemas políticos que conseguimos construir en América Latina a lo largo de las últimas tres o cuatro o cinco décadas, en efecto, combinan de modos diferentes un tipo de vínculo entre representados y representantes hecho de distancia y de separación (los ciudadanos no deliberan ni gobiernan sino a través de sus representantes) con una multiplicidad de posibilidades de esos mismos ciudadanos de participar de

diversos modos, en diálogo y en articulación con todos los demás, en la forja de una opinión pública que esos representantes después están obligados a acompañar, o en el ejercicio sobre esos representantes de distintos tipos de presiones primero y de controles sobre su acción pública después. Parece posible sostener que ir construyendo democracias cada vez más democráticas es ir construyendo sistemas capaces de expandir, al mismo tiempo, *ambos* tipos de libertad.

Y también parece posible sostener que algo muy parecido a eso es lo que hicieron la mayor parte de los gobiernos populistas de avanzada, de “nueva izquierda” o reformistas (se los ha llamado de muy distintos modos, y no es nuestro propósito aquí ni dirimir esa cuestión terminológica, ni considerar las diferencias específicas entre todos ellos) que conoció nuestra región en los tres primeros lustros de este siglo. Lo cierto es que, con matices y entonaciones diferentes, todos ellos pusieron un especial empeño en garantizar, por un lado, las libertades fundamentales de los ciudadanos, y en promover, por otro, y complementariamente, sus posibilidades de participación deliberativa y activa en la vida pública de sus países. Primera cuestión. Segunda: que es contra uno y otro de estos dos tipos de libertad que en los años ulteriores desplegaron los gobiernos de derecha que siguieron (y que en algunos casos todavía siguen) un ataque sistemático y en muchos casos brutal. Y tercera: que si queremos retomar el camino de la democratización de nuestras democracias es necesario retomar el rumbo de la promoción y la defensa decidida y simultánea de esos dos tipos de libertad política.

Pero a esos dos tipos de libertad que acabamos de apuntar, la liberal y la democrática, que son formas de la libertad de los ciudadanos frente al poder político estatal o en relación con él, se le suma un tercero, particularmente relevante, que no es la libertad individual del ciudadano sino la colectiva del pueblo, y que es la libertad colectiva de ese pueblo frente a ciertos poderes exteriores a él como, pongamos por caso, un ejército invasor, un monopolio comunicacional o satelital de escala planetaria o un organismo financiero internacional. A esta libertad proponemos llamar aquí, siguiendo una larga

tradición, libertad *republicana* (es decir, libertad entendida no como un asunto individual, sino como una cosa pública, como parte de la *res publica*), y pensarla como un sinónimo estricto de lo que solemos llamar, en nuestro lenguaje político corriente, *soberanía*. Una diferencia importante entre esta libertad y las libertades liberal y democrática que acabamos de presentar es que esta libertad republicana del pueblo, o soberanía, no es una libertad que se despliegue en contra del Estado, a pesar de él o a expensas de él, sino, al contrario, una libertad que solo puede realizarse a través de la acción decidida del Estado en su defensa.

Por supuesto, los gobiernos progresistas latinoamericanos de años anteriores, y sobre todo los gobiernos neopopulistas de comienzos de este siglo, se ocuparon especialmente de promover, en campos muy distintos (desde el de sus políticas económicas hasta el de sus políticas comunicacionales, para seguir con los ejemplos que proponíamos recién), este tipo de libertad republicana. Por supuesto, también, los gobiernos de derecha que siguieron, en general fuertemente asociados a los intereses de factores de poder económico externos y escasamente interesados en el desarrollo y la autonomía nacionales, la borraron de un plumazo del mapa de sus preocupaciones. Por último, no tendremos democracias más democráticas que las que hoy tenemos si no nos empeñamos en promover, garantizar y defender, también, junto a los dos tipos de libertades individuales de los ciudadanos de las que ya hablamos, este tipo fundamental de libertad colectiva del pueblo entendido como sujeto colectivo. Dejémoslo por ahora apenas apuntado: ya tendremos ocasión de volver sobre este asunto a propósito del problema del que vamos a ocuparnos, que es el de la educación en general, y la educación superior en particular.

Pero es el segundo de los dos conceptos que apuntamos más arriba, el de *derechos*, el que nos va a interesar centralmente aquí. Porque posiblemente lo que de manera más contundente permita contrastar el clima discursivo y la orientación efectiva de las políticas públicas desplegadas por los gobiernos de los dos ciclos que aquí estamos distinguiendo e intentando comparar (el de los gobiernos neopopulistas

avanzados de los primeros quince años del siglo y el de los gobiernos de derecha que siguieron, independientemente de cuál haya sido el destino de estos últimos, que en varios de nuestros países siguen gobernando y en algunos otros, pocos, ya no) sea menos la mayor o menor atención que uno y otros han prestado al problema de la libertad, al que hasta aquí nos hemos referido, que la masiva presencia en los discursos y en la acción gubernativa de unos, y la absoluta desaparición en los de otros, de la problemática, fundamental en la caracterización de nuestras democracias, de los *derechos*, que igual que la anterior tenemos que pensar muy bien para afirmarnos en nuestros países en el camino hacia la construcción de democracias, como venimos diciendo, más democráticas que las que hoy tenemos.

Y bien: uno de los rasgos característicos de las políticas desplegadas por los gobiernos neopopulistas, social y políticamente avanzados, que conocimos en muchos de los países de nuestra región a comienzos de este siglo, y en algunos casos, hasta ayer nomás, fue su militancia en favor de la consideración de una cantidad de posibilidades vitales de lo más diversas (que podemos nombrar con palabras como *salud*, *vivienda*, *educación*) como derechos. Como siendo, o teniendo que poder ser representadas como derechos. A veces incluso se agregaba un adjetivo: *humanos*, lo que entre otras cosas revela la interesante evolución de esta idea, de este concepto, el concepto de derechos *humanos*, que si en los procesos de lucha contra las dictaduras, y en los ciclos políticos inmediatamente posteriores a ellas, se pensaban más bien (en una clave que no haríamos mal en calificar como liberal y antiestatalista) como aquellos derechos que el Estado, abusando impropriamente de su poder, había violado en el pasado, ahora, en el marco de estos procesos de democratización que estamos describiendo, se representaban en cambio (de un modo que vamos a llamar en cambio democrático y estatalista) como aquellos derechos que solo el Estado podía garantizar.

En cualquier caso, esos procesos de democratización eran pensados como procesos de ampliación, profundización y universalización de derechos. Es decir: de *realización* de derechos. Porque los derechos,



por definición (porque eso es lo que quiere decir que son derechos), son universales o no son. O no son derechos, queremos decir. Son, si acaso, privilegios, o prerrogativas, que son siempre particulares. Así, los procesos de democratización de la vida social y política de un pueblo pueden pensarse como los procesos por los cuales un conjunto de posibilidades vitales que ese pueblo se había acostumbrado a representar como privilegios o prerrogativas de algunos, que había *naturalizado* como privilegios o prerrogativas de algunos, empieza a resultar inaceptable, escandaloso, que no sean posibilidades ciertas y efectivas para todo el mundo, y entonces empieza a pensarlas como siendo, como *teniendo que ser*, derechos, derechos universales, y a veces, como decíamos, derechos *humanos*: derechos que no puede ser que algunos, en virtud de sus condiciones, de su nacimiento o de lo que sea, no tengan, y que por lo tanto corresponde que el Estado los garantice a todos.

Nos gustaría destacar, de esto que acabamos de decir, algunas cosas que son importantes para el recorrido sobre el problema de la educación en general, y de la educación superior en particular, que tenemos por delante. La primera se refiere al propio *estatuto*, por así decir, de los derechos. De la misma *palabra* “derecho”. A qué apuntamos cuando decimos que tal o cual cosa “es” un derecho, qué decimos cuando decimos que todo el mundo “tiene”, *verbi gratia*, un derecho a la salud, a una vivienda digna o a una educación de calidad. Porque lo cierto es que en general decimos que “tenemos” derecho a tal o cual cosa cuando, y porque, *de hecho*, *no* tenemos el derecho que postulamos tener. En efecto: nadie que de hecho puede comer dos veces por día, o ir a la Universidad, o elegir a sus representantes, anda levantando el dedo índice y diciendo que tiene derecho a hacer esas cosas, que notoriamente *tiene* derecho a hacer, y esto exactamente porque, *de hecho*, lo tiene. Es en cambio cuando *no* tenemos un derecho, y *porque* no tenemos un derecho, que, escandalizados, indignados, furiosos, decimos, gritamos, protestamos que “tenemos” ese derecho que, de hecho, *no* tenemos, para ver si, de tanto decirlo, alguna vez llegamos a tenerlo.

Queremos decir: que por regla general el que dice o la que dice que “tiene derecho” a algo está diciendo, cuando lo dice, dos cosas. Una: que, de hecho, *no tiene* derecho a ese algo. Y la otra: que *no puede ser*, que *es un escándalo*, que *no hay derecho* (es interesante esta expresión, “no hay derecho”, porque es justo de eso de lo que se trata) a que no tenga ese derecho. Lo que es otro modo de decir que la frase “Yo tengo derecho a...”, o “Todo el mundo tiene derecho a...”, suele ser, desde el punto de vista descriptivo, *falsa* (porque si no fuera descriptivamente falsa sería raro que tuviéramos algún estímulo para pronunciarla), y que su verdad, si quisiéramos hablar así, es de otro orden. No del orden de un “deber ser” abstracto, utópico, resultado apenas de nuestro capricho o de nuestro deseo, pero tampoco del orden de lo que efectivamente ocurre en la superficie experiencial de la vida de nuestras sociedades. Decimos que tenemos derecho a esto o a aquello, o que todo el mundo tiene derecho a esto o aquello, justo porque ese no es el caso *y para* que lo sea, justo porque ese no es el caso *y que no lo sea nos resulta escandaloso, inaceptable, y para* que ese escándalo desaparezca de una vez de nuestras vidas.

Así, y por esto mismo, la idea de *derecho* es inseparable de otras dos ideas: de la idea de escándalo y de la idea de política. Postulamos (*declaramos*: volveremos sobre esta palabra, fundamental para nuestro asunto), postulamos o declaramos, entonces, que una cosa es un derecho porque nos resulta escandaloso que no lo sea. Pero también porque no suponemos que el modo en que las cosas son sea el único en el que las cosas pueden ser. Que el modo en que el mundo se organiza sea el modo en el que está *llamado* a organizarse. Porque pensamos que las cosas (por caso: la desigual distribución de las posibilidades vitales en una determinada sociedad) *podrían* ser de otra manera. Y no solo eso, sino porque pensamos que es posible y que sería justo *convertir, transformar* el modo en que las cosas son en ese otro modo en el que podrían ser. Que es posible y que sería justo *hacer algo* para que las cosas sean diferentes a como son, o incluso quizás a como “siempre han sido”. “Siempre ha habido pobres”. ¿Y con eso? “Los pobres nunca han llegado a la Universidad”. ¿Y de ahí? Pensar la

vida colectiva en términos de derechos es pensar que es posible y que sería justo *hacer algo* para que las cosas sean diferentes a como son y a como siempre han sido. “Hacer algo”. ¿Qué?: *Política*.

Y el encargado por antonomasia, en nuestras sociedades (digamos: modernas), de *hacer política*, de desplegar *políticas* tendientes a que las cosas cambien, a que las cosas puedan volverse diferentes a como son y eventualmente a como siempre han sido, a que un conjunto de posibilidades vitales de los sujetos que acaso nos hayamos incluso acostumbrado a que estén muy desigualmente distribuidas, pero que en determinado momento del desarrollo de la vida de nuestras sociedades empiece a resultarnos escandaloso, inaceptable, que solo sean privilegios o prerrogativas de unos pocos y se vuelvan posibilidades ciertas y efectivas para todo el mundo, el encargado de intervenir con sus acciones para que las cosas cambien y para que los *derechos* que postulamos que son o que tienen que ser de todo el mundo puedan en efecto realizarse y verse garantizados para todo el mundo es el Estado. Por eso la contracara, siempre, de la declaración de que los ciudadanos tienen tal o cual derecho es la postulación, necesariamente correlativa, de que el Estado (esto es: el gobierno del Estado) tiene la responsabilidad, la obligación, a través del despliegue de políticas públicas activas, de garantizarlo.

Y, en efecto, durante los primeros diez o quince o en algún caso veinte años de este siglo, la vocación de los gobiernos populistas o neopopulistas, reformistas y democratizadores que tuvimos en América Latina por ampliar, profundizar, universalizar (es decir, ya lo dijimos: realizar) un amplio conjunto de derechos tuvo como contracara el activo despliegue de una cantidad de políticas públicas (y la correlativa asignación de una cantidad importante de recursos) tendientes a garantizar el efectivo disfrute de esos derechos por parte de todo el mundo. Los populismos, y en general los gobiernos de vocación socialmente reformista, tienden, para escándalo de los economistas ortodoxos y de los políticos de la derecha, a reforzar y ampliar las capacidades y las competencias del Estado, no porque los anime alguna vocación centralista o socializante más o menos

inconfesable, sino porque es solo el Estado, a través de las políticas públicas desplegadas desde sus instituciones y con sus recursos, el que puede garantizar una mejor distribución de las posibilidades vitales de los ciudadanos y las ciudadanas que una sociedad, en un momento determinado de su desarrollo, postula como derechos que los y las asisten.

Entre ellos, el derecho a la educación, en sus distintos niveles, es uno que reviste por supuesto la más alta importancia. Y que ciertamente venía conociendo una lenta pero sistemática expansión, con características singulares en cada uno de nuestros países, desde mucho *antes* del inicio de las experiencias de estos gobiernos reformistas de comienzos de este siglo. En general, a lo largo del siglo XX los sistemas educativos de nuestros países conocieron fuertes expansiones, que les fueron quitando el formato marcadamente elitista del comienzo y conquistando, con grandes diferencias de país en país, una vocación bastante más universal. En la Argentina, por ejemplo, la Ley Federal de Educación, sancionada por un gobierno de entonces, por lo demás, marcadamente neoliberal, al mismo tiempo que redefinía la organización de los distintos niveles en los que se estructuraba el sistema escolar, establecía la obligatoriedad de los estudios secundarios hasta el tercer año. Sobre la base de esa expansión previa, la Ley de Educación Nacional, sancionada a comienzos de este siglo, pudo establecer la obligatoriedad de *toda* la escuela secundaria, lo cual, ni hay que decirlo, está muy lejos de garantizar *per se* la efectiva universalización de ese nivel, de la que todavía estamos lejos y que todavía nos debemos.

Como sea, los primeros años de este siglo XXI se caracterizaron en América Latina, en el contexto más general de un “clima de época” favorable a la democratización de nuestras sociedades y de una orientación socialmente avanzada de las políticas desplegadas por un amplio conjunto de gobiernos progresistas, de izquierda o reformistas en toda la región, por un intento de instalar la representación de la educación –no solo en sus niveles iniciales– como un derecho ciudadano universal y de desplegar políticas públicas activas tendientes a

garantizarla para una creciente cantidad de jóvenes de todos nuestros países. Políticas *inclusivas*, como se dijo muchas veces, lo que no deja de introducir un asunto sobre el que deberemos volver más adelante. Porque, en efecto, la idea de “inclusión” no se da la mano sin tensiones con la que hasta aquí hemos venido presentando, que es la de “derecho”. Los derechos suponen la igualdad; la inclusión, la desigualdad. Dejamos apenas apuntada la cuestión, irrelevante para lo que estamos diciendo en esta introducción muy general a nuestro tema, pero no para una discusión más atenta sobre algunas de sus aristas más problemáticas, que deberemos considerar con más cuidado.

Pues bien, es en ese marco que se llevó adelante en el año 2008, en Cartagena de Indias, en Colombia, la segunda Conferencia Regional de Educación Superior del Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, que produjo, al terminar sus deliberaciones, una “Declaración final” importantísima, absolutamente revolucionaria, que no sería exagerado sostener que cambió radicalmente nuestra representación sobre la educación superior (y, con ella, sobre la educación en general), poniendo un nuevo piso, o un nuevo marco, a todo lo que podemos (y a lo mucho que *debemos*) pensar de ahora en adelante alrededor de ella. De esa Declaración Final de la Segunda CRES del IESALC/UNESCO nos interesa apenas indicar aquí, porque nos parece que es allí donde está contenida toda la novedad y toda la importancia de este documento extraordinario, la primera frase, potentísima, que establece, *por primera vez en un documento de esta naturaleza*, que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Veamos esta frase, tantísimas veces citada y celebrada desde entonces, un poco más de cerca.

La primera parte de esta tiene la mayor importancia en un contexto en el que, en todo el mundo, una creciente cantidad de bienes empiezan a ser considerados (algunos lo son ya desde hace tiempo) artículos que pueden comprarse y venderse en el mercado, con la lógica del mercado y a los precios del mercado. No necesitamos extendernos: se trata de una de las grandes tragedias actuales de la

humanidad. En todo caso, es evidente que la educación, en todos sus niveles, es uno de esos bienes. En el nivel superior en particular, importantísimas y poderosísimas empresas dedicadas a la venta de cursos y de titulaciones consumen negocios millonarios. En ese contexto cobra la mayor importancia la declaración del Instituto de la UNESCO encargado de la Educación Superior en nuestra región de que la educación superior *no es* una mercancía, sino un *bien público*, una parte de la *cosa pública*, de la *res publica*, de lo que es de todos e interesa a todos. Se trata en fin, esta primera parte de la frase que consideramos, de un importantísimo argumento *republicano*, que es el tipo de argumentos que hay que levantar contra quienes buscan subordinar el interés común a las leyes de la oferta y la demanda.

Pero no hay duda de que es la segunda parte de la frase que estamos estudiando la más extraordinaria y la más original. Porque la verdad es que la educación superior fue desde siempre (digamos: desde la aparición en Europa, hace cerca de mil años, de las primeras universidades más o menos semejantes a las instituciones que nosotros conocemos hoy bajo ese nombre) una educación, un “nivel” educativo extraordinariamente selectivo y elitista. Nunca, en efecto, a lo largo de sus mil años de historia, la Universidad se pensó a sí misma como una institución encargada de garantizar nada que pudiera ser tenido por un derecho universal. Por el contrario, siempre se pensó a sí misma, y siempre fue pensada, como lo que siempre fue: una máquina de fabricar élites. Élite clericales, élites profesionales, élites burocráticas, élites científicas. Y ni siquiera los grandes movimientos de renovación y democratización de la vida universitaria del siglo pasado (entre los que apuntamos los dos sin duda más notorios: la Reforma cordobesa de 1918 y el Mayo Francés medio siglo posterior, sobre los que vamos a volver en este libro) tuvieron la idea de que la Universidad pudiera ser para todo el mundo. Un *derecho* que debiera serle garantizado a todo el mundo.

Y eso es en cambio lo que dice, extraordinaria, sorprendente, la declaración de la CRES de 2008. Que por eso debe completarse con la tercera parte de la frase que estamos comentando, que establece que

la educación superior es, *exactamente para que pueda sustraerse de la lógica del mercado y para que pueda ser un derecho universal*, una responsabilidad de los Estados. Los Estados deben desplegar políticas públicas activas para sostener la posibilidad efectiva y cierta de *todos* sus ciudadanos de transitar con éxito por el sistema educativo *en todos sus niveles*. Los gobiernos que tuvimos en América Latina a comienzos de este siglo hicieron unas cuantas cosas (evidentemente insuficientes, y es posible que algunas veces también equivocadas) en esta dirección. Es necesario que volvamos con un ojo atento y también crítico sobre esas experiencias (que en algunos casos, como en el de la Argentina, incluyeron la reforma de la legislación positiva para que aquel principio establecido por la CRES formara parte del plexo normativo que rige la educación en el país) a fin de aprender de ellas y poder encarar los nuevos tiempos que vayan a abrirse en América Latina a la altura de las exigencias que nos dejan estos años que pasaron.

Por supuesto, las cosas no son simples, y es necesario tomar nota de algo que revela la excepcionalidad de este documento que aquí estamos considerando: pocos meses después de la reunión de Cartagena, las delegaciones latinoamericanas que asistieron a la Conferencia *Mundial* de Educación Superior reunida en París en 2009 no lograron que la Declaración Final de esta segunda conferencia incorporara el principio de la educación superior como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados que había establecido la CRES del año anterior. Pero esto no revela, por supuesto, que ese principio haya estado equivocado, sino, al revés, que en esos primeros años de este siglo, en un singular y muy propicio contexto regional, en América Latina pudimos pensar, escribir y realizar una cantidad de cosas que estuvieron varios pasos adelante de las que pudieron escribirse, realizarse *y aun pensarse* en la vieja Europa, a la que tendríamos que preguntarnos por qué, siendo así las cosas, tendemos a seguir mirando como el centro del que deberían llegar todas las primicias que aún podrían conmovernos y como el fanal que debería derramar sobre nosotros todas las luces que aún nos faltarían.

No: fue aquí, en América Latina, donde en años al fin de cuentas no tan lejanos, pudimos pensar sobre una diversidad de temas (y entre ellos sobre la educación, sobre la educación *en todos sus niveles*, y entre ellos en el superior, que es el que aquí nos interesa) una cantidad de cosas que hoy, cuando las circunstancias han cambiado y los desafíos son mucho mayores, es necesario que volvamos a pensar. Sería un error suponer que cuanto pudimos pensar en esos años (por ejemplo: que la educación, en todos sus niveles, es un derecho humano universal) expresa apenas las circunstancias concretas en las que entonces lo pensamos y no tiene ninguna validez ni ninguna chance de realizarse hoy en las nuevas circunstancias que nos regala la historia de nuestro continente. Al contrario: se trata de encarar los nuevos desafíos tomando esos postulados que pudimos concebir en años más propicios, junto a todas las enseñanzas que tenemos que sacar sobre los errores que cometimos, las dificultades que tuvimos y los retrocesos que conocimos en los años que siguieron, como necesario punto de partida de cuanto vayamos a pensar y a tratar de hacer en adelante.





# Capítulo 1

## Igualdades y desigualdades

Volvamos entonces a algunos de los asuntos que el espíritu democratizador y expansivo que caracterizó, de manera general, la orientación de las políticas públicas de los gobiernos de la mayor parte de nuestros países en la primera década y media de este siglo nos permitió, como decíamos, pensar, y que tenemos que volver a pensar, o que tenemos que seguir pensando, en la nueva circunstancia histórica que se abre hoy en la región. Dijimos que, de la mano de un proceso de ampliación general de derechos en una cantidad de campos, e incluso de una retórica que hacía de esa ampliación general de derechos el signo mismo de lo que se llamó la “democratización” de nuestras democracias (y de la mano también de una tendencia de más larga data, en todos o en muchos de nuestros países, a una ampliación de la base de los sistemas educativos, de su tamaño y de la edad hasta la que se fue extendiendo, cada vez más, la escolaridad obligatoria), incluso el sistema *superior* de educación, tradicionalmente muy selectivo y elitista, pudo ser postulado (y esta postulación pudo alcanzar el estatuto de una declaración formal, y en algún que otro caso también el de una ley positiva) un derecho universal.

La primera consecuencia que tiene esta idea, la representación de la educación superior como un *derecho universal*, es que *todo el mundo*, todos los jóvenes, todos los ciudadanos, en principio (todos los ciudadanos, claro, *que lo deseen*: la educación superior es un derecho,

no una obligación), *deberían poder acceder a ella*, lo cual, por supuesto, no es por regla general el caso. Por eso, fue importante entonces, y seguramente vuelva a serlo si vuelve a formar parte de las agendas de nuestros gobiernos, garantizar este derecho universal a la educación en todos sus niveles, lograr que una gran cantidad de jóvenes o de ciudadanos que, queriendo en efecto cursar esos estudios, no estaban o no están logrando hacerlo (porque no tenían o no tienen una institución de educación superior de calidad a un rato razonable de viaje de su casa, porque no habían podido o no pudieron terminar el nivel educativo previo, porque no podían o no pueden consagrarse debidamente a los estudios dada su necesidad de garantizar con su trabajo su supervivencia o la de su familia), pudieran o puedan hacerlo. Que quienes, en otras palabras, estaban o están excluidos del sistema de educación superior fueran o sean incluidos en él.

Es así como el problema de los derechos, de *este* derecho en particular que estamos analizando, que es el derecho a la educación (a la educación en general, a la educación *en todos sus niveles*: nos detenemos en el superior porque es el último de todos ellos, aquel del que resulta más desafiante la conceptualización como un derecho y sin dudas el más difícil de garantizar para todos y para todas quienes deseen cursarlo, no porque sea el más importante ni el único en el que tengamos que pensar), es así, decimos entonces, como el problema del derecho a la educación nos conduce al problema de la *inclusión* educativa. Más en general: es así como el problema de *los* derechos nos conduce al problema de la inclusión. Sin la cual no puede haber derechos ciertos y efectivos para todo el mundo, pero que al mismo tiempo es necesario *no confundir* con esos derechos que contribuye a garantizar, y que con frecuencia forman parte junto a ella de un mismo universo conceptual o discursivo. En efecto, tanto los derechos como la inclusión son cosas valiosas en una perspectiva de democratización de la vida colectiva, pero, como habíamos anticipado en nuestra Introducción, *son dos cosas*, no una sola, y es necesario, teórica y *políticamente* necesario, distinguirlas. Querríamos apuntar, entonces, tres diferencias entre ellas.

La primera es que de los derechos que postulamos que tenemos, nosotros, que los “tenemos”, somos los *sujetos*. Somos nosotros, en efecto (los ciudadanos y las ciudadanas), quienes tenemos, quienes detentamos, unos derechos que el Estado, porque los reconoce como tales derechos, y porque nos reconoce a nosotros como sus titulares, debe asegurarnos. El asunto tiene su complejidad, y la tiene porque, como vamos a ver más adelante en este libro, esos sujetos de los derechos que postulamos que es necesario reconocer como tales y ver garantizados por el Estado no son, o no son *solamente*, los sujetos individuales (los ciudadanos: cada uno de nosotros en tanto ciudadanos), sino que a veces se trata de un sujeto *colectivo*. Las *audiencias*, por ejemplo, sujeto colectivo del derecho a la comunicación entendido como el derecho a recibir información diversa, plural y de calidad. O el *pueblo*, sujeto colectivo del derecho a usufructuar los beneficios de la existencia y el trabajo de las escuelas y de las universidades. Pero ya veremos esto más adelante. Lo único que ahora queríamos señalar es que los derechos que el Estado debe promover, defender y garantizar tienen siempre un *titular* al que se le deben. De otro modo: que de los derechos que reclamamos al Estado y que el Estado debe asegurarnos que podamos ejercer nosotros somos los sujetos.

De la inclusión, en cambio, no. De las políticas de inclusión, de las medidas de inclusión, de los planes de inclusión y de los discursos sobre la inclusión ni nosotros ni ningún otro ciudadano ni grupo de ciudadanos es sujeto, *sino objeto*. En efecto, somos sujetos de derechos pero *objetos* de inclusión. Tenemos un derecho, somos titulares, *sujetos* de un derecho que nos corresponde y que la ley nos reconoce (o no: y entonces luchamos para que lo haga) y que el Estado debe garantizar que podamos ejercer. Pero el sujeto de ese derecho que requiere del Estado y a favor del cual el Estado debe movilizar sus recursos y su acción no es el Estado: somos nosotros. En cambio, *no somos nosotros*, sino el Estado, el sujeto de las acciones de inclusión social, educativa, previsional, sanitaria o lo que fuera de las que tales o cuales ciudadanos o grupos de ciudadanos son o somos los *objetos*. La “población objeto”: así se dice. Y hasta podríamos recordar todo lo

que Michel Foucault nos ha enseñado sobre el modo en que la idea misma de población pone *siempre* a los individuos que la integran en posición de objeto, por así decir, de las políticas que se dirigen a ella y de los discursos que hablan (en los dos sentidos en los que puede usarse la siguiente palabrita) *sobre* ella. Somos, en fin, *sujetos* de derechos y *objetos* de inclusión: primera diferencia.

La segunda se refiere a la relación que establecen las ideas de derecho y de inclusión con la idea de *igualdad*. Está claro que la idea de derecho supone y reclama, al mismo tiempo, la idea de una igualdad fundamental entre las personas, y esto “por la simple razón” – como se dice – de que los derechos son siempre universales, es decir, de todos. Si no, como dijimos ya, no son derechos: son privilegios. Nadie diría, por ejemplo: “En este país todo el mundo tiene derecho a ir a la escuela, siempre que su apellido comience con una consonante”, porque si así fueran las cosas, no estaríamos ante un *derecho*, sino ante un privilegio de algunas personas o grupos en particular. Entonces: a diferencia de la de *privilegio*, que presupone una relación *desigual* entre las personas o entre los grupos, y que naturaliza esa desigualdad aceptando que algunas de esas personas o esos grupos pueden gozar de determinada posibilidad de la que otras personas u otros grupos, en cambio, quedan excluidos, la idea de *derecho*, la postulación de que sobre esa posibilidad todos tienen un derecho, supone una relación igualitaria, o la constituye. La supone: todos somos iguales; *ergo*, todos tenemos tal y cual derecho. O la constituye: todos tenemos tal derecho; *ergo*, al menos en tanto titulares de ese derecho (ya que no en muchos otros sentidos, en los que seguimos siendo diferentes), somos iguales.

Y si esto es así podemos cambiar la “o” que escribimos recién por una “y”. La idea de *derecho* supone una relación igualitaria *y* la constituye: la refuerza si ya existe, la crea si no existía. En cualquier caso, pensarnos como sujetos de unos derechos que nos corresponden y que se nos deben nos lleva a pensar, y a construir, sociedades más igualitarias. En cambio, la idea de *inclusión* no supone la igualdad entre las personas, sino, al contrario, su desigualdad. Su diferente

acceso a un conjunto de posibilidades de las que gozan quienes están *dentro* de los beneficios de tal o cual sistema y de las que no gozan quienes están *fuera* de esos beneficios, y a los que, justo por eso, es necesario hacer entrar: *incluir*. Y es aquí cuando la comparación entre las ideas de *derecho* y de *inclusión* resulta más inquietante. La idea de *derecho*, dijimos, supone una relación igualitaria y la configura. Si yo me represento como sujeto de un derecho a la educación, exigiré la educación que me corresponde, y como en tanto sujeto de ese derecho soy igual a cualquier otro, reclamaré *la misma* educación que cualquier otro, una educación de *la misma calidad* (habrá que volver sobre este asunto) que cualquier otro. La idea de *inclusión*, en cambio, supone una relación *desigualitaria* (es necesario incluir a aquellos que, a *diferencia* de los que sí están adentro, se quedaron afuera), y debemos preguntarnos si no contribuye también a reforzarla.

Quiero decir: si yo me represento, *no como sujeto* de un *derecho* a la educación que me corresponde (y que por ser un derecho universal tiene que serlo a una educación de la misma calidad que la de aquella a la que tiene derecho cualquier otro), sino como *objeto* de una política de *inclusión* educativa, ¿reclamaré una educación igual a la de cualquier otro, de la misma calidad que la de aquella a la que tiene derecho cualquier otro, de la misma calidad que la de aquella que recibían, por ejemplo, quienes ya estaban adentro cuando una política de la que fui objeto me *incluyó* a mí también, pero de los que la idea misma de inclusión me declara, de entrada, diferente?

Y si yo no soy ya, en este ejemplo que estamos proponiendo, el individuo que puede pensarse como sujeto de un derecho a la educación o como objeto de una política de inclusión educativa, sino, pongamos, el profesor o el funcionario o el bedel de la escuela o de la universidad en la que ese individuo desarrolla sus estudios, ¿será lo mismo, pensaré del mismo modo mi tarea y mi responsabilidad si pienso a ese individuo como el sujeto de un derecho que lo asiste y que yo tengo la obligación de contribuir a garantizarle que si me lo represento como el objeto de una política inclusiva que lo ha depositado en esa institución en la que yo trabajo?

La tercera diferencia que nos gustaría señalar entre lo que suponen la idea de derecho y la idea de inclusión es que estas dos ideas se sitúan, por así decir, en dos planos diferentes de la realidad. La de inclusión lo hace en lo que, con cierta solemnidad, llamaremos el plano del *ser*, que es el plano de lo que se ha llamado a veces (el conocido himno de uno de los grandes partidos de masas de la Argentina moderna lo nombra de este modo, remotamente maquielaviano) la “realidad efectiva” de las cosas. Queremos decir: que cuando hablamos de inclusión, de personas incluidas, de trabajadores o amas de casa o jóvenes o ancianos incluidos en tal o cual dispositivo laboral, educativo o previsional, hablamos de un hecho verificable en el terreno empírico, comprobable en general en cifras: “seis millones de puestos de trabajo”, “tantos millones de nuevos jubilados”... Las políticas de inclusión, que buscan corregir una desigualdad *que también pertenece a ese mismo plano fáctico del ser de las cosas* (todos los hombres, todas las personas, de hecho, *no son* iguales; todas las personas, *de hecho*, son desiguales: tienen distintas posibilidades vitales, tienen distintas chances de desplegar sus inteligencias o capacidades), operan en el terreno de los hechos y producen resultados que se pueden constatar en ese mismo terreno.

Con los derechos, en cambio, las cosas son distintas, y esto por razones que ya dimos: porque los derechos son algo que postulamos que alguien tiene justo cuando (y porque) en realidad, en *la* realidad, *no* lo tiene, justo cuando (y porque) en *la* realidad ese derecho le falta, o cuando, no faltándole (¿es apenas otro modo de decirlo?), no puede “ejercerlo”. En este punto, más allá de esta generalidad que ya habíamos indicado en la Introducción a este libro (a saber, que en general decimos que tenemos los derechos que de hecho no tenemos, y no pensamos ya como derechos aquellos de los que sí, de hecho, disfrutamos), aparece un asunto interesante para pensar, que es el asunto de la *ley*. De la inscripción de un cierto derecho en el cuerpo de una ley (o de un código, o de una Constitución) y de la relación entre esa inscripción y nuestra posibilidad de hablar de la vigencia efectiva, o de la *existencia* efectiva (¿es apenas otro modo de decirlo?), de un

derecho. Esta relación no es siempre directa a inmediata. En efecto, muchas veces la Constitución, los códigos o las leyes de un país dicen que los ciudadanos tienen derecho a cosas a las que, *de hecho*, no tienen derecho, y porque no lo tienen siguen luchando por hacerlos efectivos: por tenerlos.

Pero muchas veces, también, lo que ocurre es otra cosa. Muchas veces lo que ocurre es que decimos, que sostenemos, que reclamamos que tenemos un derecho que la Constitución, los códigos o las leyes *no* nos reconocen, y que lo hacemos *justo porque* no nos lo reconocen, *y para que lo hagan de una buena vez*. Así, por ejemplo, muchos actores de la vida educativa y política de nuestros países y de muchos otros vienen sosteniendo que hay, que existe y que debe ser reconocido (que es un escándalo que no sea reconocido, que no puede ser, que *no hay derecho* a que no sea reconocido) un derecho a la educación, en todos sus niveles, desde mucho tiempo antes de que el plexo normativo de ninguno de nuestros países estableciera, con valor de ley, ese derecho. Pedíamos que los legisladores produjeran las leyes que dijeran de una vez lo que nosotros decíamos sin necesidad de esas leyes, sin necesidad de que fueran las leyes las que lo dijeran, y lo pedíamos porque estábamos convencidos de que la educación, en todos sus niveles, *era* un derecho, y que las leyes debían *reconocer*, estableciéndolo, este derecho anterior a ellas e independiente de ellas.

Bajo los auspicios de una serie de movimientos y de acontecimientos que ya hemos considerado (y entre los cuales, junto a la expansión de los niveles previos de los sistemas educativos en nuestros países, a la ampliación de la obligatoriedad de cursar esos niveles y hasta incluso la de completarlos, y a la expansión *del propio sistema de educación superior* y del número de instituciones que lo integraban y que lo integran, señalamos la importancia de la Declaración de Cartagena de 2008), ese reconocimiento legal del derecho a la educación en todos sus niveles vino a producirse en la Argentina (seguimos usando como ejemplo el país de la región en el que vivimos los autores de este libro: es el que mejor conocemos, pero además es, en este específico campo que ahora comentamos, uno de lo que



en aquellos años que estamos recordando produjo las mayores novedades) en la segunda mitad de 2015, cuando fue reformada la Ley de Educación Superior para que estableciera, como hoy lo hace, que la educación superior, terciaria o universitaria, es un derecho humano universal en este país, y que el Estado debe ocuparse de garantizarlo para todo el mundo. Es una gran cosa, sin duda, que una ley de la nación establezca este principio.

Sin embargo, que una ley de la nación diga que la educación es un derecho no hace que, inmediatamente, la educación se convierta, de hecho, en tal derecho. Ya lo dijimos: nuestras constituciones, nuestros códigos y nuestras leyes dicen que son derechos una gran cantidad de cosas que, de hecho, no lo son. Y entonces no podemos sino preguntarnos: ¿y *por qué* es una gran cosa que una ley diga que la educación, en todos sus niveles, es un derecho, y que el Estado tiene la responsabilidad de garantizarla (y lo mismo vale para otros países en los que quizás no esté todavía sancionado legalmente el principio de la educación *superior* como un derecho, pero donde sí se establece que es un derecho la educación primaria, o la secundaria, o la secundaria hasta tal o cual nivel, y se obliga al Estado a garantizarla)? En principio, nos parece, por dos razones. En primer lugar, porque las leyes que rigen la vida de los países expresan los grandes consensos que una comunidad nacional, a través de sus representantes, ha sido capaz de alcanzar. Que una ley diga que una cosa es un derecho quiere decir, incluso si esa cosa de hecho no es el derecho que la ley proclama que es, que los ciudadanos de ese país, a través de sus representantes, han decidido que sería bueno, que sería deseable que lo fuera, que no puede ser, que es un escándalo, que no hay derecho a que no lo sea. No está mal, aunque sea para empezar.

En segundo lugar, porque que una ley diga que tal o cual cosa es un derecho, y *que el Estado debe garantizarlo*, no es intrascendente en la lucha ciudadana por la realización efectiva de ese derecho, que ya no es, cuando una ley positiva lo establece, una pura pretensión más o menos caprichosa de un grupo determinado que milita por verlo consagrado, sino una obligación efectiva del Estado, *es*

*decir, de sus agentes: de quienes gobiernan ese Estado, a quienes ahora la ciudadanía puede acudir, con la ley en la mano, para exigirles el cumplimiento de lo que ahí ha quedado establecido.* Que a algunos gobiernos, como los que tuvimos en años muy recientes y como los que todavía tenemos en muchos países de toda la región, esta exigencia no les haga ninguna mella (para no decir que no les hace ningún *sentido*) solo revela su carácter profundamente antirrepublicano y su absoluto desprecio por la ley: deberemos volver sobre este punto bastante más adelante en este libro. Mientras tanto, parece posible concluir estas consideraciones sosteniendo que *ni* la lucha por la realización de un cierto derecho puede reducirse a la lucha por verlo establecido por escrito en el texto de una ley *ni* su expresión escrita en el cuerpo de una ley deja de tener la mayor importancia como hito decisivo en esa lucha.

Ahora bien: ¿puede esa lucha prescindir del conjunto de medidas *inclusivas* tendientes a que aquellos a quienes las desigualdades del sistema social han dejado *afuera* de las posibilidades efectivas y ciertas de usufructuar ese derecho que “tienen” y que les está reconocido por la ley, que deberían, efectivamente, ver realizado ese derecho, *puedan*, en efecto, disfrutar de él? Es evidente que no: es evidente que una pura retórica universalista de los derechos, sostenida sobre el principio verdadero y justo de que todos somos *iguales*, pero que no esté acompañada por el necesario complemento de un conjunto de políticas particulares tendientes a la efectiva inclusión de aquellos a los que el sistema económico, social, cultural o incluso educativo ha excluido de las posibilidades efectivas de ejercer los derechos que tan entusiastamente proclamamos (es decir: que no esté acompañada por la comprensión de que, *al mismo tiempo* que todos somos iguales, todos somos, *también*, muy desiguales), corre el riesgo de volverse una retórica puramente “abstracta” (en el sentido más clásico de “incompleta”), y que es necesario complementar esa retórica con un conjunto de políticas que miren a la inclusión efectiva de aquellos para los que, si no se lo hace, esa retórica no pasará de ser puramente declarativa.

Pero es necesario advertir también que debemos cuidarnos de la reducción opuesta: si en nombre de que todos somos, como ya hemos dicho que somos, *desiguales*, proyectamos y desplegamos una serie de políticas *inclusivas*, incluso muy eficaces en relación con las poblaciones *objeto* a las que, de manera eventualmente muy focalizada, se dirigen, pero olvidando que, *además* de ser desiguales, todos somos, *también*, iguales, corremos el riesgo, con las políticas inclusivas que implementemos, de reforzar en lugar de mitigar la diferencia o la desigualdad que nos preocupa. Es evidente, por ejemplo, que si, para ser socialmente más justos en la asignación de un número escaso de raciones de merienda que tenemos que distribuir en nuestra escuela, les pedimos a nuestros estudiantes que aquellos cuyos papás estén desempleados o cuyas familias vivan por debajo de la línea de la pobreza tengan la amabilidad, a fin de ayudarnos a distinguirlos con más facilidad y de asignarles a ellos esas raciones de merienda, de usar un enorme moño de color sobre su brazo izquierdo, el resultado de nuestra buena voluntad distributiva no será otro que el de reforzar la desigualdad (y los estigmas y los prejuicios en torno a esa desigualdad) que más bien debíamos tratar de corregir.

¿Entonces? Entonces, que las dos cosas parecen igualmente importantes. Es necesario sostener una retórica de los derechos y una orientación efectiva de las políticas públicas (o institucionales) que parta del principio de que el bien público que esas políticas o esas instituciones deben garantizar (para el caso: la educación, la educación en todos sus niveles) *es* un derecho, un derecho de todos, un derecho de todos por igual, un derecho del que todos los ciudadanos o los jóvenes o los estudiantes son titulares por igual porque todos son iguales. Pero es necesario hacer esto sin desconocer que con algunos o *para* algunos de esos “todos”, con los más desfavorecidos, con aquellos a los que el sistema económico, social, cultural o educativo ha dejado en peor posición para *ejercer efectivamente* ese derecho que, en tanto que iguales a todos los demás, los asiste, deberemos desplegar una batería de políticas *inclusivas* que atiendan al hecho de que, además de iguales, esos ciudadanos, esos jóvenes, esos estudiantes son

*también* distintos, desiguales, y que si no hacemos nada para paliar esa desigualdad esa igualdad que postulamos puede no ser más que una palabrería hueca, cuando no incluso una ideología legitimadora de la desigualdad que realmente existe en una sociedad injusta.

Por el otro lado, simétrica y complementariamente, es necesario diseñar, desplegar y sostener un conjunto de políticas *inclusivas* que partan de entender que vivimos en un sistema social injusto que produce por todas partes desequilibrios y desigualdades que es tarea del Estado corregir o paliar para que no sea la pura lógica del mercado (de la economía, de la sociedad, de la cultura y la educación regidas por las leyes del mercado) la que determine la mayor o menor posibilidad de cada uno de ejercer los derechos que, como ciudadano, lo asisten. Pero es necesario no perder de vista que son eso, *derechos* (derechos y no dádivas, derechos y no beneficios de una política social), los que asisten a esos ciudadanos, y que si esos ciudadanos son, como sabemos bien que son, *diferentes, desiguales*, porque la estructura injusta de nuestras sociedades produce sujetos desiguales (y que si esa desigualdad es la que justifica y la que reclama las políticas inclusivas de las que tenemos que volver a cierto grupo *objeto*), esos mismos ciudadanos son, justo en tanto que ciudadanos, perfectamente iguales, y que solo no perder de vista, para nosotros y para ellos, ese horizonte último de igualdad justifica, en una perspectiva democrática, las políticas compensatorias que mientras tanto ensayemos.

Lo que nos va acercando entonces al último problema que querríamos considerar acá, que es el de la *calidad* de la educación cuando a esta educación nos la representamos como un bien público y como un derecho de todo el mundo. El problema es que “todo el mundo” es mucha gente, y que lo que entonces se presenta es la discusión sobre la cuestión de la cantidad. Del *número*. La pregunta que con frecuencia se plantea en contextos de ampliación del derecho de los jóvenes a la educación es, palabra más, palabra menos, la pregunta por cómo seguir garantizando esa ampliación, *incluyendo* jóvenes en el sistema educativo, “sin bajar la calidad” de la enseñanza que les queremos garantizar a todos. La pregunta se hace, como digo, todo el

tiempo, y en general se la hace y se la oye hacer sin mayor escándalo, como si fuera de suyo que entre la calidad y la cantidad, entre la excelencia y la masividad, entre una escuela, una universidad o un sistema educativo bueno y una escuela, una uiniversidad o un sistema educativo para todos hubiera una contradicción en términos, o por lo menos (porque si se tratara de una contradicción en términos la pregunta carecería de sentido), o por lo menos –digo– una tensión que, por lo que se deja ver en el modo mismo en que se formula la pregunta, parece suponerse irreversible.

Y que puede condicionar, si no se cuestiona frontalmente, el modo de pensarse una política de inclusión educativa que, en nombre de la importancia de la incorporación de nuevas camadas de estudiantes, se plantee de buena fe, *como si fuera necesario*, la pregunta por cuál de los dos términos de la relación que estamos presentando se debería (como se dice: “llegado el caso”) resignar. O se felicite porque, aunque la educación que garantiza no sea la de más alta calidad, la garantiza para todos los y las jóvenes que buscan acceder a ella, y que por eso deberían celebrar esta posibilidad que se les brinda sin andar mirándole los dientes al caballo, al fin de cuentas regalado, ni pretender tener acceso al mismo tipo de educación al que accedían los y las jóvenes de su edad cuando la educación era cosa de pocos. O al que siguen accediendo hoy mismo los y las jóvenes de su edad que además tienen más dinero que ellos. No decimos que todo pensamiento sobre la inclusión tenga que terminar en este tipo de razonamiento. De hecho, sostenemos que *no* tiene por qué hacerlo, y que en algunas de las experiencias de los gobiernos progresistas latinoamericanos de los primeros lustros de este siglo, que son las que estamos revisando acá, con mucha frecuencia *no* lo hicieron. Lo que sí decimos es que para no hacerlo ese pensamiento sobre la inclusión debe serlo también, *al mismo tiempo*, sobre los derechos.

Porque es cuando la cuestión se plantea en términos de derechos cuando todas estas confusas oposiciones se desvanecen en el aire. Porque el derecho a la educación (no lo dijimos aún: vale la

pena hacerlo) no es *solamente* el derecho a ingresar a las instituciones donde esa educación se imparte: es el derecho a ingresar, claro, pero también a aprender, a avanzar, a recibirse en plazos razonables, a hacer todo eso sin tener que soportar humillaciones ni desprecios, y a hacer todo eso *con los más altos niveles de calidad*. Entre la idea de derecho a la educación y la idea de educación de calidad hay una relación de mutua determinación y de necesidad recíproca. En una dirección, porque en la medida en que pensamos la educación como un derecho (por definición, universal: los derechos, dijimos, son universales o no son), y al Estado y a las instituciones educativas como los encargados de garantizar ese derecho universal, es obvio que no podemos imaginar una educación de calidad si esa educación no es para todos. Si *no* pensamos la educación como un derecho, entonces sí podemos pensar una educación de calidad que lo sea solo para algunos. Pero si pensamos la educación como un derecho queda implícita en la idea misma de que esa educación tiene que ser de calidad, la idea de que tiene que ser para todo el mundo.

Pero tan importante como esto es que, en la otra dirección, una educación (una escuela, una universidad, un sistema educativo) solo es verdaderamente *para todo el mundo* si es, para todo el mundo, *de la más alta calidad*. Si no, si cree que puede ser para todos sin imponerse ser, *para todos*, excelente, es una mentira, una farsa, un fraude, que termina confirmando, bajo la coartada de un pensamiento solo en apariencia diferente, los peores prejuicios de la derecha más elitista y más convencional. Con la que acaso comparta la sospecha, más extendida de lo que querríamos, de que los más no pueden hacer, *en el mismo nivel de calidad*, lo mismo que los menos. Con la que acaso comparta el prejuicio, más universal de lo que nos gustaría, de que no hay que abrir demasiadas expectativas hacia los sujetos más desprovistos de capitales culturales, tradición educativa y bibliotecas familiares. Y con la que sin duda comparte la responsabilidad por seguir reproduciendo un sistema de jerarquías y de diferencias que ha decidido que no puede transformar. Es contra esos prejuicios y

contra esa decisión que nosotros queremos subrayar aquí –digo entonces, en resumen– que no hay calidad si no es para todos, y que no hay “para todos” si no es con las más altas exigencias de calidad.

¿Que no es sencillo? ¿Que no es soplar y hacer botellas? ¿Que no hay que ser un reaccionario para advertir que esta “calidad para todos” es un objetivo difícil de lograr, y que no es un factor ajeno a ello el nivel de la formación con que muchos de nuestros estudiantes – por regla general, los más pobres– salen de nuestras escuelas y llegan a la Universidad? ¡Por supuesto! Por supuesto que ese es un problema con el que tenemos que lidiar, y es por eso que es fundamental poner en el centro de nuestros esfuerzos a favor de una educación de calidad para todo el mundo la cuestión de la docencia. De una docencia, desde luego, reconocida y bien remunerada, de una docencia responsable y a la altura de su misión, de una docencia que no busque en los déficits de los niveles anteriores el pretexto para excusarse del cumplimiento de sus deberes, que no desprecie a sus estudiantes ni busque en ellos, en sus “problemas”, la causa de *nuestro* fracaso en nuestra tarea de enseñarles, que reemplace una actitud de culpabilización hacia nuestros estudiantes por una pregunta reflexiva sobre las cosas que no estamos haciendo como deberíamos. Que pueda entender que los estudiantes no son objetos de carencias sino sujetos de un *derecho* que un poco a tientas, y sin saberlo del todo ellos mismos, buscan ejercer, y que nosotros, sus docentes, tenemos la obligación de garantizarles.

Todas estas cosas pudieron pensarse, en América Latina, durante los años a los que aquí nos hemos referido. Pudieron pensarse bajo el estímulo de un conjunto de gobiernos que no solo sostuvieron una sistemática retórica de la inclusión y los derechos, en el campo de la educación y en muchos otros, sino que la acompañaron con una cantidad de políticas tendientes a garantizarlos. Hoy, después de varios años y en un contexto muy distinto, se trata de pasar en limpio esas experiencias. De pensar el lugar del Estado en la garantía de un derecho que no siempre los gobernantes de ese mismo Estado han demostrado representarse como tal. De perseverar en un modo de pensar

las cosas incluso cuando y donde el legítimo mandato del voto popular (o a veces, ya lo dijimos, algún otro procedimiento) ha puesto en el gobierno del Estado a grupos que piensan de otro modo. La vida en democracia es siempre una ocasión para discutir los modos en los que piensan los distintos grupos y las grandes mayorías nacionales. Debemos empeñarnos en esa discusión hoy más que nunca, porque es en el contrapunto con otros universos de conceptos, principios y valores donde tenemos que probar la mayor justicia de una idea de la cosa pública asociada a los intereses y al bienestar de todos y no a la preservación de los privilegios de las minorías.





## Capítulo 2

### De la Reforma al peronismo

*Julián Dércoli*

¿Cómo se empieza a contar una historia y por qué hacerlo? ¿Qué nos puede aportar volver a contar una historia que ya ha sido contada mil veces? ¿Será que al contar una historia solamente repetimos una tradición? ¿Será por eso que volvemos a la Reforma Universitaria de 1918 una y otra vez para pensar nuestras universidades tan distintas y distantes de aquella de hace más de un siglo? ¿Acaso no existieron, sin ir más lejos en el propio país de la Reforma, otros procesos de democratización de la Universidad durante el siglo XX? ¿Y cómo se relacionaron los “herederos” de la Reforma con estos otros procesos? ¿Por qué se dijo que la política universitaria de los gobiernos que impulsaron esos procesos democratizadores fue una política universitaria antirreformista? Tal vez el pasado no esté cerrado ni clausurado sobre su propio caparazón impenetrable, sino que todavía está vivo y acechándonos, y tal vez nosotros no estemos haciendo otra cosa, al tratar de dar cuenta de él y de su legado, que ensayar una y otra vez distintas versiones que lo satisfagan o que nos curen a nosotros mismos de su presencia fantasmagórica, espectral.

Esas cuestiones forman parte de nuestra permanente revisión de las preguntas que le hacemos al pasado. En particular, las últimas hacen referencia a una problemática concreta de nuestra

conciencia histórica, cuál es la relación entre tradición e historia. Sería fácil disociar estos dos polos asignándole al primero el lugar del relato, del mito, y al segundo el lugar de la verdad o de la ciencia. Pero se trataría esta de una visión esquemática que –basada en la idea de que la verdad es producto de la metodología de las ciencias empírico-experimentales– nos limitaría para explorar otras formas de conocimiento y autoconocimiento también posibles, en las que la relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento no se nos represente como escindida (¿es esto posible acaso en algún campo?), en las que la verdad y el sentido se nos representen como externos al mismo ámbito de experiencia al que refieren. En este caso, la historia.

La historia de la Universidad en América Latina y, específicamente (por lo que concierne a los temas de este capítulo) en la Argentina, nos ilustra sobre esta complejidad, ya que está cruzada por ese hecho de la Reforma y por la fuerte tradición que lo interpretó, el “reformismo” universitario, que aún hoy, un siglo después, sigue siendo una referencia y un centro de discusión para pensar las universidades y la política universitaria. En la Argentina la *herencia* de la Reforma fue disputada y apropiada por distintos movimientos políticos: el radicalismo, el socialismo, el comunismo. A mediados del siglo pasado, tras la irrupción del peronismo, estos partidos se abroquelaron en un frente opositor marcado por la caracterización dicho movimiento como autoritario. Esta interpretación “importaba” aquella postura mediante la cual las potencias mundiales habían ordenado la política mundial entre la crisis del 30 y el inicio de la Guerra Fría. Mencionamos esto no como un simple dato, sino porque aquella importación fue clave en la afirmación de una cultura política liberal que unió a izquierdistas y derechistas en la oposición a la emergencia de lo nacional-popular.

Los autoproclamados herederos de la Reforma la situaron dentro de esa cultura política liberal argentina. Desde la cultura política nacionalista las respuestas no fueron homogéneas. Por un lado, un sector conservador y preocupado siempre por las jerarquías

mantuvo una posición de rechazo a la Reforma; por otro, un sector del nacionalismo, digamos, popular y democrático, criticaría a la Reforma por haber perdido su relación con el proceso popular y haberse encerrado en la Universidad. Así, este sector disputaría el legado de la Reforma sosteniendo su carácter antioligárquico, latinoamericano y antiimperialista, y denunciando su interpretación en clave liberal, cosmopolita y universalista, que era la que hacían los partidos políticos tradicionales. El peronismo heredó las tensiones de este nacionalismo que describimos, pero estas fueron opacadas por la imposición de una caracterización de dicho movimiento como antirreformista y antiintelectual como producto de la hegemonía de la cultura política liberal y reformista entre los sectores mayoritarios de universitarios e intelectuales.

Por cierto, estos fueron y aún son prejuicios que pesan sobre otros movimientos nacional-populares de nuestro continente. Como decíamos antes, las tradiciones impactan no solo en la conciencia histórica sino también en la historia “profesional”. El reformismo es un ejemplo de ello, ya que en la Argentina, hasta no hace mucho, era común creer que la Universidad pública era gratuita gracias a la Reforma Universitaria. No es así, y lo interesante del asunto es que la gratuidad universitaria fue sancionada en 1949, durante el primer gobierno de Perón, al que mayoritariamente los estudiantes y los docentes universitarios se opusieron. La historiografía posterior a 1955, escrita por reformistas, endilgó al peronismo la característica de haber constituido una suerte de “edad oscura” para la Universidad. La paradoja es que uno de los momentos de mayor ampliación de la matrícula universitaria en el país (entre otras transformaciones que analizaremos) quedó rotulado por cierta historiografía de manera negativa.

Con estas breves notas quisimos explicar cómo las interpretaciones actúan sobre los hechos pasados y sobre sus sentidos en el presente y terminan por configurar de manera particular la memoria y el olvido. Por eso, sostenemos que son varios los caminos para acceder a la Reforma y a su herencia. Uno es el que expresa la tradición

reformista, seguramente uno de sus efectos más duraderos. Otro es el que nos propone la tradición peronista, que nos interesa aquí por dos razones: porque algunos sectores que se identificaron con la Reforma abrevaron luego en el peronismo, como el de los intelectuales del grupo Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina (FORJA), promotor de un nacionalismo popular y democrático, y porque la tarea que llevó a cabo el peronismo en materia universitaria fue, de hecho, interpretada en función de la Reforma: ora como su continuación o superación, ora como su impugnación o su rechazo. Nos interesa este carácter sinuoso de la historia, que pone en cuestión la linealidad de las tradiciones e identidades. No nos interesa buscar en el pasado una línea histórica que pudiera pensarse como la semilla de nuestro presente –como si ese transcurrir fuera un camino recto destinado a terminar aquí–, sino captar las disputas y los cruces en ese pasado, que nos permitirán advertir que nuestra idea de derecho a la Universidad y de democratización universitaria es un producto de ese pasado como un todo.

La Reforma Universitaria se inicia en Córdoba en 1918, pero no fue un hecho aislado, sino el capítulo universitario de un proceso democratización que a nivel nacional encabezó Hipólito Yrigoyen, el primer presidente electo por la ley de sufragio obligatorio y secreto (aunque no universal, dado que excluía a las mujeres). El entonces presidente intervino en 1918 la Universidad Nacional de Córdoba en dos oportunidades, ambas en favor de los reclamos de los estudiantes, graduados y profesores reformistas, pese a que ni Yrigoyen ni su partido (el radicalismo) lideraban el movimiento. Es decir, la Reforma se inscribió en un proceso de democratización nacional que tendió a limitar el poder político de la oligarquía, aunque ella conservó cuotas importantes de ese poder en el parlamento y fundamentalmente en el plano económico. En el caso particular de la Universidad, la democratización que supuso la Reforma implicó romper el monopolio de la élite sobre una institución que era una pieza clave del ascenso social, en el marco de una Argentina agroexportadora que por esa vía prometía a las clases medias urbanas oportunidades de mejorar su posición económica y social.

Los reformistas cordobeses se levantaron contra un régimen de poder y contra una concepción de la Universidad cuya expresión más acabada era la minoría que disponía de manera arbitraria su destino, y que se organizaba de forma pintoresca en una logia secreta llamada Corda Frates. Este grupo selecto de profesores, políticos y religiosos representaba el poder de la Universidad de Córdoba, y en cierto sentido fue su necesidad la que llevó a que el conflicto escalara. Repasemos los hechos. Las primeras movilizaciones se iniciaron a principios de 1918 por una cuestión gremial relativa al internado de los estudiantes de Medicina. La negativa de las autoridades a dar curso a las peticiones generó una ola de movilizaciones mayores y huelgas estudiantiles que lograron la primera intervención del Poder Ejecutivo. Luego de esa intervención y de una primera reforma del Estatuto, se hace el llamado a una Asamblea Universitaria para elegir autoridades. Sin embargo, el poder que la Corda Frates tenía sobre los profesores estaba vigente, y sus presiones consiguieron que su candidato a rector, Antonio Nores, se impusiera sobre el candidato reformista Enrique Martínez Paz.

A pesar de este triunfo, la maniobra de los conservadores terminó por dar mayor fuerza al movimiento reformista, que el día 15 de junio lanzó una nueva huelga y una serie de movilizaciones. Estas fueron apoyadas por sindicatos, partidos políticos e intelectuales de Córdoba y de todo el país. Además, se profundizaron movimientos similares en las otras cuatro universidades que había en la Argentina (Buenos Aires, La Plata, Litoral y Tucumán). El conflicto se extendió hasta fines de julio, y fue en este período que comenzaron a verse los principales rasgos políticos del movimiento reformista. Concretamente, salió a la luz el *Manifiesto Liminar* y se constituyó el Congreso de Estudiantes, que marcaría el tono de las reivindicaciones que se levantarían en adelante. El conflicto se extendió y a principios de agosto el gobierno nacional emitió un nuevo decreto de intervención. Las pujas en torno a la figura del nuevo interventor llevaron a que la tarea recayera en Salinas, el Ministro de Instrucción de la Nación, quien incorporó los reclamos planteados por el Congreso de

Estudiantes a los nuevos estatutos. Entre las reivindicaciones reformistas se destacaron la libre asistencia, la docencia libre y la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad.

Hacia 1921, en las cinco universidades argentinas los estatutos ya habían incorporado los principios reformistas. También comienza a observarse la fuerza de la Reforma en varios otros países de América Latina. Paradójicamente, en la Argentina el impulso reformista duró poco: en 1922 se terminó la presidencia de Yrigoyen y asumió en su lugar Marcelo Torcuato de Alvear. Con él empezó lo que algunos llamaron la “contrarreforma”. En pocos meses comenzaron a revertirse las conquistas del movimiento reformista que se habían plasmado en los estatutos: en Córdoba y en el Litoral mediante intervenciones del Poder Ejecutivo, en la Universidad de Buenos Aires con una reforma estatutaria y en Tucumán con la reducción de la participación estudiantil. Con el regreso de Yrigoyen a la presidencia, en 1928, resurgió el espíritu reformista, que sin embargo se agotó rápidamente a causa del golpe de estado de 1930, el cual, curiosamente, fue apoyado por algunos reformistas.

La anterior es una lectura somera y parcial de la Reforma centrada en el rol de los sectores medios y de la Universidad, y en la vinculación entre el movimiento reformista y la historia político-institucional del país en aquel período. No obstante, el cuadro no estaría completo si no abordáramos a la Reforma como un movimiento juvenil, intelectual y crítico de la sociedad de su tiempo, y, en consecuencia, de la Universidad en la que ese movimiento estudiantil y esos sectores intelectuales se manifestaban. De hecho, esta era la forma en la que algunos de sus protagonistas la pensaban: no tanto como un proceso universitario, sino como un proceso de reforma social que implicaba un *despertar* de lo que consideraban un letargo de las patrias americanas. Reinterpretando la Reforma, podríamos decir que la *juventud estudiosa* se rebelaba contra ese pasado que todavía hacía sentir su peso en el presente.

En el caso cordobés, aquel pasado se manifestaba en la presencia del poder religioso en la enseñanza, aunque también eran parte de

ese *presente-pasado*, de ese presente habitado por el pasado, la filosofía positivista, el utilitarismo, el deslumbramiento por la técnica sin humanidad que los reformistas criticaron. Porque, como afirmó el historiador de las ideas Oscar Terán, la Reforma fue un movimiento crítico de su presente, con un programa que marcó la necesidad de volver a realizar el espíritu de la ética. Para los reformistas este programa era contrario al de las élites dirigentes, ya que estas estaban conduciendo al mundo hacia la decadencia. Por lo tanto, la misión de la juventud era enterrar ese mundo decadente, cuyo rostro verdadero era la Gran Guerra y el imperialismo. La *nueva hora* que los reformistas imaginaban debía estar fundada en el saber y no en el utilitarismo, tener el centro en la vida espiritual y no en el progreso técnico-material. Era esta una tarea refundacional y en ella les tocaba a América, a la juventud y a la Universidad un papel protagónico.

Para que la Universidad pudiera estar a la altura de esta nueva misión debía ser reformada bajo nuevos principios. Es este espíritu generacional el que nos permite entender las reivindicaciones de docencia libre, libre asistencia y participación con voto de los estudiantes en los órganos del gobierno universitario, que nos hablan de un nuevo principio de autoridad y de relación entre los maestros y la juventud. La Universidad reformada se construiría en base a una nueva forma de autoridad, no fundada ya en las jerarquías tradicionales, sino en el saber racional. Según los reformistas, los principios vetustos de la autoridad profesoral eran ajenos a los principios de la ciencia moderna y tenían su correlato en los contenidos y en los métodos de enseñanza. En definitiva, se trataba de la reforma de toda una institución basada en una serie de nuevos mandatos: conectarse con la función vital del conocimiento y abandonar su rol de expendedora de títulos, dejar de concebir el lugar del universitario como de pasaje y entenderlo como parte de una misión colectiva más amplia, salir del enclaustramiento y conectarse con los dolores del pueblo. El papel asignado a la juventud y a la Universidad nos revela la presencia de cierto vanguardismo que toma la forma del elitismo.



Esto puede observarse en la representación dominante entre los reformistas sobre la vinculación entre la Universidad y el pueblo. Este último no aparecía en esa representación como polo de sabiduría o como sujeto de construcción de *la hora americana*, sino más bien de manera pasiva: como el pueblo *sobre el cual* había que desbordar la Universidad. Es decir que no estamos frente a la idea de un diálogo entre la Universidad (la juventud universitaria) y el pueblo, sino, por el contrario, ante una mirada que establece una jerarquía entre estos dos polos. Esta concepción anida en el elitismo propio de la visión decadentista que *la juventud estudiosa* tenía sobre el mundo: era a partir de esta visión que ella se autoasignaba valores positivos sobre los cuales justificaba la idea de estar mandatada a conducir los destinos colectivos a buen puerto. Intuimos que estas concepciones elitistas nos pueden dar un indicio sobre las razones por las que no existió en el reformismo una visión única en torno a la cuestión de la gratuidad y a las políticas de ingreso a la Universidad.

Podrá advertirse que, a esta altura de nuestra reconstrucción histórica, todavía no hemos mencionado entre las preocupaciones de los estudiantes reformistas la cuestión de la *autonomía universitaria*. Esto se debe a que esta cuestión de la autonomía, como ha señalado el filósofo cordobés Diego Tatián, no constituye una reivindicación de aquellos estudiantes reformistas en 1918. Más bien fueron después los “herederos” de la Reforma quienes la convirtieron en parte central de su legado. El trabajo de Tatián al que estamos aludiendo, uno de los muchos que dedicó al examen de las características y el impacto de la Reforma, recorre diversas interpretaciones y sentidos en torno al concepto de autonomía. Es en función de esta perspectiva que nos proponemos pensar en la existencia de algunos sentidos compartidos en distintos documentos reformistas del período, que nos podrían dar pistas sobre los significados posteriores que esta adquirió, o los que potencialmente podría tener.

Tal vez el más relevante sea el que refiere a la idea de construir una universidad con una dinámica propia, alejada de la influencia de los sectores tradicionalmente dominantes, lo que implicaba la necesidad

de la afirmación de un gobierno propio. En otras palabras, si antes de la Reforma la universidad se había caracterizado por la continuidad entre su espacio y el del poder político, es decir, por una relación simbiótica y sin conflictos, los reformistas entendían que esa etapa se había agotado, porque aquella relación había configurado una universidad “expendedora de títulos”, “refugio de los ineptos”, “formadora de una burocracia apacible y mediocratizante”, funcional a una clase dirigente imbuida del utilitarismo y orientada por valores económicos, sin ningún tipo de espiritualidad a la altura de las exigencias de la hora histórica. Por todo eso, era vital para el proyecto reformista construir un espacio universitario, intelectual, cultural, *alejado* de los conceptos tradicionales de autoridad y de las concepciones “retardatarias” que la elite imponía y que reducían a la Universidad a un rol funcional al régimen contra el que la juventud se rebelaba.

La idea de la autonomía concebida como protección frente al Estado y de la política en relación con esta idea. Pero es necesario apuntar que los reformistas no se oponían a *todo* poder, sino a uno específico y en un momento histórico particular. E incluso recordar que, como lo vimos hace un momento, los reformistas de 1918 buscaron la intervención del Estado en la Universidad para que ese poder modernizador, democratizador y antioligárquico, externo a la dinámica jerárquica y antidemocrática de los claustros, diera curso a sus reivindicaciones y consiguiera su triunfo. Por lo demás, vale la pena recordar que los militantes de la Reforma cuestionaban un tipo de poder y de autoridad específica, construida sobre principios que consideraban vetustos. Con el paso del tiempo se perdió de vista esa oposición a un tipo de poder en particular, y en manos de los “herederos” el concepto de autonomía universitaria tomó sentido en clave liberal-antiestatalista. Por esta razón puede explicarse que en muchas ocasiones la *autonomía* haya sido utilizada para oponerse a los procesos de democratización y de transformación de la Universidad.

Otro sentido que puede darse a la autonomía, retomando los documentos del 18, es el de autonomía cultural, en términos de un proyecto que marcaba la necesidad de pensar la Universidad y la

cultura *desde* América. Ya lo mencionamos, pero insistamos sobre este punto una vez más: la lectura que algunos reformistas hacían de la realidad política estaba cruzada por la cuestión del imperialismo y la crítica al cosmopolitismo. Algunos conceptos críticos de los reformistas hacia la labor cultural e intelectual argentina fueron el de *servidumbre de la cultura* de Deodoro Roca, o la crítica que Alejandro Korn hacía al hábito de *imitación simiesca* de lo europeo al que eran propensos los intelectuales americanos. Retomando esta perspectiva, la autonomía adquiere un sentido crítico de la dependencia cultural de América, lo que permite situar a la Reforma como un movimiento que pujaba por independizar a nuestro continente de las interpretaciones civilizantes con las cuales Occidente propuso deco-dificar el devenir histórico, las ideas de progreso y de cultura, entre otros temas que configuran, en los términos que popularizó Arturo Jauretche, *la colonización pedagógica*.

Habiendo hecho este recorrido abrimos ahora una pregunta: ¿cuándo y por qué la autonomía adquirió ese sentido de autonomía “negativa”: de aislamiento y resguardo frente a un supuesto “afuera” que se vuelve amenazante para la labor universitaria, intelectual y cultural? Arriesgamos nuestra respuesta: este sentido específico de la autonomía se terminó de consolidar durante la oposición de los reformistas (de los que aquí hemos llamado los “herederos” de la Reforma) al peronismo. En este proceso se produjo también la solidificación del reformismo universitario como una tradición que logró monopolizar con bastante éxito la interpretación de la Reforma de 1918 y su traducción en un “modelo de Universidad”. Para dar carnadura a estos planteos entendemos que es necesario retomar el hilo histórico allí donde los dejamos hace un momento: en 1930, tras el golpe de Estado que derrocó a Yrigoyen. Este hecho inauguró la llamada Década Infame, un período de inestabilidad política signado por el fraude, la gravitación de los militares en el poder político y la extranjerización de la economía.

La caída de la economía mundial, producto de la crisis del 29, marcó el fin, en la Argentina, del modelo agroexportador que,

pese al intento de sostenerlo aceptando términos de intercambio desfavorables con el Reino Unido mediante el Pacto Roca-Runciman, ya estaba agotado. Al interior del bloque dominante existían tensiones y diferentes proyectos, aunque, tal como lo sintetizaron en su momento Miguel Murmis y Juan Carlos Portantiero, no se trató de un enfrentamiento lineal entre una pujante burguesía industrial y una oligarquía agroganadera conservadora y retardataria, ni de una crisis del bloque en el poder, sino más bien de un proceso de redistribución del poder en el interior de ese mismo bloque, y de diversificación de la actividad económica por parte de algunos sectores dominantes, que llevó finalmente al desarrollo de un proceso de sustitución de importaciones y a la participación del Estado en la economía con un plan de infraestructura, con un rol de regulador de la economía, con un papel en la finanzas públicas y con políticas proteccionistas de la producción local.

En el plano social uno de los fenómenos que se destacó fue la masiva migración de población del campo hacia las ciudades, la cual dio densidad a las periferias de las grandes urbes industriales. Allí, estos migrantes internos fueron formando, junto a los trabajadores ya asentados como producto de ciclos migratorios anteriores, el sujeto social que dio sustento al movimiento conducido por Juan Domingo Perón, quien comenzó a construir su liderazgo a partir de dar curso a reivindicaciones de los trabajadores urbanos y rurales, promover su organización y hacer cumplir o sancionar legislación favorable para ellos desde su rol de secretario de Trabajo. El movimiento obrero cobró presencia política al mismo tiempo que Perón aumentó su influencia dentro del gobierno surgido del golpe de Estado de 1943, hasta llegar al cargo de vicepresidente de la Nación. La oposición política veía a este gobierno militar, al liderazgo de Perón y a la organización de los trabajadores con desconfianza: para ellos se trataba de la versión vernácula del “nazi-fascismo”.

Esta oposición y las disputas internas entre los distintos grupos militares determinaron un conjunto de maniobras que obligaron a llevar adelante cambios políticos en el gobierno. Una ellas, tal vez la

última, tuvo como objetivo la renuncia y la detención de Perón, pero la consecuencia no calculada por sus autores fue la movilización popular que el 17 de octubre de 1945 marcó a fuego a la cultura política argentina, y convirtió a Perón en el líder de un pueblo que ocupó desde entonces el centro de la escena política. Este *via crucis* concluye con su triunfo electoral en febrero de 1946 –con el apoyo del Partido Laborista, de muy reciente creación, y de algunos sectores del radicalismo– frente a una coalición que reunía, desde la izquierda a la derecha, a todos los partidos políticos de la Argentina, que bajo el mando de Mr. Braden, operador de los Estados Unidos, se dio el nombre de *Unión Democrática*. Muchas veces nos referimos a este proceso como “la irrupción del peronismo”, tal vez porque pocas veces en la historia estas quijotadas salen en favor del pueblo.

La complejidad del peronismo puede ser resumida en tres ideas. La primera es su nacionalismo económico, expresado en su proyecto de industrialización basada en el monopolio del Estado en el comercio exterior y en su protagonismo para el desarrollo de industrias estratégicas. La segunda es su apuesta por una redistribución equitativa del ingreso con un fuerte reconocimiento simbólico al rol de los trabajadores en la construcción de la nación, apuesta que se manifestaba en una activa política de bienestar social para los sectores excluidos, el fuerte impulso a los sindicatos y a la organización popular, la universalización de la salud y la educación y la sanción de derechos de ciudadanía para las mujeres. La tercera es su vocación por el desarrollo de una política exterior soberana, materializada en un conjunto de nuevos alineamientos internacionales por fuera de la órbita de los Estados Unidos y de Inglaterra.

La Universidad no estuvo ajena a las políticas de transformación que impulsó el peronismo, el cual propuso otra mirada sobre la cuestión universitaria, basada en distintos diagnósticos. El primero era que las universidades venían cumpliendo la función de formar profesionales para el modelo agroexportador e intelectuales de la colonización cultural. Era necesario, entonces, reformar la Universidad para ponerla en sintonía con un proyecto de desarrollo nacional soberano

en lo económico y en lo cultural. El segundo era que la Argentina necesitaba más universitarios. A la Universidad entraba un sector reducido de la juventud; por lo tanto, era necesario tomar medidas para ampliar la Universidad, tanto por la importancia de su función como por un principio de justicia social. Estas políticas quedaron plasmadas en dos leyes universitarias (una de 1947 y otra de 1954), en la creación de la Universidad Obrera Nacional (que después de derrocado el peronismo se rebautizó como Universidad Tecnológica Nacional), en la sanción de la autonomía universitaria en la Constitución de 1949 y en la supresión de los aranceles universitarios ese mismo año.

Sectores importantes de los estudiantes y los profesores universitarios prestaron una férrea oposición a las políticas del peronismo para la Universidad. Podríamos identificar dos argumentos mediante los cuales justificaron esa postura: por un lado, los que remitían a que estas medidas eran la expresión de la vocación de control por parte del gobierno, vocación que denunciaban en todas las esferas de la vida social; por otro, los que afirmaban que el objetivo de esas políticas era barrer las conquistas reformistas, ya que estas, dado su carácter democrático, eran intolerables para el gobierno. Ambos puntos nos permiten observar cómo el reformismo realizó una *operación*, cuyo resultado fue la asimilación de la Reforma con la cultura política liberal, dado que asoció el ideario reformista y su sentido democratizador a la cruzada global contra toda forma de totalitarismo, que era el rótulo que se utilizaba desde los centros de poder para clasificar a todo tipo de gobierno que se atreviera a poner en cuestión a la forma liberal de entender a la democracia.

Esa operación es importante, porque a través de ella se consolida el reformismo argentino como una tradición política que, afirmándose desde su nombre y desde su explícita adscripción al ideario de los estudiantes cordobeses de 1918, realiza al mismo tiempo un significativo “recorte” de aquella Reforma, privilegiando algunos de sus contenidos y dejando de lado otros, como su orientación vitalista, su antiimperialismo, su vocación latinoamericana y su apuesta por la unidad del movimiento estudiantil con los trabajadores. Desde

nuestra perspectiva, es por este sendero que la Reforma pasó a estar identificada con una visión de la democracia y de la Universidad en una clave muy específica, liberal y antiestatista, aunque esta interpretación, como hemos tratado de mostrar en este capítulo, está lejos de ser la única posible.

Nos gustaría agregar algo más. Ya en los meses del desarrollo y del auge de la Reforma algunos de sus promotores venían advirtiendo la existencia, en su mismo seno, de dos tendencias: una, la de quienes abogaban por circunscribirla a una mera transformación de la Universidad; otra, que postulaba, que no podía haber reforma universitaria sin reforma social. Esto podría ser analizado bajo la idea de una Reforma “con dos almas”, o también bajo la óptica con la que pensó el problema Arturo Jauretche, quien afirmó que la Reforma había perdido su norte y su sentido cuando se había convertido de medio en fin, es decir, cuando había empezado a pensarse como un hecho en sí mismo y no como la expresión del ingreso del pueblo a la política. Bajo esta idea, Jauretche comprendía la deriva antipopular y funcional a la oligarquía que habían tomado los reformistas en 1930, en 1945 y en 1955. Por todo ello, sentenciaba Jauretche, el reformismo es en realidad la deformación de la Reforma, porque no hacía más que alimentar una universidad de espaldas a la nación y convertía el ideario de la Reforma en mascarón de proa de la *colonización pedagógica* en la Universidad y en la juventud.

Otra clave para entender la oposición de aquellos sectores de universitarios al peronismo tiene que ver con una mirada de corte sociológico, que parte de la siguiente idea: la Reforma fue un movimiento que exigió la participación de los sectores medios en la Universidad; en cambio, el peronismo disputó a la Universidad como un *dispositivo social-cultural* de asignación de reconocimiento simbólico y material, mediante medidas como la sanción de la gratuidad universitaria y la creación de la universidad obrera. Sostenemos que este enfoque puede realizar un aporte a la perspectiva de lo que estamos estudiando aquí: la del derecho a la educación superior, la de la educación superior como derecho, y a la pregunta particular que queríamos proponer en

este punto, y que tendremos ocasión de desarrollar en capítulos posteriores de este libro: ¿se puede hablar de derecho a la educación sin poner en cuestión y transformar el rol y la función social de nuestras universidades? Algunos documentos del peronismo nos dan algunos indicios que vale la pena tener en cuenta para pensar esta cuestión.

Por ejemplo, en el Primer Plan Quinquenal, de 1947, la idea de la gratuidad universitaria aparece ligada a un objetivo claro: “popularizar la Universidad y difundir la cultura universitaria”. ¿Por qué había que popularizar la Universidad? Porque hasta ese momento solo entraba una minoría, y esta era una de las razones por las cuales la Universidad se había “separado de la nación”, diagnosticaba el documento. Aparecen aquí dos significaciones muy importantes sobre la idea de gratuidad. La primera de ellas –que también estaba en la Reforma– es que la Universidad tiene una función social más allá de entregar títulos. En otras palabras, para el peronismo la Universidad debía cumplir un papel en el crecimiento y desarrollo de la sociedad. Pero la particularidad de la gratuidad es que agrega a este imaginario la siguiente significación: si a la Universidad entra una minoría, entonces ella se va a desviar de su fin colectivo; por ello es necesario que entren las mayorías. Por estas dos razones el Estado debe financiarla: porque la Universidad tiene un rol clave para el proyecto político de industrialización con distribución de la riqueza, y este necesita que aumente la cantidad de profesionales y técnicos, pero además porque para que esa universidad cumpla con este objetivo colectivo es necesario que entre el pueblo. En otras palabras, para romper con el aislamiento, el elitismo y el corporativismo de la Universidad, era necesario que entrara el pueblo.

Sumado a lo anterior, es interesante marcar que en el Decreto N° 29337/49, de Gratuidad, se afirma la responsabilidad del Estado en la tarea de prestar “apoyo a todos los jóvenes estudiantes que aspiran a contribuir al bienestar y prosperidad de la Nación suprimiendo todo obstáculo que les impida o trabe el cumplimiento de tan notable como legítima vocación”. Entonces, aquí se afirma que es la desigualdad económico-social la que funciona como elemento seleccionador



de quiénes son universitarios y quiénes no; en otras palabras, que no había mérito de unos y demérito de otros, sino desigualdad económica. Al reconocer que existen trabas no académicas al ingreso, el decreto plantea que la Universidad no es el territorio del mérito sino del privilegio; por lo tanto, para convertirla en un territorio de la igualdad, será necesario que el Estado rompa con los obstáculos existentes. Por último, y no menos importante, queremos marcar que se pone como fundamento de la gratuidad contribuir al bienestar del país. Esto es especialmente importante para nosotros, ya que fundamenta el derecho individual de acceder a la Universidad postulando una correspondiente responsabilidad colectiva de quienes lo hacen.

Terminamos este capítulo con el planteo de que existen una serie de coincidencias entre la Reforma y el peronismo, empezando por el hecho de que ambos fueron movimientos de trastrocamiento de las jerarquías sociales. La Corda Frates se escandalizaba con los reclamos de los estudiantes reformistas tanto como años después algunos de esos mismos antiguos estudiantes reformistas se escandalizaron ante la creación de la Universidad Obrera y la llamaron con desprecio “universidad de segunda” o “para pobres”. Por eso decimos que la Reforma y el reformismo no son lo mismo: porque este último, durante el peronismo, ya formaba parte de los dispositivos social-culturales de reconocimiento y había llegado a creer que la única universidad posible era la que había, y que no había otra para crear. El peronismo, en cambio, pensó de otra manera: se preguntó –como en el 18 lo habían hecho los reformistas– si la Universidad que existía era la que se necesitaba, intentó que el hijo del trabajador entrara a la Universidad y propició que la Universidad asumiera los problemas nacionales. Pensar la Universidad como derecho implica transformar su rol como mecanismo de distinción social y construir de manera efectiva la igualdad, no esconder bajo un disfraz de fraternidad una mirada hecha de compasión y menosprecio.

## Capítulo 3

### La igualdad y las estrellas

Noventa años transcurrieron en América Latina entre los dos acontecimientos que se encuentran en los dos extremos del ciclo de fuerte democratización de la vida universitaria y de nuestras *representaciones* sobre la Universidad que hemos considerado hasta este punto: la Reforma Universitaria de 1918, cuya crítica a la organización “monárquica y monástica” de nuestras universidades tuvo un fuerte eco en la mayoría de los países de toda la región, de Perú a Cuba, de México a Brasil y al Uruguay; y la Conferencia Regional de Educación Superior desarrollada en Cartagena de Indias en 2008, que declaró, como hemos subrayado, que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Por eso, no carece de valor simbólico y político que diez años después de Cartagena, en 2018, la tercera Conferencia del IESALC-UNESCO, cuya declaración final, por cierto, *ratificó* (en un contexto político regional muy distinto) los términos suscriptos en Colombia, se haya celebrado en Córdoba, Argentina, como parte de las conmemoraciones por el centenario de la Reforma de 1918, que incluían un explícito homenaje a los protagonistas de aquella gesta.

Pero la posibilidad de poner en comunicación los idearios, las consignas, las banderas y las realizaciones de los estudiantes reformistas cordobeses de 1918 con el espíritu que viene animando desde fin del siglo pasado las reuniones del IESALC y que está en la base de

la Declaración de Cartagena de 2008, y de su ratificación diez años después, la posibilidad de leer las declaraciones de Cartagena y de Córdoba sobre el *telón de fondo*, por así decir, de los documentos reformistas noventa y cien años anteriores, no nos autoriza, desde luego, a postular ninguna *identidad* entre ambos cuerpos de ideas y de ideales, ni a suponer que el segundo sea apenas la realización, noventa o cien años más tarde, de lo que estaba contenido como proyecto, como esperanza o como potencialidad en el primero. En realidad, lo que nosotros hemos destacado más especialmente de la Declaración de Cartagena, lo que venimos subrayando que constituye su originalidad y el gran desafío que ella plantea a nuestra imaginación teórica y política, es el postulado que hace de la educación superior, que es una educación tradicionalmente muy elitista, muy exclusiva, muy minoritaria, un derecho humano universal, y lo que corresponde decir ahora es que esta idea, esta representación, estaba alejadísima de los pensamientos de los estudiantes reformistas cordobeses de 1918.

¿Pero qué? ¿Acaso no aparece explícitamente la idea de “derecho” en algunos de los grandes textos que nos ha dejado la Reforma, empezando por el famoso *Manifiesto Liminar* que los estudiantes cordobeses dieron a conocer en junio de ese año 1918? Sí que aparece, desde luego, y por cierto que, sin necesidad de ir más allá de los primeros párrafos de ese documento, no lo hace una sola vez, sino por lo menos dos, y en dos sentidos diferentes. Primero lo hace de manera crítica, más o menos burlona o jaranera, para condenar lo que los estudiantes reformistas llamaban el “derecho sagrado” de los miembros de la corporación profesoral a dirigir el gobierno y los destinos de la Universidad. Los estudiantes condenaban entonces un derecho, un derecho existente, un derecho (digamos, para utilizar una categoría de la filosofía política contemporánea) *instituido*, un derecho que formaba parte del orden de cosas que se proponían cambiar: el derecho divino de la casta de los profesores a dirigir ellos solos la Universidad. *No había derecho*, podríamos decir (como ya dijimos: *no podía ser, era un escándalo*), que los mediocres y conservadores profesores de la Universidad tuvieran el derecho a dirigirla.

Pero enseguida (pocas líneas más abajo, en realidad) el *Manifiesto* vuelve a usar la palabra “derecho”, y esta vez lo hace en un sentido diferente. Nosotros, dicen ahora los estudiantes que vienen de condenar el “derecho sagrado” de sus mediocres profesores a dirigir sin ellos la Universidad, tenemos derecho a decidir junto a ellos, junto a los otros miembros de la vida de la Universidad, su rumbo. Tenemos derecho a cogobernar la Universidad. *No hay derecho, no puede ser*, es un *escándalo*, que nosotros, los estudiantes, no tengamos el derecho a cogobernar la Universidad. Se ve bien que aquí la palabra “derecho” no nombra un derecho “objetivo”, *instituido*, existente en el mundo, que forma parte de las instituciones de ese mundo que se impugna y que se quiere transformar, sino un derecho “subjetivo”, *instituyente*, que no existe pero que es un escándalo que no exista, que no puede ser que no se reconozca. Que los estudiantes postulan que tienen justo porque, de hecho, no lo tienen, y para que las cosas cambien y los estatutos de la Universidad se modifiquen y entonces puedan tenerlo de una buena vez. En esta tensión entre los dos usos de la palabra “derecho” en el *Manifiesto Liminar* se expresa la ambigüedad o la ambivalencia, el raro estatuto que decíamos más arriba que tiene *siempre* la idea de derecho.

Pero en todo caso –porque esto es lo que nos interesa señalar acá– ese derecho que reclamaban los protagonistas de la Reforma Universitaria de 1918 era el derecho (que *ellos*, estudiantes universitarios, consideraban escandaloso no tener, o que no les fuera reconocido) a gobernar, junto a los profesores, la Universidad, a hacer oír su voz y a tener su voto en los órganos colegiados de un gobierno universitario que no podía ser, apenas, decían, el gobierno de un solo sector de su vida académica e institucional, que para colmo era un sector (este era el corazón de su denuncia) mediocre, corporativo y conservador. Por eso la Reforma fue un fuerte movimiento de democratización de la vida *interna* de las universidades, porque en la medida en que consiguió varios de sus cometidos (por supuesto, la historia tuvo sus idas y vueltas, sus avances y sus retrocesos, y no es el caso considerarla en detalle acá), logró que, en efecto, en la

Argentina y en muchos países de la región con gran influencia, se generalizara con los años la idea de que el gobierno de la Universidad debe ser ejercido de manera autónoma y colegiada por los integrantes de *todos* los sectores de la vida universitaria.

Pero en cambio a los estudiantes reformistas cordobeses de 1918 no se les pasó por la cabeza imaginar ni sugerir que el tipo de educación que se impartía en esas universidades que ellos reclamaban el derecho a gobernar, o a cogobernar, debiera ser pensado como un bien público y como un derecho *universal*. La idea de derecho que reivindicaban, insistimos, era la del derecho de todos los miembros de la comunidad universitaria a participar en el gobierno de la Universidad, *no* la del derecho de todos los miembros de la comunidad nacional a formar parte de esa selecta minoría que accedía a los estudios superiores. Y sin duda habría sido absurdo reclamarles que pudieran tener semejante idea en un país donde la enorme mayoría de la población apenas podía terminar, cuando lo hacía, la educación primaria, que era obligatoria, pero donde todavía faltaban muchas décadas para que a alguien se le ocurriera que la escuela *secundaria*, que por entonces era un lujo que apenas podían darse los miembros de la limitada minoría que aspiraba a cursar, después, la Universidad, fuera obligatoria también. Hoy nos resulta claro que solo cuando la educación secundaria es una obligación la educación superior puede ser pensada como un derecho. Ni los estudiantes reformistas cordobeses ni nadie, al final de la segunda década del siglo pasado, podía tener semejante idea en la cabeza.

Pero lo que además nos gustaría, ahora, subrayar, es que la representación que los estudiantes cordobeses de 1918 tenían, no sobre el gobierno de la Universidad, sino sobre el conocimiento, el saber, la vida del espíritu, estaba lejos de ser precisamente democrática. La Reforma forma parte de un vasto movimiento de carácter idealista, espiritualista, que desde fines del siglo XIX venía conociendo distintas manifestaciones, desde las más reaccionarias hasta las más avanzadas, en el país y en toda la región, pero que en ningún caso era un movimiento democrático. De lo que se trataba más bien, en

estos pensamientos *y sin duda también en el de los protagonistas de la Reforma del 18*, que constataban por todas partes la mediocridad de las dirigencias que tenían, era de *añorar* (en las vertientes más conservadoras), o de *buscar* (en las más progresistas) “maestros”, palabra que por cierto aparece abundantemente, como una necesidad cuando no como un reclamo, en los escritos de esos años: Ingenieros, “maestro de la juventud”; Darío, “maestro de América”, Ugarte, “maestro de las juventudes americanas”. No hay ahí un rechazo ni un repudio de las jerarquías: hay un deseo y un reclamo de jerarquías legítimas.

Por supuesto, ni el hecho de que el *derecho* que los estudiantes reformistas reclamaban fuera *su* derecho a gobernar la Universidad, y no el derecho *del pueblo* a estudiar en ella, ni el hecho de que la impugnación que realizaban fuera una impugnación a los *malos* maestros que tenían, y no a la *idea misma* de que hubiera maestros, quitan a la Reforma de 1918 nada de su enorme valor, un valor que, como han subrayado Jéssica Rojas y Cintia Córdoba, debe buscarse menos en los –ostensiblemente limitados– marcos del pensamiento de la época que veló su cuna, o incluso en los resultados efectivos que alcanzó (que por cierto no fueron nada despreciables), y más en el carácter democrático del *gesto* con el que los estudiantes tomaron la palabra para reclamar ser considerados sujetos capaces de discutir y decidir. Los estudiantes reformistas, dicen Rojas y Córdoba, cuestionaron las fronteras de los discursos oficiales, los modos establecidos de repartir la palabra y las formas consagradas de asignar las funciones y los lugares de las distintas partes de la comunidad universitaria. El acontecimiento que protagonizaron es por eso un acontecimiento emancipatorio, más allá o más acá de lo que lograron.

Que es lo mismo que corresponde afirmar, continúan Rojas y Córdoba, respecto al *otro* gran acontecimiento de democratización de la vida universitaria ocurrido en Occidente en el siglo pasado: el que protagonizaron los estudiantes parisinos en mayo de 1968. De ese movimiento también se ha dicho que fue insuficiente, ingenuo, irracional o expresivo apenas de un puñado de reivindicaciones o intereses limitadamente pequeño-burgueses, y se ha constatado la

capacidad que tuvo después el sistema social, educativo, económico y político francés para asimilarlo y, así, liquidarlo en su capacidad disruptiva y crítica. Sin embargo, también aquí parece tratarse menos de constatar las limitaciones del movimiento o los poderes del sistema que de advertir el modo en el que, *tomando la palabra* en las aulas y en las calles (la expresión “la toma de la palabra” se usó mucho a propósito de los acontecimientos de mayo del 68, y de hecho da título a un importante libro de Michel de Certeau sobre el asunto), los estudiantes parisinos trastocaron un cierto “orden del discurso” y un cierto modo de organización jerárquica de las cosas, no solo en la Universidad, sino también en el mundo intelectual, político y social.

En este sentido, es cierto, la Reforma del 18 y el Mayo francés guardan indudables semejanzas. En ambos casos, en efecto, unos sujetos condenados al silencio, o a no ser reconocidos como productores de otra cosa que sonidos inarticulados o inaudibles en el mundo racional del *logos*, tomaron la palabra, se pusieron a hablar, decidieron –como decían los firmantes del *Manifiesto Liminar*– “llamar a las cosas por su nombre” (es decir, disputar los sentidos dominantes de las palabras), tomaron –además de la palabra– la propia Universidad, la calle y la ciudad; pidieron, reclamaron, exigieron “lo imposible” (es decir, cuestionaron la fácil metafísica positivista y conservadora que supone que lo que se opone a “lo que es” es “lo que no es” y *lo que por lo tanto no puede ni debe ser*, y no “lo que *todavía* no es” y es imperativo hacer que sea), y de ese modo revelaron el carácter perfectamente contingente y frágil del modo de reparto del poder (es decir, del *orden*) en sus sociedades. De ida: actualizaron, desde la Universidad, la pregunta por la política. De vuelta, como dicen Rojas y Córdoba, instalaron esa pregunta en el seno de la institución encargada de custodiar ese reparto: la propia Universidad de la que habían salido.

Dicho esto, parece necesario, sin embargo, observar una diferencia que sí existe entre el acontecimiento cordobés del 18 y el parisino de medio siglo más tarde. En uno y en otro, dijimos, hubo una fuerte impugnación de los estudiantes universitarios a sus maestros. Pero si en Córdoba esa impugnación estaba asociada a una constatación de

la *mediocridad* de los miembros de la casta profesoral que, en el marco de un clima intelectual caracterizado por el predominio de una sensación de decadencia de la vida espiritual y de amenaza de los altos valores de la Cultura por las fuerzas del materialismo dominante, llevaba a los estudiantes reformistas a buscar ansiosamente maestros y almas superiores a las que admirar, en la Europa de finales de los 60 esa misma crítica expresaba, en cambio, un desencanto y un hartazgo frente a los lugares consagrados de enunciación de la Verdad, frente a la *idea misma* de Verdad, que llevaba a los estudiantes universitarios a buscar en la acción colectiva, más que en los espacios tradicionales de la vida intelectual, una renovación de los lenguajes y de las ideas. En otras palabras: si en Córdoba los maestros habían sido condenados por mediocres, en París lo fueron por maestros.

Porque fue *la idea misma de maestro*, de que pudiera haber maestros, de que pudiera haber quienes detentaran las llaves del saber verdadero de las cosas y enseñaran a los otros los pasos a seguir para alcanzarlo, lo que entró en crisis en los acontecimientos de mayo del 68 en París. Es el tema de una parte importante de la obra de uno de los grandes discípulos de Louis Althusser, Jacques Rancière, quien, del mismo modo que varios otros, como Alain Badiou o Jean-Claude Milner, decidió abandonar la escuela del autor de *La filosofía como arma de la revolución* tras esos acontecimientos, y que poco después, escribió un libro que resume lo fundamental de las enseñanzas del Mayo francés para un sector importante de la intelectualidad de izquierda de ese país (y no solo de él): *La lección de Althusser*. Es que en Althusser, *el gran “maestro”* de la izquierda francesa de esos años, se resume, y en cierto modo llega a su culminación, bajo los auspicios del estructuralismo dominante en la escena intelectual francesa desde comienzos de esa década, una cierta idea sobre el saber, sobre la verdad y sobre la ciencia que es la que entra en crisis en el movimiento estudiantil de mayo.

¿En qué consistía esa idea? Pues en la estricta distinción entre un tipo de conocimiento de la verdad profunda de las cosas (de la historia, de la estructura objetiva aunque invisible de las sociedades),



reservada a la ciencia y a las vanguardias intelectuales que la encarnaban, y un tipo de conocimiento espontáneo pero insuficiente, al que Althusser y una larga tradición daban el nombre de “ideología”, que era el conocimiento sobre las cosas que detentaban las masas de obreros, de trabajadores y de estudiantes. Son las masas las que hacen la historia, pero son los sabios los que conocen el sentido de esa historia y de esa acción, y los que por lo tanto pueden y deben ejercer sobre esas masas (y usamos a propósito la palabra “sobre”, que ya hemos subrayado en un capítulo anterior de este libro, que la distinción entre la ciencia y la ideología da a los saberes y a los discursos de los sabios, de los *maestros*, un estatuto de superioridad respecto a los de los demás) una *pedagogía* que las vuelva capaces del tipo de acción que la historia, cuyos arcanos conoce en exclusividad el sabio, les reclama. Es esa superioridad de los saberes y los discursos de los maestros, es –por lo tanto– la figura misma del maestro lo que entra en crisis en mayo del 68.

En efecto, la experiencia asamblearia en las aulas de la Universidad, la toma de las calles y de la ciudad y la circulación, en todos esos ámbitos, de los discursos que en mayo se levantaron contra las distintas formas de opresión que se impugnaban, empezando por la propia opresión que representaba la supuesta superioridad del saber de los sabios sobre el de los legos, la propia *existencia*, pues, de tales “sabios”, revelaba *en acto* la falsedad de la pretensión de que las masas no saben lo que les pasa, no entienden los poderes que las oprimen, y que solo una ciencia verdadera (el marxismo, el estructuralismo: da lo mismo), con sus practicantes autorizados y superiores a los demás, podía hacérselos saber. Los estudiantes parisinos de 1968, junto a los obreros a los que se asociaron en sus manifestaciones, demostraban que no necesitaban ningún maestro, ninguna “explicación”, ninguna pedagogía ni ninguna ciencia para entender contra qué tenían que luchar. La lección de mayo del 68 era pues la lección de que ya no había lecciones que tomar. Era la lección que los estudiantes le daban a los maestros, y que hacía de la figura misma del maestro el emblema de lo que había que combatir.

Estamos, sin duda, ante el tema más recurrente y más importante de la obra de Rancière. Hemos mencionado, aunque haya sido al pasar, *La lección de Althusser*, importante escrito en el que Rancière da cuenta del portazo de salida que había dado, si podemos hablar así, a la casa del maestro. Y podríamos aludir, por supuesto, al muy sugerente y además muy conocido libro *El maestro ignorante*, donde propone, a partir del análisis de una experiencia pedagógica concreta del pasado, otro modelo del tipo de personaje que en su opinión podría estar en condiciones de habilitar a otro aprender alguna cosa. Pero preferimos en cambio considerar muy sumariamente *otro* texto de Rancière, el prólogo que escribe a la edición de *La eternidad a través de los astros* de Louis Auguste Blanqui, y hacerlo, además, siguiendo la excelente glosa que hace de él nuestro amigo Federico Galende, filósofo y ensayista argentino radicado hace ya muchas décadas en Chile, en la preciosa exégesis que dedicó al filósofo francés en un librito muy logrado, publicado hace unos cuantos años en Buenos Aires y titulado, simplemente, *Rancière, una introducción*.

La presentación que hace Galende de la obra del autor de *El desacuerdo* es un refinado alegato a favor de la idea más constante y más importante de toda esa vasta obra: la idea de igualdad. Y esta idea de igualdad (“de todos con todos”, “de cualquiera con cualquiera”, como puede leerse por todas partes en Rancière) nos interesa por razones que hemos venido discutiendo desde el comienzo de este libro, en el que venimos insistiendo sobre la importancia de este postulado de la igualdad, para pensar la idea sobre la que acá estamos dando vueltas, que es la idea de *derecho*. La idea de derecho, dijimos, presupone la igualdad. Todos tenemos los mismos derechos, todos tenemos, por ejemplo, un derecho a la educación superior, porque todos somos iguales. Iguales en dignidad, iguales ante las leyes. *E iguales* –insistirá Rancière, y este es el punto que nos interesa subrayar– *en capacidades, en inteligencia*. Todos tenemos derecho a la educación porque todos somos igual de capaces de ejercer ese derecho, y todos somos igual de capaces de ejercer ese derecho porque todos somos igual de inteligentes.

Por cierto, no es esta, la de que todos somos o debemos ser (la de que no hay derecho a que no seamos, la de que no puede ser, la de que es un escándalo que no seamos) titulares de un derecho universal a realizar estudios superiores, una bandera que haya sido agitada en París de 1968. En efecto, esa consigna, que no había formado parte del ideario de los estudiantes cordobeses de 1918, *tampoco formó parte del ideario de los estudiantes franceses de medio siglo más tarde*: el sistema educativo europeo en general, y francés en particular, era y es *mucho* más jerárquico y selectivo que eso. E igual que dijimos que debía correr mucha agua bajo el puente para que el espíritu liberal-reformista que animó la gesta cordobesa de comienzos del siglo XX se convirtiera en la fuerza democrática radical que alentó la Declaración de Cartagena de comienzos del siglo siguiente. Tampoco el espíritu igualitarista del movimiento del 68, que se expresa, entre otros sitios en la obra de uno de los filósofos más atentos a su importancia y a sus consecuencias, alcanzaba por sí solo para que a alguien se le ocurriera sugerir lo que solo después de que hubieran pasado otros cuarenta años, y en un contexto muy distinto, pudo ser pensado y dejado por escrito.

Sin embargo, si este igualitarismo radical del que encontramos testimonio y una profunda reflexión en la obra de Rancière no es condición *suficiente* para que nadie pueda hablar a partir de él (si, de hecho, no *fue* condición suficiente para que nadie hablara, en el curso de las jornadas de mayo del 68 que estamos considerando) de un “derecho a la educación superior”, o de la educación superior *como* derecho, sí es, sin duda, una condición *necesaria* para ello, una condición necesaria para que, mucho tiempo después, pudiera postularse, como sí se hizo, aquí, en América Latina, a comienzos de este siglo, ese derecho, porque sin esa hipótesis sobre la igualdad radical de todas las inteligencias, la postulación de ese derecho sería mucho más antojadiza. (¿No es en el fondo *esa hipótesis* lo que no puede soportar el tipo de pensamiento de derecha que no deja de pensar que sostener que la educación superior es un derecho es sostener que hay que cometer el delirio de garantizar la posibilidad de transitar un cierto

nivel educativo a una cantidad de sujetos que simplemente no están capacitados para aprovecharlo, a los que simplemente “no les da la cabeza” para aprovecharlo?) Veamos pues qué es lo que dice Galende que dice Rancière que dice Blanqui en su bello librito sobre la eternidad y las estrellas.

Este es un libro que Blanqui escribió para dar cuenta de sus reflexiones a lo largo de años de encierro en las celdas de diversas prisiones francesas (Blanqui pasó una buena parte de su vida preso), que en general solo le permitían tener del mundo exterior la imagen que dejaba llegar hasta él una pequeña ventanita que miraba al cielo. Ese cielo le interesaba a Blanqui sobre todo por las noches, cuando sobre su liso fondo negro se recortaba el espectáculo que ofrecían esos millones de puntos plateados que son para nosotros las estrellas, el *texto* que son para nosotros esas marcas plateadas sobre ese liso fondo oscuro de la noche. Porque ¿qué es un texto sino exactamente eso: un montón de marcas o de puntos o de manchas de un color dispuestas de los más diversos modos sobre una superficie de un color distinto? El cielo, entonces, el cielo estrellado, el paisaje maravilloso del cielo estrellado, como un texto. Y no solo como un texto cualquiera, sino como *el primer texto*, dice Rancière, del que los seres humanos, desde el inicio mismo de los tiempos, tuvieron noticia. El cielo estrellado es el primer texto con el que los seres humanos, hace miles y miles de años, se confrontaron.

Y se confrontaron con admiración, con maravilla, y con una sospecha persistente. En efecto, dice Galende que dice Rancière que dice Blanqui, que desde hace miles y miles de años todos nosotros (varones y mujeres, ricos y pobres, letrados e iletrados) venimos sospechando que existe en ese texto que es el paisaje misterioso del cielo estrellado algo así como un mensaje cifrado para nosotros. Que desde hace miles y miles de años todos nosotros (varones y mujeres, ricos y pobres, letrados e iletrados) venimos, en efecto, tratando de descifrar ese mensaje. Y que desde hace miles y miles de años todos nosotros (varones y mujeres, ricos y pobres, *letrados e iletrados*) venimos fracasando por igual, *todos exactamente igual*, en ese intento. Ese

formidable fracaso común, esa conmovedora impotencia compartida nos iguala de una manera absoluta, radical, y frente a esa igualdad fundamental (a la que Rancière le dio un nombre muy bonito y muy francés: la llamó “comunismo”) se vuelve evidente que los mecanismos de des-igualación, de diferenciación, de justificación ideológica, política, institucional, de las diferencias de poder que hemos ido construyendo a lo largo de la historia no pasan de ser artificios más o menos grotescos.

Y por supuesto que esto que vale para el cielo estrellado, para el *texto* –volvemos a decir– que es el cielo estrellado, vale también si en el lugar en el que escribimos “el cielo estrellado” elegimos en cambio escribir *Hamlet*, o *El clave bien temperado*, o la más prosaica de las páginas que podamos encontrar en el más aburrido de los libros que se nos ocurra indicar aquí como ejemplo de esto que estamos tratando de decir. Que es simplemente que no existen lecturas “verdaderas” de los textos, de *ningún* texto, si por “verdaderas” entendemos adecuadas a la cifra que esos textos ocultarían a la mayoría de nosotros y revelarían solo al ojo bien preparado del maestro. No: frente a los textos, a *cualquier* texto, todos estamos igual de vírgenes, de desnudos, de impotentes. El “comunismo” del que habla Rancière no es el nombre del punto de llegada de ningún proceso de disolución de las desigualdades entre las personas en un mundo injusto, sino el nombre de la constatación de una igualdad primera y radical, tan ostensible y clara que son necesarios todos los artificios, las instituciones y las ideologías de ese mundo injusto para lograr que su gritona evidencia no se nos imponga.

Por cierto, esos artificios, instituciones e ideologías *funcionan*, y por eso esa evidencia de la igualdad de nuestras inteligencias, que debería ser un punto de partida de cualquier reflexión sobre, por ejemplo, la educación de nuestros jóvenes, se vuelve una hipótesis que es necesario sostener y defender a cada paso frente a las ideologías de la *desigualdad* y del desprecio. Que se presentan amparadas en maduras y sensatas descripciones sociológicas de los modos efectivos en los que funcionan las cosas en el mundo, pero esconden mal

su condición de ideologías de la legitimación de las ventajas relativas de unos y de fuerte desconsideración hacia los otros. ¿Hacia quiénes? Pues es fácil: hacia los más pobres. Que en una sociedad que no distribuye igualitariamente sus favores son los que suelen llegar a la edad de sus estudios secundarios primero, y superiores después, con mayores desventajas respecto a sus compañeros, a los otros ciudadanos que, con la misma edad que ellos, buscan ejercer en las instituciones educativas de su país el derecho universal que los asiste, y que en general logran hacerlo con mucho más éxito que ellos.

¿Y entonces? Entonces, algunos colegas, profesores de nuestras escuelas, nuestros institutos y nuestras universidades, se preguntan, no siempre apenas en su fuero interno, qué ganamos con insistir con el cuento de los derechos y de la igualdad, si la verdad de las cosas es que las personas *no somos* iguales, si la verdad de las cosas es que, no por culpa de la naturaleza (conceden, porque con mucha frecuencia son colegas razonablemente progresistas), sino de la historia, de una historia hecha de injusticias, jerarquías y opresión, algunos son más iguales que otros, y estos otros no tienen por lo tanto ninguna chance de hacer en el sistema educativo un papel parecido al de los primeros. ¿No oímos todo el tiempo, en las salas de profesores de nuestras instituciones, protestas por el modo en que las aulas de esas instituciones se han visto “invadidas”, de la mano de una ideología igualitarista que sería pura cháchara más o menos demagógica o populista, por jóvenes que no tienen condiciones para habitarlas con provecho, y que no solo son seguros candidatos a la frustración sino que, entre tanto, les complican el tránsito por las instituciones educativas a aquellos que sí están en condiciones de aprovecharlas?

En cambio, otros colegas no quieren “dejar a nadie afuera”, se preocupan por “evitar la deserción” y buscan “retener” a todos los estudiantes en sus aulas. Hablábamos, en el primer capítulo de este libro, de sujetos de derechos y de poblaciones “objeto”. Estas dos expresiones que acabamos de apuntar, estos dos *verbos* que aparecen con frecuencia en nuestras conversaciones sobre estos problemas (desertar, retener), nos permiten ahora volver sobre ese asunto.

Parecería que nuestros estudiantes pueden ser *objetos* de (eficaces políticas de) retención, sea como sea que esa palabra, proveniente del fascinante mundo de la urología, haya llegado a nuestras discusiones sobre educación, pero que cuando nuestra lengua consiente en tratarlos como *sujetos* es solo para imaginarlos sujetos de la única acción que somos capaces de pensar que podrían querer realizar: desertar, huir. Nuestro lenguaje –lo sabemos– dice sobre nosotros más que lo que queríamos. No: nuestros estudiantes no quieren huir de ningún lado. Hacen un esfuerzo enorme por permanecer en unas instituciones que no dejan de manifestarles, de mil modos distintos (por ejemplo: hablando de ese modo sobre ellos) su desconfianza o su desprecio. Deberíamos respetarlos.

Que es todo lo contrario a lo que hacemos cuando los suponemos portadores de un conjunto de “carencias” que, incluso con las mejores intenciones (no existe peor forma del desprecio que la bienintencionada), buscamos “ayudarlos” a “superar”, como si las carencias, como si los déficits, fueran de ellos y no del sistema educativo del que todas nuestras instituciones (también las de educación superior) forman parte. No: no hay sujetos carentes ni deficitarios respecto a lo que “deberían ser”. Hay sujetos, nomás, a los que –aun si no hubiera existido Cartagena, aun si no hubiera habido en algunos de nuestros países cambios normativos que nos exigen considerarlos sujetos de un derecho a la educación que tenemos que impartirles– debemos respetar. No ayudarlos a nada, no explicarles lo que ellos, pobrecitos, todavía no saben. Respetarlos. Reconocerlos. Reconocer, para lo cual apenas hay que dejar de hacer el enorme esfuerzo que lleva *no ver lo que es perfectamente obvio*: la igualdad de todas las inteligencias. Quizás no sea otra que esa la enseñanza de esos grandes movimientos, democratizadores de nuestras relaciones pedagógicas y de nuestras instituciones educativas, que fueron el de Córdoba y el de París que aquí hemos recordado.

## Capítulo 4

### La paradoja estudiantil

*Diego Giller*

El mismo año en que se precipitaron en Francia los sucesos que recordamos en el capítulo anterior, dedicado a pensar algunas cuestiones sobre las relaciones entre igualdad y educación, entre el *supuesto* de la igualdad y el *derecho* a la educación, también se precipitaron, en diferentes latitudes del planeta, otros acontecimientos similares, cuyo protagonista fue en todos los casos el mismo: el movimiento estudiantil. Más allá de las particularidades propias de cada situación nacional, en cada uno de esos eventos los estudiantes intentaron repensar, entre muchísimas otras cuestiones, el problema de la educación en general y el problema de la educación superior en particular. Para continuar indagando sobre estos problemas, nos gustaría rememorar aquí, en este cuarto capítulo, un acontecimiento que pasó a la historia más por su costado trágico que por las razones que lo llevaron a encontrar ese final tremendo, más por su desdichada culminación que por el modo en que, a lo largo de su desarrollo, se intentaron y se pudieron pensar las relaciones entre democracia, libertad y educación.

Por una razón tan macabra como la de su lóbrego final, después de ocurrido el acontecimiento del que vamos a hablar en estas páginas, todas las imaginaciones que se supieron desplegar en los días previos a los de ese desenlace, días de agitación y lucha en los que se



quiso cambiar todo un estado de cosas existente, fueron ocultadas, silenciadas, *denegadas*. Se trata de un acontecimiento que se gestó en las calles de la ciudad de México apenas unos meses después de aquel otro que había tenido epicentro en París: la tristemente célebre Masacre de Tlatelolco. Ese es, en efecto, el nombre con el que lo conocemos, aunque en rigor, y esto es lo que intentaremos recuperar en este capítulo para tratar de ayudarnos a seguir pensando los problemas de la educación superior en América Latina, lo que ocurrió en esos días en México excede, y en mucho, a ese trágico momento del final que tuvo lugar en la Plaza de las Tres Culturas en el lluvioso atardecer de un 2 de octubre de 1968. ¿Por qué al 68 francés lo recordamos por su candidez y sus originalísimos *graffittis* y al 68 mexicano lo asociamos *solo* con la lóbrega y siniestra masacre que le puso fin?

Primera cuestión, entonces, que tendremos que subrayar: no todo fue mayo ni fue todo francés en ese convulso y revolucionario 1968, ni tampoco fue París la ciudad que dio comienzo a esas historias de rebeliones estudiantiles. En efecto, a lo largo de aquel año podemos ver cómo los estudiantes ganan las calles de las grandes capitales europeas, abismándose, tanto o más que los estudiantes franceses, en la aventura de “tomar la palabra”, esto es, de asumir y reclamar ser considerados sujetos capaces de discutir y decidir ya no solo en los intramuros de la vida universitaria, como sucedió en la Reforma cordobesa del 18, sino también en los de la sociedad toda. Justicia poética: la toma de la palabra en las calles y en las aulas, en las plazas y en las universidades comenzó en una primavera. Praga fue el decorado de la primera gran movilización estudiantil. Por cierto, las circunstancias en las que pensamos y escribimos este libro –y sobre las que ya tendremos ocasión de volver en el epílogo– nos tientan a decir que la rebelión estudiantil de ese año se propagó como un virus. De Praga a Berlín, de París a Madrid, de Chicago a Belgrado, los movimientos estudiantiles se fueron reproduciendo en, pero también por, las calles de los países desarrollados.

Pero hay un segundo asunto que merece ser señalado, y que acaso corrija al anterior: en aquel 1968 que aquí estamos recordando no

todo sucedió en los países desarrollados, ni mucho menos en Europa. Estaríamos concediendo demasiado, quizá todavía más de lo que hemos concedido hasta ahora, si seguimos, todavía hoy, defendiendo o narrando la historia del 68 como una historia protagonizada solo por estudiantes europeos. Aunque la ideología eurocéntrica, esto es, la autoimagen de Europa como centro geográfico, cultural, histórico, filosófico y político del mundo siga siendo poderosa, eso no significa que las ideologías no se cansen, que no tengan fisuras, grietas o ciertos resquicios que se abren entre los muros de unas estructuras que se creen construidas de una vez y para siempre para que las cosas puedan ser miradas y pensadas de otro modo. Y es esa vocación por mirar y pensar las cosas de un modo diferente la que nos exhorta a repensar al 68 estudiantil *desde* América Latina. Que no es otra cosa que empezar a pensarlo *en y para* América Latina. ¿Cómo podríamos hacerlo? Quizá un modo eficaz sea volver nuestra mirada sobre el acontecimiento el acontecimiento que conocemos con el nombre, ya lo dijimos, de Masacre de Tlatelolco.

Aunque también dijimos ya que el 68 mexicano no fue solo la Masacre de Tlatelolco. La masacre fue, en todo caso, su trágico final, su culminación desdichada, el apelativo que la historia le volvía a asignar a esa plaza que atesora una larga memoria de amargas resistencias. En efecto, en ese sitio popularmente conocido como Tlatelolco, pero cuyo nombre oficial es Plaza de las Tres Culturas – porque allí convergen la cultura prehispánica, la cultura de la conquista y de la colonia y la cultura del México moderno, un cruce plasmado, respectivamente, en las ruinas tlatelolcas, el convento y la iglesia de Santiago y un gran conjunto habitacional que descansa junto a la Torre de Tlatelolco (hoy devenida en el Memorial del 68)–, en ese sitio, decíamos, pero cuatrocientos cincuenta años antes, el pueblo tlatelolco resultaba derrotado por las tropas conquistadoras de Hernán Cortés. Esa derrota, último episodio de la historia del imperio azteca, fue al mismo tiempo el acto fundacional de la historia colonial de México y el de la violencia política que signa hasta hoy mismo la historia de ese país.

Pero entonces: ¿qué es lo que culminó en ese atardecer del 2 de octubre de 1968 en la plaza de Tlatelolco? (“Culminar” es una manera de decir: las cosas nunca “culminan” en la historia, porque los relatos que nos hacemos de ellas perviven como restos, como fantasmas, como espectros.) Lo que llegó a su fin aquella tarde fueron unas largas jornadas de huelga estudiantil y de toma de universidades, una práctica social intensa en la que los estudiantes mexicanos –ellos también– “tomaron la palabra” para desplegarla en las calles, en las fábricas, en los mercados populares, en los pueblos y en las aulas. Y para hacer uso de ella, sobre todo, en el centro del poder político de México: en el llamado Zócalo, la plaza pública más grande del país y tal vez del continente. Este hecho tiene la mayor importancia. Desde la Revolución mexicana (más exactamente, desde que Francisco Villa y Emiliano Zapata ingresaron al Palacio Nacional el 6 de diciembre de 1914), el Zócalo había quedado reservado como espacio festivo, de celebración popular-institucional (de la Revolución, de la Independencia o del Día de los Muertos), pero nunca como un escenario de reclamo para los sectores opositores al partido de gobierno. Por eso, el hecho de que los estudiantes mexicanos hayan llevado sus reclamos al Zócalo, al que entraron no una, sino tres veces durante los sesenta y ocho días que duró la movilización en ese año sesenta y ocho, tiene el más alto interés, porque pone en relación el problema de la educación con el de la democracia y a este con el de la libertad. Y porque revela el valor político de aquella palabra que los estudiantes se atrevieron a tomar.

¿Y qué era eso por lo que tanto reclamaron, pidieron y lucharon los estudiantes mexicanos? ¿Qué tan importante y radical fue lo que se exigía en esa movilización como para que ella haya terminado del modo sangriento en que terminó? La respuesta a esta pregunta nos conduce a lo que nos gustaría llamar aquí la “paradoja estudiantil mexicana”. En efecto, durante los días que duró la movilización, los estudiantes redactaron un pliego petitorio cuyo contenido no pasaba de seis demandas básicas: (1) libertad de todos los presos políticos; (2) destitución de los principales generales de la policía y el

ejército; (3) extinción del Cuerpo de Granaderos; (4) derogación de los artículos de delito de disolución social del Código Penal Federal; (5) indemnización a las familias de los muertos y heridos por las fuerzas policiales; y (6) deslindamiento de responsabilidades de los actos de represión y vandalismo por parte de las autoridades a través de policía, granaderos y ejército. No hay que hacer demasiado esfuerzo para advertir lo advertible: el pliego petitorio no enuncia, ni tampoco *parece* anunciar, ningún reclamo propiamente estudiantil y/o universitario.

En efecto, no encontraremos allí demandas por la gratuidad de la enseñanza universitaria, ni por la excelencia académica, ni por becas y boleto estudiantil, ni por mejoras edilicias ni por mejores condiciones de cursada de las materias. Tampoco descubriremos allí un programa como el que medio siglo antes había animado a los estudiantes reformistas cordobeses y les había servido de guía para la conquista del cogobierno, del régimen de concursos, de la libertad de cátedra y de la autonomía intelectual respecto de otros poderes de la sociedad y del Estado. Y mucho menos hallaremos la todavía más radical proclama de la educación como derecho humano y universal, que recién sería consagrada cuarenta años después de estos hechos que aquí rememoramos, en la Declaración Final de la CRES de 2008. No: a diferencia del movimiento de la Reforma del 18 y su *Manifiesto Liminar*, el movimiento popular-estudiantil mexicano nunca elaboró un documento de esas características. Ni siquiera elaboró alguno que tuviera un carácter más o menos programático y de conjunto. Existieron, sí, infinidad de desplegados de prensa en los que distintos sectores de la sociedad se pronunciaron al calor de la coyuntura de la huelga y de la movilización. Pero un documento colectivo que fuese más allá de esos seis puntos jamás fue redactado.

Dicho esto, ya podemos enunciar cuál es y en qué consiste la aludida “paradoja estudiantil” mexicana que da título a este capítulo y alrededor de la cual venimos dando vueltas: el movimiento estudiantil mexicano de 1968 es un movimiento sin reclamos

estudiantiles. El movimiento estudiantil mexicano de 1968 se constituye sin formular, *aparentemente*, ninguna demanda universitaria, ninguna exigencia en el plano educativo. ¿Es esto posible? Y sobre todo: si esto es así, ¿por qué debería interesarnos a nosotros (a nosotros, acá, en este libro) estudiar ese extraño movimiento? ¿No estábamos dedicando acaso toda nuestra atención a un evento que, esperábamos, nos ayudaría a seguir pensando el problema de la educación y que, además, nos convidaría con otros modos posibles de reflexionar sobre la historia, el presente y el futuro de nuestras universidades? Efectivamente. Y he aquí la potencia de ese carácter paradójico del movimiento estudiantil mexicano del 68: es justo porque el pliego petitorio que redactaron y presentaron *no* contenía demandas estudiantiles que sus reclamos pudieran rebasar al mundo universitario y formular una crítica profunda de la sociedad mexicana. Y es justo por eso, porque el movimiento estudiantil tuvo esa capacidad para rebasar con sus reclamos los límites de su propio mundo universitario y dirigirse a la sociedad, que lo que hizo ese movimiento constituyó una crítica a los propios modos en los que la Universidad a la que ese movimiento pertenecía, de la que ese movimiento surgía, se venía pensando a sí misma desde hacía mucho tiempo.

En efecto, el movimiento estudiantil mexicano del 68 es, “de ida”, un movimiento estudiantil sin reclamos estudiantiles (primera inflexión de nuestra “paradoja”), pero en eso precisamente radicaba, “de vuelta”, su forma de discutir y su capacidad para impugnar (segunda inflexión de la misma paradoja) un modo de pensarse la Universidad cerrada sobre sus propios límites (un modo de entenderse la autonomía universitaria como encierro de la Universidad sobre sí misma, como huida del mundo y no como posibilidad de encuentro creativo con sus problemas, un modo –en fin– de heredar el 18 cordobés: volveremos sobre esto) que es exactamente lo que ese movimiento estudiantil estaba, en el fondo, cuestionando. Así, en la *aparente* contradicción que representa la “paradoja estudiantil” que estamos considerando se cifra la radical trascendencia del

68 mexicano a la hora de repensar, a lo largo de toda la historia de América Latina y hasta hoy mismo, los problemas de la educación en general y de la Universidad en particular.

Los reclamos estudiantiles contenidos en el pliego petitorio habían nacido para atravesar, y acaso romper, los rígidos y gélidos muros universitarios. Pero esas demandas no eran vividas como un mero abandono de la especificidad universitaria, *sino como la condición de posibilidad para replantear la Universidad*, para discutir su estatuto tanto como el modo en el que hasta entonces había sido concebida. La salida de la Universidad era necesaria para retornar a ella. Porque solo la crítica radical de esa sociedad mexicana que se había constituido sobre las ruinas de la larga Revolución de la década del diez podía permitir, de una buena vez, ejercer la crítica de la Universidad que esa Revolución había dejado como herencia. La huida de las aulas y de los campus, o mejor, de los muros que se habían levantado sobre esas aulas y esos campus, era condición de posibilidad para trazar el camino de retorno a la Universidad. Pero no a esa Universidad que se tenía antes de partir a las calles y a las plazas y a los mercados y a las fábricas para gritarle a la sociedad aquello que merecía ser gritado, sino a otra universidad, una que fuera pensada sobre otras bases.

¿Y cuál era esa Universidad de la que los estudiantes mexicanos del 68 se exhibían deseosos de atravesar para abandonar, o de abandonar para destruir, o de destruir para edificar? ¿Contra qué tipo de Universidad, entonces, estaban luchando? Pues contra esa Universidad que venía siendo promovida desde los últimos años del porfiriato por el Antiguo Ateneo de la Juventud. Desde allí, intelectuales como José Vasconcelos, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes habían imaginado a la Universidad de un modo similar al de los estudiantes reformistas cordobeses del 18, esto es, la Universidad como el hogar del espíritu, como un espacio bello e intocado, reservado para el cultivo del saber y del intelecto, como una casa en la que la política no tiene lugar. La irradiación de la Reforma a escala continental había permitido que ese modo

espiritualista de concebir la Universidad quedase finalmente fijado en el lema de la institución de educación superior más importante del país, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): “Por mi raza hablará el espíritu”.

Como era de esperar, una concepción de la Universidad de esas características terminaría redundando en la construcción de una universidad elitista, siempre pensada a distancia de la sociedad y del Estado y ajena a los problemas del afuera. Y redundará, también, en una concepción de la autonomía universitaria entendida apenas como la no injerencia del Estado en los asuntos universitarios. Esa apropiación de la idea de autonomía universitaria tendrá poderosísimos efectos, muchos de los cuales se prolongan y se hacen oír hasta nuestros días. Hasta hoy mismo, en efecto, la defensa del espiritualismo es, en México, la defensa de la autonomía universitaria, de la que la larga tradición universitaria mexicana ha hecho un sinónimo. El argumento podría ser enunciado más o menos así: si para conquistar la autonomía y para que el “afuera” no ingrese a nuestro “adentro”, si para evitar que la política se inmiscuya en nuestras decisiones y en nuestras elecciones tenemos que clausurar nuestro vínculo con el mundo exterior, pues bien, hagámoslo. Si es eso lo que se nos exige, adelante.

Pues bien: precisamente *contra* esa universidad elitista, contra esa universidad que edificaba unos muros bien altos para separar el adentro del afuera, contra esa universidad que pensaba la autonomía como sinónimo de espiritualismo, es que se alzaron los estudiantes mexicanos en 1968. No viene mal recordar que hasta ese año la UNAM era una de las pocas instituciones de educación superior de México en haber conquistado su autonomía. Lo había logrado en 1929, once años después del dieciocho cordobés. A partir de entonces, pero con particular fuerza en la década del cuarenta, el Estado decide beneficiar a la UNAM y colocarla en la cima de la política educativa nacional, relegando así a otras instituciones de educación superior como el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Y es que, a diferencia de la UNAM, que agrupaba estudiantes de clase media, futuros profesionistas y administradores de la función

pública, el IPN congregaba estudiantes de clase media y clase media-baja a los que se apoyaba con becas de estudio, pero también con alimentación y vivienda. Bajo una filosofía abiertamente nacionalista y antiimperialista, bien alejada del arielismo de la UNAM, el IPN había sido creado durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940) con el objetivo de hacer más inclusivo el acceso a la Universidad. Alguna vez Gilberto Guevara Niebla lo definió como un verdadero proyecto de educación popular destinado a formar a los hijos del pueblo. Sobre esta idea del “pueblo” y su relación con la Universidad volveremos en nuestro próximo capítulo.

En los meses previos a las grandes jornadas de movilización estudiantil, tanto para el IPN como para el resto de las instituciones de educación superior, la puesta en práctica de esa o de cualquier otra idea de autonomía universitaria todavía parecía un sueño lejano. La vertiginosidad de los hechos y la brutalidad de las fuerzas del orden para imponer el orden por la fuerza logran transformar el panorama. El ingreso de los granaderos en las vocacionales del IPN, a finales de julio, provoca un enérgico rechazo de la comunidad universitaria, y hasta el rector de la UNAM, Javier Barros Sierra, decide convocar a una asamblea en la explanada de la Torre de Rectoría para luego ponerse al frente de la primera gran movilización estudiantil. Esto no impedirá que en agosto y septiembre la autonomía vuelva ser violada en varias ocasiones: la ocupación de la UNAM por el ejército, a finales de septiembre y por un lapso de diez días, fue la más dramática. Lo que hasta entonces había sido una batalla solitaria de cada institución de educación superior, se convierte en bandera de todos los estudiantes, de muchos maestros y de algunos rectores. Ese es el decorado que permite que todos los sectores en lucha reclamen, por primera vez de manera conjunta, la autonomía universitaria para todas las instituciones de educación superior. Esto inicia un lento proceso de expansión del sistema educativo, tendiente, aunque más no sea de un modo gradual y extremadamente lento, a combatir el elitismo histórico, que en México, además, se conjuga con fuertes dosis de racismo.



¿Cuál era, entonces, la autonomía por la que luchaban los estudiantes, pero también los maestros y los rectores en ese 1968 que aquí estamos rememorando? No era, ciertamente, la autonomía espiritualista heredada de la Reforma, sino otra cosa. Lo que expresaba el grito de “viva la autonomía”, vociferado con fuerza en cada movilización, era que los estudiantes mexicanos estaban entendiendo demasiado bien que la autonomía no podía ser reducida solamente a una concepción de una universidad extraterritorial y espiritual en tanto que garantía de la producción del pensamiento, o a la no-injerencia del Estado en los asuntos internos de la Universidad, o a un mero concepto administrativo, o a la libertad de enseñar, investigar y difundir la cultura. La autonomía tiene que ser todo eso, pero también mucho más. Y ese plus, eso que excede a esas otras ideas de autonomía, es la posibilidad de percibirla como la capacidad de animar la facultad creadora de formas críticas de la sociedad, como una fuerza capaz de quebrar el divorcio entre el adentro y el afuera, entre el aula y la calle, entre la Universidad y los trabajadores, entre el conocimiento y la política. La autonomía, como la piensan los estudiantes mexicanos de 1968, no es refugio frente a los problemas del afuera, sino condición de posibilidad para intervenir en los grandes problemas nacionales. Como alguna vez señaló Diego Tatián, la autonomía es lo que le devuelve la Universidad al mundo y el mundo a la Universidad. He allí, nuevamente, la paradoja estudiantil: eso que no *parece* demanda estudiantil es lo que termina siendo la más profunda de esas demandas: pensar a la Universidad *en* el mundo y no fuera *del* mundo, pensar a la Universidad en la misma trama de los grandes problemas nacionales y no fuera de ellos.

Acaso el gran tema político del México que emerge de la Revolución, el gran problema irresuelto que logra atravesar a toda la nación mexicana, sea el de la democracia. Cuando surge el movimiento estudiantil del 68, hacía mucho tiempo ya que la realidad del país estaba signada por la violencia y el autoritarismo de un Estado que venía siendo gobernado desde 1929 por el mismo

partido político, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), por la falta de un verdadero sistema electoral que permitiese participar a todos los partidos de oposición en las distintas elecciones – de hecho, el Partido Comunista estaba proscrito desde la década del 40–, por la represión de la protesta social, por la persecución política y por la manipulación de los medios de comunicación y el tutelaje de los sindicatos por parte del PRI. En suma, México estaba envuelto en un clima social caracterizado por la falta de libertad y la permanente violación de las garantías individuales y de la propia Constitución. En ese decorado, pero también *contra* ese decorado, se levanta el movimiento popular-estudiantil, definiéndose como el gran protagonista de la lucha por la libertad democrática. Para ellos, la toma de las calles y de la plaza pública significaba ingresar por primera vez en la órbita de una realidad y de una historia de la que hasta entonces se habían sentido extranjeros. Por primera vez se internaban en el México profundo para transformarlo.

Democracia y libertad, entonces. Dos grandes palabras que se juntaban en una sola cada vez que el movimiento estudiantil ganaba el espacio público. Democracia y libertad, como grito de guerra. Pero el significado que los estudiantes mexicanos les dieron a esas palabras no era el mismo que el que les habían otorgado los estudiantes cordobeses: en las calles de la ciudad de México ni la libertad aludía a la libertad de cátedra ni la democracia refería a la democratización de la vida interna universitaria. Porque para los mexicanos el escenario de disputa no era la propia Universidad, o no era *solo* la propia Universidad, sino la sociedad en su conjunto. Más bien, se trataba de una lucha por la libertad en general y por la puesta en práctica de una democracia en serio, de una democracia que pudiese ser algo más que eso tan limitado que estaba siendo: de una democracia que defendiera la Constitución, la Ley, las garantías individuales, la libertad de partido y de asociación. Por eso, antes que una lucha *contra* el Estado era una lucha contra el modo en el que el PRI se había apropiado de ese Estado. Lo que los

estudiantes exigían no era otra cosa que la libertad, el derecho a participar, a protestar, a movilizarse, a dialogar. Y a ser tomados como uno más de los grandes actores de la vida nacional.

Retornemos sobre el pliego petitorio, a la postre, el gran documento del 68 mexicano. Una mirada rápida sobre sus seis puntos podría hacernos ver, de manera razonable, que allí no hay más que demandas meramente coyunturales. Y podría decirnos, también, que la palabra democracia, de la que se dice que los estudiantes volvieron a poner en valor, está ausente, brilla por su ausencia. Y que la palabra libertad apenas aparece una vez, y simplemente para reclamar por la liberación de los presos políticos. Esa mirada insistiría en convencernos que no hay demasiado allí para atender o indagar o profundizar. Pero si miramos bien al pliego petitorio, si hacemos un esfuerzo por ir más allá de eso que esos seis puntos parecen decir, acaso podremos leerlo como un conjunto de demandas muy concretas que no hacen sino exponer las características de una sociedad muy poco democrática. Digámoslo al revés de cómo se dijo en otra parte de este libro, pensando en otros países y en otros momentos de nuestra historia regional: la mexicana era una democracia cada vez menos democrática, y cada vez menos democrática quiere decir con cada vez menos libertades y con cada vez menos derechos.

Nos gustaría entonces detenernos unos instantes sobre una de las palabras que aparece en el pliego petitorio y sobre la que venimos dando vueltas hace un rato, aunque lo hayamos hecho de un modo por demás subrepticio. Puesta como está puesta en ese pliego de demandas, para una mirada poco atenta esta palabra no merecería ni la menor de las atenciones. Porque además, y tal como decíamos unas líneas más arriba, esa palabra aparece apenas una vez. Y su aparición parece estar puesta solo en función de un reclamo coyuntural: la liberación de los presos políticos. ¿Pero si esa palabra, en ese documento y en ese contexto, nos está diciendo mucho más de lo que parece querer decirnos? En efecto, postularemos que entre todas las palabras que allí fueron escritas, y que, en definitiva,

tampoco son tantas, ella sobresale, se impone, e incluso más: las organiza. El pliego petitorio, y acaso toda la lucha del movimiento del 68, está estructurado en torno a esta palabra. Nos referimos, por supuesto, a la palabra “libertad”.

Para pensar qué implica esta palabra en el 68 mexicano, quizá sea útil retornar sobre un asunto que mencionamos en la Introducción a este libro. Allí se dijo que la noción de libertad puede ser pensada al menos de tres maneras distintas. La primera de ellas es la idea de libertad propuesta por la tradición liberal más clásica: la libertad negativa, la “libertad de”, esto es, la libertad *de* los ciudadanos frente a los poderes externos que siempre amenazan con asfixiarla. La segunda es la idea democrática de libertad, la libertad positiva, la “libertad para”, es decir, la libertad de los ciudadanos *para* intervenir en los asuntos públicos y en los problemas que le conciernen. Y la tercera, finalmente, es la libertad republicana, la libertad no como atributo individual sino como cosa pública, porque en el fondo solo puede haber libertad como cosa individual cuando hay libertad como cosa pública, como *res pública*. Se dijo, además, que a diferencia de las libertades liberal y democrática, la libertad republicana no es una libertad que haya que pensar *contra* el Estado, sino, por el contrario, una libertad que solo puede realizarse y garantizarse *desde* el Estado. Y que estas tres formas de pensar la libertad no son necesariamente excluyentes, que pueden ser combinables y que muchas veces hasta resulta saludable que así sea. Pues bien: es eso lo que ocurrió con la palabra “libertad” en la imaginación estudiantil del 68. Esas tres formas de pensar la libertad aparecieron alojadas en esa desatendida palabra de ese pequeño texto.

¿Bajo qué forma? ¿De qué modo? La primera de todas es acaso la más evidente: tal como aparece escrita, “libertad para todos los presos políticos”, la palabra libertad no pasa de ser una herencia de la idea liberal de libertad. Se trataría de un reclamo que solo busca desnudar la ausencia de libertades individuales. Como es notorio, no hay en esa demanda una labrada disquisición filosófica sobre la libertad, sino un reclamo bien concreto. Pero si afinamos la mirada

y subrayamos la palabra “todos”, podremos ver, ahora sí, que eso que nos están queriendo decir los estudiantes mexicanos es que si la sociedad, *toda*, no es libre, nadie puede serlo. Y menos que menos la Universidad. Porque si la prisión política es una amenaza permanente tanto como una posibilidad cierta, tampoco puede existir ninguna universidad que pueda aspirar a la libertad de pensamiento. Pero además, y justo porque no hay aquí un reclamo *contra* el Estado, sino un reclamo para que el Estado garantice lo que tiene que garantizar, que es la libertad del pueblo, es que podemos pensar a este reclamo como un reclamo de tradición republicana. No hace falta ir muy lejos para advertirlo: tan solo volver a leer los otros cinco puntos del pliego y observar el enorme respeto que demuestra tener el movimiento estudiantil por la Constitución y por la institución estatal.

En cambio, la tercera idea de libertad, la libertad democrática, aparece enredada más en la práctica misma del movimiento que en el pliego petitorio. Desde las acciones de las brigadas estudiantiles hasta los “mítines relámpago”, pasando por la experiencia de Topilejo y las diferentes tomas del Zócalo, los estudiantes no vacilaron en ensayar diferentes variantes de democracia participativa, de toma de la palabra pública y de la palabra política. Cuando sacaron la palabra de la Universidad para llevarla a la plaza pública, a las calles, a los mercados y a las fábricas, los estudiantes vivieron una de las más bellas formas de democracia participativa: la de intervenir en los asuntos públicos del pueblo. Y lo hicieron de una manera tan intensa que hasta llegaron a proponer que la única salida para resolver el conflicto que mantenía en vilo al país a pocos días de que comenzaran los Juegos Olímpicos que lo tenían como sede era un diálogo público con el presidente. Ni un diálogo a puertas cerradas ni un diálogo con algún ministro o con el secretario de gobernación, sino un diálogo con el mismísimo presidente. Esa exigencia no debe leerse solo como el producto de una labrada desconfianza en el manejo institucional del PRI, sino también como el proyecto de ejercer la “libertad para” por parte de unos estudiantes

que por primera vez en su historia asumían la necesidad de intervenir como sujeto colectivo en los debates sobre los grandes problemas nacionales.

Una breve digresión antes de finalizar: no deja de resultar paradójico que el reclamo democrático haya surgido en México y que haya surgido, además, diez o quince años antes de lo que lo hiciera en el resto de los países de la región. Es paradójico, precisamente, porque durante todo el convulsionado siglo XX México no había vivido, como sí lo habían vivido o lo habrían de vivir muchos de los otros países latinoamericanos, ningún golpe de Estado ni ninguna interrupción institucional de la democracia. Lo cual, como ya fue dicho, no significa que no haya habido falta de libertad, ausencia de democracia sindical, monopolización de la prensa por el partido de gobierno o subordinación de las organizaciones obreras y campesinas a las estructuras corporativas del Estado. Pero además, no deja de resultar llamativo que en un contexto en el que las izquierdas latinoamericanas se mostraban profundamente desconfiadas de la democracia por considerarla una máscara de la dominación burguesa y en el que, por lo mismo, muchas de esas izquierdas escogían la estrategia de la lucha armada como modo de acceso al poder, en México el reclamo democrático haya resultado tan explosivo. Lo que no deja de asombrar, entonces, es que aquello que en ningún otro lado podía ser considerado siquiera “una reforma medianamente radical”, allí se haya transformado en una verdadera rebelión que amenazó, y muy seriamente, con poner todo patas para arriba.

El 68 mexicano es la historia de unos estudiantes luchando por construir una universidad partícipe de la sociedad y de sus problemas. Una universidad que saliera a la calle y se anudara con otros lenguajes y con otras experiencias y que no fuera, como decía José Revueltas, un mero apéndice académico de la sociedad ni mucho menos una universidad del silencio. Imaginaron una universidad capaz de pensar al conocimiento de manera crítica y de enseñar que conocer es impugnar, contradecir, refutar y poner la realidad en crisis, y no solamente acumular saberes. Una universidad capaz de asumir

que conocer es transformar. En uno de esos largos días del sesenta y ocho mexicano, Revueltas sintetizó la fórmula de lucha: la *democracia cognoscitiva*. Esto es, la democracia entendida como un permanente ejercicio colectivo de confrontación de ideas. La democracia como una forma de libertad y la libertad como una forma de educación. Acaso eso, y no la imagen de una masacre, es lo más importante que nos deja como herencia el movimiento popular-estudiantil mexicano de 1968.

## Capítulo 5

### Historia de la locura

Las frases que vamos a comentar y a discutir en este quinto capítulo fueron pronunciadas hace pocos años por las más altas autoridades del Estado nacional y de la mayor provincia de uno de los países de nuestra región, pero pudieron haber sido pronunciadas, y todavía podrían serlo, por las más altas autoridades de los gobiernos de varios otros de nuestros países, porque expresan el pensamiento de la derecha que gobernó y aún gobierna la mayor parte de ellos desde, en números redondos, la mitad de la segunda década del siglo. En medio de la campaña electoral que terminaría por llevarlo a la presidencia de este país y en la que se dedicó a impugnar los excesos demagógicos, la irresponsabilidad fiscal y los disparates dirigistas en los que habría incurrido, en su opinión, el gobierno “populista” al que buscaba reemplazar y al que finalmente reemplazó, el líder de una coalición de partidos orientados por una ideología y una retórica típicamente neoliberales se preguntó en cierta ocasión “qué locura había sido esa” que había llevado, en esos años anteriores, a crear universidades públicas “por todas partes”, cuando un número mucho menor de ese tipo de instituciones habría bastado para formar los profesionales que el país necesitaba evitando la multiplicación de los gastos que representaban los recursos edilicios, humanos y de todo tipo que esa locura obligaba al Estado a afrontar.



Algunos años más tarde, la entonces gobernadora de la mayor provincia del país de nuestro ejemplo se preguntó, en un discurso pronunciado a los postres de una cena del Rotary Club, para qué se había, en esos mismos años anteriores a los del gobierno que integraba, “poblado” de universidades públicas el territorio de esa provincia, obligando a todo el pueblo a sostener, a través del pago de sus impuestos, su funcionamiento, si –dijo– “todos los que estamos acá sabemos que en este país los que nacen en la pobreza no llegan a la Universidad”. Si el argumento del jefe político de la entonces gobernadora había sido un argumento fiscalista en el sentido más estricto: las universidades constituyen un gasto del Estado que es necesario reducir, el de la dirigente provincial tenía un aspecto más justiciero: no es justo que los pobres se vean obligados a sostener los privilegios de los ricos. Así, el argumento de la ex exgobernadora, más que limitarse a denunciar la “locura” populista de haber fundado universidades “por todas partes”, retomaba un argumento clásico de la derecha económica y política de nuestra región, que hace décadas que viene reclamando, contra la “distorsión” que representa el hecho de que la Universidad que usan algunos se sostenga con los impuestos que pagan todos, y que deberían pagar por ella quienes asisten.

Por supuesto, cabría responder a este argumento que el lugar para hacer justicia tributaria es el sistema tributario, no el sistema educativo. Que de lo que se trata no es de poner el grito en el cielo porque a este o a aquel nivel educativo no accedan los hijos de los distintos sectores sociales en la misma proporción en que sus padres pagan sus impuestos, sino de proponer un sistema impositivo menos regresivo, para que sean los más ricos, y no los más pobres, los que carguen con la responsabilidad de sostener un porcentaje más alto del conjunto de los gastos del Estado, incluyendo, desde luego, los educativos. Lejos de esto, en toda nuestra región la derecha se ocupa, cada vez que gobierna, de que el sistema tributario sea cada vez *más* regresivo, elimina los impuestos a las fortunas de los ricos, libera de gravámenes a los autos de alta gama y a los whiskies que solo puede consumir un puñado de privilegiados, hace caer sobre los

pobres la mayor parte del peso de los gastos del Estado, y después finge escandalizarse, en sus discursos en el Rotary o en las editoriales de sus grandes diarios, porque uno de los gastos de este Estado potencialmente *menos* regresivo (potencialmente menos regresivo *si se despliegan las políticas necesarias para ello*: volveremos sobre esto) no es aprovechado en igual medida por los ciudadanos más ricos y por los más pobres.

Pero discutir en estos términos con el argumento contrario a que sea el Estado el que afronte los gastos que implica el sostenimiento del sistema educativo –también en el nivel superior– de un país, y favorable en cambio a que sean los propios “usuarios” de ese sistema los que paguen, a través de aranceles o de cuotas o de lo que sea, por ese “servicio” educativo que reciben es conceder más de la cuenta. Porque, más allá de que *por supuesto* que deberíamos tener, en todos nuestros países, sistemas tributarios *mucho* más justos que los que tenemos (y esto *tanto* por el lado de la *recaudación* de los recursos como por el de la *asignación* del gasto, que son los dos extremos por donde se puede hacer justicia tributaria en un país: por regla general la derecha que se desgarras las vestiduras por la injusticia de que los pobres le paguen la Universidad a los hijos de la clase media no piden ni lo uno ni lo otro), lo que es verdaderamente –y como principio– inaceptable de ese argumento que estamos presentando y discutiendo es la representación de la educación (para el caso: de la educación superior) como un servicio, como un bien transable en el mercado, como –en fin– una mercancía. Una mercancía que puede comprarse y venderse, y por la que por lo tanto habría que pagar un precio.

Y no: la educación *no es* una mercancía. Es –volvamos un momento a la Declaración de la CRES de Cartagena del año 2008, que ya hemos citado varias veces– *un bien público y social*, además de ser (sobre esto ya nos detuvimos, y volveremos en seguida) un derecho humano universal. La educación como bien público, entonces. Como parte de la *cosa pública*. De la *res publica*. No como un bien individual, no como un bien apropiable por el que lo compra, porque puede pagarlo, en el mercado. En efecto, no es *solamente* el ciudadano que se forma en

una institución educativa el que “recibe” un beneficio por esa formación: *es la comunidad en su conjunto, es el pueblo todo (también sobre esto deberemos volver) el que recibe ese beneficio*, y es la comunidad, es el pueblo todo, organizado jurídicamente en un Estado, el que debe pagar por ese beneficio que todo el pueblo recibe al ver garantizada la mejor educación para todos y para cada uno. Es porque la educación es un bien público que el Estado debe sostenerla. Incluso si, como suelen argumentar los militantes del arancelamiento de los estudios superiores, todos los estudiantes de nuestras universidades *pudieran* pagar un arancel (no pueden, pero incluso si pudieran), *no correspondería que lo hicieran*, porque pagar por la educación que se recibe convierte a esa educación en una mercancía o en un servicio y al que paga por ella en un cliente.

Y la educación no es una mercancía ni un servicio, sino un bien público y social, y el que la recibe no es un cliente ni un “beneficiario” sino un ciudadano. Si se quiere ponerlo de este modo: el costo que colectivamente afronta una comunidad, sosteniendo a través del Estado (que es el nombre de esa comunidad cuando se la piensa como una comunidad jurídicamente organizada) las instituciones necesarias para la educación de las generaciones venideras, es el precio que esa comunidad decide pagar para poder seguir pensando esa educación como un bien público y a sus estudiantes como ciudadanos que ejercen en esas instituciones un derecho que los asiste y que el Estado y sus agentes tienen la responsabilidad, la obligación, de garantizarles. Incluso si la derecha tuviera razón y nuestros estudiantes universitarios “pudieran” pagar por sus estudios un arancel, incluso si al día siguiente de imponerles ese arancel los estudiantes con los que fuéramos a encontrarnos sentados en sus pupitres en nuestras aulas fueran a ser *exactamente los mismos individuos* que hoy asisten a ellas, el tremendo costo colectivo que acarrearía la decisión de imponerles a esos individuos una cuota para estar allí sentados sería que a partir de ese momento nosotros, sus profesores, deberíamos mirarlos como clientes a los que tenemos que brindarles un servicio, y no ya como ciudadanos a los que tenemos que garantizarles un derecho.

Por supuesto, a la derecha con la que estamos discutiendo este último argumento no la conmueve ni un poquito, porque la idea misma de *derecho* le es radicalmente extranjera. Por eso tal vez convenga que volvamos una vez más sobre la Declaración de Cartagena que hemos venido comentando y que volvíamos a recordar recién, que dice que la educación superior es un bien público y social (y recién hemos visto qué es lo que eso significa) y que dice también, que *declara*, también, que es un derecho humano universal. ¿Por qué ese documento *declara* eso? ¿Por qué, más en general, se declaran (*deben* declararse) los derechos? ¿Qué significa “declarar” un derecho, y qué es lo que esa declaración logra que pase en el mundo con ese derecho que declara? Es raro siempre el estatuto de una declaración, algo que se hace con un reducido puñado de cosas. Como el amor. Se declara el amor que se siente, *porque se lo siente*. Porque se lo siente, *ya*, y se siente entonces la necesidad de declararlo. O como la guerra. Se declara la guerra, que no existe antes de esa declaración, *para que, declarada, exista*. Al declarar la guerra, se la provoca. El amor existe primero y se declara después, y se lo declara justo porque existe. La guerra se declara, y entonces existe, y existe justo porque se la declaró. ¿Y los derechos?

Aquí la cosa se complica, porque lo que es complicado cuando se trata de derechos es, ya lo dijimos en la “Introducción” de este libro, el estatuto *de su propia existencia*. No tanto la respuesta a la pregunta sobre si el derecho existe primero y, porque existe, se lo declara (como postularía un teórico del derecho natural), o, en cambio, es declarado, y, porque es declarado, existe (como diría un teórico del derecho convencional), sino *la propia naturaleza, si podemos decirlo así, de ese “existir”, del existir de ese derecho*. Lo dijimos ya: decimos que “tenemos” un derecho (*declaramos* un derecho) justo porque, y cuando, *de hecho*, no lo “tenemos”, pero *nos parece un escándalo*, nos parece que *no puede ser*, nos parece que *no hay derecho* a que no lo tengamos. Y por eso la verificación del hiato entre el derecho que postulamos y la no existencia, *de hecho*, de ese derecho nos conduce a la convicción de que es necesario *hacer algo* (¿qué?: *política*, eventualmente

*políticas*) para cambiar el estado de las cosas en el mundo y para que ese derecho lo sea, en efecto, de manera efectiva y cierta para todos aquellos a los que postulamos como sus titulares o como sus sujetos.

El problema es que a la derecha, al pensamiento de derecha del que son exponentes el expresidente y la exgobernadora del país de nuestro ejemplo, todo esto que acabamos de escribir no les dice absolutamente nada. No lo entienden: no entienden qué quiere decir. ¿Qué es un pensamiento de derecha? Déjennos decirlo así: un pensamiento *constatativo*. Un pensamiento que, frente a un mundo donde las posibilidades vitales están desigualmente distribuidas, se limita a *constatar* que ese es el caso, y al que no le parece ni bien ni mal, no le parece *nada*, que lo sea. Que las cosas sean así: como de hecho son. Un pensamiento, pues, que no puede pensar que las cosas sean diferentes a como de hecho son, y que hace de ese modo de ser de hecho de las cosas el único criterio posible para pensar cómo podrían o deberían ser. Las cosas son como son. La idea misma de que ese modo en el que las cosas son pueda ser injusto le es absolutamente extranjera a un pensamiento que no puede pensar que acaso podrían ser de otro modo, y que pone semejante pretensión, y la idea misma de justicia o injusticia que le corresponde, a la cuenta de los “relatos”, de las “narraciones”, de lo que un discurso irreal y afiebrado (ilusorio y candoroso en el mejor de los casos, engañoso y demagógico en el peor) les “hizo creer” durante algún tiempo a unas audiencias incautas y demasiado simples.

Ahora bien: ocurre que en el país de nuestro ejemplo el espíritu de la Declaración de Cartagena había penetrado con tanta fuerza que, durante esos años de gobierno populista que la derecha no deja de deplorar, se había reformado la ley que regía y rige la educación superior en el país, y que desde entonces hasta hoy mismo dice que esa educación superior es un derecho. Y esto plantea un problema porque las leyes deben ser cumplidas. Las leyes no opinan: mandan. No son una expresión de principios ni de deseos sino una orden de cumplimiento obligatorio para aquellos a quienes alcanzan. Y si una ley dice que la educación superior es un derecho (y lo dice, insistimos,

no porque los legisladores ignoren que, *de hecho*, no lo es, *sino justo porque saben que ese es el caso*: que hay una cantidad de jóvenes que querrían y no pueden cursar sus estudios superiores), y si el modo de cambiar las cosas para que lo que *de hecho* no es un derecho pueda serlo en efecto para todo el mundo es *hacer política* para que las cosas cambien, lo que esa ley está mandando es que las autoridades a cargo del gobierno del Estado hagan *política*, desplieguen políticas activas, para que lo que una ley dice que es un derecho, *declara* que es un derecho, *manda* que sea un derecho, lo sea en efecto, y de hecho, para todo el mundo.

Por eso, lo tremendo, lo inaceptable de la frase que usó la entonces gobernadora de la provincia más grande del país de nuestro ejemplo: “Todos los que estamos acá sabemos que en este país nadie que nace en la pobreza llega a la Universidad”, no es que sea una frase *falsa*. Es falsa, sí. Algunos de los que, como dijo la exgobernadora “nacen en la pobreza”, sí llegaban y siguen llegando, en ese país de nuestro ejemplo, a la Universidad, y esto porque hubo y hay en ese país (porque el gobierno del que formó parte la exgobernadora no terminó de dismantelar enteramente) un conjunto de políticas públicas activas para que ese fuera el caso: porque hay muy buenas escuelas secundarias públicas y gratuitas donde los adolescentes pueden cursar el nivel educativo previo al universitario, porque hay universidades “por todos lados” para que los jóvenes no tengan que viajar cientos de kilómetros para cursar sus estudios superiores, porque existen programas de becas y de financiamiento para acompañar el esfuerzo que hacen esos jóvenes para poder proseguir esos estudios... La frase de la exgobernadora del país de nuestro ejemplo habría sido un poco menos falsa si en lugar de haber pretendido que “nadie” que “nace en la pobreza” llega a la Universidad en ese país hubiera dicho que un porcentaje muy bajo de quienes nacen en la pobreza lo hace. Eso sí habría sido verdad. Pero ese no es el punto.

El punto, en efecto, no es la verdad o no verdad empírica, descriptiva, de su frase. El punto es que la autora de esa frase, en el momento en que la pronunció, no trabajaba de socióloga empirista que después de

un arduo trabajo de campo expuso con satisfacción científica las correlaciones estadísticas que había encontrado en su trabajo para mostrarnos cómo funciona, objetivamente, el mundo; sino de gobernadora de una provincia que queda en un país donde había y hay una ley que dice que la educación superior es un derecho, es decir, que obliga a los gobernantes a desplegar políticas públicas activas (de aumento de presupuesto, de mejoras de la infraestructura, de ampliación de los sistemas de becas, de promoción del avance de los estudiantes en sus carreras) para que lo sea de verdad y, efectivamente, para todo el mundo. Lejos de ello, el gobierno al que pertenecía la exgobernadora de la provincia del país de nuestro ejemplo se ocupó, sistemáticamente, de *desmantelar* todas las políticas públicas con las que se había encontrado en este campo, de *reducir* (cuando no simplemente de eliminar) los sistemas de becas para los estudiantes, de suspender los fondos para infraestructura universitaria, y podríamos seguir.

Es decir, de dejar, en este campo como en tantos otros (como en el de la salud, sin ir más lejos, donde el desastre dejado por los gobiernos de derecha en toda la región se ha vuelto un problema de tan dramática actualidad en el año en que escribimos este libro), que fuera el funcionamiento presuntamente “normal”, “natural”, de las leyes del mercado el que determinara las posibilidades efectivas de los ciudadanos de ejercer lo que una ley, a la que el gobierno al que pertenecía la exgobernadora del país de nuestro ejemplo desconoció y desobedeció (como por lo demás a tantas otras) desde el día mismo en que asumió, declara como un derecho universal.

Lo que nos va indicando entonces un segundo rasgo que querríamos señalar en el pensamiento de lo que, con infinita ternura político-lógica, algunos llamaron, en el país de nuestro ejemplo y en varios otros de toda la región, la “nueva derecha democrática” que nos gobernó y que en algunos casos, en varios países, todavía gobierna: si el primero, sobre el que ya nos detuvimos, era su carácter *constatativo* (las cosas son como son, y toda pretensión de que pudieran ser de otra manera forma parte de un relato más o menos fantasioso), este segundo rasgo que ahora estamos subrayando es su más supino desprecio por la ley.

En efecto, si “todos los que estamos acá sabemos” que los pobres no llegan a la Universidad y resulta que hay una ley que dice que la educación superior es un derecho, pues entonces habrá que concluir (piensa la derecha) que la ley forma parte del relato, de la narración, que construyeron o se construyeron los loquitos, que la ley es una quimera, una ilusión, una mentira más. La idea de que las leyes son mandatos que los pueblos, a través de sus legisladores, dan a los gobernantes que están ahí para cumplirlas y hacerlas cumplir es absolutamente extraña a las representaciones de la “nueva derecha” que gobernó y que todavía gobierna buena parte de nuestros países. Si los gobiernos de ese signo que tuvimos y tenemos en toda la región tuvieran la menor incomodidad frente a la sensación de estar violando una ley, quizás lo que deberían haber hecho es promover una reforma de la ley: mandar a los parlamentos de sus países un texto que derogara la ley que establece que la educación, en todos sus niveles, es un derecho, y que dijera que la educación es lo que *de hecho* siempre ha sido, lo que “todos sabemos” que es: un privilegio de los más favorecidos. Pero cambiar una ley es mucho trabajo: mejor violarla, nomás.

Pero hay una segunda cosa que la exgobernadora de la provincia del país de nuestro ejemplo, si se hubiera informado o si hubiera querido que su argumento fuera un poco más preciso, un poco menos panfletario, podría haber dicho y no dijo. Lo que dijo, ya lo vimos, fue que los que “nacieron en la pobreza” no llegan a la universidad, lo cual es falso. Algunos llegan. Menos que los que *nosotros* queríamos que llegaran. Menos que los que deberían llegar. Pero algunos llegan, y ese “algunos” creció significativamente de la mano de la creación de algunas de las universidades que a la exgobernadora le escandalizaba que hubieran –¡horror!– “poblado la provincia”, así como de la del despliegue de algunas políticas públicas tendientes a garantizar ese derecho universal. Pero es verdad que a los jóvenes de los sectores populares que llegan a la Universidad tiende a irles peor en ella que a los hijos de los sectores medios y altos, y que los índices de graduación de los jóvenes más pobres son significativamente menores que



los de sus compañeros más ricos. Es una lástima que la exgobernadora no lo haya mencionado. Si lo hubiera hecho, su argumento se habría vuelto bastante más atendible pero al mismo tiempo la habría obligado a preguntarse, a renglón seguido, si acaso no es posible *hacer algo* para revertir esta tendencia que acabamos de indicar.

Y si eventualmente la exgobernadora hubiera estado interesada en la suerte de los jóvenes provenientes de los hogares menos adinerados que acceden (porque *sí* acceden) a la Universidad, y no solo en formular una penosa y falaz justificación de la conveniencia de recortar el “gasto público” en educación, quizás hasta podría haberse informado leyendo dos o tres cosas de lo más interesantes, y podría haber aprendido que, en efecto, en los años inmediatamente previos al inicio del gobierno de la coalición de derecha que ella integró había habido un incremento significativo de las tasas de graduación de todos los estudiantes de las universidades públicas del país de nuestro ejemplo, *pero muy especialmente de los más pobres*, que en efecto comenzaron durante esos años a tener performances educativas significativamente mejores que las que venían teniendo. Y no solo eso, sino que esa mejoría no había tenido como causa ni como consecuencia ninguna “caída en el nivel” (como el pensamiento elitista sospecha siempre, casi como un *a priori*, cada vez que se informan que algún número ha mejorado una décima) sino el producto de un conjunto de políticas públicas bien orientadas a la garantía de lo que ni ella ni ningún funcionario del gobierno de derecha que integró creen que exista más que como un puro relato más o menos fantasioso: los derechos de los ciudadanos.

Por supuesto, el argumento de que el gasto que el Estado realiza en la educación superior universitaria es socialmente regresivo es interesante y debe ser atendido. Lo que aquí estamos intentando hacer es complejizar un poco ese argumento demasiado simple introduciendo tres cuestiones. La primera es que, como ya dijimos, la educación no puede pensarse como se piensa una mercancía que se compra en el mercado y que, una vez comprada, solo beneficia a quien la compró. Supongamos que en el país de nuestro ejemplo, o

en cualquier otro país de la región, una razonada deliberación colectiva permitiera llegar a la conclusión de que son necesarios muchos técnicos en petróleo o muchos enfermeros o muchos profesores de geografía. No correspondería en ese caso argumentar que el gasto en que el Estado debe incurrir para formar esos profesionales es socialmente regresivo solo porque los estudiantes que van a ser formados en esos campos pertenecen (si este fuera el caso) a las clases medias, porque el beneficio de que esos estudiantes se conviertan en profesionales de esas ramas no es solo un beneficio inmediato para ellos, sino un beneficio para toda la comunidad.

La segunda cuestión, que también indicamos, se refiere al sentido que el gobierno del Estado puede imprimir a sus acciones. No está escrito en ningún lado, más que en la decisión o en la indecisión de los gobiernos, que los impuestos deban ser socialmente regresivos. Pueden no serlo o serlo mucho menos. Y tampoco está escrito en ningún lado, más que en las cartillas ideológicas del pensamiento neoliberal, que los gobiernos no puedan intervenir con políticas públicas activas para que no sea solo la lógica del mercado la que regule las relaciones y determine la suerte de sus ciudadanos. Decir que los impuestos son regresivos, no cambiar (cuando los que lo dicen son además quienes gobiernan) su régimen de recaudación, y después escandalizarse con que a la Universidad pública la aprovechan los hijos de las clases medias, al mismo tiempo que se desmantelan sistemáticamente todas las políticas que venían teniendo algún éxito en el acceso, también, de “los que nacieron en la pobreza”, y empezar a insinuar entonces que por qué mejor no la arancelamos, o la cerramos, o la privatizamos, o vaya a saber qué otra idea brillante, es una hipocresía o una trampa.

Pero hay un tercer asunto que querríamos introducir ahora en nuestro intento por complejizar un poco esta discusión. Un asunto que la derecha nunca hace jugar en el modo en el que piensa, porque ser de derecha es *exactamente* no hacer jugar nunca este asunto: el tiempo. Hemos usado un par de veces la palabra “ideología”, o el adjetivo “ideológico”. ¿Qué es la ideología? No, por cierto, un

tipo de pensamiento que sea “falso” en el sentido de que no describa bien lo que ocurre, *de hecho*, en el mundo, sino –justo al revés– un pensamiento que es perfectamente *verdadero* en su capacidad para describir eso que de hecho ocurre en el mundo, pero cuya verdad, como diría el viejo Hegel, es una verdad “abstracta” y no concreta. Un pensamiento que puede describir bien lo que de hecho ocurre en el mundo, pero solo al costo de retirar de eso que ocurre en el mundo la historicidad. La ideología convierte lo contingente en necesario, lo histórico en eterno, lo que de hecho es de un determinado modo en no pudiendo ser, de derecho, de otro. La ideología, en otras palabras, no nos engaña respecto al modo en que es o en que funciona el mundo; nos engaña al sugerirnos, por la vía de retirar de ahí la historia, que es una locura suponer que podría ser o funcionar de otra manera.

Contra eso, decimos entonces, *historicemos*. Miremos evoluciones, tendencias, series. Si no, estamos fritos. Si no, vamos a terminar dándole la razón a David Ricardo, que decía que a los países como los nuestros les conviene vender ovejas y café y comprar televisores y satélites, porque engordar ovejas nos sale barato y fabricar satélites nos da un trabajo bárbaro. Ayer, hoy y seguramente mañana también. El asunto es qué pasa si a ese ayer, ese hoy y ese mañana los ponemos en fila. Y si nos preguntamos, como hizo hace ya unos cuantos años Raúl Prebisch, cuántas ovejas teníamos que vender ayer, cuántas tenemos que vender hoy y cuántas deberemos vender mañana para comprar cuántos satélites, y si descubrimos, como descubrió Prebisch, que resulta que tenemos que vender *cada vez más ovejas* para comprar cada vez menos satélites. Y entonces, *si y solo si* hacemos jugar esa variable del tiempo, de la historia, *si y solo si* cambiamos una serie de fotografías estáticas por la comprensión de las cosas que resulta de pasárnoslas frente a los ojos en un movimiento que reproduzca el movimiento efectivo que tienen las cosas en la historia, podemos adquirir de nuestra relación con los países con los que comerciamos una comprensión menos necia, menos dogmática, menos ideológica.

Con las constataciones que hacen rasgar las vestiduras a la derecha que gobernó en años recientes el país de nuestro ejemplo y que gobierna todavía varios otros de toda la región pasa algo parecido. Si miramos algunos datos como en una fotografía estática obtenemos ciertas conclusiones. Si los miramos en su evolución a través del tiempo, obtenemos otras. Por ejemplo: a comienzos del siglo XXI, el gasto universitario del Estado del país de nuestro ejemplo beneficiaba más al quintil más rico de la población que al quintil más pobre: *cinco veces más*. Quince años después, ese gasto universitario del Estado seguía beneficiando más al quintil más rico de la población que al quintil más pobre, pero en una relación que no era ya de cinco a uno, sino de 1,4 a uno. Sostener simplemente que el gasto universitario del Estado es regresivo, poner los ojos en blanco ante el escándalo que parece producirles a algunos esa injusticia, sin advertir el modo en que políticas públicas activas (de becas, de construcción y sostenimiento de nuevas universidades, de infraestructura...) permitieron reducir muy significativamente la dimensión de esta injusticia es no ver o no querer ver, como se dice, “la película completa”: es no querer ver una película que iba anunciado, no diremos que “un final feliz”, pero sin duda un futuro bastante menos miserable que el pasado de mucho mayor injusticia que estaba en el punto de partida de la historia.

Otro tanto puede decirse de las tasas de graduación de las universidades, especialmente de las universidades *públicas*, del país de nuestro ejemplo. Que son bajas, como suelen advertir los opinólogos televisivos y los editorialistas de los diarios de la derecha de ese país. Pero que no solo son bajas, sino que son, como anticipábamos, socialmente desiguales: mucho más bajas entre los estudiantes “que nacieron en la pobreza” que entre sus compañeros más adinerados. Pero de nuevo: miremos tendencias, evoluciones, series. Entre 2000 y 2015 las tasas de graduación del conjunto del sistema universitario del país de nuestro ejemplo aumentaron significativamente, y lo hicieron, además, entre los estudiantes de todos los sectores sociales. Pero si dividiéramos el universo de esos estudiantes en tres grandes

grupos, veríamos que entre los más ricos (que *siguen siendo* los que más se graduán) ese aumento fue del 50%, entre los del medio fue del 100% y entre los más pobres (que *siguen siendo* los que menos se graduán) fue del 200%. ¿Que las tasas todavía diferentes de graduación de los estudiantes de distintos grupos sociales siguen siendo un síntoma de una sociedad injusta? Qué duda. Pero de nuevo: miremos el movimiento entero, veamos tendencias. De dónde se venía y adónde se iba. Se iba en el camino correcto. Se iba en la dirección de corregir algunas de las injusticias que tanto parecían escandalizar a la exgobernadora de la provincia más grande del país de nuestro ejemplo.

Pero que no la escandalizaban ni la escandalizan ni un poquito. Que son las injusticias que no dejaron de agravarse, de hecho, desde que el gobierno de la –ay– “nueva derecha democrática” que la exgobernadora integró empezó, sabiendo bien lo que hacía, a dismantelar todas las políticas públicas que desde el Estado venían permitiendo, habían permitido, de hecho, volver al sistema educativo y específicamente universitario del país de nuestro ejemplo un poco menos desigual, un poco menos injusto. El gobierno al que pertenecía la exgobernadora de la provincia del país de nuestro ejemplo dismanteló muy eficazmente, en efecto, la mayor parte de esas políticas, igual que muchas otras que se venían desplegando en muchos otros campos, porque ese gobierno, igual que el conjunto de los gobiernos de “nueva derecha”, más “democrática” o más autoritaria, que gobierna todavía buena parte de los países de nuestra región, no creía que el Estado debiera intervenir para corregir la distribución de las posibilidades vitales que resultan de la forma de organización de una sociedad que produce y multiplica la desigualdad. Lo que el mercado ha establecido no debe el hombre corregirlo, porque toda corrección sería necesariamente “distorsiva” de lo que la derecha supone o quiere suponer que pertenece al orden natural e inmutable de las cosas.

Por eso es que la derecha, vieja o “nueva”, autoritaria o “democrática”, no puede pensar, no le hace sentido, no le entra en la cabeza, no le dice nada de nada la idea de “derecho”. Porque la idea de derecho (por ejemplo: del derecho a la educación, a la educación superior, a

la Universidad) supone, exige, reclama que las posibilidades de los distintos individuos de acceder a unos determinados bienes o a unas determinadas condiciones para el desarrollo de sus capacidades sean iguales. Para que los derechos se realicen, esas posibilidades *deberían* ser iguales, y la derecha, hemos tratado de decir, no sabe bien qué hacer con el estatuto de ese “debería”: no lo entiende, no ve bien por qué. *De hecho*, constata (el pensamiento de la derecha, dijimos, es *constatativo*: no se pregunta si las cosas alguna vez fueron distintas o si podrían serlo o si deberíamos hacer algo para que lo fueran), esas capacidades, esas posibilidades son diferentes, no iguales. La idea de que las cosas “deberían” ser de otro modo que del modo en el que de hecho son no entra por lo tanto, en la grilla deshistorizante, naturalizadora, ideológica del pensamiento de la derecha, en otro casillero que en el que sirve para nombrar lo que forma parte del “relato”, de la “narración”. En el límite: de la impostura.



## Capítulo 6

### Reproducción, revolución, derechos

En el capítulo anterior volvíamos sobre un viejo concepto de los pensamientos críticos de los últimos dos siglos: el concepto de *ideología*. Que, contra lo que muchas veces se dice acerca de él, no es un concepto que sirva para designar algún tipo de mirada o de representación del mundo distorsionada o falsa, sino (casi diríamos: *al contrario*) un concepto que sirve para designar un tipo de mirada o de representación del mundo *perfectamente verdadero* desde el punto de vista empírico, desde el punto de vista descriptivo, desde el punto de vista de la experiencia inmediata que retrata, pero incapaz de poner esa experiencia inmediata en una perspectiva temporal que vuelva a la verdad del enunciado que la refiere una verdad *concreta*, es decir, completa, y no apenas *abstracta*, es decir, incompleta. Un enunciado ideológico, podríamos decir, entonces, es un enunciado descriptivamente verdadero, pero que nos retacea, al formularse, las condiciones históricas de la verdad que enuncia, y que por lo tanto nos retacea también la posibilidad de pensar que las cosas que describe pudieran ser, si algo en esas condiciones históricas cambiara, diferentes del modo en que de hecho comparecen ante nosotros.

Que es algo que necesitamos poder pensar, venimos insistiendo, para entender de qué se trata la idea de “derecho”, fundamental en la vida política latinoamericana de todo el siglo XX, desde ya, pero muy especialmente de los tres primeros lustros del siglo XXI, a lo largo de los



cuales se desarrollaron en muchas de nuestras sociedades un conjunto de procesos de democratización que tuvieron la forma de procesos de profundización, ampliación y universalización de derechos, es decir –dijimos–, de transformación de un conjunto de posibilidades vitales que nos habíamos acostumbrado a representarnos como privilegios o prerrogativas de unos pocos (o de unos cuantos: da lo mismo) en posibilidades que son o que deberían poder ser de todo el mundo. Ya dijimos, en capítulos anteriores, y especialmente en el último, que la derecha, el pensamiento de la derecha, la *ideología* de la derecha, nunca sabe muy bien qué hacer con ese “deberían”, y que por lo tanto tiende a resolver el asunto mandando la idea misma de “derecho”, la “retórica” de los derechos, a la zona de los cuentos chinos, de los relatos fantasiosos y embaucadores, de los engaños o de los autoengaños, de las mentiras populistas o demagógicas, de los macanazos y las ilusiones.

¿Pero es esta vocación constatativa, esta condena de la narración y la impostura, un atributo exclusivo de la ideología de nuestras derechas? ¿O no es acaso también desde un lugar al que le gusta imaginarse a sí mismo como de izquierda (desde un lugar que acaso *sea*, efectivamente, de izquierda: al fin y al cabo, ¿quiénes somos para andar distribuyendo esa cucarda?) que se nos ha dicho y se nos dice todo el tiempo que nos dejemos de macanas, que no engañemos más a los muchachos, que dejemos de decirles que tienen un derecho que, *de hecho*, no tienen, que leamos las estadísticas y no nos obstinemos en no ver la realidad, que solo viendo la realidad y no engañándonos a nosotros mismos y a los otros podremos alguna vez cambiarla? Conocemos estos argumentos. Que en el fondo nos impiden postular cualquier derecho, incluso cuando lo hagamos amparados en el texto de una ley, lo que al tipo de izquierda académica que estamos impugnando le importa tan poco como a la derecha: a la derecha no le importa porque son violadores seriales de la ley; a la izquierda “científica” y “seria”, que ha confundido la seriedad con la disposición a describir (*Et tu...!*) el modo en que de hecho funciona un mundo injusto, porque se dice y nos dice que las leyes que nos gusta reivindicar y celebrar son leyes burguesas y trampas para cazar incautos.

Ya hemos dicho que no: que son bastante más que eso. Que son muchas veces el resultado de un conjunto de luchas de quienes venían proclamando, generalmente desde antes –y a veces desde *mucho* antes– de que esas leyes fueran sancionadas, que tal o cual cosa “era” un derecho y que era un escándalo que no se lo reconociera y que no se lo legislara, y que son también, una vez que a través de ellas se reconocen por fin esos derechos que desde antes que eso se venían postulando, se los *declara* –dijimos–, por fin, como tales derechos, un elemento fundamental en la lucha por verlos efectivamente realizados. En efecto, es con esas leyes, es de la mano de esas leyes, que es necesario *hacer política*, o, en plural, *políticas*: es necesario que los agentes del gobierno del Estado, *a quienes esas leyes obligan en primer lugar y de manera inexcusable*, diseñen e implementen políticas tendientes a corregir esas injusticias que *ya sabemos* que existen en el mundo y a hacer efectivos, de ese modo, esos derechos *que ya sabemos* que hoy no lo son, de hecho, para todos. Eso, entonces (política, políticas), es algo que se puede y que se debe hacer, que los gobiernos de nuestros Estados, hoy que en algunos de nuestros países parece abrirse un horizonte diferente, tienen la obligación de hacer, que nosotros, en todos nuestros países, tenemos que reclamarles que hagan, y que, si se hace, permite cambiar las cosas en lugar de perpetuarlas.

Christian Baudelot y Roger Establet han señalado algo muy importante en un pequeño librito, *El elitismo republicano*, que vale la pena traer a colación en este punto de nuestro recorrido. Dicen Baudelot y Establet que en todos los países del mundo a los hijos de los ricos les va mejor, en el sistema educativo, que a los de los pobres. Eso es así. No se ha inventando, en ningún país del mundo, un sistema para que a los hijos de los pobres les vaya mejor que a los de los ricos, y eso, de hecho, no ocurre en ningún lugar. Hasta aquí, nada nuevo bajo el sol. Y es justo aquí donde termina de pensar la derecha antipolítica y la izquierda científica y rigurosa, que cree que ser científica y rigurosa es copiar cuadros estadísticos que constatan lo que ya sabemos de memoria: que vivimos en un mundo injusto donde las posibilidades vitales de las personas están desigualmente distribuidas. A los hijos de los ricos

les va mejor que a los de los pobres, constata la derecha. Todos lo sabemos, se relame, satisfecha. Y por lo tanto dejemos de poblar nuestras provincias o nuestros países de universidades, dejemos de dar becas, dejemos de gastar plata de un modo tan socialmente regresivo. A los hijos de los ricos les va mejor que a los de los pobres, constata la izquierda seria, científica. Todos lo sabemos. Y por lo tanto dejémonos de relato, de engaños y autoengaños.

En cambio, en el librito de Baudelot y Establet, la constatación de que en todas partes a los hijos de los ricos les va mejor, en el sistema educativo, que a los hijos de los pobres no es el pretexto para dejar de pensar ni para felicitarnos por haber podido probar por enésima vez lo que hace tiempo ya sabemos, sino el punto de partida de una investigación muy sistemática, que arroja el siguiente interesante resultado: que en los países donde existen políticas (políticas públicas, institucionales, pedagógicas) tendientes a limitar o a corregir los resultados de esa distribución desigual de las posibilidades educativas de los jóvenes, la influencia de la pertenencia de clase de los padres sobre la performance educativa de los hijos es *hasta tres veces menor* que en los países donde esas políticas no existen. *Hasta tres veces menor: una enormidad*. ¿Y entonces? Entonces: que no hay excusas. Que hay que hacer política. Que sí vale la pena tratar de incidir sobre el mundo injusto que tenemos a través de políticas que pueden transformarlo, y que de hecho lo transforman. Es justo porque lo sabe, que la derecha que gobernó y en algunos casos todavía gobierna nuestros países, se dedicó y todavía se dedica a dismantelar todas las políticas que en los años anteriores habían permitido ciertos avances democratizadores en el campo educativo.

Y es justo porque *nosotros tampoco deberíamos ignorarlo* que tenemos que preguntarnos con mucha seriedad cómo retomar el rumbo de ciertas transformaciones que en años anteriores, por la única vía posible, que es la vía de la *política*, de la no naturalización de las cosas, de la no resignación frente a la evidencia de las injusticias, habían sido posibles. No para copiar ninguna receta, no para no revisar muy críticamente cuanto se hizo, que no siempre ni necesariamente

se hizo bien. Ni siquiera para suponer que el impulso que se trata de retomar y potenciar es solo el de las experiencias de los gobiernos neopopulistas que tuvimos en América Latina en los primeros quince años de este siglo: es posible que, sin dejar de prestar especial atención a este ciclo de fuerte democratización de nuestra vida social, cultural y educativa, haya que ir también bastante más atrás. Es el esfuerzo que venimos haciendo en este libro, donde justo por eso nos dedicamos a revisar algunos capítulos fundamentales del proceso de democratización de nuestras universidades y de nuestras sociedades a lo largo de todo el siglo XX: la Reforma de 1918, la sanción de la gratuidad de los estudios superiores en la Argentina de 1949 y dos episodios mayores de las luchas estudiantiles del mundo a fin de los 60: el de París y el de Ciudad de México.

Es en este marco que querríamos recuperar ahora, en el medio de esta historia, y con fuertes y evidentes vínculos con otros capítulos anteriores y posteriores, un acontecimiento y un discurso que tienen, nos parece, una importancia decisiva para nuestro tema. El acontecimiento es la Revolución Cubana del 1° de enero de 1959, el derrocamiento del gobierno del Fulgencio Batista y el ascenso al poder, en ese país, de un grupo y de un líder, el joven abogado Fidel Castro, que provenían en un sentido decisivo de la militancia política universitaria (entre el comunismo de Antonio Mella y la herencia del nacionalismo antiimperialista de José Martí) y sobre el que había tenido una influencia decisiva el gran movimiento de renovación de las ideas sobre la Universidad en toda América Latina (y quizás muy especialmente en Perú y en México) que se había producido como consecuencia de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. El discurso es el que otro joven, este de origen argentino, heredero notorio de aquella reforma cordobesa e importantísimo dirigente de esa Revolución cubana, Ernesto “Che” Guevara, pronunció el 29 de diciembre de 1959 en ocasión de recibir el Doctorado *honoris causa* en Pedagogía de la Universidad Central de Las Villas.

El famoso discurso del “Che” contiene, además de algunas precisiones conceptuales de lo más interesantes a las que vamos a prestar

mucha atención, algunos pasajes particularmente poéticos que desde entonces y hasta hoy mismo han sido citados incontables veces, en remeras y en agendas y en banderas y en todo tipo de discursos por las izquierdas y los movimientos estudiantiles de toda la región, como ese tan bonito y tan potente en el que el Che reclamaba “que la Universidad se pinte negro, que se pinte de mulato, que se pinte de negro y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo”. *La Universidad pertenece al pueblo*, decía Guevara, y sostenía, en ese discurso extraordinario, que ese pueblo, que acababa de hacer una revolución, y que ahora que la había hecho, y porque la había hecho, sabía lo que valía y conocía su propia fuerza, estaba a las puertas de la Universidad, y que la Universidad debía abrirle esas puertas, o mejor todavía: quedarse sin puertas en absoluto, para que el pueblo pudiera entrar en ella, se apropiara de ella y la pintara con los colores que se le diera la gana.

¿Cómo no oír en esas frases los ecos estridentes del *Manifiesto liminar* de la Reforma cordobesa de 1918, la reverberación de la condena a la Universidad como refugio de los mediocres, la apuesta por un sujeto colectivo que ve llegada su hora y se siente capaz de sacudir desde sus cimientos esa antigua institución de privilegios y exclusiones? Pero Guevara no es Deodoro Roca, ni el discurso de Las Villas es el *Manifiesto liminar*. Primero, porque ese sujeto en el que pensaban los estudiantes reformistas de 1918 no dejaba de ser, como se ha dicho miles de veces, y como nosotros mismos hemos dicho, un sujeto minoritario y relativamente tranquilizador. Oscar Terán, entre muchos otros, escribió en su momento, en un artículo que se ve aquí y allá citado con frecuencia en relación con este asunto, que la Reforma Universitaria había sido un movimiento “juvenilista” y no un movimiento popular, un movimiento de renovación de las élites y no de crítica a los fundamentos de una sociedad elitista. El sujeto del *Manifiesto...* es la juventud: eso está dicho en cada párrafo de ese documento fascinante. El sujeto del discurso del Che, en cambio, es el pueblo.

Un pueblo de todos los oficios y de todos los colores, campesino y obrero, negro y mulato, como subraya Guevara en el modo tan pintoresco y tan conmovedor con el que presenta en su discurso. Que tal vez no sería un disparate poner en diálogo con ese otro gran discurso, con esa otra magnífica descripción del pueblo (de *otro* pueblo: del pueblo argentino movilizado en cierta jornada fundamental de mitad del siglo XX) que es la gran crónica que había escrito Raúl Scalabrini Ortiz, catorce años antes, sobre el 17 de octubre de 1945. Porque Scalabrini también presentaba al pueblo del que hablaba como diverso y plural, tanto en sus oficios (“Venían de las usinas de Puerto Nuevo, de los talleres de la Chacarita y Villa Crespo, de las manufacturas de San Martín y Vicente López, de las fundiciones y acerías del Riachuelo, de las hilanderías de Barracas”) como en los colores, también heterogéneos, de sus rostros: “El descendiente de meridionales europeos iba junto al rubio de trazos nórdicos y el trigueño de pelo duro en que la sangre de un indio lejano sobrevivía aún”. Un pueblo *multifacetado*, decía por eso el autor de *El hombre que está solo y espera*.

“Multifacetado”: diverso y sin embargo uno, igual que el pueblo del que hablaría el Che. Una pequeña gran teoría sobre el pueblo, incluso más que sobre el peronismo y que sobre la Universidad, se insinúa en estos párrafos de la crónica de Scalabrini y del discurso de Guevara. *Multifacetado*: policromo, multicolor. Así pensaba Scalabrini a esa masa heterogénea pero unida “bajo un solo grito y bajo una sola voz”, muchas décadas antes de que a alguien se le ocurriera llamar “significante vacío” a la palabra, al *nombre*, al nombre del hombre que la voz múltiple y plural de ese sujeto colectivo coreaba al unísono para, en esa unanimidad en acto, volverse pueblo. Así pensaba también Guevara, que nos dice que ese pueblo que ahora golpeaba a las puertas de la Universidad acababa de hacer la revolución, y que era porque la había hecho que sabía lo que valía, que sabía lo que podía y que sabía lo que era: que era porque la había hecho que podía nombrarse como pueblo. Así, donde Scalabrini pone la fuerza común de un grito, del grito común, *en común*, de un mismo

nombre, Guevara pone la fuerza aglutinadora del mito de la revolución. Significante vacío y mito: ¿demasiado laclausiano?

Un poco. Porque lo cierto es que, tanto el grito en común del nombre de Perón que destaca Scalabrini en su crónica de aquella jornada de octubre del 45, como la revolución de la que habla el Che en su discurso del 59, son expresiones de sendas acciones colectivas que son las que importa subrayar acá: de la acción colectiva de con-formar, a través de la integración de cada caminante solitario en el río torrencioso de la multitud, el cuerpo común de un sujeto colectivo que al ensancharse en su propia andadura aumenta (dice Scalabrini, vaga o remotamente spinoziano) la potencia de todos y la de cada uno; de la acción colectiva de hacer una revolución que en el discurso del Che no es una revolución situada, míticamente, en algún punto remoto del futuro, sino una revolución en marcha, una revolución que viene de producirse, que viene de *hacerse* colectivamente y que recién empieza a transitar el proceso de su propia instalación, de su propia mutación de acción transformadora en acción gubernativa. Son pueblos en acción, en la acción de construirse a sí mismos y de volverse sujetos de la historia, los pueblos polícromos, multifacetados, de los que nos hablan Scalabrini Ortiz y el Che.

Volvamos entonces a este último pueblo, el cubano, a ese pueblo negro, mulato, variopinto, que debe, como dice el Che, entrar en la Universidad, franquear o derribar las puertas de la Universidad si esta no entiende que es ella misma la que debe abrirlas, para pintar a esta vieja casa de los privilegios de una minoría de los colores que le dé la gana. Por supuesto, Guevara no se engaña: es un político, está en el corazón convulsionado de una revolución en marcha. Conoce bien las urgencias del corto plazo, y sabe (y dice) que la llegada del pueblo a la Universidad no será cosa de un día. No se le ocurriría –dice– exigirle a nadie el milagro de hacer que las masas obreras y campesinas ingresaran de pronto en la Universidad, tarea para la cual, en cambio, “se necesita un largo camino, un proceso”. Quiere por eso, dice, porque la revolución necesita cuadros universitarios competentes, que se prepare la juventud estudiosa del país para que

cada uno pueda, de inmediato, tomar el puesto en que la revolución vaya a reclamarlo. Pero también quiere que todos entiendan “que el estudio no es patrimonio de nadie”, que la Universidad no puede seguir siendo pensada como el privilegio de las minorías, porque pertenece –dice, y esta frase es extraordinaria– al pueblo entero de Cuba.

Lo que nos lleva a la segunda diferencia que querríamos destacar entre los modos de pensar la cuestión universitaria de la juventud reformista cordobesa de 1918 y de este heredero notorio de ese movimiento, el Che, que trata de pensar esas viejas consignas en la coyuntura de una revolución triunfante en un país por muchas razones muy distinto. Nos referimos al lugar del pueblo, y a los propios modos de *nombrar* el pueblo o de referirse a él. Porque, por supuesto, no es que el pueblo no tuviera un lugar ni que no se lo nombrara en los grandes textos y discursos que produjo la Reforma: esos discursos y esos textos se refieren con frecuencia a él e incluso lo hacen invistiéndolo del carácter de destinatario principal de los empeños en los que tenía que afanarse, según ahí puede leerse, la juventud universitaria, que debe –dicen y escriben los estudiantes reformistas– acercarse a él, dedicarse a él, extenderse hacia él. Más aun: la Reforma, como se ha dicho muchas veces, tuvo un decisivo carácter *obrerista*, que anticipa el cincuenta años posterior obrerismo de la movilización de las fuerzas estudiantiles en la París de 1968, y esa preocupación de los estudiantes universitarios por los sectores del trabajo y de la producción es una de las aristas más interesantes y encomiables de *ambos* movimientos.

También es cierto, sin embargo, que, *exactamente* porque esos sectores del trabajo y de la producción a los que nombramos con la palabra “pueblo” fueron, para los estudiantes reformistas de 1918, socios o aliados importantes pero en todo caso *exteriores* a su propia lucha, y porque esos estudiantes reformistas nunca pensaron a ese pueblo como dueño de la Universidad ni como titular de un *derecho* a la Universidad. Después de haber caminado juntos durante un cierto tiempo, obreros y estudiantes pudieron muy verosíblemente separar de nuevo sus caminos, en el país de la Reforma y por cierto



que no solamente en él, en los años y en las décadas siguientes. Ya hemos destacado, en capítulos anteriores de este libro, la importancia que tuvo como causa de esta separación el “desencuentro” muy grande entre los miembros de un estudiantado integrado por los hijos de las clases medias antiperonistas y el gran movimiento popular de masas del siglo pasado. No es raro que el asunto haya interesado especialmente a los intelectuales argentinos y latinoamericanos que venían tratando de pensar los problemas de la relación entre la vida popular y la vida intelectual en la senda que habían abierto, en la primera mitad del siglo XX, los escritos sobre la cuestión de Antonio Gramsci.

De hecho, el importante libro de Juan Carlos Portantiero, *Estudiantes y política en América Latina*, sobre la historia del movimiento estudiantil reformista en todo el continente, escrito después de los acontecimientos parisinos de 1968 en la perspectiva gramsciana que orientaba entonces y que orientó durante buena parte de su vida intelectual su interpretación de los procesos históricos (la primera edición de ese libro, que contenía un capítulo que fue eliminado en la segunda y que llevaba como título *Estudiantes y revolución...*, está publicada en italiano en 1971, siete años antes de su edición castellana, mexicana, del 78), intentaba pensar –un poco en la senda que había abierto su maestro Héctor P. Agosti en su libro *Nación y cultura*– lo que varios autores han llamado la “escisión” que se había producido en la Argentina entre el mundo intelectual y el mundo del trabajo, entre la vida de las clases medias universitarias y la de la clase obrera peronista, entre la izquierda reformista y el nacionalismo popular. El propósito que notoriamente animaba al libro de Portantiero era el de invitar a una izquierda necesariamente renovada a revisar las causas de ese hiato y a construir, pasando por encima de él, una nueva hegemonía que retomara y radicalizara ese principio fundamental de la Reforma y del mayo que había sido la unidad en la lucha obrero-estudiantil. No es extraño que el libro de Portantiero hiciera concluir el ciclo histórico abierto por la Reforma en la Cuba de Fidel Castro y de Guevara.

Que era donde estábamos nosotros, y donde estábamos identificando, justamente, un giro respecto a los modos en los que se había pensado la relación entre universitarios y clases trabajadoras que hacía algo más que radicalizar, que en el fondo *invertía*, el modo en que los primeros habían visto históricamente a las segundas a lo largo de todo el ciclo que se había abierto cuarenta años antes con la Reforma Universitaria de 1918. La diferencia, empezábamos a insinuar, entre el modo en que habían pensado a los sectores populares los sectores más progresistas de la vida universitaria después de esa Reforma y el modo en que los piensa en su discurso del 59 el Che Guevara es la diferencia que va de la idea de pueblo como *objeto*, incluso cuando pueda serlo de las acciones más importantes y más encomiables, a la idea del pueblo como *sujeto*: como sujeto colectivo de un derecho a la Universidad. La primera idea, para decirlo muy rápidamente, es la que está en la base del tipo de relación que pudo pensarse entre los actores de la vida universitaria y los sectores populares bajo la filantrópica forma de lo que conocemos con el nombre de “extensión”, sobre el que ya tendremos tiempo de volver.

En cambio, sí querríamos señalar acá la importancia que en relación con estos temas tiene *otro* discurso extraordinario, mucho más cercano a nosotros y perfectamente ubicable en la estela del discurso del Che que venimos considerando. Es un discurso, sobre el que querríamos detenernos ahora un momento, que, en efecto, está animado por la misma idea que animaba el discurso del Che que proponía pensar a todo el pueblo cubano, a sus trabajadores, sus obreros y sus campesinos, como dueños de la Universidad, como sujetos, decíamos nosotros, de un *derecho* a la Universidad, pero es un discurso, además, pronunciado *después* de cumplido el ciclo de grandes transformaciones democratizadoras de la vida social, cultural y educativa en América Latina en los quince primeros años de este siglo XXI, y que recoge también –en el contexto del inicio de los gobiernos de derecha neoliberal que les siguieron– mucho del espíritu que animó esas transformaciones y que ya hemos considerado nosotros más arriba en este mismo libro. Se trata del discurso que pronunció el

expresidente del Brasil Luiz Inácio *Lula* da Silva, pocas horas después de dictada la sentencia judicial que lo llevó a prisión durante varios meses, en la sede del sindicato metalúrgico de São Bernardo do Campo, en la periferia de San Pablo.

Nos parece que vale la pena, en efecto, considerar ese discurso, que merece ocupar un lugar al lado de otros que ya hemos comentado, en la historia de los grandes textos que el pensamiento democrático latinoamericano ha producido en torno a lo que reiteradamente llamamos, en este libro, la “cuestión” universitaria, “cuestión” que en este discurso de Lula ocupa un lugar central y de la que queremos señalar aquí dos dimensiones que nos parece que son hoy decisivas. Una, la que, en efecto, le permite a Lula hablar en un lenguaje diferente al que habían usado antes tanto los estudiantes reformistas en 1918 como el propio Che en el 59: la dimensión de los *derechos*, la dimensión asociada a la comprensión de la lucha por la democratización de la sociedad como una lucha por la ampliación de los derechos en general, y, para el caso, del derecho a la educación, y a la educación superior, en particular. La otra, la que señalábamos hace un momento: la de la capacidad de estudiantes y de obreros, de la pequeña burguesía universitaria y de los sectores trabajadores del pueblo, de la izquierda y de la vida popular, de articular sus preocupaciones, sus esfuerzos y sus luchas.

El discurso de Lula se refiere, en efecto, a esas dos cosas, y lo hace de un modo que permite inscribirlo en lo mejor de la gran herencia democrática inaugurada con la Reforma del 18 y prolongada todo a lo largo de este último siglo. En ese discurso extraordinario, Lula subraya: “Era posible que un metalúrgico, sin diploma universitario, se preocupara más por la educación que todos los diplomados que gobernaron este país”, y destaca su “orgullo de haber sido el presidente de la República que creó más universidades en la historia del Brasil”. Comenzamos por esto último: ya nos detuvimos, en el capítulo anterior de este libro, sobre el modo en que la derecha neoliberal que después de ese ciclo de fuerte democratización de nuestras sociedades gobernó y en muchos casos aún gobierna los países de nuestra

región puso y pone del lado de la irresponsabilidad, de la demagogia o la locura (“¿Qué locura es ésta?”) este proceso de expansión de unos sistemas universitarios que los representantes de esa derecha política e ideológica de nuestros países nunca supusieron que debían ser más grandes que lo necesario para recibir a los hijos de las élites que desde siempre los gobiernan.

Por supuesto, nosotros no deberíamos responder simétricamente a esa sorpresa o a esa condena de la derecha a los procesos de ampliación del número de instituciones que conforman nuestros sistemas universitarios nacionales suponiendo sin análisis que el *mero* crecimiento cuantitativo de esos sistemas es intrínsecamente equiparable a, o produce por sí mismo, una democratización efectiva de la educación superior en nuestros países (las cosas son, por supuesto, más complicadas: ya dijimos algo, y diremos todavía algunas cosas más sobre este asunto), pero eso no nos impide comprender perfectamente la frase de Lula ni las razones de su orgullo: entendidas en el marco y como parte de un proceso de ampliación de las bases de reclutamiento del estudiantado universitario que se sirvió de un amplio abanico de recetas de políticas públicas diversas y complementarias, que *juntas* permitieron, en un país tan desigual como el Brasil, que miles de jóvenes tradicionalmente excluidos de las posibilidades de realizar estudios superiores tuvieran acceso a la Universidad, el proceso de creación de una gran cantidad de instituciones sí puede pensarse y reivindicarse como una señal o como un emblema de una vocación de democratización que el expresidente de Brasil tiene todos los motivos para reivindicar.

Pero volvamos ahora, ya para terminar, a la primera frase que transcribimos del discurso del expresidente Lula: la que decía que era posible que un metalúrgico, sin diploma universitario (esta cuestión del “diploma” o de su falta es recurrente en los discursos de Lula, desde el muy recordado de su asunción como presidente de su país), se preocupara más por la educación superior que todos los diplomados que habían gobernado el Brasil antes que él. Decíamos que una de las herencias inconclusas de la Reforma era la de una alianza necesaria,

siempre anunciada pero siempre trunca, entre la Universidad y el pueblo, entre los estudiantes y los obreros, entre la vida intelectual y la vida popular. El viejo tema gramsciano de la “hegemonía” (no es de otra cosa de lo que se habla cuando se plantean estas cuestiones) había aparecido en el curso de las jornadas cordobesas del 18 bajo la forma de una unidad en la lucha de obreros y estudiantes, pero esa alianza, habíamos visto, tuvo patas cortas, se había resquebrajado durante los años de los populismos de mediados del siglo pasado y había reaparecido bajo una nueva luz, con los obreros y los campesinos cubanos presentados como dueños de la Universidad en el discurso del Che del 59.

Ahora, habiendo corrido entre tanto mucha agua –como se dice– bajo el puente, incluida dentro de esa agua los ríos de entusiasmo obrero-estudiantil en el París de mayo del 68, el movimiento estudiantil mexicano de la segunda mitad de ese mismo año, el Cordobazo de 1969 (otro episodio de luchas conjuntas de obreros y estudiantes) que marca en la Argentina el comienzo del fin de la dictadura del general Onganía, el discurso de Lula vuelve sobre este asunto, cien años después de la Reforma, para decir algo muy interesante: para decir que tal vez no era cuestión, como la gran tradición de interpretación de la Reforma y de la historia del movimiento estudiantil en América Latina siempre había supuesto, de que unos estudiantes universitarios progresistas, filantrópicos y bienintencionados extendieran su mano generosa al pueblo, objeto de todos sus esfuerzos y de todos sus desvelos, y forjaran *desde arriba* esa alianza que la gran tradición democrática latinoamericana no ha dejado de soñar, sino de que una voluntad surgida *desde el seno de la propia vida popular*, desde el seno del pueblo (y quizás por eso mismo más consciente de las necesidades de la comunidad nacional en su conjunto) construyera las condiciones para esa asociación, por la que es necesario hoy más que nunca, en las nuevas circunstancias que nos presenta la vida política latinoamericana, seguir bregando.

## Capítulo 7

### Los profesionales que necesitamos

*Eduardo Rinesi y Anabella Lucardi*

Hemos dicho, al comienzo mismo de este libro, que la posibilidad de pensar la educación superior como un derecho es la gran novedad conceptual que nos deja lo que en América Latina llevamos transitado de este siglo. Y hemos venido recorriendo, a lo largo de los distintos capítulos que nos trajeron hasta este punto, la historia y la geografía de nuestro continente con un triple propósito. Por un lado, para identificar las ideas, los acontecimientos, los movimientos que, incluso desde mucho tiempo antes del despliegue de los procesos democratizadores impulsados por los gobiernos neopopulistas de la región en los tres primeros lustros de este siglo, fueron abriendo el camino para que esta representación de la educación superior como un derecho haya podido aparecer entre nosotros y resultarnos verosímil, y para que la propia *frase* que dice eso, que la educación superior es un derecho humano universal, haya podido incluso dejarse por escrito en un documento fundamental, que ya hemos comentado muchas veces, y que por su parte inspiró una cantidad de reformas normativas y un conjunto de nuevas ideas sobre la educación superior y sobre la cuestión universitaria en muchos de nuestros países.

Por otro lado, el recorrido que hicimos hasta aquí nos permitió constatar, en un tiempo mucho más cercano, la necesidad y la

arrogancia con la que un pensamiento (con la que una *ideología*, digamos), que para simplificar vamos a llamar simplemente de “derecha”, se las arregló en los años que siguieron para desconocer del modo más completo la novedad política y conceptual que representaba la conquista de esa idea de la educación superior como un derecho. Ese pensamiento presidió las representaciones de los grupos que, después del ciclo neopopulista de comienzos de este siglo, gobernaron la mayor parte de nuestros países –y gobiernan todavía muchos de ellos– y que, en relación con el postulado de que una cantidad de posibilidades vitales muy diversas (entre ellas la de recibir educación de la más alta calidad en todos los niveles, incluido el superior) eran o tenían que ser pensadas como derechos de todo el mundo, que el Estado debía garantizar por la vía del despliegue de políticas públicas activas orientadas a ello, o bien no lo entendieron, porque la idea misma de derecho, como dijimos muchas veces, no les hace el más mínimo sentido, o bien lo entendieron perfectamente y lo combatieron con energía y decisión.

Por último, nuestro recorrido por la historia y por la geografía de nuestro continente nos permitió encontrarnos, al final de nuestro último capítulo, con un discurso extraordinario de un protagonista fundamental de aquel ciclo de democratización que conocieron nuestras sociedades hace diez o quince años, el expresidente del Brasil *Lula da Silva*, quien, haciendo un balance de su actuación política en los años en los que presidió su país en busca de las razones por las que la justicia brasileña lo condenaba, en una causa absurda, con un argumento baladí, volvía, en una perspectiva novedosa y teóricamente muy potente, sobre la cuestión de la relación entre las élites universitarias y el pueblo trabajador de cuyo seno el propio *Lula* había surgido. Nos parece que, si no vamos a aceptar sin protestar el dictamen de la derecha de que todo aquello fue un mal sueño, una alucinación, hija de la irresponsabilidad y de la ignorancia, y que por suerte se acabó, tenemos que volver a pensar (sin complacencias, sin dejar de revisar los errores cometidos por causa de las propias simplificaciones o de los propios entusiasmos) el sentido

general de esos procesos, cuyas enseñanzas deben inspirar nuestro modo de pensar las cosas en esta nueva hora latinoamericana que es la nuestra.

Llegados a este punto, sin embargo, parece conveniente (y las vueltas que ha seguido nuestro argumento en nuestro último capítulo pueden dejarnos más cerca de poder hacerlo) dar ahora un pasito más. Y sostener que en verdad el modo en que hemos venido planteando el problema que aquí nos interesa, el problema del derecho a la educación superior, o de la educación superior *como* un derecho, es un modo doblemente sesgado o parcial. Primero porque, fieles a la manera en que en general nos representamos nuestros derechos en nuestro modo de pensar corriente, hasta aquí hemos planteado la cuestión del derecho a la educación superior como si este fuera un derecho individual de los ciudadanos. Nos hemos representado a esos ciudadanos como los titulares, como los *sujetos* –como dijimos muchas veces– de este derecho a la educación superior, como en general nos los representamos como los titulares o como los sujetos de todos los derechos que podemos concebir. Y hemos dicho que el postulado de que la educación superior es un derecho universal debe ser interpretado en el sentido de que *todos* esos ciudadanos, de que *hasta el último*, si podemos decirlo así, de esos ciudadanos, debe tener la posibilidad efectiva y cierta de disfrutar de él.

Sin embargo, la pequeña exploración que también emprendimos en el capítulo inmediatamente previo a este nos condujo a otro texto extraordinario que, llegados a este punto, nos obliga ahora a revisar un poco este modo de pensar: nos condujo al discurso que Ernesto Che Guevara pronunció en la Universidad Central de Las Villas, en Cuba, el 28 de diciembre de 1959, y especialmente nos hizo prestar atención a la idea, que se encuentra al final de ese discurso, de que la Universidad no puede seguir siendo pensada como un privilegio de los ricos, porque constituye un derecho *de todo el pueblo cubano*. Esta idea es muy potente para nosotros porque lo que dice en esa frase el Che no es que la Universidad no puede seguir siendo un privilegio de los ciudadanos ricos porque constituye un derecho de *todos* los



ciudadanos cubanos, incluidos los más pobres. No: lo que dice el Che es que *todo el pueblo cubano*, esto es, el pueblo cubano entendido, todo él, como un sujeto colectivo, es el titular del derecho a la Universidad. Nos desplazamos, así, de la idea de la Universidad como un derecho individual de los ciudadanos, de *todos* los ciudadanos, de *hasta el último* de los ciudadanos, a la idea de la Universidad como un derecho colectivo del pueblo. Veremos adónde nos lleva esta idea.

En segundo lugar, decimos que el modo en que nos hemos venido planteando hasta aquí el problema del derecho a la educación superior, o de la educación superior *como* un derecho, es un modo muy parcial porque hasta aquí hemos considerado ese derecho como el derecho de todos los ciudadanos a cursar sus estudios superiores en las instituciones que los ofrecen, a formarse en esas instituciones, siendo que en realidad esas instituciones (especialmente las universidades) no se dedican solamente a la enseñanza, no tienen como única misión la formación, sino que hacen también una cantidad de otras cosas. Para no ir más allá de las clásicas funciones que les ha asignado el pensamiento dominante sobre ellas después de la Reforma Universitaria de 1918, digamos que hacen también, por lo menos, otras dos cosas: una, investigar, producir conocimientos y hacerlos circular; la otra, realizar las tareas de lo que suele llamarse “extensión universitaria”, expresión esta que hoy nos merece, por muy buenas razones, todo tipo de reparos, que está en revisión por todas partes y que por lo tanto solo vamos a usar con mucha precaución, pero que en todo caso permite aludir a todo lo que las universidades hacen en relación con (o junto a) las organizaciones sociales y las instituciones de diverso tipo del territorio más inmediato o más amplio en el que despliegan su tarea.

Así, si estamos dispuestos a corregir el doble sesgo con el que veníamos pensando el problema del derecho a la educación superior y específicamente universitaria (si estamos dispuestos entonces –primero– a pensar la educación superior no solo como un derecho individual de los ciudadanos, sino también como un derecho colectivo de los pueblos, y si estamos dispuestos también –segundo– a pensar

ese derecho colectivo de los pueblos como el derecho a usufructuar el trabajo que realizan las instituciones de educación superior tanto en el ámbito de la formación como en los de la investigación y la “extensión”), deberemos preguntarnos qué quiere decir este enunciado: qué quiere decir que el pueblo, entendido como un sujeto colectivo de derechos, es el titular de un derecho a la educación superior, tiene un derecho a beneficiarse de lo que las instituciones de educación superior, y sobre todo las universidades, hacen en cumplimiento de sus tareas formativa, investigativa y extensionista. Dedicaremos este séptimo capítulo a examinar la primera parte de esta pregunta, y los dos subsiguientes a considerar, sucesivamente, las dos restantes.

Para abordar el primer asunto puede ser útil que nuestra reflexión vuelva por un rato a un país, la Argentina, que no solo es el que los autores de este libro conocemos más, por ser el nuestro, sino que tiene la peculiaridad de haber experimentado en formas bastante nítidas los efectos de las evoluciones del pensamiento político y educativo en la región en las últimas décadas: fue sonoramente neoliberal en los 90, fue sede de una experiencia neopopulista sostenida sobre una fuerte y rica discursividad democrática –no exenta de tensiones o de contradicciones– en los quince primeros años de este siglo, y conoció una versión particularmente brutal de la contraofensiva promercado de la derecha que lo gobernó en los años más recientes. Con las disculpas del caso, entonces, a los lectores y las lectoras de este libro que viven y estudian y trabajan en otros países de nuestra región, nos tomamos entonces esta libertad de volver al nuestro para considerar un interesante trabajo escrito hace ya unos cinco años por una especialista en problemas de educación superior, Silvia Paredes, que se dedicó a comparar el tipo de instituciones fundadas y puestas a funcionar en la Argentina en dos momentos diferentes del proceso de expansión de su sistema de universidades públicas: los últimos diez años del siglo pasado y los primeros quince del corriente.

Dos momentos diferentes, en efecto, y además signados por *espíritus* francamente contrapuestos: neoliberal el de los años 90, en los que las ideas-fuerza de la retórica oficial eran las de la eficiencia, la

innovación y la descentralización; democratizador el de los 2000, en los que ya destacamos la centralidad de una retórica asociada a la idea de la democratización como proceso de ampliación y universalización de derechos. Pues bien: estudiando la primera de esas dos “olas” de creación de universidades en la Argentina, Paredes observa que, tanto las que surgieron de procesos previos protagonizados por fuerzas políticas y sociales de los territorios, como las que fueron instaladas a partir de decisiones del gobierno nacional sostenidas en estudios o relevamientos que mostraban su necesidad, y tanto las que se afirmaron en sus propias localizaciones, como las que se expandieron a través de la creación de sedes distantes u ofertas de modalidad virtual, sostuvieron su creación y su crecimiento en unos discursos que enfatizaban su importancia para el desarrollo regional, su carácter innovador y la calidad de su infraestructura y de sus “servicios”, *y no* su carácter público *ni* la gratuidad de los estudios que ofrecían *ni* mucho menos, desde luego, su condición de garantes de un derecho que en aquellos años nadie conceptualizaba como tal.

En cuanto a su organización académica, las universidades en cuestión tendían a abandonar la vieja estructura de facultades y a reemplazarlas por un esquema hecho de institutos, departamentos, escuelas o áreas, denominaciones que revelan una voluntad por repensar muy renovadoramente la clasificación misma de las ciencias, la organización de los campos del saber y la estructuración de las profesiones que les están asociadas. Otro aspecto de la dimensión académica de estas instituciones se vincula con las carreras que ellas ofrecían, que tenían –observa Paredes– diversos alcances y niveles de titulación, incluyendo los de pregrado. En el grado, la oferta, en muchos casos novedosa respecto a las titulaciones más tradicionales, se caracterizaba por estructuras curriculares cicladas y “flexibles” (otra palabrita, otro *valor*, de la época: la flexibilidad) y se expandía fuertemente a través de los ciclos de complementación curricular destinados a estudiantes que contaran con titulaciones previas de nivel superior no universitario. Y se verificaba un temprano

y muy significativo desarrollo de la oferta de estudios en los niveles de posgrado, asociados fuertemente, en los discursos de la época, a la garantía de la calidad de la enseñanza y a la articulación con formas crecientemente pautadas y estandarizadas de entender, valorar y evaluar las tareas de investigación.

Como queda dicho, y como a Paredes le importa destacar, las titulaciones ofrecidas por estas universidades solían ser fuertemente innovadoras. A veces esas carreras “nuevas” conformaban la casi la totalidad de la oferta académica; otras veces, coexistían con titulaciones de diversa tradición en el sistema universitario. Se ve bien, entonces, que la idea o el valor de la “innovación” es un principio fundamental que presidía la organización de la oferta académica en estas instituciones, y que se expresaba de distintos modos. En algunas carreras por entero nuevas, cuyos títulos no integraban el repertorio conocido de las titulaciones del sistema universitario, la innovación se producía doblemente, pues debía constituirse el campo profesional de aplicación del título y, concomitantemente, su campo académico conexo. En otras, la innovación estaba guiada por la necesidad de diferenciarse (siquiera, en algunos casos, en la designación) de las ofertas existentes en la zona. Muchas veces se incluyeron perfiles o titulaciones novedosas en la medida en que esas propuestas formativas se relacionaban con el proyecto académico de la novel institución, pero atendiendo al mismo tiempo, por razones casi obvias de sustentabilidad y de sentido, a que esa apuesta por la innovación no trajera como resultado instituciones excesivamente alejadas del ideario de masividad que caracteriza y justifica desde hace muchas décadas a la Universidad pública argentina.

Así, el argumento de Paredes permite concluir que durante los años 90 un proceso de expansión del sistema de educación superior alentado por un gobierno de definitiva orientación neoliberal promovió la creación en la Argentina de un conjunto de universidades que privilegiaron en su constitución el desarrollo de estructuras institucionales, formas de organización del trabajo, propuestas formativas y titulaciones de carácter fuertemente innovador. Estas

universidades, lo repetimos, no crecieron al amparo de un discurso de la educación superior como derecho, discurso que simplemente no existía –y que habría resultado inaudible– en esos años, sino bajo los auspicios de un pensamiento sobre la conveniencia de la descongestión de los grandes centros universitarios del país y de la atención a los valores de lo regional, lo descentralizado y lo micro. La conclusión, tan incómoda como interesante, que la tesis de Paredes hace algo más que sugerir, es que acaso podamos o debamos establecer una relación entre estas dos cosas, y decir que estas universidades pudieron concebirse con la originalidad con las que se concibieron, y renovar como lo hicieron el sistema universitario nacional, *justo porque* a nadie se le ocurrió insinuar que estaban ahí para garantizarle ningún derecho a nadie.

Paredes compara esa ola expansiva del sistema universitario argentino de fines de siglo pasado con la que tuvo lugar, bajo el estímulo de una discursividad muy diferente, en los tres primeros lustros del actual. En este otro momento también se crearon una importante cantidad de universidades en diversos puntos del territorio nacional, principalmente aunque no únicamente en grandes núcleos urbanos con alta concentración poblacional, con la idea de que, puesto que *ahora sí* se entendía que la Universidad debía ser considerada un derecho humano universal, no podía ser, no era justo, *no había derecho* a que jóvenes que vivían en tal o cual lugar de ese territorio no pudieran, a causa de esa localización, ejercer ese derecho que los asistía igual que cualquier otro ciudadano del país. Que todos los jóvenes, que todos los ciudadanos del país, incluyendo a los más pobres o a los que vivían en localidades o en regiones tradicionalmente más desatendidas por el sistema educativo en general y de educación superior en particular, pudieran ejercer en pie de igualdad el derecho a esa educación superior que los asistía. Está claro: de lo que se trataba era de garantizar las posibilidades de ejercicio de ese derecho a la totalidad de los ciudadanos que eran sus titulares, o por lo menos (ya que esa “totalidad” es más bien un objetivo tendencial que una posibilidad inmediata) de garantizar a

la mayor cantidad posible de individuos el ejercicio de ese derecho a la educación superior que los asistía.

Desde ya: no hay duda de que esta retórica (más que eso: esta orientación efectiva de la política de educación superior de estos gobiernos neopopulistas de comienzos del siglo XXI que aquí estamos considerando) resulta mucho más estimulante y auspiciosa que la retórica del gobierno neoliberal responsable del ciclo expansivo precedente: una retórica, dijimos, eficientista, descentralizadora y candorosamente *despuesista* (el neologismo, aplicable a todo progreso lineal y carente de contenidos sustantivos, a todo entusiasmo con la superación de lo que a cada paso se declara obsoleto en nombre de una novedad afirmada *a priori* y siempre como preferible, a todo fetichismo del presente, a todo elogio de la innovación que se exima de dar razones de su propio contento, es de Borges). Pero eso no nos exime *a nosotros* de la obligación de preguntarnos qué pasó, en ese cambio de escenario y de discurso, con lo que de más interesante o renovador había tenido la idea de innovación como *leitmotiv* del ciclo expansivo del sistema universitario en aquellos años previos. Y lo que muestra la investigación de Paredes es que todo el proceso de creación de universidades en estos años más recientes lo fue de universidades, de hecho, bastante *menos* innovadoras que las que se habían creado en esos años anteriores.

En efecto, en las universidades creadas en la Argentina a partir de 2000, y en contraste con lo que había pasado en las creadas en la etapa inmediatamente previa, no pueden observarse novedades significativas en las estructuras organizacionales, en las denominaciones de las carreras, en la estructuración de su currículum y en sus titulaciones, en la importancia relativa de los grados y de los posgrados (si en los 90 muchas universidades habían desarrollado fuertes ofertas de posgrado casi desde el comienzo, en los 2000 la oferta inicial fue mayormente de pregrado y grado) ni de la docencia y la investigación (si en los 90 esta última ocupaba un lugar muy destacado entre las tareas de los “docentes-investigadores”, o “investigadores-docentes”, como se los había empezado a llamar, en los 2000 la masiva

llegada de estudiantes a cursar carreras, por lo general, muy demandadas, dejó poco espacio para que sus profesores dedicaran demasiado tiempo a otra cosa que atender sus cursos). Por el contrario, lo que se verifica es un viraje hacia titulaciones más conocidas y diseños curriculares más clásicos, y un abandono de algunos títulos que, de tan novedosos, habían perjudicado en los años previos, y todavía perjudicaban, tanto la adecuada comprensión de su significado y de su alcance por parte de los futuros estudiantes y del propio sistema como la construcción de los correspondientes campos profesionales.

En lugar de esas apuestas “innovadoras” de los años anteriores, lo que aparece en el discurso que acompañó el proceso de creación de universidades públicas en este siglo fue más bien, entonces, una preocupación por permitir a muchos jóvenes que en distintas partes del país o de sus grandes regiones metropolitanas tenían muy dificultada la posibilidad de cursar estudios superiores sin realizar para ello grandes y costosos desplazamientos, a muchos jóvenes provenientes de familias que, o bien nunca habían siquiera concebido la posibilidad de recibir los beneficios de la educación superior, o bien nunca habían podido concretar el sueño de obtener alguna de las titulaciones que tradicionalmente se asocian al esfuerzo de realizar esos estudios. Permitir a muchos jóvenes, entonces, a los que un insistente discurso democratizador proclamaba ahora titulares de un “derecho” a la educación superior, ejercer ese derecho que tenían sin tener que realizar indecibles o a veces imposibles sacrificios. Por *incluir*, en fin, a esos jóvenes dentro del universo, cada vez mayor, de quienes podían ejercer ese derecho: la tensión entre las ideas de derecho a la educación y de inclusión educativa, que ya señalamos como un rasgo característico de los discursos neopopulistas sobre la Universidad de comienzos de este siglo, no dejó de habitar entre los que permitieron sostener el movimiento de expansión del sistema universitario público argentino que ahora comentamos.

Lo que nos deja ahora a las puertas de la posibilidad de estampar una posible, y también inquietante, conclusión de lo que llevamos caminado en el recorrido que hemos propuesto en este capítulo.

Porque si hace apenas un momento podíamos apuntar que lo más interesante del argumento de Paredes sobre las universidades creadas en la Argentina en los años neoliberales de fin de siglo es que nos permite pensar que esas universidades fueron muy innovadoras *no* “a pesar” de haber sido creadas durante años en los que las orientaciones de la política pública argentina seguía las orientaciones de un discurso totalmente descomprometido con las ideas de derecho y de democratización, *sino quizás justo por eso*, lo que tal vez ahora podamos atrevernos a pensar es que las universidades creadas en la Argentina en los años “democratizadores” de comienzos del siglo XXI fueron bastante menos innovadoras *no* “a pesar” de haber sido creadas por un gobierno que sí abrazó una retórica de los derechos en general y del derecho a la educación superior en particular, *sino quizás justo por eso*. En efecto, quizás fue justo porque fueron creadas por un gobierno que pensaba cómo garantizarles un derecho a unos jóvenes que hasta entonces no venían gozando de él que esas nuevas universidades que comenzaban su jornada prefirieron ir a la búsqueda de esos jóvenes y de sus expectativas más que contrariar esas expectativas con grandes audacias bautismales, curriculares u organizativas. Ya era bastante novedad la de una universidad que pudiera pensarse para todos como para agregarle todavía más rarezas.

Pero no dejaría de ser desalentador, sin embargo, que esta debiera ser la conclusión de nuestro recorrido por el trabajo de Paredes. Que lo que de ese recorrido debiéramos derivar es que es necesario elegir entre tener universidades originales y novedosas que no se piensen como encargadas de garantizar un derecho universal y tener universidades que se representen como las garantes de un tal derecho, pero que acepten pagar por eso el costo de una mayor complacencia con formatos, estructuras o titulaciones más convencionales. Sería desalentador, pero además sería injusto: injusto con las universidades argentinas creadas en los 90, injusto con las universidades argentinas creadas en los 2000 e injusto con el trabajo de Paredes. Porque lo que ese trabajo de Paredes nos muestra, después de haber dejado



establecido lo que hemos apuntado hasta acá, son dos cosas más. La primera, que más de una universidad argentina de las que habían sido creadas, con ese espíritu “innovador”, “eficiente” y “modernizante” del que ya hablamos, en la última década del siglo pasado pudieron, después, adecuar no solo su retórica sino también su funcionamiento a los imperativos de una época que empezó a reclamar de ellas otras cosas: adaptar su oferta académica, cambiar sus titulaciones y reorientar sus líneas de trabajo alrededor de la idea, con la que ciertamente no habían nacido, de que lo que estaban haciendo era garantizar un derecho humano universal. Ninguna institución nace atada a un destino inescapable.

Lo otro que nos muestra el trabajo de Paredes es que tampoco la vocación por atender una demanda latente de parte de los jóvenes a los que las nuevas universidades de los 2000 buscaron garantizar, lo que entonces sí ya se pensaba como un derecho universal, llevó a ninguna de ellas a replicar el modelo de las universidades más clásicas, a plegarse a las ofertas más consabidas o a convertirse apenas en amplificadoras de las posibilidades de acceso a unas calificaciones profesionales que no se justificaran ampliamente. Es cierto que un vistazo general sobre la oferta de titulaciones de esas universidades muestra un mapa bastante poco innovador, destinado a satisfacer la demanda de carreras, de pregrado y grado (y con una fuerte presencia de titulaciones intermedias) orientadas al mercado de trabajo. También es cierto que la presencia de ofertas de posgrado en estas universidades es (sigue siendo) débil, y que el desarrollo relativo de las actividades de investigación en relación con las actividades de docencia es muy bajo. ¿Se debe esto –de acuerdo a lo que hasta aquí conjeturamos y a lo que queríamos analizar ahora con mayor cuidado– a la hegemonía, en esos años de creación de estas universidades, de un discurso sobre la educación superior como un derecho humano universal, que las obligaría a ir corriendo a atender lo que los sujetos de ese derecho esperan de ellas en lugar de mirarse críticamente a sí mismas para renovarse y para proponerse otros horizontes conceptuales y organizativos?

No nos parece que haya que ir tan rápido. Más bien nos gustaría sugerir una hipótesis diferente: que allí donde no ha sido posible plantearse esa renovación y ese trazado de nuevos horizontes la razón parece haber sido menos la hegemonía de la representación de la educación superior como un derecho universal *que la comprensión de ese derecho en términos individuales y no colectivos: como un derecho de los ciudadanos más que como un derecho del pueblo.*

Si, y solo si, pensamos la educación superior como un derecho que asiste a los individuos que quieren cursar sus estudios en una universidad, y si, además, reducimos la función de esa universidad a su tarea formativa, con exclusión de las otras tareas que esa universidad también tiene que cumplir, entonces es posible que el postulado de que la Universidad es un derecho universal nos conduzca, en efecto, a suponer que las universidades tienen que ofrecer a esos sujetos –que se acercan a ella como titulares de ese derecho que nos gusta proclamar que tienen– los cursos, las carreras y las titulaciones que esos sujetos aspiran a recibir de ella. Si, en cambio, entendemos que una universidad no es *solamente* una institución encargada de formar profesionales, y si entendemos que el derecho a ella no es un derecho de los individuos, sino un derecho del pueblo, entonces es posible que, para atender adecuadamente a ese derecho, las universidades sí deban plantearse una cantidad de necesarias innovaciones de los más distintos tipos.

Y sería injusto sugerir que no ha ocurrido eso en las universidades de más reciente creación en la Argentina. De hecho, ninguna de las universidades que se fundaron en los años 2000 promovió, al menos en sus inicios y como parte de su oferta original, carreras tradicionales –que habrían podido tener mucha demanda– que vieran a garantizar exclusivamente el derecho individual de los ciudadanos a estudiar lo que les pareciera. Por el contrario, algunas de ellas ofrecieron carreras de la misma rama que las carreras clásicas más demandadas, pero que hicieron un gran esfuerzo por ser muy diferentes de ellas. A modo de ejemplo, en el campo de la Administración, que se encuentra entre los más persistentes en el

tiempo, y que cuenta con las titulaciones más extendidas en el sistema, el título de contador público tiene una gran demanda. Sin embargo, ninguna de las universidades que analizamos la incorporó como parte de su oferta académica original. En su lugar, algunas de las universidades creadas en el período que ahora consideramos incorporaron titulaciones del mismo campo pero con mucha menor demanda por parte de los alumnos y alumnas, como la Licenciatura en Economía. Es decir, las nuevas universidades no privilegiaron la masividad de su oferta ni la demanda de sus potenciales estudiantes sino otras circunstancias, como la adecuación de su propuesta académica a su proyecto institucional, las necesidades del desarrollo local y regional y la mayor o menor vacancia de profesionales formados en esa especialidad.

O bien organizaron su oferta en función de necesidades previamente diagnosticadas del mercado laboral o de determinados órganos y entidades públicas. Es el caso de la amplia oferta que hicieron estas universidades de carreras de enfermería y de trabajo social, que ni eran especialmente innovadoras ni aparecían *a priori* como muy demandadas por sus potenciales estudiantes, pero que terminaron por resultar muy exitosas gracias al modo en que se incentivaron para cubrir la necesidad de esos profesionales en áreas muy sensibles, como son la salud y los ámbitos relacionados con la seguridad social, en un contexto político y bajo los auspicios de un *proyecto* político, de una orientación de las políticas públicas, de fuerte intervención del Estado en esos campos. O bien se promovieron titulaciones, *nada* convencionales, en el ámbito de las ciencias aplicadas, como las Ingenierías en Petróleo o en Materiales, que ni tenían mucha demanda ni tienen muchos estudiantes, pero que eran necesarias para acompañar un proceso de recuperación del sistema productivo y aumentar la cantidad de graduados competentes en carreras técnicas y tecnológicas estratégicas, asegurando en cantidad y calidad los recursos humanos necesarios para el desarrollo del país. O bien, finalmente, sí incorporaron titulaciones tradicionales y muy demandadas, como Abogacía o Arquitectura, pero con un diseño

tendiente a favorecer un perfil de sus egresados que mirara más a las necesidades del desarrollo local, regional o nacional que a las expectativas del mercado liberal de esas profesiones.

Lo que se revela en todos esos casos es una comprensión saludablemente compleja de la idea de la educación superior como un derecho. Como un derecho, como sugeríamos al inicio de este capítulo, de los individuos *y también* del pueblo, que *tiene derecho*, por ejemplo, a contar con los mejores enfermeros y con los mejores trabajadores sociales desarrollando sus tareas en sus hospitales y en los organismos públicos de la seguridad social, o con los economistas y los abogados y los arquitectos que le permitan una mejor comprensión de sus desafíos, una mejor atención a sus necesidades, un ejercicio efectivo y cierto del derecho a una vivienda digna, a un hábitat saludable, a una ciudad vivible. La Universidad es un derecho colectivo del pueblo, y no parece que pueda sostenerse que esa dimensión de este derecho no haya sido considerada en los modelos que siguieron las universidades puestas a andar por los gobiernos neopopulistas de comienzos de este siglo. *Pero también* es un derecho de los ciudadanos, muchos de los cuales se habían visto privados de él por demasiado tiempo. Revisar todo lo que en años todavía recientes se hizo bien y todo lo que faltó hacer en pos de una ajustada articulación entre estas dos dimensiones de este derecho es fundamental para pensar también cómo encarar la nueva etapa que se abre en la historia de la educación superior en América Latina.



## Capítulo 8

### Conocimiento y desarrollo

Estamos, a esta altura de nuestro recorrido, tratando de complejizar un poco la idea de que la educación superior, específicamente la universitaria, puede y debe ser entendida, en los términos en los que planteó el asunto la Declaración Final de la CRES reunida en Cartagena de Indias en el año 2008, como un derecho humano universal. Lo estamos tratando de hacer, en primer lugar, pensando ese derecho (y para esto nos sirvió mucho recuperar el espíritu de un extraordinario discurso del Che Guevara de hace ya más de sesenta años), no solo como un derecho individual de los ciudadanos, sino *también* como un derecho colectivo del pueblo, y lo estamos tratando de hacer, en segundo lugar, pensando que las funciones de las instituciones de educación superior, que son las responsables primarias de garantizar ese derecho, no se limitan a la formación de profesionales, sino que son al menos tres: la de formar profesionales, la de producir y poner a circular conocimientos y la de interactuar de los modos más diversos con las distintas organizaciones (políticas, sociales, culturales y de todo tipo) en las que se estructura la vida popular en los territorios donde esas instituciones desarrollan su tarea.

En el capítulo anterior nos preguntamos qué significaba pensar que el pueblo tiene un “derecho a la Universidad” desde la perspectiva de la tarea formativa que las universidades tienen que cumplir. Y respondimos a esa pregunta sugiriendo que decir que el pueblo tiene

un derecho a lo que las universidades hacen en cumplimiento de su tarea formativa quiere decir que ese pueblo tiene el derecho a que esas universidades formen, y formen, desde ya, en los más altos niveles de calidad (sea lo que sea lo que esa palabrita nombre, y sea como sea que esa bendita calidad se “mida”: nuestro problema, aquí, no es técnico, sino conceptual), los profesionales, los técnicos, los científicos y los profesores que ese pueblo necesita. Acá hay por supuesto una pregunta que se impone casi de inmediato: que ese pueblo necesita... ¿para qué? Y una segunda pregunta quizás un poco menos evidente, pero a nuestro juicio decisiva: ¿qué significa, en este contexto, en el contexto de una pregunta por lo que las universidades tienen que hacer en cumplimiento del derecho que asiste al pueblo a usufructuar el resultado de su trabajo formativo, qué significa, decimos, “necesitar”?

Comencemos por la primera. El pueblo, decimos, tiene derecho a que sus universidades formen para él a los profesionales, los técnicos, los científicos, los docentes, que ese pueblo necesita. ¿Necesita para qué? Pues para vivir dignamente, para realizarse. Para ver garantizados también *otros* derechos que lo asisten (por ejemplo: ¿qué querría decir que el pueblo tiene un “derecho a la salud” si eso no quisiera decir también, entre otras cosas, que tiene un derecho a que las universidades de su país le provean los mejores profesionales de la salud: los y las mejores médicos y médicas, enfermeros y enfermeras, encargados de garantizarle la realización efectiva y cierta de ese derecho, que de otro modo no pasaría de ser puramente declarativo y nominal?), para ver mejoradas sus condiciones materiales y espirituales de existencia. Para “salir de pobre” si eso es necesario; para vivir mejor si eso es posible; para ver reducidas las desigualdades entre los distintos grupos que lo integran. Quizás todo eso pueda decirse introduciendo aquí una vieja y polémica palabra, y diciendo, con esa palabra, que los pueblos tienen derecho a que las universidades formen para ellos los profesionales que esos pueblos necesitan para ver garantizadas las posibilidades para su desarrollo. Esa, “desarrollo”, es la palabra.

Y se trata de una palabra polémica, sin duda. Que ha sido impugnada desde diversas perspectivas en incontables ocasiones. A veces, señalando la candidez de su evolucionismo optimista y en ocasiones poco atento a determinaciones más duras de las relaciones económicas mundiales que, en determinados momentos de la historia de la sociología latinoamericana, pudieron pensarse bajo el nombre de la *dependencia*. O destacando el *reduccionismo economicista* que muchas veces la apuesta “desarrollista” suponía, y advirtiendo sobre la importancia de otras dimensiones y variables de la vida de las sociedades: la de la política, la cultura, la educación. O mostrando su complicidad con un tipo de perspectiva que ponía al Estado nacional en el centro de la escena de una *planificación* que se ha revelado mucho más difícil que lo que pudo imaginarse alguna vez. O indicando la ingenuidad de su apuesta por una burguesía nacional que en la práctica terminaba resultando casi siempre bastante desilusionante. O advirtiendo sobre las consecuencias que el impulso al desarrollo, sobre todo cuando se produce de los modos más desaprensivos hacia la naturaleza, puede tener sobre las condiciones mismas de vida en el planeta.

De ahí que últimamente casi no sea posible encontrar la palabra “desarrollo” sin el acompañamiento de una cantidad de adjetivos que nos hemos habituado a verle adicionados: se habla de desarrollo *local*, o *regional*, se habla de desarrollo *humano*, se habla de desarrollo *sustentable*. Se piensa al desarrollo, en suma, con menos optimismo y con más cuidados que algunas décadas atrás. Sin embargo, y aun a pesar de todas estas necesarias puntualizaciones, no parece prudente dejar de hablar de desarrollo, que es una palabra que todavía contiene en sí una promesa en la que vale la pena obstinarse, que es la promesa de un cambio posible de las coordenadas de la vida colectiva respecto a los modos en los que esta se organiza en el presente. La promesa de un futuro que no sea la copia perfecta de las miserias del presente. En efecto, aun despojada de su finalismo y de su economicismo, la palabra “desarrollo” conserva la idea de que las sociedades pueden transformarse y de que las condiciones de vida



de sus habitantes pueden mejorar, y en ese sentido, incluso sin desconocer ninguna de las muy fundadas críticas que se le han hecho a lo largo de las décadas, vale la pena seguir aferrándose a ella.

En ese sentido, no querríamos dejar de mencionar el interesante paso que ha dado en un libro reciente, titulado *El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo*, el jurista argentino Eugenio R. Zaffaroni, quien viene postulando (y lo hace de manera sistemática en ese trabajo) la idea de que hay un “derecho humano al desarrollo”, que el desarrollo constituye un derecho colectivo de los pueblos, y que los Estados, que son, como venimos insistiendo, los responsables de garantizar los derechos de sus ciudadanos y de sus pueblos, deben promoverlo y defenderlo. Es en ese sentido que nos parece que cobra fuerza la insinuación, que dejábamos hecha más arriba, de que decir que los pueblos tienen un derecho a la Universidad quiere decir, *entre otras cosas*, que la Universidad tiene la obligación de garantizarles a esos pueblos la formación, en el más alto nivel, de los profesionales (y de los técnicos y de los científicos y de los profesores) que esos pueblos necesitan para su desarrollo. Lo cual nos deja frente a la necesidad de responder *la otra pregunta* que nos habíamos formulado cuando estampamos por primera vez esta idea, un poco más arriba: ¿qué quiere decir aquí, en este marco, “necesitar”?

No vamos a responder a esta pregunta de modo taxativo, pero nos importa resaltar que usamos ese verbo, lejos de cualquier utilitarismo que nos reenviaría a esas miradas “economicistas” o “productivistas” sobre el problema del desarrollo de las que tratábamos de tomar distancia, para indicar el vasto conjunto de exigencias formativas que un pueblo puede y debe tener ante sus universidades, que no solo deben formar para él bioquímicos y técnicos agropecuarios e ingenieros, sino también historiadores, críticos literarios y teólogos. La filósofa norteamericana Martha Nussbaum ha hecho una intensa defensa de la importancia de las humanidades en un libro precioso, *Sin fines de lucro*, que es un texto de combate contra el utilitarismo y el instrumentalismo que ella ve crecer con fuerza en la universidad norteamericana. No vamos a reseñarlo acá, pero nos gustaría insistir

en que cuando pensamos en lo que los pueblos necesitan pensamos que los pueblos necesitan, entre otras cosas, abrir sus horizontes conceptuales y culturales en contacto con sus propias tradiciones y con las ajenas, con su lengua y con las de los otros pueblos, con su literatura y con la del mundo entero. No necesitan eso ni menos ni más que licenciados en sistemas o que ingenieros en puentes: lo necesitan también y al mismo tiempo.

Pero ahora que hemos llegado a este punto, ahora que hemos indicado que la Universidad debe ser pensada como un derecho colectivo del pueblo, ahora que hemos dicho que este derecho colectivo del pueblo está asociado a ese *otro* derecho colectivo del pueblo que es (en el interesante argumento de Zaffaroni que estamos acompañando) el derecho del pueblo al desarrollo, y ahora que hemos aclarado que a esta palabrita, “desarrollo”, la pensamos en el sentido más amplio posible, incluyendo dentro de lo que ella nombra el necesario desarrollo cultural y espiritual de nuestra sociedades, ahora, decimos, podemos dar un paso más y preguntarnos otra cosa. Preguntarnos cómo tenemos que pensar este derecho del pueblo a la Universidad, asociado a este derecho del pueblo al desarrollo, cuando nos desplazamos desde la consideración de la Universidad en su función de formación a la consideración de la Universidad en su función de investigación. Cuando no pensamos ya a la Universidad *solamente* como una productora de profesionales (y de técnicos y de científicos y de profesores) sino *también* como una productora de conocimiento.

Y bien: querríamos sugerir la idea de que, igual que decíamos más arriba que decir que el pueblo tiene un derecho a la Universidad significaba decir, cuando pensábamos a la Universidad en su función formativa, que el pueblo tiene un derecho a que la Universidad forme para él, en los más altos estándares de calidad, los cuadros profesionales y técnicos y científicos y docentes necesarios para su más amplio desarrollo; decir que el pueblo tiene un derecho a la Universidad, cuando pensamos ahora a la Universidad en su función investigativa, en su función de producción y puesta en circulación de conocimientos, quiere decir que el pueblo tiene que poder usufructuar los

beneficios del trabajo científico que los investigadores de nuestras universidades llevan adelante en ellas, y que es necesario, por lo tanto, generar las condiciones (que las propias universidades y que el Estado generen las condiciones) para que ese trabajo científico de los investigadores de nuestras universidades repercuta de los modos más interesantes y potentes en las posibilidades de ese desarrollo al que decimos que ese pueblo tiene que tener derecho.

Para ello es necesario, en primer lugar, que el gobierno del Estado desarrolle políticas activas para favorecer la investigación científica, proveer a las universidades de recursos para sostener su actividad investigativa y orientar esa actividad en relación con los temas estratégicos para el desarrollo nacional. Esto es decisivo, y debe ser especialmente subrayado en esta hora latinoamericana, después de nuestras pasadas experiencias de fuerte aliento a la investigación científica durante el ciclo de los gobiernos reformistas de comienzos de siglo y de marcado retroceso en ese campo en los años que siguieron. Ahora bien, justo con esa primera cuestión nos gustaría sugerir que son necesarias por lo menos dos cosas más. La primera es que puedan generarse, en el espacio público de las grandes discusiones colectivas, mecanismos democráticos para determinar cuáles son esos temas estratégicos para el desarrollo nacional: esa no puede ser una cuestión de expertos, porque no es un problema de experticia, sino de definiciones *políticas*, hacia dónde, en qué dirección y con qué orientaciones se quiere desarrollar un país, y por lo tanto qué cosas deben investigarse en la Universidad para hacer posible ese designio.

La otra es que en el seno de las propias universidades públicas se despliegan mecanismos de discusión y de reflexión (re-flexión, es decir: flexión del pensamiento hacia su propio punto de partida, hacia sus propias condiciones –entre otras cosas, institucionales, burocráticas, administrativas, reglamentarias, simbólicas– de producción) que les permitan revisar sus propias prácticas y representaciones, a fin de poner a las unas y a las otras a la altura de la responsabilidad de pensar su tarea investigativa al servicio del desarrollo de nuestras sociedades. Nos gustaría insistir en que la Universidad,

que es una institución que tiene en números redondos, en la cultura de los países de lo que llamamos “Occidente”, unos mil años de historia, lleva la enorme mayoría de esos mil años de historia funcionando *lejos* del supuesto de que constituye un derecho del pueblo o de que tiene la responsabilidad de garantizar al pueblo el ejercicio efectivo y cierto de algún derecho: es necesario generar los mecanismos para que se re-piense a sí misma en esta perspectiva, nueva para ella y para todos, también en el campo de la investigación.

El primero de estos dos asuntos que acabamos de indicar nos conduce a un clásico problema de la teoría política democrática, que es el del tipo de instituciones y de prácticas que es posible forjar en el interior de un sistema político configurado, como lo están todos los nuestros, por una cierta articulación entre los principios del liberalismo político, y a la cabeza de ellos el de la *representación* (es decir, el de un tipo de relación entre ciudadanos y gobernantes en virtud del cual los primeros no pueden deliberar ni gobernarse sino a través de los segundos, en los que ellos han delegado tal derecho), y de la democracia, y a la cabeza de ellos el de la *participación* de los ciudadanos en las discusiones sobre los asuntos que les conciernen y en la toma de decisiones en relación con ellos. Por eso la filósofa canadiense Carole Pateman, a quien ya hemos citado al comienzo de este libro, insiste siempre en que esa participación ciudadana en los asuntos públicos debe ser deliberativa y activa. Deliberativa: porque se trata de participar en las discusiones sobre los problemas de la comunidad y sobre sus posibles soluciones. Y activa: porque los resultados de esas discusiones entre los ciudadanos tienen que convertirse en políticas efectivas del gobierno de sus representantes.

Pues bien: lo primero que queremos sugerir, entonces, es que es necesario alentar mecanismos altamente democráticos para que la ciudadanía en su conjunto pueda decidir las grandes direcciones hacia las que los gobiernos deberían orientar el desarrollo de nuestras naciones. Es necesaria una gran conversación colectiva sobre esta cuestión, es necesario que los gobiernos recojan los resultados de esta conversación y los hagan presidir sus propias definiciones,

y es necesario que nuestras universidades encuentren su lugar en esta gran conversación democrática. Pensamos acá en el argumento desarrollado por Jürgen Habermas a favor de unas formas activas de comunicaciones “triangulares” entre unos gobiernos abiertos a los aportes de los científicos y de los ciudadanos, una comunidad científica no encerrada en una autocomprensión científicista, sino reflexiva hacia adentro y abierta hacia afuera, y una opinión pública activa e informada, alimentada, por un lado, por los desarrollos de la investigación científica y dispuesta, por el otro, a orientar y controlar a los poderes públicos. La Universidad puede y debe contribuir al ejercicio de ese derecho del pueblo al desarrollo, participando sin cerrazones y con espíritu crítico de esta necesaria conversación con la opinión pública y con los poderes gubernamentales.

Para eso –y esto es lo segundo que queríamos proponer– es necesario que la Universidad aprenda o re-aprenda a hablar ese lenguaje de las grandes conversaciones colectivas, en lugar de obstinarse en el uso exclusivo de las formas más convencionales del lenguaje de los *papers* y los artículos referateados y los *abstracts* y las *key words* en la que muchas veces los universitarios tendemos a solazarnos, como si fuera casi un timbre de distinción el olvido de la saludable costumbre de hablar en la lengua que habla cotidianamente el pueblo que pagando sus impuestos sostiene la tarea de sus investigadores. No queremos sugerir que en nuestras universidades no deba hablarse *también* ese lenguaje desabrido y ñoño, cuyo uso parece necesario manejar para intervenir en cierto tipo de intercambios cuya importancia no es el propósito de este capítulo ni de este libro relativizar. Pero parece necesario subrayarlo: es *mucho* más difícil, más meritório y más exigente que eso lograr estar a la altura de las exigencias estilísticas, retóricas y políticas de esa otra forma del lenguaje que es el que nos permite intervenir con lucidez en las grandes conversaciones colectivas, en las que no es posible que los universitarios nos excusemos de participar so pretexto de lo ocupados que nos tiene la improbablemente gloriosa tarea de preparar nuestro próximo *paper* para publicar en alguna revista referateada... ¡en inglés!

Las universidades, repetimos, deben revisar críticamente sus propios modos de intervenir en las discusiones colectivas y su propio modo de trabajar, de producir conocimiento y de ponerlo en diálogo con los otros actores que participan de ellas. Y ese ejercicio de reflexión crítica sobre los lenguajes que hablamos y con los que escribimos en la Universidad debe formar parte de un más vasto ejercicio de revisión del conjunto de fetiches que organizan, con frecuencia sin que nos demos mucha cuenta (es así como funcionan siempre los fetiches), nuestros modos de habitar y de pensar (en) nuestras universidades. Como los que nos llevan a naturalizar formas de organización de las actividades, los discursos y las personas altamente jerarquizantes, o a convalidar esquemas de medición de las más variadas cosas (desde la “calidad” de los procesos educativos hasta el valor de los merecimientos académicos de los investigadores y de los docentes) enteramente ideológicos, o a emprender carreras muchas veces muy insensatas en pos de objetivos que no nos hemos detenido la suficiente cantidad de tiempo a examinar, o a abrazar maneras sumamente ingenuas de pensar nuestra propia actividad, nuestros logros o nuestros desafíos.

Y lo mismo podríamos decir de muchas otras cosas. Por ejemplo, de nuestra tendencia a suponer que es intrínsecamente bueno para un país contar con una gran cantidad de masters, doctores y posdoctores, y por lo tanto que es conveniente alentar (a veces a muy altos costos para el Estado, o sea, para el pueblo) la producción de grandes cantidades de sujetos capaces de exhibir esas acreditaciones, en cuya importancia parecemos dispuestos a creer sin pestañar. O a pensar, de buena fe (estamos diciendo que somos presas fáciles de la ideología, no que no tengamos buena fe), que es más difícil y más meritoria, y que debería estar mejor remunerada, la tarea de dar clases a media docena de colegas en un curso de posdoctorado sobre el último rulo de nuestra propia investigación (lo cual –digámonoslo a nosotros, al menos, de una buena vez– es más bien fácil, además de grato) que la de dar clases a quién sabe cuántos jóvenes de dieciocho años que nos preguntan dónde va la hache de Durkheim en masivos cursos de

grado que presentan muchas más (y no muchas menos) dificultades, y en los que para dar una buena clase es necesario saber mucho más (y no mucho menos) que lo que es necesario saber para dar una buena clase en aquellos otros.

Revisar estos fetiches, estas maneras altamente ideológicas de pensar las cosas, es una obligación que tenemos como universitarios y como defensores del importante valor, legado por la Reforma de 1918, de la *autonomía* universitaria. Déjesenos decir una palabra sobre cada una de estas dos ideas. Primero, sobre la idea de que corresponde a la Universidad, a lo que la Universidad tiene de más propio y específico, el ejercicio de flexionar su pensamiento sobre sí mismo para interrogar sus propias condiciones de pensar. Condiciones epistemológicas, categoriales, teóricas, burocráticas e institucionales. Como escribió a fines del siglo XVIII Immanuel Kant, una universidad solo puede conjurar el riesgo del dogmatismo y de su potencial complicidad con las peores tiranías si reserva un espacio de su propia trama institucional y cognitiva al cumplimiento de esta necesaria tarea de autoexamen. Debemos seguir siendo fieles a este mandato, inscripto en la mejor tradición republicana de la Universidad. Es necesario que la Universidad se piense críticamente a sí misma, porque solo así podremos evitar que, en lugar de eso, *sea pensada* (como con demasiada frecuencia lo es entre nosotros y en realidad en todas partes) por otros actores: los de la economía más concentrada o los de la política menos democrática y más conservadora.

Lo que nos lleva a la segunda cuestión, que es la de la *autonomía*. Que no es ni puede ser apenas la autonomía *negativa* de nuestras universidades frente a los poderes del Estado (aunque no se trate tampoco de desconocer que con mucha frecuencia, en toda nuestra región, esos Estados han representado severas amenazas para la independencia y la libertad de las universidades), sino que tiene que ser la capacidad de esas universidades para darse a sí mismas (*auto*) sus propias normas (*nomos*): de gobierno *y también de pensamiento*. Para *pensar por mí mismas*, pues, no solo –si fuera el caso– contra los designios más antidemocráticos de los gobiernos de nuestros Estados,

sino también contra la vocación de *otros* poderes, como los de las empresas y las corporaciones (externas *y también internas*, por cierto, a su propia trama institucional), que suelen constituir fuertes factores de heteronomización de la vida y del pensamiento de (y en) nuestras instituciones. Es necesario pues retomar este legado decisivo del valor de la autonomía, al mismo tiempo que someterlo a él mismo al tipo de reflexión crítica y de autoexamen al que nos referíamos recién. Las universidades deben ser autónomas, re-flexivas, críticas de sí mismas, y de este modo, y solo de este modo, críticas también del mundo, de sus poderes y de sus injusticias.

Eso nos conducirá también a la necesaria ampliación y democratización de los criterios de validación de lo que hacemos, lo que investigamos y lo que producimos en nuestras universidades, y junto a ello de la cantidad y el tipo de actores a los que sería deseable ver involucrados en esta tarea. En efecto, sobre todo cuando de lo que se trata es de pensar lo que aquí estamos tratando de pensar, que es la posibilidad de nuestras universidades de contribuir con su actividad específica de investigación, de producción y puesta en circulación de los conocimientos que produce, a los procesos de desarrollo de nuestras naciones y de nuestros pueblos, es evidente que tenemos que poder discutir no solo sobre la necesaria re-flexión sobre (y mejoramiento de) los mecanismos académicos o “intrauniversitarios” de autorización, certificación o validación de lo que hacemos, sino también en la posibilidad de ampliación de esos mecanismos y criterios en otras direcciones y atendiendo a la mirada, también, de otros actores. Entre esos actores con los que la Universidad debería conversar más, interactuar más, a los que la Universidad debería oír con más frecuencia, nos gustaría mencionar apenas tres.

Primero: el sistema productivo, que por supuesto que no puede ni debe orientar en función del único criterio de la búsqueda de un aumento de la productividad ni mucho menos de la ganancia empresarial lo que enseñamos ni lo que investigamos en nuestras universidades, pero que sí tiene que estar en la mira de lo que las universidades piensan y hacen a favor de una sociedad más igualitaria y más



justa, como cuando se despliegan proyectos de investigación (a veces muy interesantes y valiosos) destinados a mejorar las condiciones de trabajo o las formas de organización de empresas públicas, sociales o cooperativas, o de empresas privadas orientadas a una función social relevante, o cuando se desarrollan iniciativas tendientes a generar formas de energía alternativas a (y de paso menos contaminantes que) las más convencionales, o a tantísimos otros fines hacia los que las universidades, en ejercicio de su autonomía y de su competencia para determinar qué (y en favor de quiénes) enseñar o investigar, pueden elegir dirigir sus esfuerzos institucionales, presupuestarios y académicos.

Segundo: el sistema de organizaciones sociales de los territorios donde las universidades se emplazan y desarrollan su tarea, y en un sentido más general el entero entramado institucional de la “sociedad civil” de nuestros países, compuesto por organizaciones sociales, políticas, culturales, deportivas, religiosas y de los más diversos tipos, que no pueden pensarse más como conformando una especie de “afuera” de nuestras casas de estudio, como un afuera eventualmente “destinatario” de algunos esfuerzos más o menos filantrópicos y bienintencionados, pero en todo caso siempre accesorios, secundarios, de nuestras instituciones de educación superior, sino que deben ser protagonistas principales (sobre todo, insistimos, en una perspectiva como la que aquí estamos abordando: en una perspectiva preocupada por los modos que tienen nuestras universidades de contribuir al desarrollo integral de nuestros pueblos, al ejercicio por parte de esos pueblos del *derecho* al desarrollo integral que los asiste) de las conversaciones en las que se definen, entre otras muchas cosas, las líneas de trabajo, de enseñanza y de investigación en las que debemos empeñarnos.

Y tercero, pero ciertamente *no* “en tercer lugar”: la *opinión pública* de la que hablábamos un poco más arriba. Esto es, el espacio, complejo, lleno de mediaciones de muy distintos tipo, que es a veces la de los medios masivos de comunicación, cada uno de ellos con sus exigencias estilísticas y retóricas, con sus gramáticas y con sus *tempos*,

otras veces el de las organizaciones políticas y partidarias, otras más el de las múltiples instituciones entre las que se despliegan nuestras vidas, el espacio complejo y denso, decimos entonces, de las grandes conversaciones colectivas en las que nuestras universidades tienen que poder intervenir llevando una voz autorizada por la tarea de investigación muy seria y responsable que se despliega en sus aulas, en sus gabinetes y en sus laboratorios, en un lenguaje que no puede ser (que no puede ser *solamente*, por lo menos) el de la comunicación académica intrauniversitaria y con un espíritu que tiene que estar orientado a mejorar la puntería de esas grandes conversaciones democráticas a través de las cuales tenemos que aspirar a que se definan las líneas de política y las orientaciones para el desarrollo de nuestras naciones y de nuestros pueblos.

Algunas de las cosas que acabamos de apuntar en los párrafos finales de la discusión precedente nos conducen a un asunto que, a más de un siglo de la Reforma Universitaria de 1918, tal vez tenga interés plantear, al menos como un resultado muy parcial, o como una de las muchas consecuencias que se pueden derivar de estas consideraciones. Nos referimos –lo habíamos anticipado de pasada– a la necesidad de revisar nuestros modos más convencionales y más clásicos de pensar la fundamental función universitaria de la *extensión*, que nos parece evidente que tenía un sentido cuando nos representábamos a la Universidad –incluso en las perspectivas más progresistas y avanzadas, como las que se expresaron en aquellas jornadas cordobesas de hace un siglo, o en el mayo francés de cincuenta años después– como un relativo privilegio de una élite que ni en Córdoba ni en París tuvo las condiciones necesarias para pensar muy seriamente en dejar de serlo, pero que tiene que tener un sentido diferente en estos tiempos en los que, gracias a una cantidad de movimientos y de procesos ocurridos sobre todo, como ya vimos, en América Latina, empezamos a pensar la Universidad de otra manera.

Tenemos pues que pensar la función universitaria de la extensión en términos compatibles con la representación de la Universidad como un bien público y social y como un derecho de los ciudadanos

y de los pueblos. Aquí nos gustaría sugerir apenas dos direcciones en las que nos parece que deberíamos orientar nuestra revisión de ese viejo y muy ponderable concepto de “extensión”. En primer lugar, pensar una idea de extensión universitaria a la altura de estos tiempos y de la idea de que las universidades tienen algo que hacer y que decir en relación con el derecho al desarrollo de nuestros pueblos exige pensar a las instituciones, organizaciones y grupos a los que tradicionalmente se dirige la actividad extensionista de nuestras universidades *no ya* como meros objetos de ayuda, colaboración o apoyo (académico, técnico, profesional o lo que fuera), sino como sujetos activos de procesos de producción de conocimiento en los que las universidades deben, junto con ellos, involucrarse. Es necesario, en otras palabras, articular la función de *extensión* de nuestras universidades con su tarea de investigación, como por cierto se viene haciendo ya en muchos sitios.

En segundo lugar, parece necesario ampliar nuestra mirada sobre la extensión universitaria, es decir, sobre el movimiento de “salida” de nuestras universidades al encuentro de los actores sociales de sus territorios, incorporando a nuestra reflexión la idea, exactamente opuesta, de la necesidad de que esos actores sean, al revés, introducidos, incorporados, *dentro* de la trama institucional y cognitiva de la Universidad. De la necesidad, en fin, de diluir las fronteras, de “abrir las puertas” de la Universidad, pero no solo “hacia afuera”, para favorecer la salida de los miembros de la comunidad universitaria en busca del “mundo popular”, sino también “hacia adentro”, para permitir a los actores de ese mundo popular ingresar a nuestras instituciones a formar parte de su vida interna, de sus discusiones, e incluso, por qué no, de sus procesos de toma de decisiones. Los sistemas universitarios de nuestra región son muy diversos, pero en todas partes vale la pena examinar los modos en los que los actores de la vida democrática de nuestras sociedades pueden intervenir en esas discusiones participando en órganos colegiados de carácter consultivo o incluso haciendo oír su voz en los órganos de gobierno de nuestras universidades.

Terminamos. Hemos tratado de pensar qué consecuencias tiene el postulado de que la educación superior es un derecho para pensar el problema del compromiso de nuestras universidades con los procesos de desarrollo de nuestras sociedades. En la perspectiva que habíamos introducido en nuestro capítulo anterior, de que ese derecho debe ser pensado como un derecho colectivo de los pueblos, sugerimos que es posible pensar que a esos pueblos los asiste también un “derecho al desarrollo”, palabra esta última que nos pareció que podía ser recuperada con interés y con provecho. Nuestras universidades tienen el compromiso de promover y ayudar a ver garantizado ese derecho de los pueblos a su desarrollo revisando los modos en los que planifican y organizan sus tareas de investigación, favoreciendo una mayor articulación con las necesidades y prioridades que surjan de los grandes debates colectivos en el seno de una ciudadanía activa y crítica, reflexionando sobre su propio lenguaje y sobre las formas en las que da a conocer los resultados de su actividad investigativa, mejorando y democratizando su manera de pensar su articulación con la vida popular de los territorios donde están emplazadas y donde desarrollan su tarea.



## Capítulo 9

### Universidad, nación y territorio

Es casi un lugar común observar que en la propia materialidad de la palabra “Universidad” está contenida una vocación de estas añejas instituciones de la cultura occidental por la totalidad: por abrazar con su tarea investigativa y formativa la generalidad de las preocupaciones y los conocimientos del género humano en su conjunto. No hay Universidad, en otras palabras, sin un horizonte de universalidad. Las universidades, en efecto, desde su ya remota aparición en la Europa del Medioevo, siempre se pensaron a sí mismas como guardianas (primero) y productoras (después) de saberes y de escrituras que eran o que tenían que aspirar a ser un patrimonio común de la humanidad, y hoy mismo, en estos tiempos de globalización de nuestras vidas, de nuestras relaciones y de nuestras perspectivas, sería difícil encontrar alguna universidad que no pensara su función como la de generar y poner a circular un conjunto de conocimientos que por lo menos en principio no deberían conocer fronteras. Sería difícil y además sería desalentador: las universidades no deberían, no deben, renunciar a ese horizonte de universalidad que está en su partida de nacimiento y en la base misma de su misión.

Y sin embargo, las universidades no solo no fueron insensibles a los procesos de creación de las distintas naciones europeas, sino que formaron parte de ese mismo proceso, que fue también el de la afirmación de las distintas lenguas nacionales e incluso el del devenir

nacional de los grandes cuerpos de ideas filosóficas y políticas a partir, sobre todo, del siglo XVII. Jacques Derrida no se ha privado de notar, en sus magníficos trabajos sobre la historia filosófica de la universidad francesa, que el famoso *J'écris en français* del *Discurso del método* de Descartes debe ser pensado como parte del proceso de construcción de una legitimidad de la lengua francesa (y de la *nación* francesa) que el autor de *De la gramatología* estudia desde la promulgación de los edictos de Francisco I que dictaminaban que las comunicaciones de normas de cumplimiento obligatorio para los ciudadanos franceses estuvieran escritas en esa lengua (esto es: *ni* en el latín, demasiado universal, del viejo imperio romano, *ni* en las lenguas “naturales”, demasiado particulares, de cada región del país que se estaba construyendo) hasta la creación de la universidad napoleónica en las primeras décadas del siglo XIX.

Que es la época en la que se consolida también, en la otra gran nación europea que en esos años construía su universidad “moderna”, la universidad alemana, humboldtiana. En los años inmediatamente previos, cuando se discutían en ese país las características que debía tener la organización de este tipo de universidad que empezaba a imaginarse, Immanuel Kant, a quien ya citamos de pasada un poco más arriba, escribió su conocido trabajo *El conflicto de las Facultades*, donde decía dos cosas. Una: que no debía esgrimirse el principio de la autonomía universitaria para impugnar el legítimo poder del rey para intervenir en los contenidos, los programas y las características que debía tener la enseñanza universitaria en las tres facultades “superiores” que eran las de Derecho, Teología y Medicina. La otra: que sin embargo era necesario resguardar un espacio de perfecta libertad de pensamiento, un espacio que pudiera re-flexionar (ya usamos también esta expresión), esto es, volver el pensamiento de la Universidad sobre sí misma, sobre lo que la propia Universidad pensaba, si esa Universidad no quería volverse dogmática y potencialmente cómplice de las peores tiranías. A ese espacio de perfecta libertad de pensamiento Kant lo llamó Facultad de Filosofía.

Es muy interesante esta idea de Kant, que ha sido comentada muchas veces. En efecto, el propio Derrida en Francia y el colega Willy Thayer, en un libro que tiene ya tres o cuatro décadas, en Chile, han estudiado con mucha sensibilidad este escrito kantiano sobre la necesaria *heteronomía* del pensamiento y de la acción pedagógica de las universidades en los asuntos que concernían de manera más o menos inmediata al *bien común* de la sociedad, y sobre la necesaria y complementaria *autonomía* de esa actividad universitaria en una cierta zona de su propio plexo institucional que, bajo el nombre de “Facultad de Filosofía”, Kant pensaba como ese espacio que un Estado ilustrado como el que él propiciaba tenía que sostener (incluso si ese sostenimiento era, por así decir, “a pura pérdida”: incluso si era el sostenimiento de un espacio del que solo había esperar intervenciones críticas respecto a lo que la propia Universidad pensaba, decía y enseñaba en cumplimiento de los mandatos de ese mismo Estado) si quería estar a salvo del riesgo del dogmatismo y de la tiranía. De su propia, posible, tiranía. Un Estado republicano tenía que tolerar la crítica que la filosofía desplegara sobre el conjunto de los pensamientos y de las enseñanzas de las universidades que ese mismo Estado sostenía.

Vale decir que en Kant (y en el desarrollo posterior de la universidad alemana que ese texto de Kant, como muchos de otros pensadores que en esos años estaban reflexionando sobre el asunto, contribuyeron a orientar), la Universidad no solo era una universidad *nacional*, no solo estaba involucrada en el propio proceso de desarrollo de esa nación que era Alemania, sino que era además una universidad en relación con la cual el Estado tenía un papel fundamental. Tenía el papel de sostenerla desde el punto de vista presupuestario; tenía el papel de orientarla, mirando al bien común de la sociedad (¿de qué sociedad?: pues de la sociedad *nacional*, de la sociedad alemana, de esa sociedad de la que ese mismo Estado era la encarnación o la expresión –como pronto vendría Hegel a decir– jurídicamente organizada); tenía el papel de preservarla de su propio posible impulso al dogmatismo sosteniendo dentro de ella



una cierta “zona liberada” de cualquier orientación o de cualquier censura, que, bajo el nombre de “Facultad de Filosofía”, pudiera pensar, decir y escribir lo que se le ocurriera. En síntesis: que en Kant y en la senda de Kant, en Alemania, la Universidad no es solo nacional: es estatal. Es un problema que concierne al Estado en el que esa nación se organiza y se gobierna.

Nada que deba sorprendernos en América Latina, donde por lo menos una parte (y una parte, en todos nuestros países, muy destacada) de las universidades que componen los sistemas de educación superior de nuestras naciones (nuestros sistemas *nacionales*, en efecto, de educación superior) son universidades del Estado, y donde *todas* nuestras universidades, incluso las privadas (o las de “gestión privada”, como se dice a veces para dar cuenta de que la educación es un bien *público* siempre, independientemente del tipo de institución que lo provea), están alcanzadas por la las legislaciones nacionales que regulan el conjunto de la actividad educativa en el interior de los territorios de esos Estados, el conjunto de la actividad educativa de esos “sistemas”, como decíamos, nacional-estatales. El Estado, en efecto, su gobierno, sus leyes y sus políticas, dan en todas partes (en América Latina como en Europa y como en todo el mundo) el marco en el que se desarrolla la actividad educativa en general, y la actividad, en particular, de las instituciones de su sistema nacional de educación superior, o específicamente, para lo que aquí nos interesa, del sistema de universidades que despliegan su actividad en el interior de su territorio.

Territorio. Hemos usado ya esta palabra en capítulos anteriores de este libro. La hemos usado en el último, por ejemplo, para sugerir que nuestras universidades deben tener un diálogo activo con las organizaciones de los territorios donde están emplazadas y donde desarrollan su tarea, y cuando la usamos de ese modo la palabra nos hace pensar, en general, en “territorios” geográficamente mucho más acotados, mucho más “cercanos” que lo que pensamos cuando pensamos en el territorio sobre el que ejerce su soberanía el Estado nacional. Muchas veces en la denominación misma de una

determinada universidad se incluye el nombre de la jurisdicción política o administrativa que nos sirve para definir, aproximadamente, los límites de ese territorio: el nombre de la ciudad, de la provincia o el estado subnacional, del departamento o del partido en el que la universidad en cuestión está situada, al que la universidad en cuestión “pertenece” o “corresponde”, y eso nos da un primer indicio de cuál es el “territorio” del que hablamos cuando pensamos, por ejemplo, en cuáles son las organizaciones territoriales con las que sería conveniente que esa universidad articulara sus esfuerzos.

De manera que, en principio, todas las universidades de nuestros países están como tironeadas, por así decir, entre dos ámbitos territoriales de pertenencia: por un lado, el nacional, que es el que hace de ellas partes de un sistema mayor en el que recogen su identidad y su sentido, el que define el espacio cuyas leyes y cuyas normas administrativas y de distinto tipo, en permanente tensión con el principio de la autonomía universitaria, deben esas instituciones atender y la jurisdicción a la que corresponde el compromiso presupuestario de su financiamiento; por otro lado, el local, que es el que determina con qué autoridades provinciales o municipales van a trabajar, con qué jurisdicciones o divisiones de los sistemas educativos o sanitarios, por ejemplo (para indicar dos sistemas de instituciones con los que muchas universidades tienen fuertes articulaciones), van a colaborar, con qué tipo de organizaciones van a poder pensar actividades en común. Lo que en todo caso parece conveniente señalar es que, sea que nos refiramos al territorio en el que ejerce su soberanía el Estado nacional, sea que aludamos a ámbitos jurisdiccionales más acotados, decir “territorio” no es nunca (o no es *solamente*) aludir a una cierta geografía, sino nombrar un sistema de constricciones y de poder.

Algo sobre eso nos advierte, por cierto, la propia etimología de la palabra “territorio”, probablemente derivada del francés *terroir*, que como nos ha enseñado el politólogo rosarino Oscar Madoery en sus importantes trabajos sobre la dimensión territorial de los procesos de desarrollo en América Latina, no alude solamente a la “tierra”,

como podríamos suponer en un primer momento, sino también al “terror”. O mejor, o más precisamente: alude a la tierra, o a una específica zona de tierra, *marcada, signada, punteada* por el terror. Por la autoridad, por el poder de policía, por la idea de frontera que circunscribe y que *limita* ese territorio, por las convenciones, los acuerdos o las relaciones de fuerza sobre las que se levantan y sostienen esas fronteras. No es fácil saber cómo ha sido la evolución de la palabra en la lengua francesa desde la que parece llegar hasta nosotros. Seguramente empezó designando una determinada extensión de tierra, y se dobló sobre sí misma, reforzándose o cargándose de una nueva potencia, para nombrar, *junto* a esa tierra, el temor que esas determinaciones convencionales, políticas, estatales, pueden provocar en quien imaginara poder tomarla, invadirla o atravesarla.

Vienen en nuestro auxilio, a esta altura de nuestro recorrido, las interesantísimas observaciones realizadas por el filósofo norteamericano Reviel Netz en un libro extraordinario, sorprendente, titulado *Alambre de púas*, que es una historia de esta fundamental tecnología de la historia contemporánea de Occidente, desde su nacimiento en las praderas norteamericanas a mediados del siglo XIX, hasta su coronación, hasta la coronación de su eficacia y su poder en los campos de concentración europeos de mediados del XX. El alambre de púas, explica Netz, es una tecnología particularmente eficiente *no* porque asegure que un animal encerrado en un corral, o un hombre encerrado en una barraca no pueda traspasarlo, sino porque, por medio de una pedagogía del dolor, por medio de una pedagogía hecha del dolor que produce en la carne el primer encuentro que pueda haberse tenido con él en algún descuidado ensayo por franquearlo, se asegura de que no vaya a querer intentarlo nuevamente. El verdadero límite, o el límite más eficaz, explica Netz en su libro, que es genial al mismo tiempo que tremendo, no es el que no puede ser traspuesto, es el que nos quita las ganas de acercarnos siquiera al punto desde el cual podríamos pretender hacerlo.

En la primera página del libro de Netz luce una reflexión muy simple sobre un concepto básico de la geometría: la línea. De la que

existen, dice Netz, tres clases. Una es la de la línea que, cualquiera sea su forma, se cierra sobre sí misma, definiendo en su interior una superficie de la que nada ni nadie puede salir. Otra es la de la línea que, de nuevo, se cierra sobre su dibujo, pero esta vez para que nada ni nadie pueda *entrar*. La tercera es la de la línea que *no* se cierra sobre sí, sino que define dos espacios separados por su traza. La primera es la propia del contorno de la cárcel; la segunda, la del borde de la propiedad privada (viene a la memoria el buen Rousseau: “El primer hombre que, tras haber cercado en torno suyo un pedazo de tierra, dijo ‘esto es mío’...”); la tercera, la de la frontera entre espacios diferentes, países diferentes, *territorios* diferentes. La “ecología política de la modernidad”, como la llama Netz, se define por la vigencia de estas tres instituciones: cárcel, propiedad privada y fronteras, y lo cierto es que sobre esos tres tipos de líneas los hombres y los pueblos no hemos hecho, a lo largo del último siglo y medio, más que tender alambres de púas.

¿Y las universidades? ¿No son acaso estas viejas instituciones educativas, cuyo funcionamiento monacal de muchos siglos está todavía en la base de las palabras con las que todo el tiempo hablamos en ellas y sobre ellas (“claustros”, pariente cercano de “enclaustramiento”, de “reclusión”, de “celda” y de “clausura”, es posiblemente una de las más indicativas), no son acaso nuestras universidades, decimos, instituciones *fuertemente* “territoriales”, o “territorializadas”, *llenas, colmadas* de “alambres de púas” simbólicos y a veces también materiales, divididas internamente en espacios (facultades, escuelas, departamentos, edificios, disciplinas, cátedras) que ejercen sobre sus fronteras, sobre los límites que los separan de los otros, estrictas vigilancias, y separadas del exterior, del “afuera” de sus instalaciones, de sus terrenos, de sus *campi*, por paredes, tapias, murallas, empalizadas, setos, cercos, alambradas, tranqueras, puertas y portones que delimitan muy claramente un “adentro” y un “afuera”, un adentro donde rigen ciertas normas, ciertos modos de trato, de habla y de lenguaje, y un “afuera” que con demasiada frecuencia nos representamos como fuente de todo tipo de amenazas y peligros?

¿Y no es incluso –como empezamos a sugerir en el capítulo anterior de este libro– cierto frecuente y desafortunado modo de pensar el viejo problema de la “autonomía universitaria”, bandera fundamental de la Reforma Universitaria de 1918, un síntoma revelador de este modo que tenemos de representarnos la relación entre nuestras instituciones universitarias y su “afuera”? Es una hermosa palabra, *autonomía*. Una gran voz de la mejor tradición republicana occidental. Quiere decir (ya lo dijimos) capacidad para darse a uno mismo las propias normas. Las propias normas para vivir, las propias normas para organizarse, las propias normas para pensar. Es, por lo tanto, una voz que indica un valor *positivo*, un valor de afirmación del sujeto que proclama esa *autonomía*, que se enorgullece de esa autonomía (hija de la “mayoría de edad”, y con ella de la capacidad para vivir y organizarse y pensar “sin tutores”, como escribía el ya mencionado Kant en otro texto que hay que leer junto a su trabajo sobre el conflicto de las Facultades que ya citamos: el célebre “¿Qué es la Ilustración?”) y que al proclamarla afirma que puede darse a sí mismo esas reglas y vivir y organizarse y pensar conforme a ellas.

Y sin embargo, con demasiada frecuencia tiende a dominar entre nosotros un uso de la palabra “autonomía” que, lejos de subrayar esa fuerza afirmativa, le da una entonación decididamente *negativa*, defensiva, que la vuelve sinónimo de la palabra “independencia” y que levanta esa bandera en contra de las amenazas a esa independencia que podrían representar los más diversos actores exteriores a la propia dinámica de la vida interna de la Universidad, a sus propios márgenes, a sus propios muros, a los alambres de púa que buscan reforzar su separación del resto de la comunidad nacional de sus países, con especial énfasis, desde ya, en *un* actor respecto al cual la bandera de la “autonomía” suele agitarse con mayor fuerza, que es el Estado. Así, igual que los grandes autores liberales de los siglos XIX y XX pudieron distinguir una idea de “libertad para” de otra de “libertad de” (y mandar la primera al arcón de los trastos viejos para quedarse con la primicia que representaría la segunda), nosotros podemos distinguir una idea de “autonomía universitaria para” de

otra de “autonomía universitaria de”, y constatar el modo en que, en la historia latinoamericana, esta última ha tendido a dominar sobre la primera, y a hacerlo en una versión que hace del Estado el peor de sus enemigos.

Por supuesto, a este temor típicamente liberal frente a las prepotencias del Estado, de sus agentes o de sus gobiernos no le han faltado, en la historia de nuestra región, muy buenas razones. A lo largo del último siglo, en efecto, con demasiada frecuencia dictaduras muy atroces cometieron, entre otras tropelías, todo tipo de abusos sobre nuestros sistemas educativos en general y sobre nuestras universidades en particular, interviniendo en su vida interna, expulsando, cuando no asesinando, a profesores y estudiantes, modificando planes de estudios, determinando lo que se podía enseñar y lo que se debía callar, desmantelando laboratorios, cerrando carreras. La historia reciente de nuestros países, y no solo la de nuestras universidades, es ciertamente una historia bastante más que salpicada por episodios de autoritarismo, de atropello a las libertades y de invasión por parte del Estado de esferas de nuestra vida colectiva que deberían funcionar lejos de su tutela, y como nadie puede asegurar (incluso a la luz de algunos de los rostros más preocupantes que nos muestra la actualidad latinoamericana) que estos hechos sean definitivamente una cosa del pasado, es muy bueno mantener alta la guardia frente a ellos.

Pero una cosa es mantener alta la guardia frente a la eventualidad de que los gobiernos de nuestros Estados incurran en formas impropias o invasivas de intervención en la vida de nuestras universidades y otra descartar *a priori* y por principio la conveniencia, o incluso la necesidad, de su involucramiento (claro que respetuoso, democrático y –para usar una palabra que se usa mucho en nuestra jerga universitaria corriente– “proactivo”) en la tarea que ellas llevan adelante, y que solo podrán llevar adelante adecuadamente en diálogo con las autoridades que tienen a su cargo, por imperio del voto popular, el gobierno de sus países. Si hacen del gobierno de sus países uno de esos actores “exteriores” a su propio plexo institucional, a sus propias fronteras, a sus propios lindes, con los que deben esforzarse

por sostener diálogos creativos y mutuamente enriquecedores. Los gobiernos democráticos de nuestros Estados tienen mucho para ganar de esa relación: las universidades pueden proveerlos, y están aprendiendo a hacerlo (escribimos estas notas en medio de la pandemia de coronavirus que azota el mundo: es un buen ejemplo de lo que estamos tratando de decir), de saberes científicos, competencias técnicas y modos de trabajo de los que nuestros gobiernos democráticos sin duda podrían, pueden, beneficiarse.

Pero nuestras universidades *también* tienen mucho para ganar de una relación activa con los gobiernos de los Estados de nuestros países, que no tenemos por qué suponer que son, *a priori*, amenazas a su autonomía. Las amenazas a la autonomía universitaria son muchas, pero hoy no parecería, por lo menos en aquellos de nuestros países que mantienen una organización democrática de su vida colectiva, que la principal provenga del Estado. Al contrario. Si se recorren las facultades de medicina de las universidades de nuestra región podrán advertirse, anunciados en vistosos carteles de colores, una enorme cantidad de congresos académicos organizados por los grandes laboratorios del planeta. ¿Alguien puede sugerir que no es tremendamente gravosa para la autonomía de lo que se enseña, lo que se aprende, lo que se investiga y lo que puede pensarse en el interior de esas facultades esa ruidosa penetración de las grandes industrias que dominan el mundo en la vida interna de unas instituciones que deberían poder organizar lo que discuten con una menor cantidad de auspicios de actores cuyo interés en el asunto hay que ser muy candoroso para suponer que es mero producto de su epistemofilia? Ahí, en este tipo de situaciones, que se repiten en toda la geografía de nuestra región, hay una amenaza extraordinaria, gravísima, a la autonomía de nuestras universidades.

Y sin duda, no solo nuestras universidades, sino también su autonomía, que por causas como esta está en permanente riesgo, tendrían mucho *para ganar* si el gobierno del Estado, en estricto cumplimiento de las funciones que le corresponden, tuviera allí una intervención más protagónica, más activa. Si fuera el Estado, por ejemplo, en lugar

de esas grandes empresas multinacionales, el que financiara esos congresos, el que promoviera (como muchas veces hace) el desarrollo de investigaciones en determinadas áreas estratégicas para el desarrollo del país, el que mejorara, con presupuestos adecuados, el despliegue de la actividad científica e investigativa. Es fácil ver cuánta más libertad, que es el otro nombre de la autonomía, habría para discutir, para pensar, para investigar, en un marco semejante. En otras palabras: que no hay ninguna contradicción de principio entre intervención del Estado y autonomía. Si algo nos ha enseñado la gran tradición republicana, de Aristóteles a Hegel, de Cicerón a los patriotas latinoamericanos que a comienzos del siglo XIX forjaron la independencia de nuestras naciones, es que los ciudadanos y los pueblos solo pueden ser libres gracias al Estado y por medio de él. Hay libertad, hay autonomía, *porque* hay un Estado activo, no a pesar de eso.

Por supuesto, esa actividad del Estado debe ser respetuosa de los márgenes de independencia que las universidades, sus equipos y sus investigadores necesitan para llevar adelante adecuadamente su tarea, pero, garantizado esto, y tratándose, nos gustaría insistir, de Estados democráticos gobernados por representantes del pueblo elegidos a través de votaciones libres, no hay ningún motivo para suponer que un diálogo activo, una interacción dinámica y mutuamente provechosa entre las universidades y los gobiernos (de los distintos niveles: municipal, provincial, nacional) de ese Estado, deba preocuparnos más, desde el punto de vista de la necesaria salvaguarda de la autonomía de las primeras, que cualquiera de los otros muchos diálogos con todo tipo de actores políticos, económicos y sociales (muchas veces animados por intereses, por lo menos, mucho menos universales) que esas universidades sostienen y deben sostener. El Estado es uno de los actores con los que las universidades deben interactuar, uno que, por su misión de velar por el bien común de la sociedad en su conjunto, debe ser privilegiado especialmente, y que, por su capacidad para intervenir en la vida de esa sociedad a través del diseño e implementación de políticas activas, puede ser un auxilio fundamental para nuestras instituciones.



Por cierto, la propia Reforma Universitaria, que hizo un credo de la convicción de que era necesario abrir la Universidad a los actores de la vida social y sobre todo a los del mundo del trabajo, y a la que solemos atribuir el comienzo de las políticas de “extensión” en nuestras universidades (esto no es del todo exacto: de hecho, la propia Reforma se nutrió del antecedente que representaban, en la misma Universidad de Córdoba, una cantidad de actividades de “extensión”, especialmente cursos y conferencias, que varios de sus grupos más activos venían desarrollando desde antes), solo consiguió el triunfo de su causa, como vimos en su momento en el capítulo correspondiente de este libro, gracias a la intervención del Estado nacional, y por cierto que a una intervención activa y decidida: a la remoción y el reemplazo de las autoridades de la Universidad por otras que fueron indicadas desde el centro del poder político del país. Así, la lucha de los estudiantes, que *no* era una lucha contra el poder del Estado central, sino contra una camarilla de profesores conservadores y mediocres, llegó a buen puerto gracias a la intervención en esa lucha de un gobierno democrático que había sido elegido (por cierto: por primera vez en la historia del país) por el voto de sus ciudadanos.

Así, la juventud reformista de Córdoba encuentra en el Estado nacional, en el *gobierno* del Estado nacional, en 1918, un interlocutor activo y un aliado fundamental. En un momento de renovación de la vida política del país (la ley que establecía el voto que se llamaba “universal” había sido promulgada por el presidente Sáenz Peña en 1912, el presidente Hipólito Yrigoyen había sido elegido en 1916), los estudiantes de Córdoba acudían a ese poder central democrático y avanzado *contra* el oscurantismo “monástico y monárquico” que todavía regía en la universidad de la mucho menos renovada capital de una provincia conservadora y clerical, cuyas viejas corporaciones seguían gobernando como antaño su vida académica e institucional. Y los titulares de ese poder central, los representantes del pueblo de la nación instalados por decisión de ese mismo pueblo, dos años antes, en el gobierno nacional, acuden en auxilio de la lucha de esos estudiantes, cuyos adversarios eran los mismos que los suyos,

consiguiendo junto a ellos un triunfo fundamental en contra de las fuerzas de una reacción que ellos también tenían como designio combatir y a favor de la libertad y de la democracia en la educación superior en el país.

Lo que nos permite volver sobre el problema de la determinación territorial y jurisdiccional nacional (nacional-estatal, dijimos, en la medida en que, desde hace unos cuantos siglos, es por regla general en el Estado y a por medio del Estado que se instituye, se organiza y se proyecta la existencia misma de las naciones), de la íntima conexión con los designios del Estado-nación, entonces, de las universidades, desde las europeas del siglo XIX hasta las latinoamericanas de nuestros propios días. El Estado, en efecto, es, aquí como allá, un actor fundamental en la vida de nuestras universidades, un dador primario de sentido para lo que ellas piensan y hacen y una referencia decisiva en relación con la pregunta que todas ellas deben formularse acerca del alcance *territorial* de eso que hacen: de lo que enseñan, de lo que investigan, de con qué actores trabajan en común, de cómo y a quiénes comunican los resultados de los conocimientos que producen. E incluso, como lo revela el episodio de la Reforma de 1918, un actor fundamental en relación con las luchas internas en la propia Universidad: con las disputas entre los actores que en su propio interior discuten y confrontan en nombre de proyectos de Universidad, de sociedad y de país diferentes y muchas veces enfrentados.

Lo enunciado hasta aquí termina de configurar la diversidad de dimensiones que presenta, en la vida de las universidades, la cuestión del *territorio*. Que se define, por lo que vamos viendo, en distintas escalas: la del territorio de los Estados nacionales, la del territorio, más acotado, de las jurisdicciones locales de las ciudades, los partidos o las provincias donde las universidades están emplazadas y la del territorio (o el no-territorio, en realidad) del mundo todo, del género humano en su conjunto: de la totalidad –de la universalidad– de los problemas, de las preocupaciones, de los saberes de los hombres y de los pueblos. A veces, en el nombre mismo de una institución universitaria están contenidas o como superpuestas, indicando en

ese mismo abigarramiento de determinaciones la complejidad misma que tiene el asunto, estas *tres* referencias: “Universidad Nacional de Tal Sitio”. La primera palabra nos reenvía al mundo: a la totalidad de los saberes y de los hombres; la segunda, al Estado-nación, que le da a esa institución su misión, su presupuesto y el marco legal para funcionar; la tercera, a la ciudad o a la provincia en la que está emplazada, entre cuyos jóvenes recoge a sus estudiantes, a la que primariamente aporta sus graduados y en interacción permanente con la cual hace todo lo que hace.

Por eso nos interesa ahora, ya para terminar este capítulo y dejar anunciado el tema del que sigue, volver un momento a Córdoba. A la Reforma. Volver un momento a ese movimiento que llevaron adelante los estudiantes cordobeses, no sin la decisiva colaboración –ya lo dijimos– de las autoridades del gobierno nacional de su país, contra la camarilla de profesores reaccionarios y mediocres que tenían. Lo hemos dicho ya bastante más arriba: se trató de un movimiento signado por una fuerte entonación juvenlista: los estudiantes que lo llevaron adelante se pensaban a sí mismos, en primer lugar, como *jóvenes*, como miembros de una generación llamada a renovar las cosas, a renovar la Universidad y a renovar la historia. Una retórica redentorista, en efecto, anima los discursos pronunciados y los grandes documentos producidos por estos jóvenes estudiantes cordobeses durante esos días tan intensos. Y junto con esa retórica redentorista la convicción, la seguridad, de que se estaba haciendo algo grande, una acción de transformación de las cosas que constituía en sí misma una enseñanza, un ejemplo, un mensaje, por lo tanto, que era necesario transmitir como una buena nueva, como un grito de libertad que tenía que llegar a otros oídos.

¿A qué oídos? Volvamos un momento sobre el documento más célebre que nos dejó la Reforma: el *Manifiesto Liminar*. No para leerlo nuevamente, sino para recordar apenas su primera frase: “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América”, que es una frase fundamental para nosotros. ¿Quién habla en el *Manifiesto*?: la juventud argentina de Córdoba. *La juventud*, sujeto

de la Reforma y de la historia. *Argentina*: y es importante esta determinación, que nos confirma lo que veníamos diciendo sobre la referencia *no solo local* de los estudiantes reformistas y de la acción que llevaron adelante. *De Córdoba*, la ciudad donde desde hacía tres siglos funcionaba la más antigua universidad del país, y en la cual se llevaba adelante la insurrección estudiantil. Pero más importante aún: ¿a quién, o a quiénes, le habla esa juventud argentina Córdoba? Leemos: “A los hombres libres de Sud América”. Así, “Sud América” aparece, en el inicio mismo de la historia que aquí estamos tratando de seguir, como una referencia fundamental para nuestras universidades. Que están localmente situadas, que están enlazadas a sus Estados nacionales, que miran al mundo todo, pero que, en medio de todas esas determinaciones territoriales diferentes y superpuestas, saben que su destino es el de todos los hombres libres de nuestro continente. Debemos pensar sobre las implicancias de esta convicción en nuestro próximo capítulo.



## Capítulo 10

### Internacionalización e integración

La interpelación de los estudiantes de Córdoba a “los hombres libres de Sud América” debe inscribirse en una serie mayor de situaciones o de coyunturas en las que las juventudes universitarias de nuestra región pudieron pensarse a sí mismas en una perspectiva regional. Esa es la hipótesis que ha desarrollado en más de un sitio Hugo Biagini, estudioso de la filosofía de nuestro continente, de la Reforma del 18 y también del lugar de la “juventud” como protagonista de algunos grandes procesos políticos y culturales que han jalonado nuestra historia y la del mundo todo. De hecho, Biagini indica, en un libro dedicado a la cultura juvenil y a su importancia en la vida política de los pueblos, que en la historia de América Latina hubo tres momentos en los que los jóvenes universitarios pensaron su lugar y su misión en el marco más amplio de una apuesta por la unidad del continente y por la integración de las naciones que lo integran. El primero fue el de los procesos emancipatorios de comienzos del siglo XIX; el segundo, el de la Reforma Universitaria de comienzos del XX; el tercero, el de la apuesta integracionista sostenida por las “nuevas izquierdas” que gobernaron la mayor parte de los países de la región a comienzos del XXI.

Es interesante el ejercicio de “poner en línea” estos tres momentos, signados por una preocupación común pero también, cada uno, por los peculiares espíritus de sus propias luchas y por las distintas

entonaciones que en esas tres circunstancias tan distintas adquirió el pensamiento progresista de la región. A comienzos del siglo XIX la apuesta por la unidad latinoamericana era una apuesta por la unidad en la lucha de nuestras naciones por librarse del yugo colonial que las unía a las metrópolis europeas. Era un latinoamericanismo bajo el signo de la emancipación. A comienzos del siglo XX esa apuesta era en cambio una apuesta por la unidad de los estudiantes, o más en general de las juventudes, en su lucha contra los elementos residuales del viejo poder de las oligarquías que prolongaba en las casas de altos estudios, lo mismo que en la estructura social y política de los distintos países, sus antiguos privilegios. Era un latinoamericanismo bajo el signo de la libertad. A comienzos del siglo XXI esa apuesta lo era ahora por la unidad de los gobiernos y de los pueblos en su búsqueda de mejores condiciones para garantizar, en el interior de cada uno de nuestros países, una ampliación de las posibilidades vitales de los sectores históricamente más desatendidos. Era un latinoamericanismo bajo el signo de la democracia.

Otra diferencia puede indicarse también. Cada una a su modo, las juventudes universitarias sudamericanas de comienzos del siglo XIX y de un siglo más tarde sostuvieron sus consignas y sus luchas en un movimiento que podemos caracterizar, tal vez, como ascendente: “de abajo arriba”, desde los claustros de las universidades de su tiempo hacia la vida política de sus ciudades o de sus naciones. En un caso, desde las aulas de las viejas universidades coloniales que habían tenido una mayor apertura a la recepción de los autores que habían renovado en el siglo XVIII el pensamiento político europeo, como Rousseau, Montesquieu o los juristas españoles e italianos, hacia las columnas que sostenían el funcionamiento de unos estados coloniales con los que querían terminar. En el otro, desde los recintos de la vieja universidad jesuítica de una ciudad antigua, clerical y conservadora hacia una sociedad hecha de los mismos privilegios y jerarquías que se expresaban en la vida interna de la Universidad. El latinoamericanismo que se manifestó en las universidades del continente en los primeros tres lustros del siglo XXI tuvo en cambio un

carácter muy distinto, quizás incluso un sentido, una orientación, exactamente opuesta: “de arriba abajo”, más bien que lo contrario.

En efecto, durante aquellos años de gobiernos progresistas, reformistas avanzados o neopopulistas, los líderes más destacados de la región comprendieron que el modo que tenían nuestros países de hacerse fuertes en su combate contra las fuerzas neocoloniales del complejo político, financiero y comunicacional que domina el mundo, y de ese modo reorientar sus prioridades de política interna en dirección a una democratización de sus sociedades, era uniendo sus esfuerzos, sus economías y sus relaciones exteriores como lo habían soñado los libertadores del continente y los grandes pensadores y políticos de la integración latinoamericana. Fue así que, desde la cima de los aparatos de nuestros Estados, en esa coyuntura tan singular, se promovieron una cantidad de orientaciones tendientes a favorecer esta integración económica, política y cultural de la región, y se trató de favorecer esas iniciativas a través de políticas activas que pudieran acompañar los distintos actores de la vida de nuestros países. Por ejemplo, y para lo que aquí nos interesa, de la vida de sus universidades, en las que se promovieron políticas tendientes a favorecer la movilidad de estudiantes, investigadores y docentes a los otros países de la región, el financiamiento de redes interuniversitarias regionales y otras iniciativas en la misma dirección.

Por supuesto, esto no se llevó adelante sin muchas dificultades, producto a veces de la concurrencia de estas políticas con otras de signo opuesto (en Brasil, por ejemplo, en medio de una cantidad de políticas culturales y educativas favorables a la integración regional y a la cooperación Sur-Sur, incluida la cooperación con varios países africanos, un millonario programa de formación de posgrado que se llamó “Ciencias sin fronteras” les preguntaba a sus beneficiarios en qué universidad del mundo querían proseguir sus estudios, y fue insignificante el porcentaje de universidades latinoamericanas que fueron seleccionadas por los candidatos a ese financiamiento estatal), en otros casos de las propias relaciones previas de las universidades y los universitarios con instituciones y colegas del llamado



“primer mundo”, mucho más que de los países más cercanos, y en otros casos más de la vigencia de un conjunto de representaciones que llevaron a más de cuatro a suponer que el mejor modo de honrar la vocación universalista inscripta, como ya dijimos, en el nombre mismo de nuestras instituciones era seguir marginando de la posibilidad de aspirar a esa universalidad a una parte de las universidades del mundo, que era la de los países de nuestra propio continente.

Como sabemos bien, y de manera consecuente con las transformaciones que se operaron en la orientación de las políticas de los gobiernos de la mayor parte de nuestra región en los últimos cuatro o cinco años, el signo que presidió las políticas de esos gobiernos en materia de política exterior en general, y de internacionalización cultural, educativa y universitaria en particular, fue casi perfectamente opuesto al que habían tenido las políticas que se habían impulsado, con más y con menos, con dificultades y con resistencias, en aquellos años anteriores. En la mayoría de nuestros países, donde gobiernos de derecha neoliberal reemplazaron, por la vía electoral o por otras, a los gobiernos progresistas anteriores, la política internacional tendió más bien a mirar a los grandes centros de poder del mundo occidental; en aquellos cuyos gobiernos continuaron desplegando la misma orientación que en los años anteriores, la acción combinada de la falta de interlocutores en los gobiernos de los demás países latinoamericanos y de las crisis económicas y políticas que atravesaron hizo muy difícil la prolongación de las líneas de trabajo que se habían iniciado en los años previos. Un ejemplo es el de Venezuela, que había dedicado muchos recursos a financiar la formación de posgrado de sus profesionales en los otros países de la región, y que ya no estuvo en condiciones de sostener, poco tiempo después, ese mismo importante esfuerzo.

Entre estas dos tendencias, una más “universalista” y una más “integracionista”, si pudiéramos decirlo así, se juegan pues las alternativas que nuestros países, los sistemas universitarios de nuestros países y cada una de las *instituciones* universitarias que integran esos sistemas tienen por delante en relación con los modos posibles de

desplegar las perspectivas de internacionalización de las actividades que estas instituciones desarrollan. Está claro que esta actividad no puede, si queremos ser fieles al espíritu aperturista, democratizador y progresista que heredamos de la Reforma Universitaria de 1918 y que atraviesa este siglo de discusiones educativas y políticas en la historia de nuestras universidades y de nuestros países, encerrarse sobre los límites de las propias instituciones ni de los países donde ellas desarrollan su tarea. Es necesario que nuestras universidades, que *todas* nuestras las universidades, se abran al mundo, dialoguen con el mundo y lo tengan como referente fundamental de lo que hacen, lo que investigan y lo que enseñan. El asunto que a veces se pasa por alto, y al que querríamos nosotros dedicar este último capítulo, es que no hay un solo modo de ser fieles a ese mandato, a esa responsabilidad. No hay un único modo de internacionalizar nuestras universidades, de universalizar nuestras universidades ni nuestros sistemas universitarios.

Por otro lado, aquí estamos dando vueltas sobre un asunto que ha organizado todo nuestro recorrido y que debe organizar también lo que pensemos en relación con este tema específico de los distintos modos de promover la internacionalización de nuestras instituciones y de nuestros sistemas nacionales de instituciones de educación superior. Se trata del principio, establecido en la Declaración Final de la CRES de Cartagena del año 2008, ratificado en la Declaración Final de la CRES de Córdoba de diez años después, y entre tanto adaptado como criterio para la reforma de nuestros sistemas universitarios, y en algún caso incluso de la *legislación* positiva sobre el asunto, de que la educación superior debe ser considerada un derecho humano universal. Un derecho de los ciudadanos, dijimos, y de los pueblos. Un derecho que tienen que tener los ciudadanos y los pueblos, dijimos, a recibir los beneficios de lo que sus universidades hacen en materia de formación, de investigación y de articulación con las necesidades de las comunidades que habitan sus territorios. Nos interesa examinar aquí qué tipo de política de internacionalización universitaria y qué modalidad de integración regional de nuestras universidades y

de nuestros sistemas universitarios nacionales son consistentes con ese postulado de la educación superior como un derecho universal.

Por supuesto, y como una primera consideración muy general, es más o menos evidente que el tipo de *modelo* de internacionalización universitaria hacia el que habría que tender en una perspectiva que entendiera la educación superior como un derecho universal, como aquí estamos postulando que hay que hacer, sería uno que se acercara al polo de lo que Daniela Perrotta ha conceptualizado, en sus importantes trabajos sobre este asunto, como modelo de internacionalización *solidario*, por oposición al tipo de modelo de internacionalización que Perrotta ha llamado, por contraste con el anterior, *fenicio*. Es interesante la contraposición entre estos dos modelos. En uno (en este último: el fenicio) tanto la educación superior como los conocimientos que las instituciones universitarias producen y ponen a circular son representados (como el nombre que le da Perrotta a este modelo sugiere bastante gráficamente) como mercancías. En el otro, en el modelo que Perrotta llama *solidario*, la educación superior y los conocimientos que se producen en las universidades son representados como bienes públicos, y por lo tanto no están sujetos a las leyes del mercado, donde las cosas se compran y se venden por un precio.

Por supuesto, esta diferencia que acabamos de apuntar permite advertir que el modelo de internacionalización *fenicio*, orientado en un sentido Norte-Sur, vertical, descendente y jerárquico, propone una orientación de la actividad universitaria en general, e investigativa en particular, mucho más *heterónoma*. En la medida en que las agendas de investigación vienen en él determinadas, ora por la lógica del mercado que demanda o que premia la producción de determinados conocimientos, ora por la lógica de las agendas académicas de los países centrales (que solo una fervorosa disposición a la colonización puede confundir con unas agendas académicas neutras o intrínsecamente más valiosas que las que pueden construirse en otras partes). Por su parte, el modelo de internacionalización *solidario*, orientado en un sentido horizontal, Sur-Sur, promueve un tipo de trabajo universitario y específicamente investigativo mucho más

*autónomo*, en la medida en que se basa en el despliegue de agendas de investigación surgidas de las necesidades de desarrollo de las sociedades donde las distintas universidades están localizadas o de los resultados de la interacción libre y sin supuestos previos entre los programas de trabajo de estas universidades.

Por supuesto, no es raro que el primer modelo de internacionalización universitaria promueva y hasta pueda proponer como un índice de éxito un tipo de movilidad de investigadores universitarios que desde la perspectiva de las necesidades de desarrollo de las sociedades del sur del mundo solo puede ser pensado como una fuga de cerebros, mientras que el modelo que se opone a esa orientación, el solidario, promueve en cambio, a través de políticas activas y a veces incluso muy costosas, una recuperación (“repatriación”, como se dijo en alguno de nuestros países en años recientes) de cerebros para el desarrollo de investigaciones en las sociedades nacionales que los produjeron, los educaron, los formaron –y los necesitan–. Tampoco es rara la diferencia entre los modos, y entre las lenguas, en que en uno y otro modelo se promueven las comunicaciones de las investigaciones y de sus resultados: mientras en el modelo fenicio se ha impuesto desde hace rato el inglés como *lingua franca* del mundo universitario (Renato Ortiz escribió sobre ese fenómeno –cierto que en el campo específico de las ciencias sociales– hace ya un tiempo), el modelo solidario reivindica la dignidad teórica, conceptual, filosófica y política de todas las lenguas que hablan todos los pueblos del mundo, y como parte de esos pueblos (y en necesario *diálogo* con esos pueblos: ya lo dijimos) sus investigadores universitarios, y por lo tanto promueven formas mucho más democráticas y plurales de comunicación en el seno de las relaciones académicas.

Pero lo que a nosotros nos interesa específicamente aquí, decíamos, es el modo en que conviene acercarse a este problema de la internacionalización y de la integración regional desde la perspectiva de lo que nos estamos planteando en este libro, que es la de las consecuencias que tiene para nuestros modos de pensar la cuestión universitaria la representación de la educación superior, en los

términos de las dos CRES de 2008 y de 2018, como un derecho humano universal. Y bien: lo que nuestra muy rápida presentación del contrapunto que propone Perrotta entre los dos “modelos” de internacionalización que ella pone en diálogo nos permite a esta altura sugerir es que la centralidad que en el modelo “fenicio” de internacionalización tienen las reglas del mercado o de los mercados (el mercado de los bienes y servicios, el mercado académico, el de las publicaciones indexadas y el de las editoriales planetarizadas) lo vuelve particularmente inepto para garantizar el conjunto de posibilidades individuales y colectivas a las que nos referimos cuando pensamos, con las exigencias conceptuales con las que venimos insistiendo en que debemos pensar, la educación superior como un derecho.

Pero es posible que esta consideración, relativamente obvia, nos deje todavía en un nivel de generalidad muy elevado, y que si queremos avanzar debamos preguntarnos, en un plano más concreto, qué tipo de políticas deberían impulsar nuestros gobiernos, nuestros sistemas universitarios y nuestras universidades para favorecer una modalidad de internacionalización y de integración regional –o, para usar una expresión de Gabriela Siufi, una política de cooperación internacional innovadora *enfocada* en una perspectiva de aliento a la integración regional– orientada por el principio de que la educación superior es un derecho de los ciudadanos y de los pueblos. Por supuesto, un buen punto de partida para tratar de empezar a responder esta pregunta puede ser la revisión del conjunto de iniciativas desplegadas en nuestros países durante los años en los que tuvimos en ellos gobiernos animados por un espíritu democratizador, progresista, de ampliación de los derechos en general y de los derechos educativos en particular y adicionalmente, como ya indicamos aquí mismo, de fuerte compromiso con el ideario de la integración regional latinoamericana.

Porque, de hecho, no fue nada insignificante lo que se hizo en esta materia en aquellos años, y por ese motivo una revisión cuidadosa de todo ello (que por supuesto no podemos encarar acá) sería un buen punto de partida para pensar qué hacer ahora en este nuevo tiempo

que se abre hoy en América Latina, en el que la integración entre nuestros países (y como parte de ella, pero también como estímulo reflexivo, crítico y teóricamente informado para ella, la integración entre nuestras universidades y entre nuestros sistemas universitarios nacionales) parece al mismo tiempo más difícil y más necesaria que nunca antes. Desde luego, esta revisión puede ser muy útil a condición de que no la llevemos adelante apenas para solazarnos en la retórica integracionista que animó todo ese esfuerzo, y de que, por el contrario, seamos capaces de considerar las razones de los fracasos que conocieron o de los límites que encontraron algunos desarrollos que terminaron resultando, en el mejor de los casos, muy parciales.

Una de esas razones ha quedado esbozada más arriba: el carácter vertical y descendente que tuvieron las políticas favorables a una mayor integración regional de nuestras universidades y de nuestros sistemas. En efecto, exactamente en la medida en que esos impulsos integracionistas no fueron más que, muy de tanto, el resultado de iniciativas desplegadas en el seno de las propias comunidades académicas de las instituciones universitarias, fue muy frecuente que las políticas que los motorizaron fueran vistas más bien como una “imposición”, o como el resultado (distorsivo, *políticamente* distorsivo, de lo que habría debido ser la lógica “normal” de los intercambios académicos internacionales) del capricho ideológico de un puñado de gobiernos con cuyos principios y valores, por lo demás, los miembros de nuestras comunidades universitarias no siempre comulgaron sin matices, posiblemente por las mismas razones por las que esas comunidades universitarias, como vimos en capítulos anteriores de este libro, *casi nunca* comulgaron sin matices, a lo largo de la historia de América Latina, con los gobiernos social, cultural y educativamente democratizadores con los que en más de una ocasión contaron nuestros países.

No es fácil decir en dos palabras cuál podría ser el remedio a este peligro, pero, en todo caso, es evidente que una política de internacionalización orientada a la integración regional tiene muchas más posibilidades de éxito si son las propias universidades y sus comunidades

académicas, sus profesores, investigadores y estudiantes, las que la abrazan o incluso la promueven. Es necesario que los gobiernos de nuestros Estados perseveren en una orientación integracionista de las políticas que impulsen para sus sistemas de universidades, pero también que promuevan la circulación de información sobre la vida universitaria de los países de la región, que estimulen la frecuentación de los autores latinoamericanos, el estudio de la lengua portuguesa en todos nuestros países y de la lengua castellana en el Brasil y el conocimiento de los grandes trabajos pertenecientes a la larga tradición latinoamericanista de la cultura de todos nuestros pueblos, una tradición cuya riqueza y profundidad vuelve particularmente penoso el estado de balcanización académica (la expresión es de Ricardo Aronskind) que exhiben hoy, a un siglo de aquel llamado “a los hombres libres de Sud América” que se oyó en Córdoba en 1918, nuestras naciones.

Pero sobre todo, es necesario avanzar en una dirección que presenta la dificultad de requerir el acuerdo unánime de otros actores estatales regionales, lo cual no resultó sencillo ni siquiera cuando los tiempos eran más propicios, y hoy es posiblemente mucho más complicado todavía que hace diez o quince años. Pero es necesario reactivar las iniciativas tendientes a la armonización de los sistemas universitarios y de educación superior en general, a la acreditación común de la calidad de las carreras y al reconocimiento mutuo o a la reválida automática de los títulos que otorgan las universidades de todos nuestros países, con el objetivo último de facilitar, no solo los intercambios y la movilidad estudiantil, sino también el ejercicio profesional y el desarrollo académico de los graduados de nuestra región en los distintos países que la integran. Eso no solo permitiría ampliar el ámbito en el que los ciudadanos latinoamericanos podrían ejercer efectivamente el derecho a la educación superior de calidad que los asiste, sino que contribuiría decisivamente (con todos sus déficits, sobre los que no es necesario que nos extendamos, la Europa de las últimas décadas nos ofrece un ejemplo del que hay mucho que aprender) a la propia constitución de América Latina *como* una región.

Es en esta dirección que querríamos formular una última propuesta. Nada que no se haya discutido ya mucho, nada sobre lo que no se hayan dado ya, incluso, algunos pasos. Pero esos pasos han sido insuficientes: debemos avanzar mucho más que lo que hemos sido capaces de hacerlo hasta ahora. Se trata de garantizar la integración regional, no solo de algunos grupos de investigación especialmente activos de nuestras universidades, no solo de nuestras universidades (o de *algunas* de nuestras universidades), sino también de nuestros *sistemas* universitarios nacionales. Aquí estamos preguntándonos cómo promover una política de integración regional universitaria en el marco de la comprensión de la educación superior como un derecho universal. Pues bien: si la educación superior es un derecho universal, si ese derecho es, como ya dijimos que es, el derecho a una educación superior *de la más alta calidad*, y si la integración regional es un bien que contribuye a mejorar esa calidad, entonces es un escándalo, no puede ser, *no hay derecho* a que la posibilidad de beneficiarse de ella no esté igualitariamente distribuida entre los miembros de las comunidades académicas de las distintas universidades (de *todas* las distintas universidades) de los muchos países que integran la región.

Es por eso que –lo repetimos– debemos garantizar la integración, no solo (primero) de algunos grupos de universitarios, ni tampoco apenas (segundo) de algunos grupos de universidades, sino también (tercero) de los *sistemas* universitarios nacionales de toda la región. Para lo primero (para promover los lazos entre equipos de trabajo de instituciones de distintos países) existen cantidad de instrumentos, muchos de ellos puestos en práctica durante los años de las experiencias de los gobiernos progresistas de la región a comienzos de este siglo, cuya eficacia está sobradamente probada y que, por supuesto, es necesario retomar. Retomar y mejorar, ya lo dijimos, pero hay allí mucho que ya se ha hecho y que ha dejado una huella que hay que volver a andar: redes universitarias internacionales que permitieron el trabajo común de equipos de distintos países de la región, programas de movilidad e intercambio estudiantil promovidos y



financiados por los gobiernos de nuestros países, y muchas otras iniciativas en la misma dirección. Es posible incluso que mucho de lo muy bueno que pudo hacerse en el marco de esas iniciativas hace diez o quince años se haya plasmado en una cantidad de relaciones académicas que seguramente es posible hoy, en un contexto que por lo menos no es tan homogéneamente desalentador como el de los últimos años, reactivar.

Es tiempo de decir ahora (y este es el segundo asunto que habíamos dejado planteado, el segundo de los tres niveles en los que, de acuerdo a lo que anunciamos, es necesario promover una integración universitaria regional) que *también* hay mucho camino recorrido en relación con las posibilidades de una articulación más ambiciosa que la que podemos imaginar entre investigadores individuales o entre equipos de investigación: de una articulación *institucional* entre universidades de los distintos países de América Latina. Hay en efecto, en toda la región, importantes redes de universidades que favorecen todo tipo de intercambios del más alto interés para los miembros de las comunidades académicas de las instituciones que las integran. Una, muy fuerte, tiene su corazón en México: la Unión de Universidades de América Latina, UDUAL. Otra, también muy importante, cubre sobre todo a los países el sur del continente: la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, AUGM, que tiene su sede, por supuesto, en la capital del Uruguay. Desde luego, no son las únicas: varias otras, de menor porte y menos extensa trayectoria, también vienen cumpliendo una tarea muy relevante. Porque, en efecto, no hay ninguna duda de que estas redes han sido y son factores muy significativos para la integración universitaria de nuestra región.

Pero tampoco puede haber ninguna duda de que la integración universitaria de nuestra región no puede *descansar* sobre estas importantes y meritorias redes, ni, desde luego, *agotarse* en el valioso trabajo que ellas llevan adelante. Mucho menos si queremos pensar esta integración, como aquí estamos intentando hacerlo, en base al principio de la educación superior como un derecho. Los derechos,

dijimos, son universales. Las redes como las que acabamos de mencionar, no. Son redes, como suele decirse, “de membresía”. Tienen sus estatutos, establecen los requisitos que deben cumplir las instituciones que las integran. Reciben las solicitudes de incorporación de tal o cual universidad que, no perteneciendo a ellas, aspira a hacerlo; la examinan, discuten si permiten el ingreso de la recién llegada. Eventualmente, después de esa discusión, reciben a la nueva socia. Nada que objetar, por supuesto. Pero es claro que ni el sistema de redes que existe en la región, ni ninguna “red de redes” que eventualmente viniera a integrarlas a todas ellas en una unidad mayor, puede cumplir la tarea de garantizar a todos los estudiantes, los graduados y los docentes de todas las universidades de toda la región el derecho a gozar de los beneficios de la integración universitaria regional que tenemos la obligación de construir.

Por ese motivo es necesario profundizar los (no inexistentes, pero muy débiles) mecanismos de articulación, coordinación e integración entre los *sistemas universitarios nacionales* de todos los países de América Latina y el Caribe. Algún paso en este sentido, aunque modesto, pudo darse en años anteriores, cuando la integración regional estaba en la agenda política y educativa de la mayoría de los gobiernos de nuestra región: hoy es necesario retomar esa tarea a partir del punto que pudo alcanzarse entonces, e insistir en que no habrá posibilidad de una integración universitaria regional efectiva sin el fortalecimiento de estos mecanismos. No será fácil, porque los sistemas universitarios nacionales son muy diferentes entre sí: tanto su composición como su regulación difieren de un país a otro. Por eso es necesario dar toda la fuerza posible a una asociación o confederación de conferencias o de consejos nacionales universitarios que, reconociendo esa heterogeneidad y haciendo de ella una riqueza más que un límite, pueda diseñar políticas de integración efectiva entre las comunidades universitarias de nuestros países.

Por supuesto, la tarea no estará cumplida hasta que podamos escalar todavía un escalón más, y hasta que sean, *no* los sistemas universitarios nacionales, *sino los propios gobiernos democráticos de*

*nuestras naciones*, los que consigan construir los instrumentos para una integración regional efectiva y cierta, a la altura de las mejores aspiraciones de la gran tradición latinoamericanista de la que hemos mencionado apenas, en estas páginas, algunos capítulos o hitos especialmente significativos. Solo entonces, en efecto, habremos hecho realidad los sueños de los jóvenes universitarios de los años de la emancipación y de los de la Reforma de los que nos hablaba Biagini, a quien recordábamos al comienzo mismo de este capítulo. Pero no vamos a esperar ese momento para ponernos en marcha. Al revés: pueden ser las iniciativas que desde nuestros propios equipos de trabajo, desde nuestras propias universidades y desde nuestros propios sistemas universitarios seamos capaces de poner en marcha las que contribuyan a apurar los tiempos de esa imprescindible integración más amplia, más general, más ambiciosa, de nuestras sociedades, nuestras culturas y nuestros pueblos.

Volvamos, ya para terminar, al punto del que partimos: la interpe-lación de los jóvenes reformistas cordobeses de 1918 a los “hombres libres de Sud América” y la vocación integracionista que de ese modo se expresaba, y que no dejaría de manifestarse también en las múltiples formas en que el grito de la Reforma sería oído y replicado en las décadas siguientes en toda la región, desde la formación del APRA en el Perú hasta la Revolución cubana. Lo que ahora conviene recordar es que esa vocación tenía como complemento, en esos años, una convicción antiimperialista en la que la apuesta por la unidad de la región recogía su razón y su sentido. Era en efecto *contra* las manifestaciones de la voracidad imperialista norteamericana (que se había expresado años antes en la guerra con España de 1898) y del estilo de vida y de pensamiento que la acompañaba (que las escrituras latinoamericanas de la época solían sindicar bajo el nombre de *materia-lismo*) que se reclamaba la unidad *espiritual* de nuestro continente. Decimos esto para sugerir que, no puede ser bajo otro signo que el del combate contra las viejas y nuevas formas del dominio que los poderes económicos y políticos del mundo ejercen hoy sobre nuestros pueblos, que esta vocación latinoamericana puede ser honrada.

A un latinoamericanismo renovado deberá corresponder, pues, un antiimperialismo igualmente actualizado, pero no menos intenso ni seguro de sus motivos que el de antaño. Uno capaz de percibir (y combatir) los modos en los que los intereses *nada* universales de los grupos, las corporaciones y los países más ricos del mundo ejercen su dominio sobre el resto de la humanidad, incluso –y no en último lugar– *dentro* de nuestras universidades y de nuestros sistemas de ciencia y técnica, engalanándose a veces con los seductores atavíos de la neutralidad científica, la calidad académica o la inteligibilidad universal. Uno capaz de redefinir, propiciando el diálogo democrático entre las universidades, los Estados y las organizaciones populares, los objetivos formativos, investigativos y de articulación comunitaria de nuestras instituciones, que deben encontrar un timbre de honor, y no una “caída” por la que andar pidiendo disculpas todo el tiempo, en su capacidad para sintonizar con las necesidades de los procesos tendientes a garantizar el derecho al desarrollo de sus pueblos y de los pueblos de toda la región.



# Epílogo

## Tiempos locos

A lo largo de este libro hemos tratado de pensar el legado que nos deja una historia larga, de algo más de un siglo entre nosotros, y de bastante más que eso en la historia de la cultura de Occidente, y una historia mucho más corta, que tiene los años de este siglo XXI que pisamos, en relación con los modos con los que contamos para pensar lo que suele llamarse la “cuestión universitaria” de cara a los nuevos desafíos que se abren en esta hora latinoamericana.

Es interesante esta expresión: “cuestión universitaria”. Como cuando decimos “cuestión social”. *Cuestión* es pregunta y es problema, y es en ese doble sentido que hemos recorrido aquí los modos en que esa “cuestión” universitaria se ha planteado en esta parte del mundo desde los años de la Reforma Universitaria de 1918 en adelante, hasta los días, mucho más cercanos a los nuestros, en los que empezamos a poder pensar que la educación superior constituye, debe constituir, para nuestros ciudadanos y para nuestros pueblos, un derecho humano universal. Que es, dijimos, el gran legado que nos dejan los movimientos de democratización social, política y educativa impulsados por los gobiernos neopopulistas que conocieron varios de los países de nuestra región en los tres primeros lustros de este siglo.

Ese fue el tema de nuestra Introducción, en la que nos preguntamos por la naturaleza de esos procesos de democratización y, en ese marco, por las condiciones que hicieron pensable, inteligible y

acompañable el postulado de que la educación tenía (tiene) que ser considerada, en todos sus niveles, un derecho humano universal. A partir de allí, en nuestro primer capítulo nos preguntamos por la diferencia y también la complementariedad entre el concepto de derecho y el de inclusión, y estudiamos los modos en que el primero de ellos supone (y también *refuerza*) la idea de igualdad, y en que el segundo supone (y también *refuerza*) la de desigualdad. A continuación, en nuestro segundo capítulo, recorrimos la historia de nuestros pensamientos sobre la Universidad desde el acontecimiento de la Reforma hasta los grandes procesos de democratización social y educativa de mediados del siglo XX, con eje en uno de los países de la región, la Argentina, donde ese proceso asumió el signo del peronismo. Desde allí nos desplazamos en el tiempo y en la geografía: en nuestros dos capítulos siguientes estudiamos la capacidad y los límites que tuvieron los movimientos estudiantiles francés y mexicano de 1968 para democratizar la Universidad y la vida social de sus países.

El movimiento de democratización universitaria que protagonizaron nuestras sociedades a comienzos de este siglo, y del que es hija la idea, la consigna, el postulado de que la educación superior es un derecho humano universal, retoma de distintos modos toda esa larga, lenta y contradictoria historia de esfuerzos militantes de los actores universitarios o de distintos actores sociales y políticos *en relación con* la Universidad a lo largo del siglo XX. Por eso, no es extraño que haya sido *toda* esa historia, *todo* ese siglo de progresos sociales, políticos y educativos en nuestras naciones el que se dedicó a impugnar con mucha fuerza y con mucha violencia discursiva (y no solo discursiva: estaba –y en algunos casos sigue– gobernando) la derecha que tomó el timón de mando de muchos de nuestros países después de aquellas experiencias democratizadoras de los quince primeros años del siglo. En el quinto capítulo de este libro discutimos el modo de pensar las cosas de esa derecha, ciertamente desdemocratizadora, regresiva y por completo incapaz de entender, dijimos, no solo esa consigna de la educación superior

como un derecho, sino la idea misma de derecho, que a su representación ideológica de las cosas es incapaz de decirle, sugerimos, nada de nada.

En el sexto capítulo recorrimos el andarivel opuesto del pensamiento político, social y educativo latinoamericano de este último siglo: los pensamientos de unas izquierdas que también pueden y deben nutrir nuestra reflexión sobre los desafíos que tenemos por delante. Por un lado, una izquierda “gramsciana” que se interesó desde hace mucho tiempo por el grado en que los sectores intelectuales universitarios lograban articularse con los sectores populares de nuestros países. Por otro lado, una izquierda “reproductivista” que se preocupó por mostrar los modos en los que una sociedad injusta se expresa en la también injusta distribución de las posibilidades educativas de los miembros de las distintas clases sociales que la integran con obstinada independencia de la buena voluntad democratizadora de los gobiernos. En tercer lugar, una izquierda revolucionaria que apostó a que la voluntad y el poder políticos pudieran terminar con la historia de la Universidad como privilegio e inaugurar la de la Universidad como derecho. Por último, una izquierda democrática que desde la cima del gobierno de nuestros Estados consiguió expandir como nunca antes ese derecho a la Universidad, mostrándonos el camino que no debemos dejar de recorrer en adelante.

Pero esa idea de la Universidad como derecho debe, dijimos, ser complejizada. Por un lado entendiendo que ese derecho no es solo el derecho de unos ciudadanos individuales que pueden comportarse frente al Estado como *right clamants* más o menos airados, sino un derecho del pueblo entendido como sujeto colectivo, no opuesto pero tampoco idéntico a la suma aritmética de los ciudadanos que lo integran; por otro, comprendiendo que una universidad es bastante más que una máquina de distribuir servicios formativos: es también una máquina de investigar y una importante representante política y cultural en el ámbito geográfico en el que desarrolla su tarea. Por eso dedicamos nuestro séptimo capítulo a preguntarnos qué quiere decir que el pueblo tiene derecho a recibir de sus universidades a los



mejores técnicos, científicos, profesionales y docentes que ese pueblo necesita para su desarrollo, su realización y su felicidad, nuestro octavo capítulo a averiguar qué quiere decir que el pueblo tiene derecho a usufructuar el trabajo que realizan sus universidades para producir y poner a circular conocimientos, y nuestro noveno capítulo a discutir qué quiere decir que el pueblo tiene derecho a que sus universidades les abran sus puertas y establezcan todo tipo de vínculos y conversaciones con las organizaciones sociales de sus territorios.

Fue así como llegamos, al final de nuestro recorrido, a la importante cuestión del territorio. Del espacio en relación con el cual nuestras universidades definen su vocación de intervenir y tratar de cambiar el mundo. Y por cierto, no es excesiva esta última palabra, si se piensa hasta qué punto todo lo que hoy hacemos (lo que leemos y lo que escribimos, lo que pensamos y lo que decimos, lo que enseñamos y lo que aprendemos) está atado a lo que se hace en las más distintas y distantes universidades del planeta, y hasta qué punto los actores sobre los que queremos incidir se escapan por todos los costados de los límites de nuestros municipios, provincias o naciones. En efecto, nunca fue tan obvia como hoy la naturaleza *universal* de nuestras *universidades*. Pero como al mismo tiempo nunca fue tan obvia como hoy la existencia de enormes asimetrías en ese uni-verso que todos habitamos, debemos revisar nuestras mejores tradiciones (empezando por la que hemos recorrido en este libro: la que se tiende entre el latinoamericanismo de los estudiantes cordobeses de 1918 y el de nuestros líderes democráticos del siglo XXI) para pensar los mejores modos de enfrentar, articuladamente y con la fuerza necesaria, la internacionalización que nos debemos y que, de cualquier modo, se nos viene encima.

Terminamos de escribir estas últimas líneas, con las que querríamos cerrar el (seguramente innecesario) segmento de “resumen y conclusiones”, por así decir, de este epílogo, en circunstancias que vuelven manifiesto, en toda nuestra región y en el mundo entero, este carácter gritonamente supranacional, pero también supra-regional, supra-continental, de nuestros problemas y de la necesaria

orientación de nuestras preocupaciones. De nuestras preocupaciones, queremos decir, universitarias: de eso estamos hablando. De las cosas que las universidades tienen que hacer y tienen que pensar. Y de lo que tienen que pensar sobre el modo en que tienen que pensar y hacer las cosas. Para eso son universidades: para perseverar (incluso y sobre todo cuando las cosas se ponen difíciles, incluso y sobre todo cuando todo se complica) en esa tarea re-flexiva, como decía hace dos siglos y cuarto (ya lo vimos en este libro) Immanuel Kant: en ese movimiento de flexión de su pensamiento sobre sí mismo, de interrogación de las condiciones en las que se interroga, de conocimiento de los instrumentos con los que se conoce, de crítica de las armas con las que critica.

Algo de todo esto, en efecto, habíamos empezado a sugerir tres capítulos atrás, cuando discutíamos sobre los modos en los que la Universidad y nosotros, universitarios, tenemos que revisar nuestros modos de pensar, de hablar y de escribir si queremos estar a la altura del desafío de sostener las necesarias discusiones con las ciudadanías de nuestros países y con sus dirigentes: con una opinión pública, decíamos, informada y crítica (y a cuya propia información y a cuya propia capacidad crítica nosotros y nuestras universidades tenemos la obligación de tratar de contribuir) y con unos gobiernos sensibles a las voces expertas que surgen de nuestras instituciones, pero también si queremos ser capaces de no rendir la autonomía de su propia voluntad pública y democrática en el altar de los fetiches que en estas nuestras instituciones universitarias somos mandados a hacer para levantar. Decimos esto, pensando en la situación que vivimos hoy en nuestros países y en el mundo entero, para destacar que es sin duda halagador para los científicos y los universitarios oír todo el tiempo a los dirigentes políticos preocupados por cuidar la salud de sus ciudadanos que no hacen “otra cosa” que “lo que nos dicen los que saben”. Los que saben: los médicos, los bioquímicos, los epidemiólogos, los estadísticos. De acuerdo, pero cuidado.

Queremos decir: que no deja de formar parte de los problemas de nuestras democracias, en los años que llevan tratando de instalarse

y hacerse fuertes en nuestros países después del último turno de dictaduras cívico-militares que padecimos en toda la región, y en medio de no pocas recaídas autoritarias en los tiempos más recientes, la lucha de los discursos de la política por abrirse un camino y hacerse un lugar frente a los discursos “expertos” (ciertamente: universitarios) que en muchas ocasiones amenazaron con devorarlos, con colonizarlos: el de los economistas que querrían hacer de la voz de los políticos apenas la repetidora de sus dogmas, el de los comunicólogos que han llevado a grandes oradores a rendir sus dignos estilos retóricos a la tiranía de los tiempos, los ritmos y los criterios de inteligibilidad de los *mass media* en general y de la televisión en particular, el de los expertos en las ritualidades tribunalicias que han reemplazado la discusión política en los contextos de persecución que conocieron recientemente algunos de nuestros países por las chicanas judiciales. No hay duda de las mejores credenciales con las que hoy pueden presentarse a la consideración pública “los que saben” sobre los problemas sanitarios que interesan a nuestros dirigentes, pero no haríamos bien en no estar advertidos sobre los riesgos.

Porque incluso si fuera cierto (no lo es) el cuento del desinterés político de la ciencia y de la neutralidad de los valores que ella manipula, lo que no es *nada* neutral ni deja de expresar del modo más flagrante el resultado del juego de unos bien reconocibles intereses es la decisión acerca de *qué* saberes científicos, de los saberes científicos de *qué* disciplinas, son convocados a comparecer ante los poderes políticos del mundo en estas circunstancias para decir lo que tienen para decir, y de qué *otros* saberes científicos, en contrapartida, son hoy mucho menos reclamados por esos poderes políticos del mundo, por los medios masivos de comunicación y por la opinión pública de los países. Así, por ejemplo, es llamativa la ausencia, en los debates actuales sobre el desarrollo de la pandemia que hoy sufre el mundo entero, de los muchos expertos (científicos universitarios de primer nivel que saben *mucho* sobre su *métier* y que tienen *mucho* para decir en estas circunstancias) que vienen explicando a quien quiera oírlos (el problema es que los que quieren oírlos o son pocos o no tienen ningún poder) las causas

de esta pandemia, que si hemos entendido sus explicaciones están asociadas con los fuertes trastocamientos de los equilibrios ecológicos del planeta debido a los modos en los que la humanidad viene, desde hace bastante tiempo, produciendo sus alimentos: los animales que come y los forrajes que comen esos animales.

En una perspectiva más general o amplia, este tremendo problema que tiene hoy la humanidad, y que viene causando pestes semejantes a esta que hoy padecemos (las gripes porcina y aviar han sido reiteradamente recordadas como antecedentes de la actual) de manera repetitiva y desde hace décadas, puede pensarse como el resultado de un cierto modo de entender la relación entre nuestra razón científica y tecnológica y el mundo, al que, desde el inicio mismo de lo que solemos llamar “modernidad”, hemos tendido a representarnos como una especie de gran cantera de la que extraer sin mayores consideraciones todo lo que necesitamos. Así, tanto los modos de producir nuestros alimentos como la forma misma en la que tendemos a pensar nuestra relación con la naturaleza y el tipo de razón (que una zona importante de la filosofía social del siglo XX llamó “instrumental”) que le está asociada están hoy necesitando una fuerte revisión, que justificaría ampliamente que los poderes políticos de los países de todo el mundo estuvieran convocando en su auxilio a los profesionales de estos campos, que van desde la Ecología hasta la Economía y desde las tecnologías hasta la Filosofía del Conocimiento, para que los ayudaran a pensar cómo re-pensar las claves mismas de nuestros modos de entender nuestra relación con la naturaleza y de actuar en relación con ella.

Ahora: es evidente que no son estos los científicos y tecnólogos, los académicos de nuestras universidades, los que hoy están siendo convocados por los poderes políticos del mundo, por los gobiernos de todos los países de la Tierra para integrar comités de expertos y responder día y noche las consultas de los periodistas de la televisión y decirles a nuestros gobernantes lo que tienen que hacer. Que se entienda: no tenemos nada, *nada*, que decir en contra de que sean los mejores sanitaristas y epidemiólogos que producen nuestras universidades los que cumplan hoy el indispensable trabajo de “consejeros

del príncipe” (esa vieja figura renacentista) en esta emergencia tan dramática. No solo no tenemos nada que decir en contra de eso sino que estamos muy orgullosos de que sea de nuestras universidades, de las universidades públicas de nuestros países, de donde están surgiendo esas necesarias voces sin las cuales hoy estaríamos todos, nuestros gobiernos y nosotros mismos, sin saber muy bien qué hacer. El diálogo entre nuestros gobernantes y nuestros académicos, entre el poder político y el saber científico universitario, está siendo un elemento fundamental para atravesar esta crisis sanitaria, para cuidar la salud de las personas y para minimizar las pérdidas de vidas que todos nuestros países están sufriendo.

“Hasta que todo esto haya pasado”, como se oye decir por todas partes con hartazgo, con expectativa, con ilusión. Una ilusión de la que claro que no pueden sino participar los gobernantes de todos los países de la Tierra, que quieren que todo esto pase de una buena vez, pero que es necesario que puedan sostener ese deseo tan fácilmente comprensible y compartible sobre bases menos candorosas (y menos cómplices del estado de cosas que nos trajo hasta el punto en el que estamos) que las que lo llevaron al alcalde de la ciudad de Nueva York, en una conferencia de prensa a propósito de la pandemia, a sostener que todo esto solo habrá acabado “cuando tengamos la vacuna”. Lo que por un lado revela hacia qué otro sector de nuestros saberes universitarios (además de los sanitaristas y los infectólogos) están mirando hoy los poderes políticos del mundo: los saberes bioquímicos y farmacológicos; por el otro pasa por alto que, si algo muy importante no cambia en este nuestro mundo en los modos en los que se fabrican, se venden y se compran las vacunas, el esperado día en que por fin “tengamos la vacuna” será apenas el día en que quienes puedan comprarla (o quienes vivan en países cuyos gobiernos consideren que es un deber de los Estados gastar la plata que sea necesaria, transferir los dineros públicos que sean necesarios a los dueños de las grandes industrias farmacéuticas para garantizar el derecho ciudadano a la salud) habrán terminado de condenar a muerte a quienes no tengan esa dicha.

Y esto solo hasta que llegue (¿en cuántos años?: ¿en tres, en cinco, en diez?) *la próxima* peste, que, si algo muy importante no cambia en este nuestro mundo en los modos en los que se producen los alimentos que comemos, vendrá –dicen los que saben, los que saben *y no están siendo oídos en medio de nuestra comprensible preocupación por cómo “aplanamos la curva” y por cuándo “tendremos la vacuna”*– de manera inexorable. Desde luego: si los autores o los eventualísimos lectores de este libro fuéramos alcaldes de la ciudad de Nueva York, perfectamente impotentes para tomar ninguna decisión sobre los modos en que se producen los alimentos que comemos o en que se fabrican, se venden y se compran las vacunas, responsables de la salud y de la vida de millones de personas y dueños de un presupuesto más que suficiente para comprar varias dosis de vacunas para cada una de ellas, no estaríamos especulando sobre estas cosas ni pidiéndoles a nuestras universidades que nos ayudaran a pensar la manera en que el modo capitalista de producción de alimentos y vacunas en el mundo ha determinado una situación de la que lo único que querríamos sería salir, sino pidiendo ayuda a nuestros epidemiólogos para detener esta locura y preguntándoles a nuestras universidades y a nuestras industrias farmacéuticas cuánta plata necesitan que pongamos para que nos den la vacuna de una buena vez.

Pero los autores y los improbables lectores de este libro no somos alcaldes de Nueva York, sino universitarios, y en tanto que tales sí que tenemos la responsabilidad, inexcusable, de formularnos estas preguntas que aquí hemos dejado apenas apuntadas. Las universidades deben revisar lo que piensan y el modo en el que piensan, deben atender las demandas y las necesidades de las organizaciones populares y de los gobiernos democráticos, pero también deben preguntarse si esas demandas que reciben son las únicas que corresponden a las necesidades sociales, económicas, sanitarias y de todo tipo que ellas mismas, con sus saberes y como resultado de sus tareas investigativas, pueden y deben identificar y poner en la agenda pública de las discusiones y de los problemas. Deben, para eso, hacerles llegar a los gobiernos y a los ciudadanos, a los tomadores de decisiones y

a una opinión pública que tienen que contribuir a volver cada vez más informada y crítica, los resultados de sus trabajos investigativos y de su tarea en los territorios. Ya hablamos antes de este triángulo virtuoso del que las universidades tienen la obligación de constituir uno de los vértices: el que vincula el poder político de los gobernantes, los saberes científicos de las comunidades académicas y la participación deliberativa y activa de los ciudadanos.

Lo que ahora es necesario señalar, frente a los nuevos desafíos que nos pone o que nos revela esta pandemia, es una tensión que se empieza a volver cada vez más evidente, y que es la siguiente: las tres puntas de ese triángulo que acabamos de recordar se definen, definen su identidad, su competencia y sus alcances, en torno a los límites de los Estados nacionales que, desde hace varios siglos, son los modos en los que la humanidad organiza su vida colectiva. En efecto, los gobiernos son gobiernos de esos Estados, en el interior de cuyas fronteras son en principio soberanos y disponen de grandes márgenes de acción; las ciudadanías se definen también en relación con esos límites y frente a esos gobiernos, a las medidas que esos gobiernos toman o a las que esas ciudadanías creen que deberían tomar, y las universidades se rigen por las leyes de sus países, se integran a sistemas universitarios nacionales y tienen como interlocutores a los ciudadanos y a los gobiernos de sus Estados. No hay duda del carácter virtuoso del diálogo entre esos tres actores fundamentales de una sociedad democrática; tampoco hay duda de que la conformación de esos tres actores es la misma que la de esas sociedades democráticas que conocemos, que son sociedades *nacionales*.

La pandemia que hoy padece el mundo entero nos mostró una primera consecuencia de esta circunstancia sobre la que es imposible no reflexionar: si nuestras sociedades son nacionales, si nuestros Estados son nacionales, y si los gobiernos que tenemos, las universidades en las que trabajamos y las ciudadanías de las que formamos parte tienen como referencia a esos Estados y a esa organización nacional de nuestra vida colectiva, el virus que hoy nos preocupa y que se viene cobrando vidas humanas por todas partes y a gran velocidad

*no conoce esos límites, esas fronteras, esa organización nacional de nuestra convivencia.* Atraviesa las fronteras, viaja con las personas que, en un mundo globalizado como el que hace rato tenemos, se mueve de un lado a otro todo el tiempo, proyecta sus efectos sobre el vasto conjunto de las sociedades humanas sin distinción de razas, de lenguas ni de creencias, pero es combatido, en el interior de cada una de esas sociedades, por sistemas sanitarios nacionales, por autoridades políticas nacionales, con leyes y costumbres nacionales y con universidades cuyos mejores expertos estamos muy orgullosos de que estén integrando los equipos de asesores de los gobiernos... nacionales.

La desproporción entre el carácter perfectamente transnacional de la enfermedad y el carácter cerradamente nacional de los instrumentos con los que contamos para combatirla en cada uno de nuestros territorios es muy grande, y ya ha sido observada muchas veces. Por eso es necesaria, como también se ha dicho reiteradamente, la acción conjunta de los gobiernos, el desarrollo de investigaciones y líneas de intervención conjunta de las universidades, la cooperación internacional en todos los campos. Por supuesto que esto no es sencillo. Para volver sobre nuestra región latinoamericana, a la que nos hemos dedicado centralmente en este libro, si los proyectos integracionistas (gubernamentales y universitarios) no fueron fáciles de llevar adelante y tropezaron con todo tipo de dificultades incluso durante los años más favorables que tuvimos para ello en mucho tiempo, que fueron los quince primeros de este siglo, con gobiernos de orientación muy semejante y muy avanzada en toda la región y con el viento en popa de sus muy buenas performances económicas y sociales, mucho más difícil resultan estos empeños en tiempos de fortísima heterogeneidad ideológica entre nuestros gobiernos, de descalabro económico, desastre social y, por si todo eso fuera poco, emergencia sanitaria.

Pero si, como veníamos proponiendo, somos capaces de atender las indicaciones de “los que saben” (pero no *solamente* de los que saben lo necesario para evitar –lo que por supuesto que es fundamental– la proliferación de los contagios de coronavirus, ni tampoco



*solamente* de los que saben lo necesario para producir –lo que por supuesto que *también* es fundamental– la vacuna contra esta enfermedad, sino de los que saben lo necesario para entender sus *causas*), si somos capaces de prestar atención a lo que nos vienen enseñando muchos importantes investigadores de nuestras universidades y de las de todo el mundo sobre los motivos por los que la humanidad está padeciendo a repetición estas plagas, entonces la desproporción entre el carácter transnacional del problema que enfrentamos y el carácter nacional de los modos de organización de nuestros gobiernos, nuestros sistemas universitarios y nuestras discusiones ciudadanas se vuelve todavía más palmario y más dramático. Hoy, en efecto, tanto los líderes como las ciudadanías y como las universidades de nuestros países (de los de América Latina, desde ya, pero seguramente también de todos los países de la Tierra, incluyendo dentro de ellos a los más poderosos) son incapaces de actuar sobre este problema.

Pero no porque este problema escape a la capacidad de intelección de nuestros investigadores ni porque el virus que hoy padecemos (o los que padecemos algunos años atrás o los que padeceremos, si nada cambia, algunos años adelante) sea un castigo de los dioses frente al que nada podamos hacer más que llorar amargamente cual víctimas sufrientes de alguna tragedia griega. No: las causas de estas pestes son humanas, demasiado humanas, y son además perfectamente cognoscibles y conocidas, comprensibles y comprendidas, investigables y ya muy investigadas en las universidades del mundo entero. El problema es que esta expresión, “el mundo entero”, que nombra hoy el escenario del problema que tenemos, *no nombra una unidad política de referencia de nuestros gobiernos, de nuestras ciudadanías ni de nuestros sistemas universitarios*. El problema es que a pesar de que todas las universidades del planeta nos vienen diciendo que hay que dejar de deforestar el planeta y de atrofiar el ambiente si queremos evitar que estas epidemias se sigan sucediendo, las personas que toman la decisión, año tras año, de seguir deforestando el planeta y atrofiando el ambiente actúan a una escala diferente de aquella que pueden alcanzar las leyes o las acciones de los gobiernos de nuestros

Estados (nacionales), la impugnación de nuestras ciudadanías (nacionales) y la cooperación que nuestros sistemas de universidades (nacionales) pueden brindar a los unos y a las otras.

¿Quiénes son los señores o las señoras que toman esas decisiones? ¿Dónde se reúnen? ¿En qué oficina, en qué ciudad del mundo, en qué hotel de siete estrellas o en qué *meet* virtual se resuelve el ritmo del desastre que padece una humanidad que ignora las respuestas a estas preguntas tan elementales, incluso tan ingenuas? Este libro tiene que empezar a terminar, y con él estas reflexiones (necesariamente muy preliminares) que solo nos hemos atrevido a incluir en este último texto adicional y como “fuera de programa” porque no nos habría parecido razonable no pensar algo acerca de las circunstancias mismas en las que estamos (escribiendo, leyendo, pensando, viviendo) todos. Pero parece necesario, en este punto de nuestras consideraciones sobre las tareas de nuestras universidades en el tiempo que se abre en América Latina y en el mundo todo, decir al menos tres cosas sumamente generales. La primera es que es necesario que esas universidades y los *sistemas* nacionales que ellas integran se tomen más en serio que nunca sus tareas de formar (de modo necesariamente complejo y transdisciplinar) los profesionales que necesitamos para atender estos problemas, de investigar sus múltiples y muy diversas dimensiones y de conversar todo el tiempo con los gobiernos democráticos de nuestros Estados y con las ciudadanías de nuestros países.

La segunda es que es necesario que los gobiernos de nuestros Estados, a partir del diálogo con sus comunidades académicas y del aliento a formas amplias de participación popular, deliberativa y activa, en los asuntos públicos, se hagan fuertes frente a los poderes económicos del mundo que con demasiada frecuencia logran colonizarlos y doblegar su voluntad de atender, en primer lugar, el bien de sus sociedades nacionales y junto con él (y cada vez más inseparable de él) el de la humanidad en su conjunto. Queremos decir: que por supuesto que las decisiones de deforestar tal o cual región del planeta, dado el modo en que hoy está organizada la economía en el mundo

entero, excede a los poderes del gobierno de cualquier país, pero que esa región de la Tierra está ubicada siempre en un país, y que ese país tiene un gobierno que es necesario que esté a la altura de las responsabilidades que le caben en la defensa de lo que es bueno para su pueblo y para la humanidad en su conjunto. Ahí las universidades tienen mucho para hacer y para decir: tienen que decirles a los ciudadanos de sus países qué cosas están en juego en esas decisiones que tienen que tomar sus gobernantes, y tienen que decirles a sus gobernantes cuáles son los riesgos de sus eventuales defecciones.

La tercera es que parece necesario oponer, a las fuerzas económicas de alcance mundial que hoy gobiernan la vida y el futuro de la humanidad en el planeta, y a la potencia destructiva, de alcance asimismo planetario, que tienen esas fuerzas, una también ecuménica organización de las preguntas que nos hacemos las universidades y –quizás más difícil todavía– una igualmente universal organización de una opinión pública capaz de trascender las fronteras de los países tanto como lo hacen los problemas que esa opinión pública tiene que discutir y en torno a los cuales debe interpelar a los poderes políticos de todos los países de la Tierra. Un nuevo humanismo, en efecto, debe animar, en esta coyuntura –que evidentemente expresa un problema estructural de la organización actual del mundo–, la acción política de los gobiernos, el involucramiento activo de los ciudadanos en la discusión de los problemas colectivos y el trabajo de nuestras universidades, que tienen más que nunca la tarea de conversar con los unos y los otros, de acercarles los resultados de sus investigaciones y de contribuir con ellos en el diseño de coordinadas más sensatas para la vida de toda nuestra especie.

En nuestra región, una historia muy rica de compromiso de la Universidad con la vida pública y con las luchas por la democratización política y social de nuestros países, que en trazos muy gruesos tratamos de reconstruir en este libro, pone a nuestras instituciones y a nuestros sistemas universitarios en condiciones de pensar con lucidez este desafío. Al fin y al cabo, nunca faltó esa cuota de humanismo a nuestras militancias universitarias más recuperables: ni a

la que en 1918 quiso dar un mensaje a todo el continente pateando el tablero de las viejas prepotencias coloniales en una antigua universidad del interior de la Argentina, ni a la que en 1959 se propuso en una pequeña isla del Caribe la tarea de mostrar al mundo el ejemplo de una sociedad sin privilegios, ni a la que en 1968, en México, eligió ponerse del lado de las demandas de los sectores más postergados de su pueblo, ni a la que ayer nomás, por toda América Latina, nos permitió pensar la educación superior, como hemos dicho muchas veces a lo largo de estas páginas, como un derecho humano universal. Hoy es hora de extender hasta el límite mismo de sus posibilidades esas ideas de lo humano y de lo universal, porque es el futuro mismo de la humanidad en todo el mundo lo que parece estar en juego.



## Bibliografía

Althusser, L. (1974). *La filosofía como arma de la revolución* (Sexta Edición). México: Siglo XXI.

Baudelot, C., y Estabiet, R. (2009). *L'élitisme républicain*. Paris: Seuil.

Biagini, H. (2012). *La contra-cultura juvenil. De la emancipación a los indignados*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Blanqui, L. (2000). *La eternidad a través de los astros*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Buchbinder, P. (1918). ¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918. Buenos Aires: Sudamericana.

De Certeau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana.

Dércoli, J. (2018). La Reforma Universitaria, el reformismo y las transformaciones universitarias del peronismo. En Rinesi, E., Peluso, N., y Ríos, L. (comps.), *Las libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918* (pp. 171-90). Los Polvorines: UNGS.

Derrida, J. (1995). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Barcelona: Paidós.

Galende, F. (2011). *Rancière. Una introducción*. Buenos Aires: Quadrata y Biblioteca Nacional.

González de Alba, L. (2013). *Los días y los años*. México: Planeta.

González, H. (2001). La tradición crítica argentina frente al pensamiento como cálculo. En Naisthat, E., Raggio, A. M., y Villavicencio, S. (comps). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.

Guevara, E. (1959). "Discurso al recibir el doctorado honoris causa en Pedagogía de la Universidad Central de las Villas", <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/31che.pdf>.

Guevara Niebla, G. (1978) Antecedentes y desarrollo del movimiento de 1968, *Cuadernos Políticos*, 17, 7-33.

Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.

Hernández Arregui, J. J. (2004). *La formación de la conciencia nacional*. Buenos Aires: Peña Lillo y Continente.

Jauretche, A. (2008). *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires: Colihue.

Kant, I. (2004). *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada.

—. (1997). ¿Qué es la ilustración?. En *Filosofía de la Historia* (pp. 25-38). México: FCE.

Lucardi, A., y Piqué, A. (2019). *Políticas públicas y democratización universitaria*. Avellaneda: UNDAV.

Macpherson, C. B. (2003). *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza.

Madoery, O. (2016). *Los desarrollos latinoamericanos y sus controversias*. Ushuaia: UNTF.

Murmis, M., y Portantiero, J. C. (2011). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Netz, R. (2013). *Alambre de púas*. Buenos Aires: Eudeba.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires: Katz.

Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Paredes, S. (2015). *Las transformaciones académicas del sistema universitario en 30 años de democracia. Aportes a la discusión sobre la democratización de la educación universitaria*. (Tesis doctoral.) Córdoba: CEA-UNC

Paterman, C. (1985). *The problem of political obligation. A critique of liberal theory*. Los Ángeles: University of California Press.

Perotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires: UNGS-IEC/CONADU.

Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de Reforma Universitaria*, México, Siglo XXI, 1978 (reedición, en dos tomos, a través del sello de la FFyL, UBA, Buenos Aires, 2018).

Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Los polvorines: UNGS-INADI

—. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

—. (2014). *La lección de Althusser*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Revueltas, J. (2014). *México 68: Juventud y revolución*. México: Era.

Rinesi, E. (2019). *Dieciocho. Huellas de la Reforma Universitaria* (Segunda edición). Los Polvorines: UNGS.

—. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: UNGS-IEC/CONADU

Rinesi, E., Peluso, N., y Ríos, L. (comps.). (2018). *Las libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918*. Los Polvorines: UNGS.

Rinesi, E., Smola, J., Cuello, C., y Ríos, L. (comps.). (2016). *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Los Polvorines: UNGS.

Rojas, J., y Córdoba, C. (2018). Tomar la palabra, tomar la universidad, formar parte de la comunidad. En Rinesi, E., Peluso, N., y Ríos, L. (comps.), *Las libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918* (pp. 211-44). Los Polvorines: UNGS.

Rousseau, J. J. (2004). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires: Leviatán.



Scalabrini Ortiz, R. (1973). *Tierra sin nada, tierra de profetas*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Tatián, D. (2017). *Córdoba, 1918: la invención y la herencia*. Buenos Aires: IEC-CONADU.

Terán, O. (2004). Ideas e intelectuales en la Argentina, 1880-1980. En *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo XXI.

—. (1999). La Reforma Universitaria en el clima de ideas de 'la nueva sensibilidad'. *Espacios*, 24.

Thayer, W. (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna (Epílogo del conflicto de las facultades)*. Santiago de Chile: Cuarto propio.

Zaffaroni, E. R. (2015). *El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Zarmeño, S. (2010). *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México: Siglo XXI.

## Sobre las autoras y los autores

**Eduardo Rinesi** Politólogo y filósofo, es profesor asociado regular de la Universidad Nacional de General Sarmiento, de la que fue rector entre 2010 y 2014 y en la que actualmente dirige la Carrera de Especialización en Filosofía Política y un proyecto de investigación sobre derecho a la Universidad y democratización universitaria. Sobre las distintas dimensiones de la cuestión universitaria ha publicado *Filosofía (y) política de la Universidad* (2015) y *Dieciocho* (2018), y compilado o co-compilado *Universidad: reformas y desafíos* (2005), *Facultades alteradas* (2007), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner* (2012), *Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina* (2013), *Hombres de una república libre* (2016) y *Las libertades que faltan* (2018), todos a través del sello editorial de la UNGS.

**Diego Giller** Licenciado en Sociología, Magister en Investigación en Ciencias Sociales y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, es investigador del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini de la ciudad de Buenos Aires e integrante del área de “Política” del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se dedica al estudio de la historia de las ideas sociales y políticas latinoamericanas, y en ese terreno ha escrito *René Zavaleta Mercado. Una revolución contra Bolívar* (Ediciones UNGS, 2016), *7 Ensayos sobre socialismo y nación*

(*incursiones mariateguianas*) (Caterva, 2020) y *Espectros dependentistas. Variaciones sobre la “Teoría de la dependencia” y los marxismos latinoamericanos* (Ediciones UNGS, 2020).

**Julián Dércoli** Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, es becario del CONICET en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde desarrolla su investigación en torno a la cuestión universitaria y los debates de la intelectualidad vinculada al peronismo durante los años sesenta y setenta. Es docente de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, institución donde se desempeñó como coordinador académico del Instituto de Ciencias Sociales y Administración y como director de la Tecnicatura en Gestión Universitaria. Es autor de *La política universitaria del primer peronismo* (Punto de Encuentro, 2014) y de numerosas publicaciones relativas a la historia de la Universidad y a los debates que la atravesaron en los últimos años.

**Anabella Lucardi** Abogada, con especialización en Derecho Administrativo, por la Universidad de Buenos Aires, y Magíster en Administración y Políticas Públicas por la Universidad de San Andrés, cursa actualmente sus estudios de Doctorado en Ciencias Sociales en la UBA. Se ha especializado en Derecho Público y ha desarrollado una amplia experiencia en la gestión pública en diversas áreas del gobierno federal, y especialmente en el campo de las políticas educativas y universitarias. Es Directora de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Avellaneda, en la que durante varios años se desempeñó como Secretaria del Departamento de Ciencias Sociales. Ha publicado, junto a Alejandro Piqué, *Políticas públicas y democratización universitaria* (2019), a través del sello editorial de esa Universidad.





A través de 10 capítulos que bien podrían ser 10 lecciones magistrales, Eduardo Rinesi nos invita a reflexionar sobre los encuentros y desencuentros entre derechos y educación –especialmente en lo que respecta a la educación superior– proponiendo una lectura que se sitúa en el corazón de las disputas que tuvieron lugar en las primeras décadas del siglo XXI.

En efecto, en el escenario latinoamericano, han sido los populismos y los gobiernos de vocación socialmente reformista –afirma Rinesi– quienes reforzaron y ampliaron las capacidades y las competencias del Estado, bajo la convicción de que es el Estado, a través de las políticas públicas desplegadas desde sus instituciones y con sus recursos, el único que puede garantizar una mejor distribución de las posibilidades vitales de los ciudadanos y las ciudadanas que una sociedad postula como derechos.

*Universidad y democracia* es el resultado de un seminario dictado en el marco de la Red de Posgrados de CLACSO, que selecciona los cursos que han tenido una gran relevancia para acercarlos a las lectoras y los lectores, construyendo otros canales para que el conocimiento circule y amplíe sus alcances.

