

UBA Factory

*Reestructuración capitalista y lucha de clases
en la Universidad de Buenos Aires (1992 - 2006)*



Más Que un Nombre
Revista *Dialéctica*
Colectivo de Estudiantes de Filosofía

UBA Factory

Reestructuración capitalista y lucha de clases
en la Universidad de Buenos Aires (1992 - 2006)

Más Que un Nombre
Revista Dialéctica
Colectivo de Estudiantes de Filosofía

— Buenos Aires, Argentina —

Índice

- 5** Prólogo - Septiembre de 2006
- 13** La filosofía argentina y sus tareas de legitimación - Octubre de 1993
- 25** Contrarreforma y poder estudiantil - Septiembre de 1994.
- 49**
El conflicto de 1995 (breve crónica...)
- 53**
Universidad y formas democráticas de dominación - Septiembre de 1995
- 67**
Insubordinación y valor - Septiembre de 1995
- 95**
La elección de los elegidos - Octubre de 1997
- 129**
Las estrategias del capital mundial para la educación argentina - Octubre de 1997
- 143**
Llamamos comunismo... - Mayo de 1999
- 155**
UBATEC - UBACyT - UBAnet: UBA Sociedad Anónima (Algunas notas críticas acerca de tendencias en la Universidad de Buenos Aires) - Primavera de 2000
- 167**
El conflicto de 1999 (breve crónica...)
- 171**
Límites y alcances de la autoorganización estudiantil - Primavera de 2000
- 179**

- 189** El conflicto de 2001 (breve crónica...)
- 195** Quebrar la Triple Ilusión: sobre concursos, rentas y excelencia (Apuntes sobre las condiciones políticas de la producción y reproducción académicas) - Primavera de 2003
- 207** De cómo en la universidad se organiza el poder del conocimiento - Primavera de 2004
- 219** Algunas tesis sobre universidad (y una pequeña apuesta final) - Primavera de 2004
- 233** De los «tres órdenes» a la «sociedad civil»... ¿De la «sociedad civil» a la «sociedad humana»? Notas críticas acerca de las tendencias en la Universidad de Buenos Aires - Primavera de 2004
- 253** La *conexión interna* de los atentados contra la universidad (o *durmiendo con el enemigo*) - 2005

PRÓLOGO

QUÉ TRAMAMOS QUIENES PROLOGAMOS

Los trabajos reunidos en este libro fueron publicados, casi todos, en la revista **dialéctica**, entre el número inaugural de 1992 y el número 17 de 2005. Ya en aquel primer número, **dialéctica** se definía triplemente: (a) «como una revista editada por los estudiantes»; (b) «por su intención de contribuir a revertir las condiciones en que actualmente se producen y circulan los discursos [...] es decir, la monopolización de su producción por parte de profesores desligados de los estudiantes y de su circulación por parte de los mismos profesores, agrupados en institutos públicos o privados, a través de publicaciones cerradas y de carácter meramente curricular»; y (c) «por su intención de contribuir a abrir un debate [...] acerca del papel de la filosofía en la investigación de problemas sociales». Énfasis en la figura del estudiante, énfasis en transformar la relación de producción y circulación de discursos dominante, y énfasis en la solidaridad entre filosofía y teoría social. Este triple énfasis coloca en un lugar destacado una serie de artículos que, a lo largo de trece años ininterrumpidos, buscaron analizar y problematizar aspectos vinculados a las transformaciones estructurales de la enseñanza superior en Argentina.

Cabe aclarar que este conjunto de artículos no surgió de la especula-

ción abstracta ejercitada por un puñado de científicos encerrados en sus cubículos departamentales. Las condiciones de producción de los artículos están emplazadas en los conflictos característicos de cada coyuntura y atravesadas por las prácticas colectivas en las que participó cada productor. A veces como balance crítico de lo actuado, a veces a modo de búsqueda de tendencias estructurales que permitieran claves de intervención, los trabajos que aquí presentamos fueron, además, producidos en el marco de perspectivas teóricas distintas y al calor de coyunturas históricas distantes. Distinciones y distancias que caminan de la mano, sin embargo, sobre un ensamble de nociones políticas comunes –autonomía, horizontalidad, anticapitalismo– y una trama convergente de prácticas militantes –actividades de intervención pública, espacios colectivos de autoformación– que posibilitaron, por ejemplo, la creación del lugar de encuentro, lectura, discusión y edición de los materiales que aquí prologamos.

Si bien organizamos los trabajos que siguen según el orden cronológico en que fueron publicados y esto puede ofrecer la apariencia homogénea de una serie o de un linaje, se verá que el conjunto resulta ostensiblemente fragmentario y discontinuo (a pesar, incluso, de la asidua aparición de algunos autores). En parte a causa de esa fragmentariedad y de esa discontinuidad, y en parte porque queremos socializar también algunas de las reflexiones que nuestros sucesivos encuentros en torno a esos trabajos propiciaron, caracterizaremos dos «itinerarios de lectura» que a nosotras/os, en particular, nos fueron útiles para elaborar algunas síntesis y pensar algunas continuidades. Uno de esos dos itinerarios es el que llamaremos «de estructura», el otro es el que llamaremos «del sujeto».

Por *itinerario de estructura* entendemos la lectura que pone el ojo en el proceso global de conversión capitalista de la universidad y sus proyectos. Por *itinerario del sujeto* entendemos la lectura que aprehende los movimientos de resistencia y de activación en que se constituye una subjetividad política emancipatoria y antagónica al capital.

Hacemos una última aclaración, tal vez innecesaria: si bien distinguimos dos itinerarios, la distinción sólo sirve a los fines de sugerir líneas que faciliten la lectura. Habrá otras líneas y otras lecturas. Las alentamos. Los dos itinerarios que proponemos, lejos de ser comparables a líneas paralelas que no se tocan en punto alguno, son análogos a he-

bras de una madeja en la que «estructura» y «sujeto» a veces se funden y a veces se confunden. Tendemos a pensar que la «fábrica UBA» gana inteligibilidad si pensamos en términos de *relación* social, de contradicción, de conflicto, de lucha.

ITINERARIO DE ESTRUCTURA

Es fama que en los últimos treinta años asistimos a una reestructuración del capitalismo en la Argentina (requerida por la necesidad de acumulación del capital a escala mundial) que conmovió y tiñó todas las esferas de la vida social. Tras el paradigmático año 1989 se profundizó el movimiento de *concentración del capital* (que contiene como contracara necesaria la proletarización y pauperización generalizadas) del que resultó, durante la redonda década de los noventa, la aplicación de reformas profundas a nivel estatal, productivo, laboral y comercial. En esta dirección se impuso la necesidad de transformar las instancias de producción de *conocimiento*, siendo éste un *factor de la producción* fundamental («**La reconversión capitalista en la educación, la universidad y la investigación científica y tecnológica**», 1997; «**Las estrategias del capital mundial para la educación argentina**», 1997).

Como ejemplo reciente de la *valoración*, hecha por el capital, de los espacios de *producción de conocimiento* (investigación y educación) como dispositivos estratégicos en la producción capitalista, el presidente de la poderosa Asociación Empresaria Argentina (AEA), Luis A. Pagni, destacó: «El futuro de la actividad productiva en nuestro país, y consiguientemente los niveles de productividad, riqueza y bienestar que podamos alcanzar, dependerán crucialmente de la inversión en educación que realicemos en los próximos años».¹ Más significativo (y reciente) fue el convenio firmado entre el Conicet y Tenaris Siderca, presentado en un documento conjunto como «una iniciativa pionera en el país, que contribuye a la promoción y ejecución de la Ciencia y Tecnología, para una Argentina productiva sustentada en el conocimiento».² El anuncio de marras celebraba que «se promueve la formación de investigadores, se crean puestos de trabajo de alta calificación y se propicia el desarrollo

1 *Clarín* 08/09/2005, p. 29.

2 *Clarín* 31/01/2006, p. 5. Cabe agregar que sobre el cierre del documento citado se puede leer (en negrita): «*Conocimiento y Trabajo. La*

tecnológico». Ambos ejemplos ponen en evidencia que la universidad como lugar de producción de *un tipo de conocimiento* particular ha sido (y es y será) *territorio de lucha* de los diversos programas que se proponen transformar en distinto sentido el *saber* y sus prácticas.

La *resubordinación de la educación a las necesidades del capital* fue un hecho y se tradujo en la consolidación de las normas propias de la producción capitalista fijadas a la investigación y la docencia universitaria, como por ejemplo la asignación de jugosos «incentivos a la productividad» del trabajo intelectual (meramente vinculada, esta última, a la cantidad de artículos publicados por año en determinadas revistas «con referato» o con la fijación de un *mercado de puntajes* basado, nuevamente, en el número de ponencias presentadas en los encuentros científicos pertinentes, o –en la más banal– *suma* de veces que un autor ha sido citado por sus pares de la academia). A su vez, no ha sido menor la *transformación* de muchos de los *contenidos básicos* de las carreras en función de un perfil de profesional adaptado a la nueva estructura productiva y a las cambiantes condiciones del mercado. Como parte del mismo proceso, se intensificó el propio carácter empresarial de la UBA, co-propietaria desde 1991 de la compañía UBATEC S.A. y fundadora de la empresa UBAnet («UBATEC-UBACYT-UBAnet: UBA Sociedad Anónima. **Algunas notas críticas acerca de las tendencias en la Universidad de Buenos Aires**», 2000).

Al mismo tiempo, la *subsunción real* de la universidad al capital implicaba la consolidación de una política de *restricción* del ingreso a (y de la permanencia en) la «alta casa de estudios». La necesaria profundización de la lógica de marginación no requirió del tan discutido y combatido *arancelamiento* directo. El capital, para el caso, supo encontrar variadas formas de *tasación* del estudio que se adaptaban mejor a la elitización «bien recibida» por una capa de docentes «incentivados», «estimulados», privilegiados al fin. Docentes anónimamente «asociados» al capital que apoyaban la recurrente aplicación de *ajustes* en el presupuesto universitario.

Hasta ese momento, la gran mayoría de los análisis sobre la situación universitaria embestía contra el «enemigo» fuera de las fronteras del «universo UBA»: los organismos de crédito multilaterales, los diversos gobiernos del estado, la burguesía, etc., se configuraban como los responsables exclusivos de la construcción de una universidad «para pocos». Había que desocultar al «enemigo interno», al protagonista

local que *adaptaba* la universidad (y *se adaptaba* con ella) a los requerimientos del capital: co-responsable de garantizar la elitización de la educación superior en la UBA, aparecía en escena la personificación de una capa privilegiada constituida por *unos pocos* «profesores» investigadores que se ha hecho con todos los premios materiales y simbólicos, marginando a *los muchos* «docentes», a *los muchos* «graduados» y a *los muchos* «estudiantes».

Quedaba al descubierto la consolidación de una corporación cerrada con sus propias normas de funcionamiento tanto en lo científico (árbitros de la verdad) como en lo político (árbitros del bien común), asida a un gobierno esencialmente anti-democrático. El apego a un *sistema estamental* que organiza la toma de decisiones en la UBA en base a la escala de «los que saben más, los que saben menos y los que no saben», supo expresarse no sólo en la maquinaria del co-gobierno sino, además y especialmente, en la organización catedralicia del saber: nos referimos a la extendida y paralelizada *forma cátedra* («**De cómo en la universidad se organiza el poder del conocimiento**», 2004).

Hemos dejado constancia más arriba de que el tema «reforma de la educación» ha sido arrojado sobre la mesa pública por las más significativas expresiones del capital en la Argentina. El estado hace también su aporte cuando, desde el gobierno nacional, se abre una «Convocatoria a un debate amplio y fecundo [...] a todos los argentinos y a las organizaciones que los representan» para elaborar un «Proyecto de Ley de Educación Nacional». ³ Hemos visto la profunda transformación de la universidad en el sentido de la subsunción real de ésta al capital, llevada a cabo en sucesivas aplicaciones de reformas estatales. Dado que se ha abierto un nuevo proceso de discusión sobre la educación en todos sus niveles, donde se «tropiezan» los distintos proyectos, la pregunta obligada es ¿qué hemos hecho hasta aquí y qué podremos hacer en la construcción de una nueva universidad?

ITINERARIO DEL SUJETO

Las tendencias descriptas en el *itinerario de estructura* difícilmente logren

3 Documento «Ley de Educación Nacional. Convocatoria a un debate

cristalizarse en reformas definitivas. El proyecto de adaptar la universidad al capital no ha sido homogéneo, ha ido variando y adaptando sus formas. Ocurre que la lógica del capital no puede pensarse actuando sobre una *tabula rasa* ni encontrando en su camino meros obstáculos técnicos. Digámoslo de una vez: estas lógicas no pueden pensarse aisladas de formas efectivas de resistencia y de activación de un sujeto político.

La relectura de la serie de artículos nos sugirió que ese sujeto político no es algo estático y homogéneo, sino un movimiento contradictorio que oscila entre la «resistencia» en forma de defensa de una universidad desfasada (en relación a las necesidades del capital) y la «activación» (quizá en una proporción minoritaria) de nuevos medios para la crítica de lo existente. O, para decirlo en otras palabras, entre la conservación de lo establecido y la creación de aquello *posible* que asoma en las hendidias de lo existente. Y si el sujeto es mutante, la teoría no podía permanecer estática. Si en artículos como «**Contrarreforma y poder estudiantil**» (1994) se ponía especial atención al «joven estudiante» como sede de una fuerza subversiva, posteriores conflictos permitieron visibilizar la maduración subterránea de prácticas alternativas que ponían en crisis aquella concepción del estudiante y, también, de esa supuesta fuerza subversiva.

En medio de la hegemonía ideológica por la «defensa» de la universidad contra los ataques auspiciados durante la década de los noventa, **dialéctica** emplazaba una maquinaria crítica de doble articulación: tácticamente, *afirmación* de la «autonomía» frente a las demandas del capital y *resistencia* a los embates del «afuera»; estratégicamente, *denuncia* del carácter de clase, jerárquico y estamental de la universidad y *producción crítica* de alternativas hacia «adentro» («**Contrarreforma y poder estudiantil**», 1994; «**Universidad y formas democráticas de dominación**», 1995; «**Insubordinación y valor**», 1995). No había nada que defender. Nuestra crítica apuntaba –y apunta– a recuperar la unidad de aquello que «conservadores» y «reformistas» presentaban –y presentan– por separado: lo académico y lo político. Aquéllos (los conservadores), en función de legitimar las jerarquías en la estructura de gobierno en nombre de un saber; éstos (los reformistas «progres» y los «revolucionarios»), en función del supuesto de que todo conflicto político –y por lo tanto, la política en general– viene «de afuera» de la universidad a romper una no menos

supuesta «armonía académica».

Nuestra crítica a la separación de lo académico y lo político, a la vez que permitía desnaturalizar *el estado* de las cosas al interior de la universidad, delineaba una serie de principios teóricos y un campo de exploración práctica: abolición de los claustros, horizontalidad, revocabilidad de los mandatos, autoorganización. Esto propiciaba una nueva caracterización de lo que era un conflicto, pues dejábamos de percibirlo como ese estallido esporádico que introducía la política en la universidad y empezábamos a percibir un conflicto permanente en lo cotidiano de la «vida académica». Si un conflicto «abierto» era el síntoma de una contradicción (política), la normalidad (académica) de lo cotidiano era esa misma contradicción puesta en funcionamiento.

En Mayo del '99 esas premisas encontrarían un interesante laboratorio de experimentación práctica («**Límites y alcances de la autoorganización estudiantil**», 2000). Al calor de estas intervenciones, cobrarían forma espacios alternativos de producción de conocimiento: revistas, grupos de estudio e investigación, talleres extracurriculares, boletines, periódicos... Estos espacios se organizaban (y organizan) en torno a las premisas de horizontalidad y de relevancia política de la producción de conocimiento, destacando en prácticas concretas el valor de uso del conocimiento por encima de su valor de cambio (valor de cambio que manifiesto en forma de acreditación, de *papers*, de puntaje, etc.).⁴

Hacia el final del recorrido de lecturas, aparece el concepto de «universidad pública no estatal» («**Algunas tesis sobre la Universidad (y una pequeña apuesta al final)**», 2004). Si la forma estatal de organización del conocimiento es sólo una forma posible entre otras, «una nueva organización del conocimiento requiere de nuevas formas de expresión política». A esta altura de los artículos, la crítica ostenta un desplazamiento (acaso una «inversión» de la perspectiva crítica precedente): ya no se

⁴ Desde 1992 existe la revista **dialéctica** como espacio autónomo de producción teórica; en 1997 se inicia el *Taller de Teoría Social*; en diciembre de 2001 aparece el periódico *El Grito*; también a fines de 2001 se inicia la serie de cuadernillos de intervención militante en la carrera de Filosofía; desde 2002 se realiza *Análisis de coyuntura*; y un amplio etcétera del que caben ser destacadas las experiencias de autogestión de la didáctica en: grupos de estudio públicos y abiertos, seminarios colectivos para todas las carreras y materias autogestadas propuestas para las carreras de Antropología y Filosofía (para más detalles puede consultarse la sección «Agenda y actividades» de revista **dialéctica**).

apunta a la jerárquica estructura de gobierno y a su consecuente formación profesional, sino al modo de producción de conocimientos y a sus formas de gobierno necesarias. Como correlato de este desplazamiento del enfoque crítico las esperanzas que en un primer momento habían sido depositadas en la figura del «joven estudiante» que asumiría el rol de sujeto político (el «movimiento estudiantil»), se dan de bruces contra la emergencia de una figura que se agita al margen de su pertenencia de claustro: el «productor de conocimiento».

Ha corrido mucha agua bajo el puente. La idea de una *universidad pública no estatal* sería muy difícil de concebir sin ese nuevo «sentido común» abierto en diciembre de 2001, que incluye, entre tendencias contradictorias, el rechazo de la mediación estatal para la resolución de conflictos y la «recuperación» de espacios privados o estatales para su conversión en espacios «públicos». Si en los artículos escritos durante los noventa, la crítica a la forma estatal de organizar la producción de conocimiento (trabajo manual/trabajo intelectual, «saber popular»/«saber científico», lo académico/lo político) necesitaba buscar ejemplos prácticos en otros países y en viejos libros de historia, después de 2001 las prácticas protagonizadas por la nueva camada de activistas universitarios enriquecieron la crítica teórica y propiciaron su avance.

El presente libro es el registro de algunos de esos relevos en los que la teoría y la práctica se potencian mutuamente como dimensiones de un mismo movimiento dialéctico.

Gimena Perret
Mariano Repossi
Romina Simon
Diego Tavormina
Martín Yuchak
Mariano Zarowsky

Septiembre de 2006

En un momento histórico en el que gran parte de las universidades del mundo aplica algún tipo de restricción del ingreso (cupos, exámenes, promedio acumulado durante el bachillerato) y se subordina a las necesidades del mercado (arancelamiento de la matrícula, financiamiento privado de las investigaciones, pasantías), en la Universidad de Buenos Aires esa tendencia hegemónica coexiste conflictivamente con la defensa del ingreso irrestricto, la lucha por la democratización de las instancias de gobierno, el des-arancelamiento de postgrados y doctorados... Este libro, que reúne trabajos escritos por activistas universitarios, intenta dar alguna explicación a esta «anomalía»

-Colectivo editor.



Compilación, conversión a formato electrónico, corrección,
diagramación, diseño artístico y edición: Rosaura Benedetti,
Carla Castelazzo, Gastón Falcioni, Julián Kan, Gimena Perret,
Mariano Reossi, Romina Simon, Diego Tavormina, Alejandro
Viegas, Martín Yuchak, Mariano Zarowsky



UBA Factory
Reestructuración capitalista y lucha de clases
en la Universidad de Buenos Aires (1992-2006)



Buenos Aires
Otoño de 2007

La filosofía argentina y sus tareas de legitimación*

Introducción

El Proceso de Reorganización Nacional, que asoló al país entre 1976 y 1983, implementó un proyecto global de remodelación económica, política e ideológica del país.

En el plano económico, su objetivo principal fue sentar las bases del proceso de reestructuración capitalista, que continuó desarrollándose durante el alfonsinismo y, particularmente, con el menemismo. Martínez de Hoz retomó, tras la profunda crisis de 1975, la ofensiva que el gran capital monopolista desarrollaba desde fines de la década de 1950 contra los trabajadores y los sectores atrasados de la burguesía, impulsando las exportaciones agropecuarias, reformando el sistema financiero, reduciendo la protección industrial e incrementando las inversiones públicas en infraestructura. Su finalidad fue adaptar a la Argentina a las nuevas condiciones

* Artículo publicado en **dialéctica** número 3/4, octubre de 1993.

imperantes en el mercado mundial. «El objeto, pues, de la Junta Militar era cambiar el «Estado benefactor» de los populistas por un «Estado Moderno y Eficiente», o sea, un Estado que facilitara a la gran burguesía argentina introducirse en condiciones «sanas» en la lucha del mercado mundial capitalista».¹ El 2 de Abril de 1976, Martínez de Hoz expuso su plan de ajuste, enunciando las siguientes medidas: reducción de la inflación («moneda sana»), reducción del déficit fiscal («causa principal de la inflación»), racionalización de la administración pública, apertura de la economía, subsidios a las exportaciones agropecuarias y, finalmente, suspensión de las paritarias y congelamiento salarial.² Esta estrategia económica implicaba aumentar la tasa de explotación y la disminución del salario real tomó magnitudes increíbles para tan corto tiempo. Tomando como año base 1960/100, en 1975 era igual a 124 y en 1976 había caído a 71,3, continuando en esa pendiente negativa hasta llegar en 1977 a 62,2.³ Esta disminución del salario real condujo a una violenta redistribución de la renta nacional en favor de los sectores patronales y en perjuicio de los trabajadores.

Tras veinte años de combatividad creciente del movimiento obrero, esta ofensiva enfrentaría, naturalmente, su resistencia: el Proceso de Reorganización Nacional pondría en movimiento, en el plano político-ideológico, los mecanismos para contrarrestar dicha resistencia. Entre estos mecanismos estaban aquellos propiamente militares que arrojarían como resultado el más impresionante genocidio de la historia argentina. En este sentido, declaraba Hebe de Bonafini en la marcha de la resistencia de 1992: «A nuestros hijos se los llevaron para aplicar el plan económico de Cavallo y Martínez de Hoz».⁴ Estos mecanismos combinaron, entonces, desde la violencia militar directa hasta la hegemonía ideológica. En un denso entramado de violencia y hegemonía, se articularon durante años prácticas materiales como el secuestro, la tortura y la desaparición de personas con prácticas «espirituales» como la legitimación filosófica. Quisiéramos presentar a

¹ SPAGNOLO, A. y CISMONTI, O., «Argentina: el proyecto económico y su carácter de clase». En: AA.VV., *La década trágica. Ocho ensayos sobre la crisis argentina. 1973-1983*, Bs.As., Ed. Tierra del Fuego, 1984, p.47.

² MARTÍNEZ DE HOZ, J.A.: «Discurso a la Nación Argentina». En: TRONCOSO, O., *El Proceso de Reorganización Nacional. Cronología y documentación*, Bs.As., CEAL, tomo I, 1984.

³ SPAGNOLO, A. y CISMONTI, O., ob. cit., Cuadro Nro. 11, p.72.

⁴ Publicación *Madres de Plaza de Mayo*, año IX, Nro. 94, Enero- Febrero de 1993, p.12.

continuación, sintéticamente, algunos elementos acerca de la relación entre filosofía y poder durante aquella década trágica, para contribuir a comprender y debatir el perfil actual de la filosofía en la Argentina.

La tortura metafísica

De este modo han despojado ustedes a la tortura de su límite en el tiempo (...) han legado ustedes a la tortura absoluta, intemporal, metafísica.

—R. Walsh, «Carta abierta de un escritor a la Junta Militar», marzo de 1977

Si bien los más antiguos existieron desde la primavera de 1974⁵, la inmensa mayoría de los campos de concentración se instalaron en nuestro país a partir de 1976. A diferencia de los campos de exterminio nazis, que constituían campos oficiales de trabajo articulados con toda una industria de muerte en serie, los argentinos fueron principalmente campos de tortura clandestinos. Las dos características de la tortura fueron la suspensión del tiempo y la desaparición del espacio. Algunas de las frases que los torturadores esgrimían hacia sus víctimas eran: «nadie sabe que estás acá», «vos estás desaparecido», «no estás ni con los vivos ni con los muertos», «vos no existís».

S. L. Caride, en su declaración a la CONADEP, dice: «Cuando llegué, me dejaron tirada en un patio y al rato me llevaron a la «máquina», nombre que se le da a la picana eléctrica, en donde continuaron torturándome, no recordando el tiempo transcurrido».⁶ E. Nicoletti escribe al respecto: «El desaparecido es una persona sometida a una deprivación sensorial y motriz generalizada (manos atadas, ojos vendados, prohibición de hablar, limitación de todos los movimientos), en condiciones de alimentación e higiene subhumanos, que no sabe dónde está aunque a veces pueda adivinarlo y que sabe que afuera no saben dónde está él, con absoluta incertidumbre sobre su futuro».⁷

⁵ Tal es el caso de la Escuelita de Famaillá y de los Conventillos del ex-Ingenio Fronterita, en la provincia de Tucumán (PAOLETTI, A., *Como los nazis, como en Vietnam. Los campos de concentración en la Argentina*, Bs. As., Contrapunto, 1987).

⁶ *Nunca más*. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), Bs. As., EUDEBA, 1984, p. 65.

⁷ Recogido por el Equipo de Asistencia Psicológica a las Madres de Plaza de Mayo (NICOLETTI, E., «Algunas reflexiones sobre el trabajo clínico con familiares de desaparecidos», Bs.As, Abril de 1984, compilado en el estudio colectivo *Desaparecidos. Efectos psicológicos de la represión*, Nro.2, p.17)

Tenemos, de esta manera:

TORTURA = DESAPARICIÓN DEL ESPACIO + SUSPENSIÓN DEL TIEMPO

Si consideramos a la metafísica como la búsqueda de universales abstractos, ajenos al tiempo y al espacio⁸, podríamos a su vez caracterizar a la tortura implementada por la dictadura militar, en forma sistemática y planificada, como tortura «metafísica». Tortura metafísica que intentaba desestructurar al sujeto: en términos de la época, «desaparecer» o «quebrar» a la víctima. «El proceso de destrucción de la personalidad, uno de los grandes objetivos de los CCD (Centros Clandestinos de Detención), determinó que en algunos establecimientos (por ej. en el centro «El Vesubio») sus autoridades denominaran a las dependencias destinadas al alojamiento de los pertenecientes al consejo, sala «Q», es decir, sala de «quebrados», los que eran exhibidos ante sus superiores como verdaderos trofeos».⁹ Esta relación entre metafísica y tortura ya había sido señalada por Horkheimer y Adorno, a propósito de Auschwitz.

Filosofía y legitimación de la dictadura

La filosofía es el destacamento teórico de la ideología de la clase dominante, la forma teórica que toma la ideología de la clase dominante.

—L. Althusser

Sin embargo, este carácter metafísico de la tortura fue apenas uno de los aspectos de la relación entre la filosofía y la dictadura militar. En efecto, la dictadura necesitaba, además, armas ideológicas que legitimaran su accionar y encontró en la filosofía una de ellas. Necesitaba una filosofía que enfrentara, en el plano teórico, a su enemigo: la «subversión» que «agredía el país». «La naturaleza de esta agresión deriva de la filosofía política que la origina y la alimenta: el marxismo»¹⁰, leemos en un documento del Ministerio de Educación de la época.

⁸ GRAMSCI, A., *Cuadernos de la cárcel*, México, ERA, 1975, tomo IV, p.266.

⁹ CONADEP, ob. cit, p.75.

¹⁰ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, «La agresión marxista internacional», en: *Subversión en el ámbito educativo*, Bs.As., 1978.

En este sentido, el Congreso Nacional de Filosofía, realizado en Buenos Aires entre el 13 y el 18 de Octubre de 1980, a cuatro años del golpe, constituyó un evento privilegiado para analizar el rol legitimador de la filosofía argentina durante el período de la represión. El mencionado congreso no fue el primer evento filosófico en tiempos de la dictadura. A fines de 1979, se realizaron en Córdoba las III° Jornadas Nacionales de Filosofía (organizadas y auspiciadas por la intervenida Universidad Nacional de Córdoba). En la ciudad mediterránea, las exposiciones estuvieron a tono con la época. Por ejemplo, el profesor Ángel Castellán, en su ponencia «Crisis e Historiografía», planteó que «en Occidente» estamos pasando por un momento de crisis, pues «Europa, es decir nosotros mismos, viene a descubrir que, como al aprendiz de brujo, le acontece haber desatado fuerzas que no puede controlar». Y culmina llamando a «redescubrir la espiritualidad».¹¹

Sin embargo, el evento de 1980 fue más importante que el anterior, debido a su carácter de Congreso Nacional y porque: 1) se había invitado a personalidades europeas pertenecientes a aquellos países en los cuales los exiliados hacían intensas campañas de denuncia de la desaparición de personas y de los campos de tortura que tenían lugar en la Argentina; 2) el general Videla asistió y expuso su propia «concepción de la filosofía»; y 3) con la colaboración de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, dicho congreso formó parte de los festejos oficiales por el cuarto centenario de la segunda fundación de la ciudad de Buenos Aires, mediante el cual la dictadura realizó gran propaganda.

La Comisión Organizadora del congreso estuvo integrada por los profesores Eugenio Pucciarelli (presidente), Mercedes Bergadá y Adolfo Carpio (vocales) y Francisco Olivieri (secretario). El Comité de Honor estuvo integrado por Llerena Amadeo (Ministro de Cultura), Cacciatore (Intendente de Bs.As.), Paolino (Secretario de Estado de Educación), Marcos (Secretario de Ciencia y Técnica), Gancedo (Secretario de Cultura), Flores Piran (Subsecretario de Asuntos Universitarios), Freixá (Secretario de Cultura de la Municipalidad), Lennon (Rector de la UBA), Derisi (Rector de la Pontificia Universidad Católica Argentina), Massuh (Delegado de la dictadura ante la UNESCO y encargado en París de contrarrestar las denuncias por violaciones a

¹¹ Publicación *La opinión cultural*, 30/12/79, p. 12.

los DD.HH. en Argentina), Mazzei (Academia Nacional de Ciencias) y Carisomo (Decano de Filosofía y Letras).

El mensaje de Lucas Lennon, en aquella oportunidad, estuvo dedicado a ubicar el lugar de la filosofía y la necesidad que la dictadura tenía de ella. En su opinión, la filosofía, dentro de las Humanidades, es «la rama troncal y fundamento de toda especulación» y por ello hay que profundizar sus valores «dentro de nuestra conducta occidental, nuestro estilo de vida y nuestra tradición cristiana»¹², es decir, dentro de los parámetros de la Doctrina de Seguridad Nacional.

En su alocución inaugural, el Brigadier Cacciatore ubica a la filosofía «en su papel de guía conductora en la búsqueda de una posibilidad distinta a la que ofrece la sociedad de masas». La filosofía «busca la verdad» y a Cacciatore le sirve para legitimar la dictadura, pues «sólo de la verdad puede emanar el orden (léase, el orden de la Doctrina de Seguridad Nacional) sin el cual toda vida en sociedad resulta impensable».¹³

En su discurso de clausura, el Teniente General Jorge Rafael Videla expuso también su propia concepción de la filosofía: «Tras la realidad inmediata existen verdades trascendentes y (...) si hay algo perdurable en medio del incesante cambio es la esencia espiritual del hombre». Aparece aquí nuevamente la mencionada comunión de la tortura con una metafísica en busca idealista de verdades que trasciendan el espacio y el tiempo concretos de los cuerpos. Sin embargo, también se ocupó de cuestiones terrenales. Decía: «Nuestro país, inserto en el mundo complejo e inestable de este siglo, ha sufrido también un agravio a la verdad y un intento de uniformar mentes y espíritus, de forzar voluntades y pareceres». Pero, en 1980, la mayoría de las desapariciones ya se habían realizado y aquellas fuerzas sociales que enfrentaban a la dictadura habían sido reprimidas. Entonces, Videla puede decir en el congreso que nuestro país, «ahora, superado el peligro, busca los marcos del disenso respetuoso, para el encuentro de sus verdades». Y, citando reiteradas veces a Ortega y Gasset, subraya la importancia que tenía este congreso y la participación en él de nuestros profesores de filosofía (ver nómina de participantes y ponentes en este *dossier*) para el régimen militar, frente a una opinión pública internacional que condenaba a la dictadura por sus violaciones a los

¹² LENNON, L.J., «Mensaje al IIIº Congreso Nacional de Filosofía». En: *Actas del III Congreso Nacional de Filosofía*, Bs.As, 1982, I, p. 28. (En adelante: *Actas...*).

¹³ CACCIATORE, O., «Alocución Inaugural». En: *Actas...*, I, pp. 29- 32.

DD.HH. y su implantación de un estado terrorista y totalitario. Decía Videla que «no puede sino subrayarse el valor trascendente que ofrece un Congreso como éste en el que pensamientos de distintas vertientes se han intercambiado, con coincidencias y discrepancias, en un clima de mutuo respeto y al mismo tiempo de total libertad».¹⁴

Este es el punto donde cobraban sentido todas las intervenciones de las autoridades: demostrarle a la comunidad internacional, ante la «campaña antiargentina», que los argentinos éramos «derechos y humanos», que en Argentina no existían campos de concentración, desaparecidos y torturas sino que eran un invento del «marxismo internacional», que en el país reinaba la libertad, como la realización del congreso, con la amplia participación que tenía, precisamente lo demostraba. Así, el Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Arturo Berenguer Carisomo, se dirigía a los invitados extranjeros de Francia, Italia, Colombia, Venezuela, Alemania, Chile, España, diciéndoles: «Les pido lleven de regreso a sus patrias el saludo fraternal de esta Argentina abierta, como lo habrán comprobado, a todas las ideas nobles, generosas y fecundas».¹⁵

Los filósofos legitimadores

Perseguidos en la soledad, arrestados en la soledad, resistían a las torturas en el desamparo y la desnudez más completos: solos y desnudos ante verdugos bien afeitados, bien alimentados, bien vestidos, que se burlaban de su carne miserable y a quienes una conciencia satisfecha, un poderío social desmesurado daban todas las apariencias de tener razón.

—Jean Paul Sartre, *La República del Silencio*

Algunos conocidos profesores de filosofía colaboraron directa y conscientemente con esta política de «blanqueo filosófico» de la dictadura, acusando a quienes impugnaron dicho congreso. Adolfo Carpio atacaba a estos últimos, desde la posición del inquisidor victorioso, diciendo: «El hombre a la defensiva sigue viviendo desdichadamente. Verbigracia cuando se organiza un Congreso de Filosofía, el hombre a la defensiva, el figurón, incapaz de imaginar que se trata de eso, de ir a la cosa misma, a la filosofía, supone

¹⁴ VIDELA, J.R, «Discurso de clausura». En: *Actas...*, I, pp. 47-49.

¹⁵ CARISOMO, A.B., «Palabras en el Acto de Clausura». En: *Actas...*, I, p.45.

segundas intenciones, se pone en guardia y con toda su mezquindad hace todo lo posible para que el Congreso fracase».¹⁶ Aquellos «figurones» y «hombres a la defensiva» que se negaron a concurrir, a quienes Carpio –desde la tribuna compartida con el dictador– vituperaba, fueron los únicos que no quisieron colaborar con los militares legitimando el régimen.

El presidente de la Comisión Organizadora, el profesor Eugenio Pucciarelli, saludaba por su parte a Videla: «La actividad filosófica (...) reclama la colaboración de magistrados prudentes, funcionarios ilustrados, hombres dispuestos a asegurar para todos la vigencia de la justicia (...), en condiciones de asegurar el imperio del orden que hace posible la convivencia armónica en un país».¹⁷ «Interesados en su ciencia –escribe Horkheimer–, los filósofos actuales olvidan que alrededor de ellos se mata, y la información de estas noticias la explican como historias difamatorias. Pero en esto no corren peligro alguno, pues la iniciativa en el juego la tienen, no sus enemigos, sino su propia cuadrilla»¹⁸.

La abstracción espiritualizada de las ponencias presentadas por otros varios conocidos profesores de filosofía complementaba aquel blanqueo directo y conciente de la dictadura, ignorando la materialidad de las torturas y desapariciones cotidianas. Y, «yendo a las cosas mismas», el profesor Madanes, en «Una confrontación de ontologías», se preocupó por hacernos notar la importancia de «efectuar una evaluación crítica de algunos enfoques de la confrontación actual entre el pensamiento occidental y el pensamiento hebreo, haciendo especial referencia al problema de la verdad» (*Actas...*, I, p. 312), agregando que «la ontología de la religión (veterotestamentaria) busca legitimar su verdad ante la verdad de la ontología europea. Lo hace en un momento en que esta filosofía intenta recuperar su sentido original y salir de la estrecha equivalencia según la cual pensar es igual a conocer» (*ibid.*, p. 318). A tono con Madanes, el profesor Dotti reflexionaba en aquellos tiempos acerca del «Pensar y conocer», título de su ponencia, tratando de desarrollar algunos corolarios del tema de la diferencia entre *denken* (pensar) y *erkennen* (conocer) y deslizaba reflexiones acerca de Kant, muy pertinentes con la época y el congreso: «Vocero privilegiado de una época que honra la razón sustrayéndola de la contingencia propia

¹⁶ CARPIO, A., «Deuda con Ortega». En: *Actas...*, II, pp. 486-489.

¹⁷ PUCCIARELLI, E., «Presentación del General Videla», en: *Actas...*, I, p.46.

¹⁸ HORKHEIMER, M., *Ocaso*, Barcelona, Antropos, 1986, p.48.

de la historia, para hacerla valer como tribunal supremo de las cosas humanas que a ella deben someterse, Kant admite por momentos semejante nivel de pureza no ya exclusivamente como hipótesis expositiva y argumental, sino como corolario inevitable de un discurso coherente con la instancia de universalidad y necesidad que busca justificar» (*Actas...*, II, p. 306).

En el plano de la Ética, el profesor Maliandi, con su ponencia «Crítica y conflictividad», se torturaba filosóficamente en su afán de hacer comprender que «la actitud crítica es una actitud de medida», pues «lo medurado tiene voluntad y responsabilidad de armonía, mientras la desmesura es despreocupada e irresponsable ruptura de la armonía, y por eso el genio helénico la condenó como *hybris* (...) Los hechos, objetivamente, no suelen ser «desmesurados» (...) es el hombre desmesurado quien introduce en el mundo la desmesura» (*ibid.*, p. 94). Por su parte, el profesor Guariglia disertó también con profundidad filosófica acerca de «Tres posiciones básicas de la filosofía griega con respecto al conocimiento práctico», ponencia que, luego de atravesar eruditamente por las posiciones sofística, platónica y aristotélica, tuvo como conclusión ética que «estas tres posiciones del pensamiento griego con respecto al conocimiento práctico son, como dije, completamente irreductibles entre sí» (*ibid.*, p. 91).

El profesor Walton habló, una vez más, de la fenomenología trascendental, en su ponencia «Reflexión y horizonte»: «El sentido que la filosofía tiene desde este punto de vista puede abordarse a partir de la siguiente afirmación de Husserl 'el hombre en la finitud: 1) finitud como velamiento de la 'infinitud' del mundo predado; y 2) finitud del existente humano como velamiento de la trascendentalidad» (*ibid.*, p. 327).

Para concluir, la profesora Parfait nos habló oportuna y poéticamente sobre «el fenómeno de la muerte» de la siguiente manera: «La mañana se presenta soleada y colorida. Confiados en nuestras propias fuerzas vamos ascendiendo la montaña, eligiendo un camino, desechando otros (...) Esta imagen plástica del camino intenta sugerirnos la única línea de tensión que une la vida con la muerte (...) Estamos lejos de pensar aquí a la muerte como una abstracción y generalización de las muertes particulares (...) Nos importa, sí, destacar la íntima unión entre muerte e individualidad, no la muerte, sino *mi* muerte (...) Vida y muerte tienen el mismo nivel ontológico, pues son polos del mismo proceso (...) La muerte es el precio que debemos pagar, paradójicamente, para alcanzar el sentido de nuestra propia vida (...) Sólo la violenta

irrupción de lo histórico, de la muerte, hace que cobre sentido todo lo que hacemos (...) Hay muertes inadvertidas, casi. Son aquellas en las que se desaparece, suavemente» (*ibid.*, pp. 42-46).

Aún hablando de la muerte, los filósofos argentinos olvidaban por entonces que a su alrededor se mataba. Dejemos, nuevamente, la palabra a Horkheimer: «Yo no sé en qué medida tienen razón los metafísicos; tal vez haya en alguna parte un sistema metafísico, o un fragmento suyo, especialmente acertado, pero sí sé que los metafísicos, por lo general, sólo en mínima medida están preocupados por lo que atormenta a los hombres».¹⁹

Podemos ver aquí las dos formas diferentes en que los filósofos operaron como legitimadores de la dictadura. Un primer grupo fue abiertamente apologista y su participación privilegiada se inscribió directa y conscientemente en el perfil político-ideológico que la dictadura imprimió al congreso. Tales los casos de los profesores Carpio, Pucciarelli, Bergadá y Olivieri. Un segundo grupo, en principio mucho más heterogéneo, cumplió un rol indirecto, aunque no menos fundamental que el anterior, en la legitimación filosófica de la dictadura. Además de los mencionados, tales son los casos de los profesores Alchourrón, Rabossi, Niño, Casalla, Schuster, Costa, Olaso, García Bazán, Presas, Bertelloni, Santa Cruz, Gómez, Eggers Lan, Mercado Vera, etc. Mediante sus metafísicas ponencias completamente desligadas de la trágica realidad político-social que atravesaba el país, convirtieron un acto de blanqueo de la dictadura frente a la comunidad internacional, organizado por la propia dictadura represiva, en un congreso de filosofía. Este grupo colaboró haciendo aparecer como un auténtico congreso de filosofía a un evento que, sin su participación, no hubiera aparecido ante la comunidad internacional como tal: una reunión donde filósofos extranjeros y locales discutían y discrepaban en una Argentina abierta «a todas las ideas nobles, generosas y fecundas».

Conclusión

Las estrechas limitaciones del «proceso de democratización» abierto en 1983 permitieron a muchos de aquellos filósofos continuar ejerciendo tareas de legitimación. Una democracia que amnistía a los

¹⁹ HORKHEIMER, M., ob. cit., p.64.

responsables del terrorismo de estado y profundiza sistemáticamente la ofensiva del gran capital contra los trabajadores constituyó, durante los últimos diez años, un marco propicio para perpetuar a dichos filósofos en sus cargos institucionales y, en consecuencia, el perfil que la filosofía había adquirido durante la dictadura.

Dentro del ya mencionado primer grupo, podemos ejemplificar con el caso del profesor Carpio –entre otros docentes directa y conscientemente comprometidos con la dictadura–, que continuó al frente de sus cátedras en la universidad pública y actualmente las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras discuten la posibilidad de nombrarlo profesor emérito. (Hay, sin embargo, situaciones aun más lamentables: dichas autoridades designaron profesora a una persona que incluía orgullosa en su currículum el haber dictado clases para militares, durante los años de represión, en la ESMA.) Una suerte de «amnistía universitaria» aseguró así la permanencia, desde 1983, de numerosos personajes del Proceso en la Universidad de Buenos Aires.

Dentro del segundo grupo, algunos filósofos se sumaron a la *intelligentsia* alfonsinista –varios mediante sentidas renunciaciones «autobiográficas» a sus «ideales de los '60»– y desempeñaron importantes tareas de legitimación. Enarbolaron, entonces, las banderas de la «democracia» y del «pluralismo» –que pertenecían, desde los años de la dictadura, al movimiento obrero y a las madres de la Plaza de Mayo–, esgrimiéndolas aun contra aquellos que las habían agitado en las calles frente a los militares. El profesor E. Rabossi, por ejemplo, ocupó la titularidad de la Subsecretaría de Derechos Humanos del gobierno que, mediante las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, amnistió a la mayoría de los responsables del terrorismo de estado. El profesor O. Guariglia, por su parte, legitimó desde un «punto de vista ético»²⁰ aquella ley de Punto Final, es decir, la «solución» reivindicada recientemente por el General A. Pinochet para Chile.

Otros filósofos, ahora «nacionales» (o «telúricos»), se sumaron a las huestes fascistoides que ocuparon las instituciones culturales y educativas con el ascenso del menemismo. Siguiendo la «cruzada» de Matera en el CONICET –«cruzada» en un sentido bastante literal, pues la primera medida de Matera al frente de dicha institución pública de investigación fue colgar crucifijos–, estos filósofos restauraron las prácticas inquisidoras de la dictadura, como la persecución ideológica

²⁰ El artículo de Osvaldo Guariglia mencionado fue publicado como parte del *dossier* que incluye *dialéctica* 3/4, octubre de 1993 [Nota de las/os compiladoras/es].

de investigadores. Legitimación conciente y directa de la dictadura, de la amnistía a sus responsables, de la continuidad «democrática» de sus prácticas represivas por parte de los filósofos más orgánicos. Legitimación complementaria de aquellas prácticas por parte de los filósofos que, como el avestruz, se siguen preocupando por su ciencia mientras a su alrededor se mata. El debate acerca de las tareas de la filosofía y de los filósofos continúa, para dirimir si las mismas deben seguir siendo las de legitimación de la clase dominante o las de la crítica implacable del orden establecido.

Comité Editor de la Revista Dialéctica

Contrarreforma y poder estudiantil*

Movimiento estudiantil

El movimiento estudiantil ha ganado hace tiempo un merecido lugar como fuerza social combativa en la lucha de clases a nivel mundial. No es ocioso recordar que, ya sea en países adelantados como Japón, Francia o Estados Unidos, o en países oprimidos como Argentina, Bolivia o Cuba, ha jugado un papel decisivo como desencadenante de conflictos sociales de gran envergadura.

En 1960, los estudiantes japoneses jugaron un papel decisivo en la lucha contra la firma del Tratado de Seguridad entre su país y Estados Unidos, llegando a impedir la visita del presidente Eisenhower mediante la ocupación masiva de los terrenos del Parlamento. Posteriormente protagonizaron enormes concentraciones de protesta culminando en una serie de ataques masivos contra objetivos militares norteamericanos. Los propios estudiantes norteamericanos estuvieron en la vanguardia de la lucha contra la intervención. Por último, el Mayo del '68 en Francia constituye uno de los hitos más significativos de unidad obrero-estudiantil en lo que va del siglo.

* Publicado en **dialéctica** número 5/6, septiembre de 1994.

En América Latina, la participación del movimiento estudiantil data de mayor antigüedad. En 1918 los estudiantes argentinos, como resultado de su lucha contra el oscurantismo clerical en los claustros, elaboran un manifiesto que constituye uno de los programas más completos del movimiento estudiantil a nivel mundial. En Cuba, los estudiantes protagonizaron la lucha y posterior derrocamiento de la dictadura de Machado en 1933, y luego bajo la segunda dictadura de Batista entre 1952 y 1958. Los estudiantes bolivianos, en su lucha contra los militares golpistas, redefinen el Manifiesto argentino de 1918 en función de una estrategia definidamente revolucionaria. Integran en 1970 un organismo soviético (Asamblea Popular) y colocan la universidad bajo control de los obreros en armas.

Estudiantes, Universidad y Sociedad

La acción continuada de los estudiantes y su activa participación en la vida política plantean la cuestión del poder estudiantil. ¿Cuál es la relación que tienen los estudiantes con la sociedad en la que viven? ¿Por qué los estudiantes se mantienen en perpetuo conflicto con los poderes de turno? ¿Qué pueden aportar los estudiantes a la transformación social? ¿Cuál es el sentido de la existencia de un poder estudiantil? Son algunos de los interrogantes inevitables que se nos plantean.

Precisar la relación de los estudiantes con la sociedad nos obliga a encuadrarlos en su lugar de actuación. Las instituciones de la educación superior, en particular las universidades, tienen un rol indispensable en los países capitalistas. Aún los gobiernos más autoritarios de los países más atrasados precisan de éstas para la legitimación ideológica de su accionar y para el proceso productivo.

A las carreras cuyas funciones sirven a la acumulación de capital (típicamente Agronomía, Economía, Ingeniería, etc.) o las de legitimación ideológica (Derecho, Ciencias Sociales o Economía) habría que agregar aquellas carreras orientadas a lograr que se realice la ganancia y que trabajan sobre el consumo. Aquí podríamos mencionar Sociología, en lo atinente a planificación del *marketing*, y otras como Diseño Gráfico y Comunicación, en lo referido a Publicidad. El crecimiento geométrico de estas dos últimas carreras en el último tiempo está vinculado a la dificultad del capitalismo en crisis para vender todo lo que produce. De ahí que actualmente los países capitalistas

dispongan de una legión de los que con acierto son denominados «técnicos del consumo».¹

La universidad entonces resulta clave para el desarrollo de las fuerzas productivas y para el mantenimiento de las relaciones de producción, y los estudiantes están llamados a cumplir un rol decisivo en la reproducción del sistema.

Por su origen social, y por el destino que les reserva la sociedad, los estudiantes debieran ser conservadores, sin embargo, esto es más la excepción que la regla. Justamente la condición de estudiante no se define ni por su origen (pasado) ni por su futuro (profesional aislado en el aparato productivo) sino por su presente.² Veamos en qué consiste su presente. Los estudiantes viven su condición reunidos en grandes establecimientos, en este sentido, su situación es similar a la de la clase obrera, pero con la diferencia que esta etapa colectiva tiene un carácter efímero entre los estudiantes. Como dice Stedman Jones: «Los estudiantes no son una clase sino una ocupación temporal: son obreros intelectuales aprendices que apenas cobran conciencia de sí en cuanto comunidad ya se dispersan y así quedan neutralizados».³

Siguiendo con una caracterización sociológica, podemos decir que a la característica colectiva de su ocupación, los estudiantes suman un afán de explicación y generalización propio de quienes estudian. Como caracteriza Trotsky: «Debido a su composición social y a sus vinculaciones, los jóvenes estudiantes son un reflejo de todos los grupos sociales (...) como estudian, se esfuerzan por generalizar».⁴

Condición colectiva, afán de generalización y explicación, rol decisivo en la reproducción del capitalismo, son algunas de las características que hacen importante el rol de los estudiantes y hacen a la condición de posibilidad de su combatividad. En los países oprimidos se agrega la característica de que los estudiantes se ven obligados a trabajar, lo que los convierte en el sector más permeable a la influencia de los trabajadores. La universidad recoge dos de las funciones más importantes del estado capitalista ya que contribuye al proceso de acumulación de capital y a la legitimación de este proceso. Las carreras ligadas a esta última función, como son las Humanísticas, concentran la mayor cantidad de focos críticos del sistema. Esto está

¹ JONES, S., «El sentido de la rebelión estudiantil». En: COCKBURN, A. y BLACKBURN, R., *Poder estudiantil*, Caracas, Tiempo Nuevo, 1970, p. 37.

² COCKBURN, A. y BLACKBURN, R., ob. cit., *passim*.

³ Ob. cit., p. 42.

⁴ TROTSKY, L., *El nuevo curso*, Bs. As., Pasado y Presente, 1974, pág. 35.

probablemente vinculado al hecho de que, por la temática particular que les toca, los estudiantes son estimulados a tener una visión más global de la sociedad. Esta tendencia va a ser contrarrestada a medida que se introduzca la especialización. En los últimos tiempos, y acompañando la marcha desagregada del capitalismo tardío, las corrientes prevaletentes en el campo institucional tienden a destruir cualquier visión totalizante y la búsqueda de conexiones objetivas en la explicación de la sociedad.

Las carreras más directamente vinculadas al proceso productivo excluyen la tematización de lo social a favor de una superespecialización hipertrófica y embrutecedora.

El rol decisivo de la universidad no se da precisamente en el corto plazo. Los gobiernos de turno pueden entrar en conflicto con la universidad (y eventualmente cerrarla en forma temporaria) cuando quieren someterla a sus intereses coyunturales, pero no pueden prescindir de ella en ningún caso.

La universidad es sede de la intelectualidad pequeño burguesa y es en ella donde la burguesía elabora una buena parte del proyecto a largo plazo de un país. De hecho, en el capitalismo se produce una separación entre las clases económicamente dominantes y el aparato represivo ideológico que se extraña en el estado. Con esto no queremos decir que el estado es un instrumento neutral entre las clases, pero sí que el estado tiene una autonomía relativa frente a la burguesía, y esto porque administra los intereses generales de toda la burguesía y, en este sentido, arbitra entre los intereses particulares de las burguesías concretas con el fin de garantizar mejor la extracción de la plusvalía. (Creemos que este es el sentido que le asigna Marx al estado cuando lo define como una junta de negocios de la burguesía).

El lugar que ocupa la universidad en la sociedad nos permite entender desde un punto de vista estructural la asignación de la autonomía a la misma, también nos permite entender por qué no gozan de autonomía otras instituciones educativas como los colegios primarios o secundarios. Estas instituciones están recorridas por la necesidad de dar los rudimentos básicos para la capacitación de la fuerza de trabajo y, por ende, están vinculados a los intereses más inmediatos. La lucha por la autonomía tiene un costado subjetivo que examinaremos más adelante.

Habíamos señalado el papel que la burguesía le asigna a la universidad en el incremento de las fuerzas productivas y en el mantenimiento de las relaciones de producción. La pequeña

y, en particular, el sector de ella que nos ocupa, la intelectualidad, no son sectores decisivos en la sociedad capitalista pero paradójicamente ningún cambio social de relevancia puede ser realizado por la burguesía o el proletariado si no es con su ayuda. Es la intelectualidad como parte del aparato cultural la que elabora los argumentos más sofisticados para justificar la explotación, la que ayuda a crear el efecto ideológico de eternidad del sistema que hace aparecer como descabellado cualquier cambio. Pero es también la intelectualidad la que puede ayudar al proletariado a tomar conciencia crítica de su situación, la que puede elaborar una visión profunda de la sociedad en la que le toca vivir que permita poner al desnudo la mecánica de la explotación y el rol retrógrado de la burguesía. La universidad no sólo no escapa a la lucha de clases sino que fuimos precisando qué función le es asignada en ella. A la luz de esto nos podemos preguntar qué pueden aportar los estudiantes en la transformación social o, más precisamente, cuál es el sentido de un poder estudiantil.

Por su origen social, los estudiantes pertenecen a la pequeñoburguesía. La pequeñoburguesía se define por ser una clase intermedia que se nutre de ambos polos sociales, burguesía y proletariado: posee los medios de producción como la burguesía pero precisa trabajar como el proletariado. Esta clase es de una composición enormemente heterogénea y abarca desde comerciantes, pasando por campesinos hasta las profesiones liberales típicas de las ciudades. Pese a esta heterogeneidad podemos recoger una característica en común y es que ninguna de estas profesiones está directamente vinculada a la producción como sí sucede con la clase obrera. La clase obrera tiene la posibilidad de paralizar el corazón del sistema mediante el cese de sus actividades poniendo en tácito entredicho las relaciones de producción. La pequeñoburguesía puede ser numéricamente importante (como en nuestro país) pero sin embargo no es económicamente decisiva, ella no puede organizar la sociedad desde su punto de vista como lo hace la burguesía y potencialmente puede hacerlo el proletariado. De ahí que continuamente oscile entre uno y otro, ya sea colaborando como fuerza de choque del capital monopólico contra la clase obrera (como es en el caso del fascismo) o bien colaborando en la construcción de un programa anticapitalista junto a la clase obrera.

Poder estudiantil e izquierda consignista

Los que hablan de Revolución y lucha de clases sin referirse a la vida cotidiana, hablan con un cadáver en la boca.

—Graffiti, Mayo del '68

La incapacidad de la pequeñoburguesía de paralizar por sí sola el sistema muchas veces se unilateraliza concluyendo que, en el caso del movimiento estudiantil, los estudiantes sólo pueden jugar un rol puramente auxiliar en el enfrentamiento clasista. Esta posición es sustentada por la totalidad de los partidos de izquierda que actúan en la universidad. Éstos consideran que la función por excelencia de los estudiantes es engrosar las manifestaciones obreras o juntar plata para sostener una huelga. Estas funciones son importantes pero no pueden relegar ni mucho menos reemplazar a las tareas específicamente estudiantiles, que en el caso de los universitarios es la transformación revolucionaria de un lugar tan decisivo para el sistema como es la universidad. Los estudiantes revolucionarios deben colaborar en la construcción del programa que permita la transformación social, pero esta construcción debe ser acompañada por la elaboración de una estrategia revolucionaria sobre el lugar en el que se actúa.

A través de la universidad la burguesía reflexiona sus posibilidades de desarrollo vía incremento de las fuerzas productivas, aunque esta función en los países oprimidos va siendo paulatinamente desplazada hacia las fundaciones. La transformación revolucionaria de la sociedad implica el desafío de reorganizar la sociedad sobre bases no capitalistas y la universidad es un lugar importante para esta reflexión. Por ejemplo, si decidimos que el desarrollo socialista del campo (cuestión clave en nuestro país) pasa por la articulación de pequeñas producciones y grandes establecimientos agrícolas estaremos en condiciones de trazar qué tipo particular de reforma agraria permite liberar las fuerzas productivas en el campo. Esta debiera ser la preocupación fundamental de los revolucionarios en Agronomía. *Y porque la universidad autónoma, pública y gratuita resulta un ámbito que permite esta reflexión, es que luchamos por su defensa.*

La cuestión de qué tipo de ingeniero agrónomo y qué clase de desarrollo del campo necesita la revolución en Argentina indudablemente se pone de relieve en la discusión del plan de estudios. Esta discusión es estratégica en el ámbito universitario y sin embargo, la izquierda partidaria no sólo se abstiene de intervenir sino que considera que debatir este punto es un ejercicio de academicismo.

La izquierda partidaria en la universidad considera que cualquier estrategia estudiantil refleja su pertenencia a la pequeñoburguesía y pasa a ser caratulada como estudiantilismo. Estas posiciones esconden el supuesto de que el monopolio del potencial socialista reposa únicamente en la clase obrera.⁵ Este obrerismo curiosamente va acompañado de un divorcio completo con la realidad de esta clase obrera a la que continuamente se sobrestima e idealiza (obrerismo sin obreros).

La mejor contribución que el movimiento estudiantil puede hacer a la revolución consiste en la elaboración de la teoría socialista que le permite tender un puente a quienes combaten prácticamente. Una contribución fundamental al «tractorazo» (lucha de los pequeños productores en 1993) hubiera sido la explicación de qué lugar ocupa la pequeña producción en un desarrollo socialista del campo. Es así que: «Solamente un movimiento estudiantil que pueda probar su temple dentro del recinto universitario hará una contribución seria fuera de él. El requisito mínimo de una participación verdadera en la lucha revolucionaria dirigida por la clase obrera es la capacidad de llevar la lucha a los tranquilos recintos de la educación superior (...) La presencia de un movimiento estudiantil revolucionario sería de mucha más utilidad a la lucha de la clase obrera que los esfuerzos de los estudiantes aislados a las puertas de las fábricas».⁶

La construcción de este programa requiere la toma de posición sobre cada uno de los problemas que los estudiantes enfrentan desde un plan de estudios hasta la pelea por horarios nocturnos, porque el enfrentamiento de clase traspasa *todo* el ámbito universitario y sólo excepcionalmente se manifiesta como conflicto político abierto. La izquierda partidaria sólo interviene en esta última ocasión y abandona la comprensión global del lugar en el que actúa, condenándose, de esta manera, al raquitismo. De ahí que sus apreciaciones sobre la realidad universitaria sean puramente epidérmicas y en consecuencia su actuación es completamente inofensiva.

La izquierda carece de un programa para la universidad en el sentido antes descrito y, en cambio, acumula un recetario de consignas, lo que le da un carácter puramente consignista. En los momentos de conflictividad social, la izquierda consignista interviene con el mencionado recetario de consignas que no pasan de ser guías para la acción inmediata y, en el mejor de los casos, sirven para algún triunfo

⁵ Cfr. JONES, S., ob. cit.

⁶ CINA, A. y SANGUINETTI, H., *La reforma universitaria/I*, Bs. As., CEAL, Biblioteca Política Porteña n° 83, 1984, p. 38.

efímero. Estas consignas no se desprenden de ninguna estrategia que no sea una pura abstracción. Esto se revela dramáticamente cuando las luchas se repliegan y la burguesía logra hacer primar el consenso. En estos momentos, la izquierda cae en una completa inactividad, sencillamente porque su única actividad es «aconsejar» las luchas. El consenso burgués extrae su fuerza, en gran medida, de la incapacidad de la izquierda consignista de producir siquiera una imagen de sociedad alternativa.

La Reforma de 1918: un ejemplo de intervención estudiantil

Desde hace 75 años, el movimiento estudiantil en la Argentina lucha por reivindicaciones tales como autonomía, cogobierno, ingreso irrestricto o por la gratuidad de la enseñanza. Estas reivindicaciones que, en su momento, fueron corolario de un desarrollo teórico refrendado en la práctica, hoy han sido incorporadas como meras consignas por el movimiento estudiantil en la mayoría de sus expresiones. Las consignas son completamente indispensables en la práctica política cotidiana pero son solamente medios para expresar una estrategia, sin embargo, en los últimos tiempos, son levantadas como fines en sí mismos, lo que normalmente revela una ausencia notoria de estrategia. El propósito de esta parte de nuestro trabajo consiste en la crítica de estas consignas, su reinscripción en el contexto actual y la fundamentación de la necesidad de una nueva reforma.

a. La universidad argentina: desde la Reforma hasta nuestros días

Desde las primeras décadas del siglo se incrementan en nuestro país las aspiraciones de las capas medias por lograr una mayor participación social. Las universidades que estaban en manos de los sectores más conservadores comienzan a registrar una serie de reclamos estudiantiles por mayor democracia y actualización de los planes de estudio. Entre 1903 y 1906 un movimiento huelguístico paralizó la Universidad de Buenos Aires y favoreció la fundación de los primeros centros de estudiantes. Sobre la base de estos primeros centros: Medicina, Ingeniería y Derecho, el 11 de setiembre de 1908 es creada la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA).

El clima de los primeros años del siglo en nuestro país es de neta conflictividad social. Se produce un ascenso reivindicativo de

la clase obrera y de sectores medios que choca contra el régimen conservador sostenido en el permanente fraude electoral. Con la intención de dar participación a las minorías en el gobierno se implanta en 1912 el voto universal, secreto y obligatorio que permitiría cuatro años después el ascenso al gobierno del radicalismo y con él las capas medias de la sociedad. El aparato cultural seguía, sin embargo, en manos de los sectores conservadores y clericales. La Universidad de Córdoba, que verá nacer el movimiento reformista, era un bastión clerical que permanecía sin mayores cambios desde su fundación en 1613.

Los reclamos estudiantiles que se originan en la resistencia a un nuevo reglamento de asistencia van a tomar cuerpo hasta cuestionar la totalidad de la estructura universitaria. El movimiento estudiantil va a recoger métodos propios de la clase obrera como la huelga y la ocupación de establecimientos que a partir de este momento van a ser moneda corriente en la lucha reivindicativa. El pedido de participación en la estructura de decisión de la universidad va a encontrar eco en el gobierno yrigoyenista que interviene la casa de estudios y logra un aliado que le permita desalojar el clericalismo imperante en la educación superior.

El motor de la Reforma va a ser el anhelo de movilidad social de enormes sectores medios de la población. Esta presión de las capas medias lejos de declinar se irá acentuando con el correr del siglo. Vale destacar que el ideario de la Reforma ignora la conflictividad social como motor del cambio, el sujeto de la clase va a ser reemplazado por el sujeto generacional y un vago americanismo de resonancias socializantes.

b. El Programa de la Reforma

Nuestro régimen universitario –aún el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario.

Se crea a sí mismo, en él nace y muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza contra este régimen y entiende que, en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes.

– «Manifiesto Liminar», Córdoba, 21 de junio de 1918

No cabe duda de que el mapa actual de la universidad en Argentina fue dibujado a partir del «Manifiesto Liminar». Veamos

algunas de las características de nuestra universidad que son producto directo de la Reforma.

1. La concepción de que la universidad debe ser laica y gratuita.

Esta concepción fue puesta a prueba en 1955. Como consecuencia de la llamada Revolución Libertadora, el gobierno se aboca a la reorganización universitaria y, como parte de ésta, autoriza a la iniciativa privada a crear universidades «libres» que estarían capacitadas para extender títulos habilitantes. Esto motivó una enorme reacción por parte de los reformistas, quienes se movilizaban contra la ley, llegando a reunir 500.000 personas en manifestación. Los reformistas, con justa razón, veían que la promulgación de esta ley daba piedra libre a la proliferación de institutos confesionales antinacionales y la creación de una industria de títulos habilitantes por parte de la iniciativa privada. La movilización culminó en derrota, el Congreso Nacional autorizó la creación de universidades privadas, aunque se reservó el derecho de habilitar los títulos que antes era patrimonio de la universidad. Esto constituyó una de las violaciones más groseras de la autonomía. De todas maneras, la movilización impidió que se entregaran subsidios a la enseñanza privada.

2. Ingreso Irrestricto

Los «reformistas» de hoy son abiertamente limitacionistas, sin embargo, los reformistas del '18 propugnaban una universidad abierta al pueblo y en este sentido, abogaban por un ingreso irrestricto. Frente a la masividad orientaban la discusión hacia el mejoramiento del nivel secundario de modo que el rótulo realmente habilite para ingresar a la universidad.

3. Autonomía

Antes señalamos la necesidad por parte de la burguesía de mantener una autonomía relativa para la universidad. Los reformistas conciben la autonomía como una manera de preservar la Educación Superior del clericalismo que hasta ese momento era dominante en ese sector. La autonomía concierne a los aspectos administrativos y científicos y fue violada en numerosas ocasiones por los gobiernos de turno, ya detallamos el primer antecedente que fue en la lucha por la

educación laica, posteriormente los gobiernos peronistas designaron rectores y decanos por encima de la voluntad de la comunidad universitaria, las diversas dictaduras militares llegaron a intervenir físicamente la universidad y, por último, ésta es intervenida por el gobierno radical para encarar un proceso de «normalización» realizado a espaldas del movimiento estudiantil entre 1983 y 1985. La autonomía es un principio abstracto y por ende relativo, debe ser defendida en la medida en que facilite a la unidad obrero-estudiantil. En numerosas ocasiones, la autonomía fue vehículo del encuentro entre la pequñoburguesía y sectores de la reacción como durante los golpes contra Yrigoyen y contra Perón. Sobre esto volveremos cuando tratemos la necesidad de una nueva reforma.

4. *Cogobierno*

La universidad es organizada sobre la base de dos claustros, el docente y el estudiantil. Este es uno de los principios más importantes de la Reforma y casi no registra antecedentes en la época moderna. Cincuenta años después en las jornadas parisinas de 1968 este principio revive con el pedido de inclusión de estudiantes en el gobierno de las universidades.

El principio del cogobierno fue impuesto por medio de una huelga indefinida por parte del claustro estudiantil. «La juventud ya no pide, exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa. La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia» («Manifiesto Liminar»).

El principio del autogobierno fue pensado originalmente por los reformistas como basado principalmente en los estudiantes, lo cual es claramente opuesto al espíritu actual del gobierno que reposa esencialmente en las camarillas profesoras. Los graduados ingresan al gobierno de la universidad recién en 1955 y salieron en 1966 volviendo a ingresar en 1973.

5. Concursos

Los docentes eran seleccionados a dedo por las camarillas constituidas. A partir de la Reforma se instituyen los concursos por oposición y antecedentes. Resistido inicialmente por los docentes fue finalmente impuesto aunque no es obligatorio que el Consejo Directivo lo adopte, tiene carácter de recomendación moral.

El concurso habilita para el ejercicio de la docencia por 5 años, posteriormente es elevado a 7 años en 1960. El reglamento trata de evitar «acomodos» por esta razón los concursados no se pueden repetir cuando se renueva el concurso y contempla la inclusión de veedores con voz pero sin voto.

6. Libertad de cátedra, cátedra paralela

La Reforma instituye que cualquier persona con sólo acreditar idoneidad está habilitada para el ejercicio en las universidades Nacionales. Este principio nunca se llevó a la práctica.

En 1957 el Centro de Estudiantes de Derecho presentó un proyecto que contemplaba la postulación de profesores con las siguientes condiciones. Deberían ser postulados por entidades reconocidas de estudiantes o graduados, el aval de este pedido debía estar dado por 200 alumnos, el Consejo Directivo debía confirmarlo luego de 10 clases con una asistencia no menor del 50% de la cátedra con la cual compete. El proyecto no contempla la asignación de renta alguna.

7. Agremiación Estudiantil

Los pensadores de la Reforma pensaban la agremiación estudiantil como necesaria para controlar a los consejeros y para imprimirle una función política que en ese momento se pensaba como anticlerical, antiimperialista y antioligárquica. Inclusive llegaron a proponer la afiliación obligatoria a los centros de estudiantes.

c. La Reforma a lo largo del siglo

Desde la instauración de la Reforma y el consiguiente rediseño de la universidad en la Argentina, habrá dos conquistas que serán atacadas por los gobiernos de turno. Una de ellas es el ingreso sin restricciones y la otra la autonomía y el cogobierno.

Desde 1930 en adelante la matriculación universitaria va a crecer en forma sostenida llegando a picos de importancia en el primer gobierno peronista (1946-49) y en la actualidad. El anhelo de movilidad social de enormes sectores de la población va a chocar con límites objetivos: la estructura atrasada del país no precisa enormes cantidades de profesionales. Esta contradicción fue resuelta por diversos gobiernos mediante medidas limitacionistas tendientes a achicar la matrícula. Es interesante destacar que de esta lógica no escapó ningún gobierno, el limitacionismo y la expulsión de estudiantes recorrió todos los gobiernos, ya sean constitucionales o dictatoriales.

Las primeras medidas fuertes contra el ingreso fueron tomadas en uno de los momentos de auge de ingreso a la universidad. Al calor del auge industrial, el ingreso se triplicó pasando de 51.272 a 143.542 entre 1947 y 1955. Esto, sumado a los primeros indicios de crisis económica, determina que en 1950 el gobierno decreta el examen de ingreso a la universidad. Recién en 1953 luego de una larga lucha de la FUA esa medida es derogada. Posteriormente la dictadura militar de Onganía y la Junta Militar de 1976 restablecen los exámenes de ingreso con cupo. Más tarde el gobierno radical inaugura una forma encubierta de limitacionismo: el Ciclo Básico Común logra porcentualmente la misma cantidad de deserciones (aproximadamente el 50%) que los exámenes con cupo de la dictadura videliana.

Otra de las conquistas reformistas permanentemente violada es la autonomía y subsidiariamente a ésta el cogobierno con participación estudiantil. La dictadura militar de Justo interviene en forma sangrienta la universidad, el interventor puesto por la Dictadura desata una dura persecución contra los estudiantes reformistas. «Así en la Facultad de Derecho porteña, la intervención suspende por hechos ocurridos en 1929, a más de 70 alumnos, entre ellos Arturo Jauretche, Homero Mancione (Manzi), etc.»⁷

Las agresiones a los principios reformistas toman cuerpo de ley con el primer gobierno peronista, en 1947 se sanciona la ley 13.031 que resulta ser una verdadera «Contrarreforma» en clave autoritaria. Por esta ley se deja sin efecto la Reforma del '18. El rector pasa a ser elegido por el Poder Ejecutivo, al igual que los profesores, «La representación estudiantil quedaba reducida a un alumno por colegio, sorteado entre los diez mejores promedios del último año y que podía participar en los

⁷ MANGONE, C. y WARLEY, J., *Universidad y Peronismo (1946-1955)*, Bs. As., CEAL, Biblioteca Política Argentina n° 83, 1984.

Consejos Directivos con voz pero sin voto»⁸ y por último se disponía la creación de un Consejo Nacional Universitario presidido por el Ministro de Educación y Justicia. Luego de la caída del gobierno peronista se va a restablecer provisoriamente la autonomía.

En 1966, la universidad es intervenida nuevamente en la famosa «noche de los bastones largos». Una vez restablecida en 1973, será nuevamente violada en 1975 hasta 1985 en el que se inicia un proceso de normalización.

Menemismo y Contrarreforma

El peronismo que montó el Estado de Bienestar en Argentina se ha demostrado como el único capaz de desmontarlo con un mínimo nivel de conflictividad. Apoyado en el prestigio de sus anteriores gobiernos donde los obreros obtienen la mayor parte de sus derechos y con organizaciones obreras debilitadas mediante la promoción de altos niveles de desempleo, la camarilla menemista, sin mayores sobresaltos, dibuja un nuevo modelo de país acorde a las necesidades más perentorias del capital financiero.

Sin embargo, una de las asignaturas pendientes en el achicamiento del Estado de Bienestar es la educación superior. El país que proyecta la burguesía requiere de una educación y en particular, de una educación superior varias veces inferior en tamaño y posibilidades a la actual.

Con un predicamento casi nulo en los ámbitos de la educación, el menemismo se encuentra en muy malas para terminar con éxito la tarea que emprendió en otros sectores de la vida nacional. El derecho a la educación sostenido por enormes sectores de la población se ha transformado en un obstáculo muy difícil de disolver para el régimen. Los sectores dirigentes de la universidad (básicamente los profesores), pese a rechazar las medidas directas de achicamiento como el arancelamiento, ya empiezan a elaborar la «adecuación» del modelo universitario al modelo de país vigente.

La universidad de masas productora de ciencia ha quedado vieja en función de las necesidades del «nuevo» país, y la primera cosa que se revela como inadecuada es el ingreso. La modernización que hoy se

⁸ *Íd.*

pretende encarar es tan contraria a la universidad de masas (pública y gratuita) como al desarrollo nacional. La universidad como institución estatal se levanta sobre la estructura productiva del país y su naturaleza está dada por el nivel alcanzado por las fuerzas productivas. La reorientación que la burguesía está imponiendo a la economía hace innecesaria cualquier inversión en desarrollo científico autónomo y reclama la formación de técnicos que puedan adaptar exitosamente al propio país lo que se investiga fuera de él.

Los intelectuales universitarios del ajuste toman como un dato natural el sometimiento nacional y se apresuran a rediseñar la educación superior en función de un proyecto dependiente donde la masividad es un obstáculo. «Pero otra cosa distinta es si ese modelo popular se encara de tal forma que no resulte abrumadoramente masivo y se lo reproduce en un gran número como para que nadie que sea idóneo y sortee las pruebas de capacitación correspondientes se quede sin estudiar –un modelo que además, y como quedó dicho, se puede complementar con los medios actuales de difusión masiva. Es la universidad de masas tal como la conocemos ahora la que va al fracaso»⁹.

Como se ve, una forma alambicada y cínica de plantear el examen con cupos y la liquidación del ingreso irrestricto. Más desembosada y seria es la opinión de Torcuato Di Tella acerca de lo que se llama ingreso irrestricto aunque en realidad es el CBC. «El ingreso irrestricto es el resultado de una concertación, o de un arreglo político, entre las autoridades gubernamentales y el movimiento estudiantil, y además la izquierda (póngase aquí comillas). Así, tanto la izquierda como el movimiento estudiantil en el momento en que se comenzó la reestructuración del país, presionaron, y es probable que si no se les hubiera entregado el ingreso irrestricto se hubiera creado un clima de agitación que pudo ser desestabilizador»¹⁰. Difícil concebir algo más opuesto a los ideales de la Reforma.

Pero los contrarreformistas también están preocupados por el otorgamiento de títulos habilitantes: «El ingreso irrestricto es el precio que tuvo que pagar el país para evitar la agitación estudiantil, pero ese límite no implica el ingreso irrestricto. Nadie lo pone en duda, creo que se tienen que crear filtros y criterios para fijar límites y niveles. El problema es cómo se los estructura».¹¹

⁹ KLIMOVSKY, G., *Vuelta Sudamericana*, n° 12, 1987, p. 16.

¹⁰ DI TELLA, T., ob. cit, p. 10.

¹¹ *Íd.*

Universidad y vigencia de la Contrarreforma

Estos testimonios de Di Tella y Klimovsky son de una enorme vigencia en estos días. El Consejo Superior de la UBA (de aplastante mayoría radical) ha aprobado una serie de medidas tendientes a limitar la matrícula estudiantil y la planta docente.

Desde 1992 para ser considerado alumno regular de la UBA es necesario aprobar al menos 4 materias en 2 años. En una institución donde el 70% del alumnado trabaja (cifra de la FUA) resulta evidente la lógica limitacionista que guía esta medida. A esto debemos sumar que nuestra universidad no permite la asistencia libre como otras universidades latinoamericanas.

Las medidas más drásticas del Consejo Superior se dirigen contra la planta docente. Con la llamada «resolución sobre incompatibilidades docentes», un profesor titular con 20 años de antigüedad no puede sobrepasar un salario de \$680 y el personal auxiliar no más de \$240. Esta resolución se complementa con otra que prohíbe tener más de 50 horas en la Administración Pública. Un ayudante de primera sin antigüedad cobra \$60 y no podría tener un cargo en otra repartición estatal porque sumaría más de 50 horas. El gobierno está desmantelando la educación superior con los mismos métodos que lo hizo con otras instituciones estatales antes de privatizarlas.

Junto con esta resolución el Consejo Superior hizo llegar una sugerencia de que se rediscutan la totalidad de los planes de estudios. El objetivo explícito de esta reorientación es acortar las carreras y eliminar aquellas que no sean «útiles». Al frente de esta comisión se ha designado al ex decano de Agronomía Carlos Mundt, quien fue candidato a rector por los sectores más conservadores de la comunidad universitaria. Las carreras que no sean eliminadas verán reducido su ciclo de grado a la menor cantidad de años posible (3 es lo que se baraja con más fuerza) extendiéndose los años de postgrado que son arancelados.

Estas medidas, a su vez, fueron anticipatorias del proyecto de Ley de Educación Superior que el Ministerio de Educación presentó al Parlamento. Este proyecto fue cambiando de forma a medida que se desarrollaban las negociaciones con el Consejo de Rectores Nacionales y Privados y la FUA. En una primera formulación se le retiraba a la universidad la atribución de extender títulos habilitantes profesionales, otorgando esta función a una Comisión Nacional de Títulos integrada por la UBA, pero también por el Ministerio de Educación, las

universidades privadas y las empresas. En la última formulación conocida esta pretensión desaparecía aunque más correcto es decir que cambió de forma.

La nueva Ley de Educación merece más aún que su antecesora, la 13.031, el nombre de «Ley de Contrarreforma». Ninguno de los postulados básicos de la Reforma de 1918 quedará en pie de aplicarse esta ley. El redactor de la Ley, con un cinismo marcado, destaca la necesidad de hacer algunas pequeñas regulaciones a la autonomía universitaria. Estas son algunas de las «pequeñas regulaciones». En el capítulo 2, titulado «De la Autonomía, su alcance y sus garantías», el artículo 22 dice que la universidad sólo puede ser intervenida por el Congreso o por el Poder Ejecutivo cuando el Congreso esté de receso y sólo por previo acuerdo con el Consejo Universitario Nacional. Se destaca que esta intervención sólo puede ser por las siguientes causas:

A) Conflicto insoluble dentro de la institución que haga imposible su normal funcionamiento o conflicto grave de competencia con los poderes del Estado.

B) Grave alteración del orden público.

C) Manifiesto incumplimiento de la presente ley.

Por último se establece que la fuerza policial puede ingresar en el recinto universitario si «media orden escrita previa y fundada de juez competente o solicitud expresa de la autoridad universitaria legítimamente constituida». Básicamente de la autonomía como era entendida en 1918 no queda nada. Las causales para poder intervenir el recinto universitario son, nada menos, que las formas más tradicionales que toma la resistencia estudiantil desde principios de siglo.

En el inciso e) se destaca como causal de intervención el no cumplimiento de la ley. En su nueva configuración hay una continua referencia a controlar la calidad de la enseñanza, esta necesidad de control va a cristalizar en la creación de la llamada «Comisión Nacional de Evaluación» que va a estar integrada por personalidades propuestas por el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, el Consejo Federal de Cultura y Educación, por el Congreso y por el Ministerio de Educación.

Esta Comisión tendrá por función realizar una evaluación de «actividad docente, de investigación y servicios así como su capacidad de gobierno, gestión y desarrollo» (Art. 36) cada 5 años sobre todas las instituciones universitarias pero, en particular, vigilará los planes de

estudio de aquellas carreras que puedan afectar el interés público. Se piensa particularmente en Medicina, Derecho y Económicas, o sea, en la mayoría de la población estudiantil.

La presencia de los rectores de las universidades privadas y de representantes del Ejecutivo, que es privatista a rajatabla, significa que la universidad es puesta de hecho (y de derecho) en la órbita de las empresas privadas. La rentabilidad va a pasar a condicionar la producción científica y esto en un país oprimido, con una estructura productiva frágil, significa una virtual condena a muerte para el desarrollo nacional. La existencia de esta Comisión va a ser complementada por un Consejo Social con el objetivo de articular «la institución con el medio y de promover la colaboración de la sociedad en el cumplimiento de sus fines y objetivos» (inciso 10). En el lenguaje gubernamental se equivalen sociedad y empresa, por lo que se hace más explícito el proyecto de *fusión* entre *educación pública* y *capital*.

Junto con el control externo de los planes de estudio y las disposiciones sobre regularidad hechas ley se procede a una reducción de la ya reducida participación estudiantil en los organismos de gobierno universitario. En el artículo 44 se especifica que el claustro de profesores debe tener la mayor representación relativa y esta no podrá ser menor al 50% y para los estudiantes se especifica que deberán tener aprobado por lo menos la mitad de la carrera.

Indudablemente la Ley de Educación enviada por el Ministerio de Educación apunta a la recreación de la universidad como una institución de estructura piramidal y fuertemente jerarquizada en el estilo de las instituciones educativas de nivel inferior.

El Consejo Superior toma medidas tendientes a reducir drásticamente la planta docente, en particular en el nivel del personal auxiliar y complementariamente el gobierno, por medio de su proyecto de ley, refuerza la presencia docente en el gobierno de la universidad (recordemos que sólo los docentes titulares y adjuntos acceden a la representación en el gobierno universitario como docentes, todos los demás participan como graduados). Es indudable la intención de elitizar la planta docente, reforzando a los titulares. El sistema de incentivos a la producción científica también se ha transformado en un medio de reforzar, ahora económicamente, a una selecta capa de docentes.

Los requisitos de regularidad, el arancelamiento del postgrado y los trámites universitarios apuntan a la reducción de la matrícula estudiantil. La necesidad de tener aprobadas dos materias por año que hoy es formal en muchas facultades (a excepción de Derecho) va a pasar

a ser decisiva en los próximos años porque parece ser el instrumento privilegiado que utilizará el gobierno para reducir la matrícula estudiantil. Esta constituye una estrategia inteligente porque la expulsión masiva de estudiantes va a estar justificada por las bajas calificaciones, lo cual, por un lado, instala la competencia entre los estudiantes y, por otro lado, reinstala la sospecha acerca de la baja efectividad de las instituciones estatales. Las apelaciones que puedan hacer los estudiantes frente a las arbitrariedades en los exámenes finales se resuelven en el Consejo Directivo donde los docentes, ahora, tendrían mayoría absoluta. De esta manera, el círculo se cierra (con los estudiantes afuera). Así se cumple una de las conclusiones a las que llegaron los representantes del CIN y el gobierno, a saber, que la responsabilidad fundamental en la universidad es de los docentes. El contenido de la responsabilidad no es difícil de imaginar, el gobierno ajusta la educación y refuerza a la élite que pretende sujeto del cambio.

Las reformas que emprende la burguesía en materia de educación obedecen a la reestructuración del aparato productivo en función de la reinserción en el mercado mundial. El recorte de las carreras, la liquidación de la autonomía, la reducción de la planta docente y de la matrícula estudiantil, son funcionales a la necesidad de contar con mano de obra barata, de baja calificación, que requiere el nuevo régimen de acumulación.

Universidad y lucha de clases

La Educación Superior viene recibiendo una serie de ataques desde sus orígenes y por todos los gobiernos de la historia argentina. Resulta imprescindible comprender este nuevo ataque que estamos viviendo para poder instalar la discusión que elabore la estrategia de resistencia adecuada. Estamos asistiendo a un acuerdo global por parte de la totalidad de las tendencias de la burguesía para reconvertir la educación. La reorientación que la burguesía pretende imprimir a la educación superior está estrechamente vinculada a la reconversión que, desde 1976, se viene desarrollando en el aparato productivo argentino. Desde este punto vista la Contrarreforma Universitaria es totalmente seria y las posibilidades de enfrentarla con éxito requieren de un planteo sólido por parte del campo opositor. Los que siguen son algunos aportes que van en ese camino.

El nuevo proyecto de universidad no tiene como contrapartida un proyecto de similar relevancia. A decir verdad, la reflexión teórica marxista sobre la universidad es prácticamente nula y hasta donde conocemos se reduce a un cúmulo de consignas que sólo se expresan a sí mismas. La ausencia de elaboración teórica sobre universidad no debiera sorprender si consideramos que el raquitismo teórico de la izquierda se extiende a todos los terrenos. En la problemática universitaria como en otras problemáticas la izquierda toma prestadas orientaciones teóricas que le son ajenas y, sin mayor elaboración, las hacen suyas. La Reforma del '18 es el punto más alto alcanzado por el movimiento estudiantil en su lucha contra el clericalismo y expresó el ascenso generalizado de las capas medias en el campo de la educación. El «Manifiesto Liminar» expresa la convicción de la pequeña burguesía de poder modificar el régimen mediante la educación, los estudiantes se proponen como sujeto de cambio sin considerar las posibilidades del proletariado.

La universidad se levanta sobre la estructura productiva del país y su naturaleza está dada por el desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas. El esplendor de la cultura burguesa universitaria ha sido obra de una burguesía en ascenso en un país desarrollado, en América Latina este fenómeno sólo se pudo repetir en forma parcial debido a la opresión imperialista. La burguesía argentina tiene una deuda con el desarrollo nacional en general y en particular con el desarrollo cultural. Sin embargo la economía argentina ya no puede desarrollarse sobre bases capitalistas. El programa de la Reforma del '18 está recorrido por el supuesto de que es posible el desarrollo nacional sin alterar las relaciones de producción, por eso la nula referencia a papel del proletariado, el cual es concebido como objeto de educación y no como motor del cambio.

Las consignas de la Reforma están concebidas en esta creencia. La universidad tal cual hoy la conocemos no puede ser defendida sin caer en el absoluto descrédito. La autonomía, que fue progresista en su momento, hoy tiene un contenido diferente. «Es tiempo de preguntarse hoy, esta autonomía, ¿a quién sirve? La universidad de hoy es un feudo dentro de un estado tambaleante. En los hechos, la universidad no está al servicio ni de los universitarios ni del país sino de la voracidad insaciable de las camarillas oportunistas y reaccionarias que por turno (la) saquean»¹². Estas camarillas no sólo saquean los escasos recursos, sino que empobrecen la vida académica

¹² LORA, G., *Problemas de la reforma Universitaria*, La Paz, Masas, 1980, p. 166.

constituyéndose en obstáculos al desarrollo de cualquier tendencia que se les oponga. La universidad hoy genera un saber inofensivo y netamente funcional al *status quo*. Aun con un gobierno tripartito igualitario el gobierno de la universidad es profundamente excluyente, porque los estudiantes no tienen una representación adecuada a su cantidad y su inserción en la sociedad, y todo el edificio de la cultura universitaria se asienta en la explotación sin límite de los trabajadores no docentes a los que, por añadidura, se les niega participación en el gobierno universitario.

De persistir la defensa acrítica de la institución tal cual la conocemos se corre el riesgo de que pocos se sumen a su defensa y que la universidad tenga la misma suerte que las otras instituciones estatales. En su momento el campo opositor (izquierda incluida) no supo oponer al modelo privatista del menemismo otra cosa que el modelo estatal que la población padece desde hace décadas. Hoy el gobierno ha decidido atacar con las mismas armas que le permitieron privatizar las empresas a su cargo, es decir, demostrando su ineficiencia a los ojos de la población. Este es el objetivo indisimulado de la llamada «evaluación externa». Este tipo de evaluación «se origina en los países desarrollados en un momento en que se empiezan a retacear los fondos que se destinaban a la educación universitaria. Entonces la evaluación se empieza a utilizar como un sistema de premios y castigos»¹³. Para extender la defensa de la universidad frente al poder político es necesario transformarla y ponerla al servicio del cambio social.

Las consignas de los reformistas estaban al servicio de una estrategia que consideraba al estado como neutro o, en el peor de los casos, como depositario del bien común. La universidad debe ser reinscripta en una *estrategia de cambio social* que por definición es antagónica a la organización estatal. Es necesario, entonces, luchar por una nueva reforma que otorgue otro papel a las universidades.

Por una nueva Reforma

No se trata, ciertamente, de que los universitarios dirijan el proceso revolucionario del pueblo sino de que cooperen en elevar el nivel teórico de las experiencias vividas por la clase.

—G. Lora, «Bases ideológicas de la Revolución universitaria »

¹³ CAMILION, A., *Meridianos*, n° 3.

1. Los problemas de la universidad son los problemas de la sociedad capitalista, por ende, para resolver estos problemas la universidad debe ayudar a alterar las relaciones de producción. La transformación completa de la universidad sólo es posible en un nuevo tipo de sociedad. La autonomía universitaria es una conquista en referencia al control estatal de la educación pero, hoy por hoy, sólo sirve al control completo de las camarillas que actúan en el seno de la universidad. La autonomía debe ser defendida porque restringe la presencia del estado favoreciendo la difusión de ideas que permitan ubicarla en una estrategia socialista del cambio. La plena vigencia de la autonomía exige la eliminación de las camarillas mediante la plena transformación de las estructuras universitarias.

2. La noción de autonomía está estrechamente ligada a la de cogobierno, la universidad es la única institución estatal que se dota de su propio gobierno. El actual sistema de gobierno reposa sobre el principio de que el claustro docente es el que tiene la «responsabilidad fundamental» en la universidad. Los profesores son el claustro más conservador de la universidad: reciben su sueldo de la institución, lo cual crea un vínculo material que incide a la hora de sus definiciones; en general, son elementos reacios al cambio en la esfera académica defendiendo el *status quo* como si fuera su razón de ser. Por la forma en que producen su vida se encuentran ligados en forma indirecta a los trabajadores y son poco permeables a su influencia. Muchas veces se argumenta a favor de la participación mayoritaria docente en el gobierno de la universidad por su mayor conocimiento académico. Sin embargo «Los que deciden la orientación de la universidad, deciden su política, es decir, sus grandes objetivos, y en definitiva la imposición de determinada ideología y no cuáles deben ser los adelantos en determinadas disciplinas científicas. Para la fijación de aquellas altas finalidades, los universitarios están altamente capacitados, tal vez no debido a la enseñanza de sus profesores, pero sí por las lecciones aprendidas en la sociedad»¹⁴. Los estudiantes universitarios están habilitados para votar gobierno nacional y sin embargo, su voto vale varias veces menos que el de un profesor o graduado. Los estudiantes, en particular los latinoamericanos, combinan su ocupación con actividades remuneradas. Según cifras de la Federación Universitaria

¹⁴ LORA, G., *Problemas de la reforma Universitaria*, La Paz, Masas, 1980, p. 128.

el 75% del estudiantado reviste condición de asalariado, por lo tanto, es el sector de mayor vinculación con la clase obrera. Los estudiantes no obtienen sus medios de vida de la institución, razón por la cual están en mejores condiciones para realizar cambios fundamentales. Por último son los verdaderamente interesados en la calidad de los estudios, «necesarios» para su ascenso social.

Por todos estos motivos, las estructuras universitarias deben ser radicalmente transformadas de modo que la responsabilidad fundamental de su gobierno recaiga en los estudiantes.

Esta transformación implica la abolición de la actual organización en claustros que constituye un resabio medieval. Las decisiones fundamentales para la comunidad universitaria las debe tomar ella sin distingos de claustros mediante la deliberación colectiva (asamblearia). Aquellas decisiones más cotidianas podrían realizarse a través de un organismo paritario de docentes y estudiantes que proponen medidas a votar en la Asamblea. Este tipo de organización funcionó con relativo éxito durante la Revolución de 1970 en Bolivia. La representación docente en este gobierno paritario agrupará no sólo a los profesores concursados titulares o auxiliares sino también a aquellos que realicen investigaciones.

3. Queremos una universidad productora de ciencia, sin embargo, a medida que crece la opresión imperialista se acentúan los rasgos cretinos y parasitarios del saber que ésta produce. La universidad debe volcar sus esfuerzos en el desarrollo de las fuerzas productivas, lo cual exige una crítica implacable de las actuales relaciones de producción que obstaculizan su desarrollo. En este sentido, es necesaria la modificación de los actuales planes de estudio de modo que estos expresen el punto de vista que permita el desarrollo socialista de la nación. La intervención en el terreno estrictamente académico es completamente indispensable y particularmente en los próximos tiempos puede ser decisiva.

4. Los episodios ocurridos en Santiago del Estero, Jujuy, Tierra del Fuego, o más recientemente en la fábrica Sevel, hablan de la construcción de nuevos organismos donde la delegación es sensiblemente menor que en otras épocas. La existencia de estos organismos puede verificarse embrionariamente en algunas facultades en forma de cuerpo de delegados o comisiones donde se agrupan numerosos estudiantes debido a la enorme desconfianza que generan las instituciones o las burocracias partidarias. Estos organismos concentran la deliberación y la ejecución en un todo y son la negación

de la lógica institucional que es fuertemente delegativa, y donde los representantes son elegidos cada dos años mediante voto obligatorio. La extensión de estas organizaciones, y de las tradicionales (centros) cuando puedan ser recuperadas, es fundamental y constituye otra coincidencia con procesos sociales más globales.

Patricio McCabe

El conflicto de 1995...



'95

En el año '95 se desató el primer gran conflicto universitario de la década. El gobierno menemista impulsaba la Ley de Educación Superior (LES), continuando lo ya realizado en el orden de la educación primaria y de la educación media con la Ley Federal de Educación (LFE) del año '92. Ambas leyes seguían las directrices que los organismos internacionales de crédito proponían para la educación en el país. En el ámbito universitario, se trataba de adecuar los planes de estudio directamente a las necesidades del mercado.

Ante esta situación, se desató un conflicto de amplia participación que incluyó a todos los sectores de la comunidad universitaria. Toma de los edificios de distintas facultades, asambleas masivas y varias marchas por la ciudad, fueron algunos métodos de lucha que se implementaron en repudio a la aprobación de la LES –que fue finalmente aprobada, luego de un fallido «abrazo al congreso», realizado por estudiantes y otros sectores educativos que pretendía rodear el Congreso de la Nación e impedir la votación de la ley.

Sin embargo, el hecho de que el gobierno se haya propuesto cambios en la universidad permitió abrir una discusión acerca de un orden que hasta ese momento parecía natural. Mientras la mayor parte de la oposición se limitaba a una reacción de defensa de la universidad tal cual existía, una porción pequeña pero significativa del movimiento estudiantil comenzó a preguntarse acerca de la materialidad de aquello que defendía. Esto es, se comenzaba a mirar críticamente el «adentro» de la universidad, su estructuración interna, fundamentalmente –en esta etapa– en lo que respecta a las antidemocráticas y estamentales formas de gobierno en que la universidad reposa.

Universidad y formas democráticas de dominación *

*De la crítica de la Universidad de clases
al cuestionamiento de la sociedad capitalista.*

— Nanterre, Mayo del 68

Prólogo

El objeto de este trabajo es el análisis crítico de las peculiares formas que adquiere la dominación clasista en el ámbito de la Educación Superior. Durante mucho tiempo, la reflexión sobre el campo de la educación universitaria osciló entre la postura clásica de la Iglesia y la oposición a la injerencia clerical por quienes sostienen la necesidad de separar la Iglesia del Estado. Esta disputa reconoce un primer hito en 1918 cuando los sectores clericales son desplazados de las universidades (particularmente la de Córdoba) por el movimiento estudiantil con el visto bueno del gobierno yrigoyenista.

A partir de ese momento, las universidades (cuando no estén intervenidas por sucesivos gobiernos de facto y democráticos) se van a organizar sobre la base de la Reforma del '18. Hoy el menemismo, con el apoyo más o menos resignado del radicalismo, está llevando a cabo una

* Publicado en **dialéctica** número 7, septiembre de 1995.

reestructuración profunda de la educación en todos sus niveles y la ofensiva gubernamental ha puesto de relieve la debilidad del campo opositor en cuanto a proyecto se refiere. Más allá de algunas ideas en torno al financiamiento, las vertientes estudiantiles de la izquierda no han intentado la vertebración de un proyecto, limitándose a la defensa acrítica de la institución tal cual está. Una actitud idéntica a la adoptada en ocasión de las luchas contra la privatización de las empresas estatales que, de mantenerse, conduciría a resultados iguales.

Lo que sigue intenta ser un aporte a las discusiones que se están desarrollando en la comunidad universitaria que lucha contra el actual gobierno.

Universidad, institución estatal

Ubicada en la cumbre de la pirámide educativa, la universidad se caracteriza por tener un grado de autonomía que no tiene ninguna otra institución estatal. El contenido de esta autonomía está dado por la posibilidad de autogobernarse. En nuestro país, esta posibilidad sólo fue realidad por breves períodos de tiempo y siempre de maneras conflictivas.

El conflicto ya estaba presente en los jóvenes del 18 cuando reclamaban la participación estudiantil en un gobierno que era puramente de las élites de profesores, o durante los años '70, en la lucha por las cátedras libres (paralelas).

La actual organización universitaria es resultado de una serie de luchas y refleja en forma distorsionada una correlación de fuerzas en la lucha política. Esto parece perderse de vista cuando se concibe esta organización como algo del orden de lo natural. Pero no sólo no debemos aceptarla como se nos presenta, sino que debemos intentar descubrir qué tipo de relaciones sociales estructuran la organización universitaria.¹

El primer hecho a constatar es el carácter estatal de las universidades, aunque eventualmente tengan independencia de los gobiernos de turno, esto no es así en relación a la lógica general del estado. Sólo un alto grado de enfrentamiento clasista puede sustraer (y

¹ Ver Santella, Agustín, «Conflicto social en la Universidad», como parte del proyecto de investigación sobre la universidad, cuyo programa se incluye en el número 7 de **dialéctica**.

por breves períodos de tiempo) a la universidad de los imperativos generales de acumulación y legitimación.

La acción más general del estado tiende a fragmentar los reclamos clasistas y a decodificarlos en clave individual. El caso de los derechos humanos (también tratados en este *dossier*) es emblemático, la brutal represión estatal contra las luchas populares se intenta enmendar mediante el pago individual de una indemnización. El reclamo por los 30 mil desaparecidos se resuelve en 30 mil indemnizaciones por los «excesos» estatales velando de esta manera el carácter sistemático y no excepcional del genocidio. El planteamiento del conflicto en términos de estado-individuo, oculta el conflicto de clase, y termina fortaleciendo el polo estatal. Así la burguesía impone su visión de la sociedad como una suma de ciudadanos individuales² organizándonos a su manera. En la universidad la organización es académica y los reclamos son decodificados en esta clave encubriendo, la mayor parte de las veces, la dimensión política del reclamo.

¿Nacimos para ser claustros?

Habíamos hablado de lo estatal universitario, ahora nos toca hablar de lo universitario propiamente dicho. Podemos pensar la comunidad universitaria como un todo jerárquico diferenciado en grados de saber que van desde los profesores, pasando por los graduados, y culminando en los estudiantes. Sobre este principio se asienta la clásica división en claustros.

Sin embargo, nada indica que sobre los lineamientos generales (o sea ideológicos) de la universidad haya un punto de vista docente o estudiantil. Los reformistas ignoraron la conflictividad social como motor del cambio y reemplazaron el sujeto de clase por el sujeto generacional,³ la organización universitaria se asienta sobre una división generacional y sólo una división de este tipo puede colocar a estudiantes y docentes en casilleros diferentes.

La organización en claustros hace de una división técnica que proviene de diferentes niveles de conocimiento un tipo de gobierno donde

² Para mayor desarrollo ver HOLLOWAY, J., «Marxismo, Estado y Capital», Fichas temáticas de *Cuadernos del Sur*, Ed. Tierra del Fuego, 1994.

³ La concepción reformista era de neto corte iluminista y le asignaba a la educación en general y a la universitaria en particular un rol de liberadora del pueblo inculto.

un sector predomina sobre otro.⁴ El principio de «un hombre = un voto», que rige en todos los órdenes de la vida nacional, no rige para la comunidad universitaria, donde el voto de un profesor titular vale unas 37 veces más que el de un estudiante. La última formulación de la Ley de Educación Superior profundiza esta brecha otorgando la posibilidad de que el claustro docente (ahora unificado) tenga una representación aún mayor que la actual y complementando esto con incentivos económicos en favor de las camarillas profesoras y en detrimento de los trabajadores no docentes.

En resumen, la división en claustros es un obstáculo a la unificación de la comunidad universitaria porque alimenta criterios corporativos en la toma de decisiones. Es imperativo reorganizar la universidad de modo que los diferentes puntos de vista se expresen como diferencias políticas y no sectoriales académicas. La abolición de los claustros y la deliberación conjunta en asamblea tiende a la eliminación de los privilegios y es un terreno más favorable para que los universitarios expresen sus puntos de vista sobre el rol de la universidad en términos del enfrentamiento clasista presente en la sociedad.

Los mecanismos de representación que configuran la vida universitaria son extremadamente complejos y estimulan fuertemente la delegación, elitizando la toma de decisiones que, con una apariencia académica, encubre una esencia definidamente política. Es así que la intervención política en la educación superior se hace extremadamente compleja y la mayoría de las veces la maquinaria burocrática logra su objetivo de escindir lo ideológico y lo académico como si fueran cosas separadas. El resultado se expresa en agrupaciones que sospechan de lo que se presenta como académico (creyendo que hay algo estrictamente académico) y estudiantes que miran con desconfianza cualquier manifestación de la política (como si lo académico no tuviese un fuerte contenido ideológico). La división en claustros y los mecanismos indirectos de participación son dos pilares del actual sistema universitario y son compartidos (por omisión) por sus críticos más radicales.

Una nueva reforma universitaria tiene que estar guiada por una crítica implacable del actual *demos* universitario. El concepto de cogobierno implica la existencia de claustros y debe ser reemplazado por la idea de autogobierno que está libre de este supuesto, así como los

⁴ Esta idea puede encontrarse en LORA, G., *Problemas de la Reforma universitaria*, La Paz, Masas, 1980.

actuales mecanismos de representación deben dar paso a otros más consustanciados con la democracia directa.

El respeto a la democracia directa implica el reconocimiento de la asamblea como órgano soberano de decisión y una configuración de educación universitaria que no reconozca la jerarquía como uno de sus supuestos.

Lo que vendrá: nuevas modalidades de dominación

La reestructuración de la educación en todos sus niveles que ha emprendido la burguesía tiene su grado más avanzado en la educación media, particularmente en los últimos años de este ciclo. El programa del llamado Ciclo Polimodal (correspondiente a los 3 últimos años del actual secundario) hace eje en una formación tecnológica e intenta una fuerte vinculación con conceptos vinculados a la producción, la productividad, etc. De hecho, se deja de lado una formación más global (pertinente dado que son los últimos años del ciclo) en favor de una formación más estrechamente profesional.

Los módulos explicativos de la nueva ley que están siendo discutidos por los docentes en forma nacional son explícitos en que los establecimientos educativos tienen que tener una fuerte inserción en la vida de la comunidad. Esto estaría indicando, dada la fuerte orientación privatista que predomina en estos manuales, que la vinculación con la producción pensada para el Polimodal no es otra cosa que calificación de mano de obra para la rama de la producción de mayor desarrollo en la zona, lo cual culmina un largo proceso. Primero, las escuelas pasaron a depender económicamente de provincias o municipios, estableciéndose profundos desniveles entre establecimientos ricos y pobres, y ahora se completa la desintegración mediante la fragmentación de la formación global y la reformulación de los contenidos académicos en función de la salida laboral, lo que implica la desaparición de la escuela única consagrada en la ley 1420.

Acorde con las nuevas necesidades de la producción (donde hay un control más estrecho de los trabajadores), las apelaciones constantes a los valores democráticos, que eran la constante en los tiempos alfonsinistas, van dejando paso a una educación más pragmática y más afín a las necesidades de corto plazo del mercado.⁵ No sólo los

⁵ Sobre este tema, ver «Educación: abriendo un debate». En: *Política y Teoría*, N° 30, Noviembre 94-Febrero 95.

años del secundario pierden con la nueva ley un enfoque global orientándose a la hiperespecialización, sino que el Ciclo Básico Común de la universidad está pronto a ser eliminado, en un doble intento de hacer aún más excluyente el ingreso a la universidad y de dar continuidad a la hiperespecialización profesionalista de los últimos años del secundario. El decano menemista de Medicina ha previsto un examen de ingreso a la Facultad que está compuesto por dos materias propedeúticas a la Medicina, y que elimina todas las materias que no son estrictamente de la carrera, como por ejemplo Sociedad y Estado.

El proyecto universitario del gobierno sienta las bases jurídicas para un reordenamiento autoritario donde el control disciplinario sobre los estudiantes se va centrar en la calidad de su rendimiento. En el número anterior de **dialéctica** señalábamos que el gobierno iba a realizar su asalto a la universidad con las mismas armas que le habían permitido privatizar las empresas estatales: mostrando a la población la ineficiencia (provocada por ellos) de estos servicios. La traducción universitaria de esta maniobra sería demostrar que los estudiantes no estudian y que la universidad pública es una carga para el país. Pocos meses después, con la instrumentación, tenemos una primera confirmación de las intenciones gubernamentales.

La intensa publicidad dada a los resultados del Censo y la interpretación harto tendenciosa de sus datos instalaron un clima proclive al tratamiento de la nueva ley universitaria. Los requisitos mínimos para ser universitario (dos materias aprobadas al año) y el «control de calidad» que el Ministerio se asegura sobre los planes de estudio retratan el autoritarismo y un sometimiento más estrecho a los imperativos de acumulación y legitimación del modelo neoliberal en curso.

Lo cierto es que los nuevos planes gubernamentales para la universidad requieren de una base social de la que el menemismo carece (salvo excepciones como Medicina) en los claustros y que busca crear a través de estímulos económicos.

Los llamados premios a la producción científica son incentivos económicos encubiertos a los sectores más concentrados de las castas profesoras. Las denuncias del profesor Saguier sobre corrupción son más que ilustrativas al respecto. Refiriéndose a la distribución de estos subsidios, dice Saguier: «El 28-12-94 se asignaron por resolución de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA (UBACyT) numerosos subsidios, los cuales fueron evaluados por jurados o evaluadores designados por las respectivas comisiones asesoras de

(...) En su distribución –un centenar de subsidios correspondientes a la Facultad de Filosofía y Letras– han regido prácticas notoriamente abusivas, arbitrarias, corporativas, nepóticas y clientelísticas, y fueron violados los principios de igualdad ante la ley y de imparcialidad de los actos de gobierno por cuanto entre los beneficiarios de los subsidios se encuentran miembros de la Secretaría de Ciencia y Técnica cuando se supone que dichos miembros son quienes eligen a los expertos».⁶ También destaca que la mayor cantidad de dinero se distribuyó entre 21 profesores que ocupan cargos político-administrativos en la universidad, por eso una de las conclusiones de la denuncia es que «es innegable que el ejercicio de las responsabilidades de técnico asesor en las comisiones de Ciencia y Técnica y de cargos político-administrativos en la universidad por parte de algunos profesores de la misma los ha beneficiado privilegiadamente con partidas presupuestarias destinadas a la investigación».

No casualmente el subsidio más alto (\$ 4.576) fue otorgado al Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Félix Gustavo Schuster, quien desató a lo largo del año pasado una verdadera caza de brujas contra miembros del Comité Editor de nuestra revista. Este tipo de medida discriminatoria (en aquel número denunciábamos la colaboración de numerosos profesores con la última dictadura militar) está en el mismo espíritu de las primeras formulaciones de la nueva Ley de Educación Superior, que advierten contra las cátedras que postulen teorías que no respeten los principios consagrados en la Constitución.

La introducción de fuertes niveles de desigualdad en las remuneraciones se completa con medidas excluyentes en el plano académico. Filosofía y Letras parece ser pionera en este sentido, ya que el cierre de una cátedra en Historia (dejando como única opción una cátedra comprometida con la dictadura) se complementa con una nueva reglamentación para seminarios donde los únicos susceptibles de ser aprobados son aquellos cuyas temáticas sean investigadas por profesores concursados de la facultad.

El autoritarismo, la discriminación ideológica y la repartija de dinero entre camarillas, son ejemplos que hablan a las claras de que la comunidad universitaria no está «unida» como se pretende, y que sus sectores privilegiados se preparan con entusiasmo para los nuevos vientos que soplan desde el gobierno. Como ya habíamos señalado, las

⁶ *Ámbito Financiero*, 30-6-95.

divisiones en el seno de la comunidad universitaria son potenciadas por el menemismo. Una nueva reforma que disuelva los claustros permitiría unificar la universidad en oposición a la lógica de dividir para gobernar estimulada desde el oficialismo.

La oposición sólo se opone o «el consignismo contraataca»

Que el gobierno se haya propuesto cambios en la universidad tiene la indudable ventaja de abrir una discusión sobre un orden que parecía natural. El debate sobre la universidad transcurría por carriles predecibles en la oposición, se pedía que la universidad permaneciera pública, se declamaba la unidad obrero-estudiantil pero no se cuestionaba el núcleo mismo de la educación superior. Sin cuestionar este núcleo la discusión estaba (está) reducida a qué tipo de financiamiento se precisa y quién es más consecuente en conseguirlo.

Si bien ambos polos de la oposición (la FUA y los «rebeldes») coinciden en este tipo de reclamos epidérmicos, difieren en el tipo de defensa que hacen de la universidad pública. La FUA tiene mayor claridad sobre qué defiende y los métodos a emplear. De aplastante mayoría radical, la dirección de la Federación está profundamente comprometida con el modelo universitario existente y con el sistema que lo contiene y esto fue puesto de relieve en el transcurso de la primera fase de la lucha contra la Ley de Educación Superior. Al pedido de retiro de la Ley se lo complementó con un proyecto de ley elaborado por la Federación y la Gremial de docentes universitarios (CONADU).

El contenido de la ley «alternativa» no difiere fundamentalmente de la universidad tal cual hoy la conocemos (aunque está un poco peor, para no parecer intransigentes y abrir una puerta a la negociación) y la forma elegida para presentarlo es, obviamente, la parlamentaria. Por eso es coherente la actitud adoptada por la central estudiantil en ocasión del piquete estudiantil que impidió la entrada de los diputados al Congreso. En aquella oportunidad, los dirigentes franjistas, coincidiendo con el «Chacho» Álvarez, boicotearon los cordones explicando a los estudiantes que los diputados eran representantes del pueblo y que la medida era antidemocrática.

Adoptaron actitudes similares cuando el movimiento estudiantil puso en peligro la estabilidad institucional de la universidad, mediante la ocupación de establecimientos. En esos momentos, descalificaban las tomas porque éstas afectaban el normal

desarrollo de las clases, coincidiendo con el rector Schuberoff, quien planteaba que hay toma cuando no hay clases.⁷ La identificación de la conducción estudiantil con las autoridades universitarias llegó a su punto más alto cuando, en la organización de su Congreso Extraordinario, invitó a participar a los rectores de las universidades, quienes públicamente negociaban con los diputados menemistas.

Los «rebeldes» (bloque conformado por la izquierda consignista y una franja de estudiantes independientes radicalizados) se constituyeron en oposición a los métodos de la FUA pero sin diferenciarse mayormente en cuanto a un proyecto de universidad distinto. La puesta en pie de una organización interfacultades, en base a cuerpos de delegados, centros y agrupaciones, no fue acompañada por un debate profundo sobre la burocracia universitaria que no fuera estrictamente estudiantil, limitándose la oposición a señalar las inconsecuencias de la FUA y proponiéndose únicamente como alternativa organizativa.

Tomando como premisa la defensa de la universidad pública, la izquierda se lanzó a un torneo de consignas que tuvo su último round en el encuentro organizado en la ciudad de Córdoba, donde la falta de ideas y el exceso de aparato terminaron por desmoralizar a diestra y siniestra.

La crítica de las armas

Con la ley votada y las armas de la crítica ya desplegadas, conviene detenerse en la crítica de las armas. Si bien desde un punto de vista organizativo, el balance es bastante positivo, dado que desde 1987 que el movimiento estudiantil no se hacía presente con asambleas, cuerpos de delegados y medidas de acción directa, políticamente se

⁷ Vale la pena la reconstrucción de estos sucesos: «El 9-11, alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras ocuparon la sede en protesta por la realización del Censo Universitario. La decisión fue tomada en una asamblea luego del frustrado intento de rescatar por la fuerza las planillas, (...) para lo cual rompieron la puerta de acceso al Departamento de Alumnos. (...) Schuberoff sostuvo que lo ocurrido en Filosofía y Letras no constituyó una toma ya que las autoridades de la Facultad siempre tuvieron el control de la situación y la prueba de ello es que por la mañana se normalizó totalmente la actividad. (...) Ningún acto de violencia va a torcerle el brazo a las autoridades de la UBA», *Universidad Ahora*, Sept-Oct-Nov '94, p. 8.

sigue marcando el paso en el mismo lugar, repitiendo viejas consignas sin mayor elaboración.

Un primer problema es que a la burocracia universitaria se la enfrenta con los centros de estudiantes que, en el último tiempo, ofician como centros *shopping* o, en el mejor de los casos, como administradores de la pobreza. La izquierda consignista que se ofrece como alternativa a los centros burocráticos termina reproduciendo los cánones propios de la institución universitaria que dice enfrentar.

Uno de los principales efectos de la institución universitaria es la separación de lo ideológico y lo académico, como si fueran compartimentos estancos. La izquierda universitaria cae víctima de esta ilusión y se escinde en agrupaciones de intervención puramente política (mayor presupuesto, unidad obrero-estudiantil) y agrupaciones puramente académicas (vulgo amarillas) que restringen su accionar principal a la vida académica y a ocupar espacios dentro del aparato. En las épocas de lucha callejera del movimiento estudiantil predominan las primeras, en las de paz, las segundas parecen inamovibles. En ningún momento el aparato universitario se ve seriamente amenazado porque logra que la oposición incorpore la escisión política/academia como supuesto de su accionar. La reducción de la política a técnicas de insurrección y el abandono de la construcción de un programa (no consignas) por parte de la izquierda orgánica hacen que su intervención sea superficial en todos los terrenos de la vida nacional, incluido el universitario.⁸

Otra adaptación de hecho a la lógica burocrática de la universidad está dada en la forma de intervención predominante en la izquierda consignista. La división del trabajo intelectual/manual propia del capitalismo tiene expresión en la vida académica en la escisión entre profesores activos y estudiantes como meros reproductores de lo enseñado. Esta relación fuertemente jerarquizada se reproduce diariamente en las aulas. Los centros estudiantiles no son ajenos a esta política de disciplinamiento cuando se dedican a administrar sin mayores cuestionamientos los problemas de la vida universitaria.

Cuando la lucha estudiantil, a través de su autoorganización, pone en cuestionamiento el orden universitario, muchas veces también termina enfrentada con la izquierda orgánica. El burocratismo de esta izquierda se manifiesta muchas veces en las asambleas: si las asambleas estudiantiles no favorecen con su voto la consigna elegida, la izquierda

⁸ Esta idea está desarrollado en la obra de Guillermo Lora.

dictamina automáticamente estar en presencia de «otra manifestación del atraso estudiantil» (sic). Esto porque la izquierda asume como inevitable la división entre portadores de la conciencia y estudiantes desorientados, lo que constituye la traducción burocrática de la lógica imperante en las aulas.⁹ De esta manera, la izquierda consignista puede hacer suyo el graffiti del Mayo Francés que dice: «Cada uno de nosotros, el estado». El desprecio por la democracia y la autoorganización es parte también del orden vigente en la universidad.

Una impugnación radical del orden universitario pasa, también, por la crítica antiburocrática de las organizaciones de izquierda.¹⁰

Barajar y dar de nuevo, por una Nueva Reforma

Los cambios que el menemismo se propone para la universidad han encontrado una resistencia de proporciones en el movimiento estudiantil. Las formas extremas adoptadas por la lucha estudiantil no han sido acompañadas por un debate ideológico de igual profundidad.

Esto ha permitido que la iniciativa de la resistencia universitaria sea un atributo de los elementos más conservadores. Los rectores y sus aliados estudiantiles extraen su fuerza, en gran medida, de la debilidad y carencia de proyecto del campo opositor. En este sentido, es necesario ir delineando un proyecto que, mediante la autotransformación, permita inscribir la universidad en una estrategia anticapitalista de cambio. La existencia de un proyecto nos va a permitir discernir qué defendemos coyunturalmente frente a un ataque puntual de lo que realmente queremos hacer de la universidad. Actualmente estos dos planos se confunden en uno solo: por defender la universidad de los ataques del gobierno se termina en una identificación con el modelo universitario actual.

En primer lugar, hay que despejar el efecto ideológico que ejerce la lógica estatal en el ámbito de la universidad, esto implica el reconocimiento de que la educación superior no escapa a los imperativos generales de la explotación y que esto se expresa de múltiples maneras

⁹ La asunción acrítica de la división del trabajo propia del capitalismo por la izquierda está desarrollada en Tarcus, H. y de Santos, B., «Crítica de la razón burocrática», en *Utopías del Sur* N° 4. También en diversos trabajos de Toni Negri.

¹⁰ En la crítica a la izquierda, resultó inestimable la colaboración de Verónica Zalocchi.

La resignificación de la autonomía está en el centro del combate por otra educación:

1. El control estatal es contradictorio con una universidad que produzca ciencia orientada a la crítica de las actuales relaciones de producción. Ser autónomos del estado en la perspectiva de la Nueva Reforma significa participar en las luchas contra la opresión que el estado ejerce en todos los órdenes de la vida nacional e implica, a su vez, la participación de los trabajadores en la autotransformación que la comunidad universitaria emprende. De esta manera, la Nueva Reforma no reconoce intervención parlamentaria de ningún tipo en los asuntos de la comunidad universitaria. Los universitarios por la Nueva Reforma entienden que la lucha por la autonomía universitaria es la misma lucha que los trabajadores emprenden para acabar con su explotación. La unidad obrero-estudiantil, desde la perspectiva estudiantil, no puede reducirse a colaborar con un fondo de huelga o a la presencia física de estudiantes en las puertas de una fábrica en conflicto, sino que apunta a la doble tarea de dislocar el consenso al actual orden universitario en forma teórica y práctica, dentro o fuera de las universidades. Por eso, la reforma de un plan de estudios y la toma de una facultad son caras de la misma moneda.

Así también la participación de los trabajadores en lucha es decisiva en una transformación universitaria que apunte al corazón del sistema.

2. La actual autonomía es libertad de acción para las camarillas profesoras que saquean los recursos estatales y se perpetúan en el ejercicio del poder. La actual división en claustros fortalece una concepción corporativa y jerarquizada de la educación y deriva en la opresión de un sector universitario sobre el resto. La abolición de los claustros propuesta por la Nueva Reforma y su reemplazo por los mecanismos de democracia directa libera a los estudiantes de un gobierno que se asienta sobre su exclusión y a los profesores de la función natural de dominación que la institución les atribuye.

3. El gobierno asfixia a la universidad mediante recortes presupuestarios o viola la autonomía cuando decide otorgar dinero con la condición que se traduzcan en «premios a la producción científica» que, en la mayoría de los casos, no son más que prebendas económicas otorgadas a la burocracia universitaria.

Una Nueva Reforma exige no sólo el reclamo de mayor presupuesto sino también del autogobierno que lo distribuya sobre criterios distintos a los actuales.

4. La nueva Ley de Educación tiene una cláusula que habilita a las facultades de las universidades con más de 50.000 estudiantes (UBA, Córdoba, UTN, La Plata) a establecer su propio sistema de ingreso. Cláusula diseñada a pedido del decano de Medicina que apunta indisimuladamente a establecer un examen de ingreso con cupo encubierto, al estilo del implementado por la última dictadura. Sin embargo, pone nuevamente sobre el tablero la consigna que orientó la última explosión estudiantil: el pedido de ingreso irrestricto.

5. La lucha por la Nueva Reforma es también la lucha por un nuevo tipo de sujeto transformador. La dominación clasista en la universidad que, como venimos señalando, se expresa a través de relaciones jerarquizadas, el velo académico impuesto a las decisiones políticas o la lógica corporativa y excluyente corporizada en el gobierno de las castas burocráticas, no puede ser enfrentada con agrupaciones que reproducen en su seno taras similares.

La puesta en pie de organizaciones que concentren en un todo la acción política pero también la investigación teórica, la deliberación más democrática y la acción decidida, en definitiva, que mientras revolucionen las estructuras se transformen a sí mismas, es el primer paso en la construcción de una estrategia anticapitalista para la universidad.

Patricio Mc Cabe

Insubordinación y Valor*

Introducción

La Argentina de estos últimos años, bajo el proceso político denominado «menemismo», en la imposición y la extensión de las relaciones sociales capitalistas al conjunto de la sociedad, va reordenándose en un claro sentido de regresividad social. Las relaciones productivas, del trabajo y del consumo, de la organización social y política, del estado, de la educación, de la cultura, la información y el ocio, parecieran entrar en crisis e incertidumbre y, finalmente, vuelven a pararse y a rearticularse en lo que se podría llamar una subsunción capitalista del conjunto social.

La crisis de la universidad actual, junto al despliegue de un proyecto universitario en función de otro modelo de acumulación, enmarca el contenido de las actuales luchas estudiantiles y

* Publicado en **dialéctica** número 7, septiembre de 1995.

universitarias. En estas últimas, los actores que intervienen son diversos. Por un lado, el Banco Mundial –en forma conjunta con el gobierno– e internamente, en cada universidad, los rectores y órganos de gobiernos. Por otro lado, dentro del movimiento estudiantil encontramos a la FUA-FUBA, dirigida por Franja Morada, y a un sector de estudiantes denominado «rebeldes», conformado por la izquierda partidaria y una franja importante de estudiantes radicalizados.

La intención de este artículo es hacer presente situaciones de conflicto, propias del ámbito universitario, que se pusieron en discusión hacia la sociedad, en un intento por detenerse y replantear los problemas teóricos, así como reflexionar sobre sus consecuencias políticas. Partimos de la necesidad de unir a la práctica política reflexiones teóricas que permitan encarar más sólidamente las futuras luchas. Aunque es necesario aclarar que aquí no se intenta realizar un análisis abarcativo de toda la comunidad universitaria, sino que partimos de nuestros lugares cotidianos de trabajo (Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Filosofía y Letras) dando, de esta manera, los primeros pasos hacia lo que debería ser un análisis crítico y totalizador de las luchas universitarias en todo el país.

Tomamos cuatro grupos de acontecimientos que consideramos relevantes en el último período de lucha universitaria, ya que constituyen momentos picos de la disputa estudiantil: la movilización en contra del Censo universitario a fines de 1994, la toma de la Universidad del Comahue durante catorce días, los cordones alrededor del Congreso y la Marcha Federal del 21 de junio del '95.

El debate generado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA alrededor del Censo '94, dio lugar a la reaparición de viejas y casi olvidadas formas de lucha, extendiéndose a otras facultades. La toma del Comahue mostró al mismo tiempo un alto grado de combatividad y una amplia política de alianza con otros sectores en lucha. El cordón al Congreso instaló los reclamos de los estudiantes en la sociedad y generó un debate en relación a la representatividad. La Marcha Federal dejó ver claramente la disputa interna dentro del movimiento estudiantil, donde la hegemonía de la FUA-FUBA quedó notablemente cuestionada.

El Censo Universitario en Ciencias Sociales

El Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales debía tener lugar del 17 de octubre al 4 de noviembre de 1994.

«La realización del relevamiento, financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación y con el soporte técnico del INDEC, fue aprobada por el Consejo Interuniversitario Nacional en la reunión del 1 de Septiembre. (...) A tal efecto se instituyó un comité encargado de la planificación, organización y desarrollo metodológico del censo que quedó conformado por funcionarios y técnicos del CIN y los rectores de la UBA, Oscar Shuberoff, de Cuyo, Armando Betranou y del Comahue, Pablo Bohoslavsky».¹

El carácter obligatorio del Censo estaba dado porque «simultáneamente con el censo, en la UBA, se está realizando una rematriculación obligatoria. (...) Quien no se reinscribe en esta oportunidad, automáticamente desaparece como alumno de la Universidad de Buenos Aires».² Ambos trámites no se realizaban separadamente, sino que la rematriculación consistía en el llenado y entrega de la planilla censal.³

«Entre otras preguntas, los estudiantes deberán responder: qué título secundario tienen, dónde viven mientras hay clases, si debieron mudarse para poder estudiar, en qué año de la carrera están, cuántas materias tienen rendidas, cuántas horas semanales le dedican al estudio y si trabajan. (...) **Daniel Nieto**, presidente de la **Federación Universitaria Argentina** (FUA), manifestó su preocupación ante el censo «porque los números reales, en lugar de servir para mejorar la calidad de la enseñanza, serían utilizados para justificar el arancel».⁴

En la Facultad de Ciencias Sociales se informó a los estudiantes del Censo a través de carteles, afiches y volantes, una vez comenzado el mismo. El día martes 18/10 en las paredes de la facultad aparecen numerosas franjas de papel con la leyenda: «TODO LO QUE DIGAS SERÁ USADO EN TU CONTRA», y en un volante se lee: «Los estudiantes no podemos permitir que el gobierno nos obligue compulsivamente a darles datos que les permitan definir las políticas de implementación del arancel. INFORMÉMONOS Y NO NOS CENSEMOS HASTA QUE EL DEBATE SE EXTIENDA A TODA LA FACULTAD».⁵

¹ *Universidad ahora*, septiembre/octubre/noviembre '94, p. 7.

² *La Nación*, 10/11/94, p. 12.

³ Además, la constancia de haberla realizado debía ser presentada para realizar cualquier trámite administrativo.

⁴ *Clarín*, 20/10/94, pág. 58.

⁵ Volante firmado por «Estudiantes Autoconvocados de Sociales», agrupamiento de estudiantes independientes.

El mismo día 18 se realizó una Asamblea en la que se votó formar un Comité Pro-Boicot al Censo, cuyas actividades consistían en ubicar una mesa informativa en la entrada del aula donde se estaban llevando a cabo las tareas censales. En la mesa se explicaron los motivos de la oposición al Censo y se intentó convencer a los estudiantes de que no se censaran.⁶

«Según entendimos, el Censo estaba planteado como una herramienta del gobierno que después iba ser utilizada como elemento teórico que justificaría la Ley de Educación Superior, como después se hizo. Los argumentos en contra del Censo principalmente eran que: tenía problemas metodológicos claros, había que colocar el DNI, con lo cual dejaba de ser anónimo, al interrogarnos sobre la condición económica nuestra y de nuestros padres facilitaba una posible persecución impositiva, aparte de que, como sabemos, los resultados de cualquier tipo de censo o encuesta pueden ser utilizados tendenciosamente si no hay un control riguroso sobre el analista, en este caso el Ministerio de Educación y el Banco Mundial».⁷

«Que estuviera producido y dirigido por el Ministerio de Educación constituía una violación a la autonomía universitaria. (...) También se criticaba su carácter compulsivo siendo un «censo estadístico»».⁸

«En sí, el Censo no era mas que un indicador. Nos tocaba por primera vez lo que era el proyecto de universidad desde el gobierno, que apareció como algo del presente y no ya del futuro. (...) A lo que se apuntaba con el Censo era a deslegitimar a la Universidad Pública, insidiosamente, tratando de mostrar a un estudiante parasitario, de una condición socioeconómica alta y, sobre todo, como un enemigo de los sectores populares».⁹

«Apuntaban a construir, independientemente de las respuestas, un modelo de estudiante boludo, que estudiaba poco, que no trabajaba (y no se indagaba en las razones por las cuales no se trabajaba) (...), que

⁶ A diferencia de las características que tomó la oposición al censo en las otras facultades de la UBA (donde se optó por falsear los datos o no incluir el DNI) en la de Ciencias Sociales se implementó como medida el no censarse.

⁷ I., Grupo de Trabajo Independiente, 21 años, 1º año, Sociología. (En las citas a entrevistas, la letra corresponde a la inicial del nombre de pila del entrevistado; a continuación se coloca la filiación política dentro de la facultad al momento del conflicto; la edad y el año de cursada son los actuales).

⁸ F., Grupo de Trabajo Independiente, 19 años, 2º año Sociología.

⁹ K., Autoconvocados, 23 años, 4º año, Ciencias Políticas.

estudiabas poco porque eras vago y no porque tenías problemas de desempleo, familiares, o porque laborabas mucho».¹⁰

«Los argumentos en contra eran que, siendo un censo, hacía un relevamiento de datos que no tenía para nada en cuenta elementos indispensables, como por ejemplo, el trabajo de los alumnos, si uno tenía trabajo o no y si tenía hijos, no hacía relevamientos del tipo cuántos somos por cursada, qué cantidad de aulas tenemos, las condiciones sanitarias de la facultad, la disponibilidad de recursos dentro de cada facultad, no contemplaba nada de eso. (...) Las intenciones eran achicar el presupuesto más todavía, reducir la oferta de comisiones y de disponibilidades e incluso de presupuesto para las facultades».¹¹

El miércoles 19/10 comienza a funcionar la mesa del Comité Pro-Boicot. Sus actividades se llevan adelante desde las 10 hasta las 21 horas, garantizadas por estudiantes independientes y de agrupaciones.

«En las asambleas se anotaba la gente que podía participar a la tarde o a la mañana de la actividad de mesa informativa. (...) La modalidad de la mesa cambiaba según la hora del día.»¹² «La mesa impedía la entrada, cuando éramos pocos era informativa, cuando éramos mucho no se podía pasar, intentándose un convencimiento, en algunos casos más coercitivo y en otros menos».¹³ «Yo me acuerdo que a veces se iba desde temprano, desde las nueve, a veces éramos pocos y era bastante bravo, porque venía la gente a censarse y por ahí éramos poquitos para charlar y era bastante sacrificado, bastante difícil».¹⁴ «Se llevaba también una contabilización de los estudiantes censados, que por otro lado constituía el principal discurso para convencer a la gente de que no se censara. El número era nuestra única defensa».¹⁵

Aquellos estudiantes que se censaban podían, de todos modos, firmar en la mesa una carta en la que pedían que se les devolviera la planilla censal, ya que se habían censado contra su voluntad, y un repudio al Censo. Las respuestas de los estudiantes abordados eran diversas:

«A grandes rasgos te decían que el censo no tenía nada que ver con el arancel; que no entendían en profundidad la postura de

¹⁰ E., Grupo de Trabajo Independiente, 22 años, 4º año, Sociología.

¹¹ A., Autoconvocados, 22 años, 2º año, Ciencias de la Comunicación.

¹² W., independiente, 20 años, 2º año, Ciencias de la Comunicación.

¹³ P., independiente, 21 años, 2º año, Sociología.

¹⁴ C., independiente, 23 años, 3º año, Sociología.

¹⁵ *ídem* nota 8.

¹⁶ *ídem* nota 12.

se oponían al Censo (de la mesa), pero que igual se solidarizaban con los compañeros en lucha; que tenían acuerdo con la postura de quienes estaban en la mesa, pero que no compartían la medida; que tenían acuerdo, pero en estos casos la posibilidad de perder su condición de alumno regular pesaba más».¹⁶

Algunos de los estudiantes que estaban de acuerdo con los argumentos y la medida se quedaban en la mesa llevando a cabo la tarea de convencimiento ellos mismos. Estudiantes que participaron, en diferentes grados, en el conflicto, respondieron a la pregunta «La lucha en oposición al Censo, ¿contra quién era?», de la siguiente manera:

«El enemigo era el Censo, (...) la verdad, la lucha concreta contra el Censo era contra el Censo, no sé si se veía algo por atrás, (...) me sale el Ministerio de Educación como organizador del Censo, (...) pero mas allá de lo que podían decir las agrupaciones, del cuestionamiento político, insisto, no sé si había un enemigo para la generalidad de los estudiantes».¹⁷

«Se daba por un lado contra las agrupaciones marciales de izquierda, (...) después contra Franja (...) y contra el Rectorado de la UBA, que se hacían los otarios, y contra el Ministerio de Educación que eran los que querían que se hiciera para poder usarlo como lo usaron».¹⁸

«Hay que diferenciar el enemigo principal, que era el gobierno, en este momento, con el plan de ajuste dentro de la facultad y en toda la realidad nacional. (...) Pero dentro de la facultad, si se pudo seguir pensando, creo que fue gracias a la colaboración de un sector del estudiantado, que lamentablemente en la Facultad de Sociales conduce Franja Morada».¹⁹

«Había una cosa que homogeneizaba que era la oposición al gobierno, en contra del plan de ajuste, en contra del Banco Mundial y después había también posiciones mucho más heterogéneas dentro del movimiento estudiantil».²⁰

«Se estaba dando una batalla contra el modelo de universidad que se pretende aplicar desde el poder, entonces el enemigo era

¹⁷ A., independiente, 23 años, 3° año Sociología.

¹⁸ ídem nota 13.

¹⁹ ídem nota 13.

²⁰ L. Franja Morada, 24 años, 5° año Sociología.

directamente el gobierno, más allá del Ministerio de Educación o el Rectorado de la Universidad».²¹

A la pregunta «¿A quiénes afectaba el Censo?» respondieron:

«A todos los estudiantes en general, porque el censo era compulsivo».²²

«Afectaba a los chicos que trabajan muchas horas, a los que no tienen trabajo también, (...) fundamentalmente a esos chicos».²³

«A todos los que queremos estudiar, no sólo a los que estudiamos».²⁴

«A lo que primero afectó, fue a la educación pública, a la razón de ser de la educación pública ¿no? y bueno, después, atrás de esto a los estudiantes, al pueblo».²⁵

«El Censo afectaba al estudiante en general, y si vamos más allá a la universidad en general, y si vamos más allá, es un reflejo de las estrategias de legitimación para aplicar un modelo de ajuste. Si uno va escalando, afecta a la sociedad en general».²⁶

El miércoles 26/10, estudiantes asisten a una reunión de Consejo Directivo. Se pide al mismo que se expida en contra del Censo y disponga su suspensión, según se había resuelto en una asamblea.

«Después de que cada consejero reconociera la ilegitimidad del Censo y se manifestara opositor al modelo educativo del gobierno, desconocieron el pedido de los estudiantes, ofreciéndonos que nos conformáramos con que no apareciera el DNI en la planilla».²⁷

El 28/10, la FUBA reclama al Ministerio de Educación que se suprima el número de documento de identidad de las planillas y pide actuar como veedor en el procesamiento de los datos.

En la semana del 31/10 se realizan sentadas frente al aula donde se estaba censando, impidiendo el paso de quienes querían censarse y reclamando la suspensión del Censo y la devolución de las planillas. Estas sentadas contaron con alrededor de 300 personas. Al tiempo que se realizaban las mismas, Franja Morada habilitaba otras oficinas para

²¹ ídem nota 9.

²² ídem nota 11.

²³ ídem nota 14.

²⁴ ídem nota 13.

²⁵ ídem nota 20.

²⁶ ídem nota 9.

²⁷ Balance de Autoconvocados, «Tomamos la Facultad», s/f.

²⁸ Información extraída de un volante de la agrupación Venceremos del 7/11/94.

entregar las planillas del Censo. A comienzos de esa semana había un 15% de estudiantes censados.²⁸

El día 2/11 el Censo es suspendido en la Facultad de Ciencias Sociales. El secretario de extensión Julián Gadano firmó un papel donde se comprometía a suspender el Censo desde las 19:30hs. del día 2, hasta la misma hora del día 3.

«El personal de la Facultad implementó la suspensión del relevamiento, sin la debida autorización superior. Se actuó presionado por la prepotencia de matones, pero el desarrollo del Censo volvió a la normalidad pese a la reacción contraria de grupos estudiantiles -afirmó el rector de la UBA, Oscar Shuberoff, (...) [quien] impugnó la decisión de suprimir el requisito del documento en la hoja censal por el Consejo Directivo de Sociales».²⁹

El día 3/11 se reanuda el Censo antes del plazo acordado. Los alumnos realizan una asamblea cortando la calle en la que se presenta el vicedecano Oscar Toto, quien se retira cuando le es leído el compromiso de suspender el Censo firmado por el Secretario de Extensión. Se propone realizar una toma de Facultad ese mismo día y esperar hasta una asamblea a realizarse la semana siguiente, donde se someterá a votación la realización de la toma, con el fin de garantizar la participación de más estudiantes.

En la misma semana, al término de una sentada, se lleva a cabo un secuestro de planillas sin incidentes. Los no docentes, quienes llevaban a cabo las tareas censales, entregan las planillas sin resistencia:

«Viendo que la medida era tan fuerte y no queriendo generar un conflicto entre no docentes y estudiantes cuando de hecho a ellos las medidas no los comprometían para nada, (...) cuando se van a pedir las planillas, previas charlas [entre] la comisión interna [y] los estudiantes, las planillas se entregaron sin problemas (obviamente con el respaldo de la comisión interna o sino se hubiera caído en incumplimiento de funciones)».³⁰

«Hacia el 4 de noviembre 22 universidades solicitaron prorrogar el Censo por una semana más a causa del «activismo opositor frente al operativo». El CIN solicitó al INDEC la prórroga hasta el 11 de noviembre. (...) A su turno, el rector de la UBA (...) recordó que «el que no se censa pierde su condición de alumno».³¹

²⁹ Ídem nota 1.

³⁰ Ídem nota 10.

³¹ Ídem nota 28.

Al 7/11 hay un 30% de estudiantes censados.³² Ese mismo día se conoce la noticia de que se abrirán dos bocas más para el censo de los alumnos de Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, la CONADU inicia un paro por 24 horas en demanda de aumento salarial y mayor presupuesto universitario.

El martes 8/11 a las 20 horas tiene lugar la asamblea decidida la semana anterior. En ella están presentes, además de estudiantes independientes, los siguientes grupos: PTS, MAS, VENCEREMOS, MST, FO, TUPAC, FRANJA MORADA, MOVES, AUTOCONVOCADOS. Por votación, se resuelve tomar la facultad hasta una próxima asamblea a realizarse 24 horas más tarde. Esta segunda asamblea deberá decidir si continúa o se levanta la toma.

«En un comunicado de prensa, los estudiantes «exigieron la inmediata anulación del Censo y la garantía de que no existieran sanciones» a los estudiantes que no sean censados.»³³

«La gente que participó en la toma no tenía experiencia en este tipo de medidas, esto produjo como una expectativa, como un *clima de aventura*. El discurso que salió de la toma hacia los medios de comunicación, por la falta de organización, por deficiencia nuestra y de acuerdo a las características de los medios, nunca pudo ser manejado (...) Otra deficiencia importante de la toma fue el sectarismo, la falta de coordinación entre las distintas agrupaciones, de izquierda o independientes».³⁴

«Yo creo que todo lo que respondió a la organización tuvo que ver con lo que cada agrupación decidía, yo no vi comisiones (como en el primer cuatrimestre de este año) para organizar la toma, para la comida, que lo de las comisiones es algo altamente positivo porque es un lugar de unidad donde no importa la agrupación y demás. (...) Incluso los espacios tenían que ver con cada agrupación. Los únicos espacios comunes eran el aula 100 para dormir y el hall con la guitarreada. [Con respecto a la seguridad,] me pareció muy llamativo ver a dos pibes con *walkie-talkies*, pero por lo que sé eran dos chicos independientes y, repito, por lo que yo sé, en las asambleas previas a la toma no hubo llamado a comisiones para tal y tal cosa. Pero creo que hubiesen sido necesarias sólo por el tema de la unidad».³⁵

³² ídem nota 1.

³³ ídem nota 1.

³⁴ ídem nota 13.

³⁵ L, independiente, 21 años, 4º año, Sociología.

Por la noche se organizan la Comisión de Prensa y la Comisión Organizativa, ambas compuestas por dos integrantes de cada agrupación.

El miércoles 9/11 por la mañana, mientras la Facultad permanecía ocupada, se hacen presentes los medios de comunicación. Esta jornada se caracterizó por intensas discusiones en la puerta entre participantes de la toma, por un lado, y estudiantes que llegan para cursar y militantes de la agrupación Franja Morada, por otro.

La toma contó con la presencia de alrededor de 300 estudiantes.³⁶ Entre otros organismos e instituciones, la Gremial Docente hizo llegar su adhesión.

«El decano de la facultad, Juan Carlos Portantiero, presentó un recurso de amparo civil ante el Juzgado en lo Contencioso Administrativo N° 5, mientras que los dirigentes del Centro de Estudiantes tomaron distancia de la medida, destacando que no avalaban la toma».³⁷

A las 20 horas se realizó la anunciada asamblea (1000 personas) en la que se decidió levantar la toma. En ella participan estudiantes en forma individual, y los grupos FRANJA MORADA, MOVES, VENCEREMOS, MST, PTS, MAS, PO, TUPAC, AUTOCONVOCADOS, además de «compañeros de otras facultades que respondían tanto a la línea del PTS como de la FRANJA».³⁸

Paralelamente a lo que acontecía en Ciencias Sociales, por la noche se toma la Facultad de Filosofía y Letras reclamando que se entregasen a los estudiantes las planillas ya completas.

Asimismo, en la UN-Comahue se toma como medida no censarse, y se ocupa su sede por tiempo indeterminado, a la vez que la Facultad de Periodismo de La Plata decide tomar la medida de no censarse.

Conflicto en el Comahue

El miércoles 3 de mayo de 1995 se reúne la asamblea de estudiantes de Humanidades de la UN-Comahue y decide comenzar la toma de la misma. Al día siguiente, jueves 4 de mayo, la Asamblea General Permanente de Estudiantes comienza la toma por tiempo

³⁶ *Página*/12, 10/11/94, pág. 8. *Crónica* 9/11/94, pág. 2.

³⁷ ídem nota 1.

³⁸ ídem nota 6.

indeterminado de la Universidad. Asisten en ese momento más de 400 estudiantes. El Manifiesto General de la Asamblea incorpora el PLAN DE LUCHA exigiendo: 1) retiro de la Ley de Educación Superior del Congreso; 2) derogación de la ordenanza del Consejo Superior de la UNC del 15/09/94 que implicó la reducción de 200 puntos, motivando el despido de docentes y no docentes; 3) reunión del Consejo Superior para que se expida: a) contra el arancel, b) por el ingreso irrestricto, c) por la reincorporación de los 200 puntos al presupuesto de la planta docente y no docente, d) impugnación de las elecciones estudiantiles del Consejo Directivo que limitan la participación estudiantil en el gobierno de las facultades, e) contra el cierre de la Escuela de Bellas Artes, f) por la reapertura del coro universitario.

A partir de ese momento, se decide funcionar en asamblea permanente. Se crea entonces una mesa coordinadora integrada conjuntamente por la Junta Representativa de la Federación Universitaria del Comahue (FUC) –el sector más institucionalista– más dos delegados de base por cada una de las comisiones de trabajo. No se crea, en cambio, ningún organismo de conducción política al margen de la asamblea permanente.

El viernes 5 del mismo mes continúa la toma. Ese día se incorporan las Facultades de Economía, Ingeniería y Turismo. Quedan tomadas, entonces, todas las facultades del asentamiento Neuquén. Al día siguiente, 6 de mayo, el diario *Río Negro* informa que «los alumnos impidieron ayer a primera hora el ingreso del rector Bohoslavsky y de los secretarios de su gabinete», agregando además que «de todas las Universidades nacionales ocupadas, la UNC es la única que impidió el ingreso de sus autoridades» (pág.10). El mismo periódico incorpora también otra información acerca del rector (que es el mismo que estaba encargado del censo en el CIN): el rector Bohoslavsky hizo una denuncia penal ante el juez G. Labate acusando a los estudiantes de cometer un hecho predelictual y de «Usurpamiento del edificio público» (pág.10). A raíz de esta denuncia, el juez asiste a la UNC librando un acta del estado del edificio. En este último, se realizan actividades culturales en apoyo a la toma (participa el coro universitario y grupos de rock).

Ese mismo sábado, los estudiantes de Roca se pliegan a la marcha de maestros, padres y alumnos de escuelas primarias y secundarias. Se realiza una nueva Asamblea General. Asisten ahora más de 600 personas. En ella, se recalca que «no existen banderías políticas» aunque «se acepta la adhesión de Partidos Políticos con sus respectivas banderas

en toda movilización o marcha, no así en el recinto universitario». Entre las adhesiones recibidas figura un amplio espectro de entidades: ATE, CTA, ATEN (sindicato de maestros), Casa de la Amistad argentino-cubana, MST, Patria Libre, PO, Emancipación Obrera, Juventud Radical, FUA, APDH, Centros de Estudiantes secundarios (varios), Radio Comunidad, Comisión contra la Represión Policial, ADUNC, CONADU, Consejo Directivo Facultad de Turismo, etc.

El lunes siguiente, 8 de mayo, son ocupados los asentamientos de Río Negro (Facultades de Derecho, Ciencias Sociales y Ciencias Agrarias). Es entonces cuando, adviniendo que los estudiantes incorporan a la lucha y a los reclamos de la toma también sus reivindicaciones -v.g. los 200 puntos que les habían quitado y que motivaban despidos-, los docentes (ADUNC) y no docentes realizan asambleas generales sumándose a la toma por tiempo indeterminado de los estudiantes. Desde ese momento, se comienza a funcionar como *Asamblea Permanente de estudiantes, docentes y no docentes*.

La lucha no queda circunscripta a la Universidad. Se difunde la situación de la toma en los colegios secundarios, sindicatos, partidos políticos, y en la comunidad en general. La asamblea permanente que lleva adelante la toma los convoca a participar en una marcha para el día siguiente a las 18hs. en el puente que une Neuquén y Cipoletti (centro de la ciudad).

Dando cuenta de esa situación «anormal», el diario *La mañana del Sur* informa que «el rector Pablo Bohoslavsky sostuvo a este medio que *los alumnos desconocen la autoridad de hecho*, pero lo más grave es que dicen defender la Universidad Pública y están impidiendo el libre ingreso a los alumnos que libremente quieren tomar clases» (pág.10 [subrayado nuestro]). Ese mismo día, con las firmas de diez consejeros, se convoca a sesión extraordinaria del Consejo Superior para tratar el Plan de Lucha. El rector, una vez más, se opone.

El martes 9, se realiza la Marcha en Defensa de la Educación Pública. Asisten más de 2.000 personas -no sólo estudiantes. Habla un miembro de cada comisión de trabajo de la toma (seguridad, prensa y difusión, organización política, comida, cultura y estudio de la Ley de Educación Superior,) uno de la Federación Universitaria del Comahue (FUC), un docente, un no docente, y el secretario de asuntos estudiantiles de la FUA.

El miércoles 10 de mayo, Franja Morada y JUP boicotean el Plan de Lucha: se levanta entonces la toma de las facultades de Derecho y Ciencias Sociales. El mismo día sesiona el Consejo Superior en forma

simbólica. Tomando nota del hecho, la agencia de noticias DyN titula en uno de sus cables: «Decanos se sumaron a reclamos estudiantiles contra arancelamiento». En el mismo cable se cita la opinión del rector para quien «la medida estudiantil es un golpe de estado», y se autodeclara «rector en el exilio». Aislado, no puede impedir que la Asamblea Permanente logre sumar a tres decanos (Humanidades, Ciencias Agrarias y Educación) quienes, a pesar de la negativa del rector, se agregan a los consejeros superiores. Intentando paliar la situación, poniendo un paño húmedo y frío, tres funcionarios cercanos al rector se ofrecen como mediadores ante la asamblea permanente –a las 13 hs. La Asamblea Permanente agrega entonces a sus reclamos del Plan de Lucha el retiro de todas las acciones legales iniciadas por el rector contra cuatro estudiantes.

El jueves 11 de mayo se realiza una clase pública en el monumento al Gral. San Martín. La Asamblea Permanente declara personas no gratas a dos docentes que amenazan con hacer perder el año lectivo a los estudiantes. También decide mandar un estudiante de cada comisión de trabajo más la Junta Representativa a la mesa negociadora con los representantes del rector. El viernes 12 se realiza la reunión de negociación. Reafirmando los puntos del Plan de Lucha reclamado por la Asamblea Permanente, se rechaza la propuesta de los funcionarios, convocándose a una asamblea a las 14 hs. y a una nueva movilización de la comunidad para el lunes 15 de mayo. Ese día, la Asamblea Permanente logra sumar al Consejo Deliberante de la Municipalidad de San Martín de los Andes, que declara: «Artículo 1º: Adherir a los reclamos del Centro Estudiantil del Asentamiento Universitario de San Martín de los Andes, de la UNC». Mientras se logra esto, el Juez en lo penal notifica al rector que «cuando lo disponga podrá ingresar al recinto universitario con el auxilio de la justicia», esto es, violando toda autonomía universitaria.

El sábado 13, los estudiantes de Derecho y Sociales, reunidos una vez más en Asamblea Permanente, declaran personas no gratas al rector Bohoslavsky y a Juan Carlos del Bello. El lunes siguiente, el juez en lo penal concurre a las 9.30 hs. a la sede central de la UNC y el Rector reasume nuevamente su cargo, junto con sus colaboradores. A regañadientes, y luego de haberse opuesto, convoca a reunión al Consejo Superior. A las 16 hs., después de haber sido rechazado por la Asamblea Permanente, se retira el Rector, labrando un acta ante escribano. El martes 16 intenta ingresar nuevamente. Y nuevamente se lo rechaza. Desde el playón da asueto al personal docente y no

docente hasta el jueves 18/5/95. El miércoles ingresan los secretarios del Rector. Son insultados y hostigados por estudiantes. Al día siguientes, jueves 18, el diario *Río Negro* informa que «por orden de la jueza federal Margarita Gudiño de Arguelles el Consejo Superior de la UNC quedará en sesión permanente». Según el mismo diario, el presidente de la FUC Marcelo Márquez –sector institucional de la toma– declara que «la actividad universitaria se reanudará cualquiera sea el resultado», o sea que se reanudará se gane o se pierda. Se realiza entonces la sesión extraordinaria reclamada por el Plan de Lucha de la Asamblea Permanente.

Refiriéndose a la actitud del Rector en esa sesión extraordinaria –fruto de largas jornadas de lucha–, el diario *Río Negro*, alarmado, titula su editorial «Rendición incondicional». En ella sostiene taxativamente que «los estudiantes y profesores que participan en esta acción quieren de esa forma expresar su oposición a la ley», y agrega: «Las medidas de fuerza han sido tan efectivas que han sustituido a las autoridades legalmente constituidas. (...) En cualquier caso la actitud de los facciosos excede el derecho de expresar un disenso respecto de la sanción de una ley, constituye un *virtual alzamiento* contra los funcionarios académicos. (...) Las autoridades que van a dar su pronunciamiento son, en definitiva, rehenes de *grupos de acción directa*».

«La decisión de reunirse con el Consejo, aún admitiendo el deseo de evitar males mayores, es verdaderamente ignominiosa y *termina con los últimos vestigios de autoridad* que pudiera tener en el manejo de la Universidad», (*Página/12* [subrayados nuestros]).

Al día siguiente, viernes 19 de mayo de 1995, el mismo periódico *Río Negro* da cuenta del resultado de la toma. Informa que «el Consejo Superior rechazó por unanimidad el proyecto de Ley de Educación Superior y solicitó su retiro del Congreso. También se pronunció contra el arancelamiento de las carreras de grado y a favor de la continuidad del ingreso irrestricto».

Abrazo al Congreso

*Las paredes tienen orejas
Vuestras orejas tienen paredes*
–GRAFFITI MAYO FRANCÉS, 1968

El MIÉRCOLES 1/6 más de 5.000 estudiantes se reúnen alrededor del Congreso, repudiando la Ley de Educación Superior. Esta medida de lucha, convocada por la FUBA para realizar un «abrazo educativo al

Congreso», a lo largo del día toma una forma diferente a lo pensado por los dirigentes estudiantiles, generando una polémica que dará que hablar a los medios de comunicación y al gobierno, en los días posteriores.

Ya desde las primeras semanas de abril, las diferentes universidades del país se encontraban en plena movilización. Es así como las marchas, asambleas, tomas de facultades, clases públicas, se convierten en medidas de lucha cotidianas para muchos estudiantes.

MARTES 30/5: en casi todas las Facultades del país se realizan asambleas para discutir qué medidas tomar en repudio a la Ley Nacional de Educación Superior, dado que al día siguiente se tratará en la Cámara de Diputados dicho proyecto, y la FUBA junto con la FUIP convoca a una concentración en el Congreso. La mayoría de las Facultades de la UBA votan la toma de sus sedes hasta el día miércoles y la concentración en la Plaza Congreso. Filosofía y Letras propone convocar en la Plaza a una Asamblea Interfacultades. Paralelamente, en el interior:

Santa Fe: toma pacífica, concentración frente al Rectorado y movilización.

Rosario: se toman 12 facultades hasta las 19 hs. del día siguiente.

Comahue: ocupación y jornadas de protesta, debate proyecto de Ley.

Córdoba: jornada de duelo, toma de facultad y dictado de clases públicas.

Catamarca: sede central y administrativa tomadas por 24 hs.

Cuyo: toma por 24 hs.

Mar del Plata: toma con paneles y mesas de trabajo.

Jujuy: toma y movilización.

Noroeste, Patagonia y La Pampa: toma por 24 hs, y clases públicas.

Salta: corte de calles en el rectorado y rutas.

MIÉRCOLES 7/6: los primeros en llegar al punto de encuentro son más de mil estudiantes de La Plata que, apropiándose y resignificando la consigna de la FUBA, organizan desde temprano el abrazo al Congreso, bloqueando y formando piquetes en los ocho accesos posibles al edificio, «incluyendo puertas, entradas de automóviles, casas particulares y hasta un túnel circunvalando el vallado policial». La operación fue un éxito. Hacia el mediodía no podía ingresar ni retirarse absolutamente nadie» (*La Razón*, 1-6-95). La mayor parte de los estudiantes de la UBA que llegan al Congreso (durante la tarde) se encuentran con un escenario inesperado y del cual muy pocos participan,

ejemplo, Filosofía y Letras- no se había discutido la propuesta de la FUBA ni se conocía la medida a tomar por los estudiantes de La Plata. A esto se le suma que la Federación convocó a las 18 hs., y ya a partir de las 17 hs. los platenses comenzaron a levantar los cordones. A las 18 hs., la FUBA realiza una clase pública y a continuación «el abrazo educativo», marchando alrededor del Congreso, cerrando el acto con una nueva convocatoria para el miércoles 7/6. Si bien la FUBA dio por finalizado el acto, un sector de estudiantes más radicalizado (alrededor de mil) se reúne en una Asamblea Interfacultades, en la Plaza del Congreso, donde el objetivo es intentar organizarse independientemente de la FUBA, creando una alternativa a ésta.

La Ley de Educación no llegó a tratarse «en parte por las medidas tomadas por los estudiantes platenses, pero sobre todo por falta de *quorum*, ya que los radicales pretendían realizar una mejor negociación» (*La Prensa* 2/6/95).

El abrazo al Congreso genera un debate en la sociedad: «No tardaron en escucharse las voces oficiales indignadas con el proceder *antidemocrático* de los estudiantes, acusándolos de *fascistas*. Los portavoces del régimen ofrecían a la población una descripción simplista y favorable para la determinación represiva: en un país que ha alcanzado la madurez democrática después de mucho sufrimiento, de errores, (...) un grupo de sediciosos impide que los diputados, elegidos democráticamente por todo el país, puedan reunirse a discutir las diferentes opciones de ley» (volante de *Estudiantes por una Nueva Reforma*). El ministro de Educación, Jorge Rodríguez, sostuvo: «El ámbito para la discusión es el Congreso y ellos (los estudiantes) tienen diputados que los representan y han tenido la oportunidad de hablar y acercarnos sus ideas» (*Crónica*, 1-6-95).

MARTES 6/6: En la mayoría de las Facultades de la UBA se realizan, una vez más, asambleas masivas, ya que al día siguiente la Cámara de Diputados intentará nuevamente tratar el Proyecto de Ley. En la Facultad de Filosofía y Letras, se realiza una asamblea, convocada por el Cuerpo de Delegados y el Centro de Estudiantes a la que concurren más de 400 estudiantes. El debate gira en torno a qué medidas tomar en la concentración, sobre todo teniendo en cuenta los comentarios del gobierno acusando a los estudiantes de sediciosos y las amenazas de posible represión. Las propuestas son concentrarse desde temprano en el Congreso, apoyando activamente el cordón con los estudiantes de La Plata, quienes en principio pensaban repetir la medida. Un platense, que está presente en la Asamblea, informa que

en principio, en las facultades de La Plata, se votó a favor de realizar el cordón, teniendo en cuenta la posibilidad de que surja alguna otra medida inesperada. En Filosofía se vota a favor del «abrazo», y surge la propuesta de repartir volantes en la manifestación, y portar carteles, explicando a la población qué es lo que se está defendiendo y el porqué de esa medida que es vista como antidemocrática y fascista por algunos, y de esta manera generar conciencia.

MIÉRCOLES 7/6: «¿Qué harán los estudiantes durante la jornada de hoy frente al Congreso Nacional? El propio Nieto (...) lo resumió así: hemos convocado a los estudiantes para mañana (por hoy) a las 13 hs. donde concentraremos clases públicas, actividades artísticas y una sentada que no perturbará el ingreso de los legisladores al recinto» (*La Nación*, 7-6-95). Sin embargo, desde temprano comenzaron a llegar contingentes de estudiantes (UBA, La Plata, Lomas de Zamora, UTN, diversos CBC) que se encontraron «con un impresionante dispositivo de seguridad con más de 500 policías, guardias de infantería y motocicletas, que había sido desplegado en las últimas horas del martes alrededor del Congreso para evitar que se repitieran los hechos del miércoles anterior. (...) Nunca se había verificado un operativo que con esa magnitud cortara el tránsito desde el día anterior» (*Página/12*, 8-6-95). Más de 1500 estudiantes organizaron el cordón, formando piquetes en las bocacalles, ya valladas por la Policía Federal Argentina, impidiendo el paso y dejando pocos accesos libres. Escenario bastante atípico por dos razones: en primer lugar, por momentos, no quedaba claro quiénes impedían el paso, ya que de un lado del vallado (que fue colocado por la policía) estaban los estudiantes y del otro las fuerzas represivas; en segundo lugar, algunos estudiantes (FyL, Sociales, Exactas, entre otras) portaban carteles con las siguientes leyendas: «Antidemocrático es votar una ley a espaldas de los estudiantes», «¿Dónde está la policía, adentro o afuera?», «Evitemos la represión: que los policías aprueben la ley y los diputados cuiden las puertas.», «*la Ley de Educación Superior nos afecta a todos, que no la decidan pocos*», «*Violencia es aprobar una ley gracias a la policía*», «*Sr. Diputado: en este momento Ud. está más cerca de la policía que de los estudiantes*», entre otras.

Desde la 10 de la mañana hasta aproximadamente las 13 hs. los cordones se realizaron de forma efectiva, a pesar de la presión ejercida por las fuerzas represivas, como así también por la presión que comenzaban a generar la FUBA y la FULP.

Los cordones más combativos debieron soportar el permanente hostigamiento del personal policial vestido de civil, como también el rechazo de algunas personas, lo cual evidenciaba que el reclamo universitario no era suficientemente comprendido y hecho propio por toda la población. Tampoco faltó la voz de algún transeúnte que defendiera la medida, como la jubilada que ante la presión de un provocador defendió a los estudiantes diciendo: «Dejen a los chicos, no ve que están defendiendo una educación para todos»; también la convivencia de 5 horas entre estudiantes y policías generó en estos últimos momentos de asombro y, hasta en algunos casos, de respeto al ver cómo los estudiantes sostenían el piquete a pesar de llevar horas realizándolo y de tener que discutir (a veces de forma bastante violenta) con la gente.

En este marco, la FULP intenta convencer a los estudiantes de la Plata de que las medidas tomadas no son las correctas, utilizando los argumentos de los medios de comunicación y del gobierno; a raíz de esto se realiza una asamblea entre los estudiantes de La Plata y se decide levantar la medida (a pesar de haber sido votada el día anterior por todas las facultades de La Plata). De esta forma, La Plata levanta sus cordones y el resto de las facultades, como Filosofía y Letras, Sociales, la UTN, Psicología, entre otras, decide mantener los piquetes hasta las 15 hs. y realizar en ese momento una pequeña asamblea entre todos los estudiantes que se encontraban en el Congreso, para decidir cómo continuar con la medida a lo largo del día. En la asamblea, las diferentes fuerzas políticas, como también algunos estudiantes independientes, proponen diferentes acciones a seguir (toma del Rectorado para exigir la no implementación de la ley, marcha a Plaza de Mayo, etc), votándose por unanimidad el repudio a la FUA y la FULP. Se decide, a su vez, convocar para las 18 hs. una asamblea interfacultades, ya que a esa hora la concurrencia sería más masiva, para discutir en ésta las propuestas surgidas en la asamblea anterior. Sin embargo, la asamblea jamás se realizó, pues la Federación (dirigida por Franja Morada) llamó a dar una vuelta al Congreso donde participaron todos los estudiantes y agrupaciones. «Durante la jornada, distintos grupos presentes discutían de forma aislada cuáles eran los pasos que iban a seguir. Unos proponían marchar hacia Plaza de Mayo, otros se inclinaban por llevar su protesta a la sede de la cartera educativa nacional La cohesión sólo llegó cuando al filo de las 17 hs., una columna encabezada por la gente de la FUA cumplió con el largo rodeo al Congreso» (*La Nación*, 8-6-95).

Es necesario aclarar que en ese momento los diputados estaban tratando ya la Ley: «El PJ había alcanzado a sumar los legisladores necesarios para comenzar el tratamiento y sanción al proyecto avalado por el Ministerio de Educación. El bloque Justicialista necesitaba reunir (...) 130 diputados, cifra a la que llegó con la anuencia de los aliados de los partidos provinciales. Por parte del bloque radical, la estrategia es, en principio, la de no dar *quorum* para el tratamiento de la ley, y en el caso de que lo logre, aparecer en escena para oponerse con su voto al proyecto oficial» (*La Razón*, 7-6-95).

Luego de la vuelta al Congreso (20 hs.), la FUA decidió realizar una recorrida por las calles porterías con el objetivo de llegar a Plaza Pizurno (Ministerio de Educación), como otra manera de manifestar su reclamo. «Los bloques de diputados de la UCR, del Frente Grande y de la Unidad Socialista se unieron a la columna de los estudiantes que marchó desde el Congreso hasta el palacio Pizurno. Fredy Storani, Héctor Polino, Alfredo Bravo, Antonio María Hernández, Leopoldo Moreau, entre otros estuvieron entre los legisladores que adhirieron con su presencia al reclamo» (*La Nación*, 8-6-95). Y es en este punto donde se produce una división entre los grupos más radicalizados de estudiantes. Un sector, mayoritariamente conformado por los partidos de izquierda, sostiene que hay que marchar con la FUA y se retira con ella. Otro sector -bastante heterogéneo (estudiantes de profesorado, UTN, algunos centros de estudiantes de humanidades de La Plata, estudiantes de Filosofía y Letras, Sociales)- propone no ir a Pizurno, sosteniendo que la ley se trata en el Congreso y por lo tanto es necesario quedarse en el lugar, sumándose el hecho de «estar en contra de marchar nuevamente con la FUA». Es así que unos mil estudiantes aproximadamente permanecieron en el Congreso y presenciaron, minutos después, cómo era votada la media sanción de la Ley, mientras que más de 10.000 estudiantes dirigidos por la FUA desalojaban el Congreso.

El regreso de la columna de la FUA al Congreso fue casi imposible, ya que al querer ingresar a la plaza se encontró con una gran masa de estudiantes que formaron un cordón para vedar su paso, entonando como cántico «*la FUA chamuya, los estudiantes luchan*». Teniendo en cuenta las circunstancias, y ya siendo casi las 21 hs., las agrupaciones dirigentes deciden retirarse, quedando en la plaza miles de estudiantes, agrupándose y discutiendo en pequeñas asambleas cómo continuar la lucha. Surgen así diferentes propuestas como la de ocupar todas las facultades o la de pasar la noche en la plaza, sin embargo no tuvieron

demasiado tiempo para seguir deliberando, ya que un grupo de estudiantes comienza a derribar el vallado policial y a tirar piedras al aparato de seguridad, iniciándose la dispersión. «A última hora un camión hidrante escoltado por efectivos de la guardia de infantería marchó por Callao hasta Corrientes para disuadir a los belicosos.» (*La Nación*, 8/6/95). Como saldo de la represión quedaron siete estudiantes detenidos, por lo cual durante los dos días siguientes tanto los estudiantes de Filosofía y Letras como los de Sociales, sumando a algún CBC, realizaron manifestaciones frente a la Comisaría 6° y a los Tribunales, reclamando la libertad de los compañeros, quienes culminan siendo liberados a última hora del viernes. En ningún momento los dirigentes estudiantiles de la FUBA, FUA o FULP hicieron acto de presencia.

La Marcha Federal o «La Marcha en Defensa de la Educación Pública»³⁹

El 21 de junio, «por cuarta vez en menos de dos meses, los estudiantes volverán a concentrarse frente al Congreso para protestar contra el proyecto de Ley de Educación Superior, que ya cuenta con media sanción en Diputados». «Los organizadores de esta «Marcha en Defensa de la Educación Pública» adelantaron que cuentan con un sistema de seguridad propio», al mismo tiempo que la Secretaría de Medios de la Presidencia «pide a los organizadores que eviten la acción de violentos que pudieran producir incidentes», como los del 7 de junio.

El día anterior al 21 de junio, «un grupo de alumnos de la Facultad de Derecho marchó a Tribunales para simular un velorio a la Constitución, que habla de la gratuidad y autonomía de las universidades». Este grupo, impulsado por el *Centro de Estudiantes de Derecho*, cuya dirección es Franja Morada, quiso simbolizar la «muerte» de la Constitución Nacional en manos de la nueva ley.

Ese mismo día, el ministro de Educación, Jorge Rodríguez, se reúne a la tarde con la Comisión de Educación del Senado, para acelerar la aprobación del Proyecto de Ley, que ya contaba con 43 modificaciones al original enviado desde el Poder Ejecutivo. Sin embargo, el PJ no

³⁹ En esta sección se utilizan fragmentos de artículos de los diarios *Página/12*, *La Nación* y *Clarín* del 21 y 22 de junio de 1995.

contaba ese día con mayoría propia. Rodríguez opinaba que debía terminarse con la ronda de consultas a los sectores universitarios, al referirse a la Asamblea Universitaria que se iba a realizar el fin de semana posterior en Mar del Plata. Según él, ya se sabía lo que opinaba ésta.

Por parte del rector de la UBA, Shubberoff, las críticas al Proyecto de Ley incluían, además del punto del arancel y la autonomía, el punto que se refería al mecanismo de elección de claustros y su representación en el gobierno universitario. El proyecto unificaba a todos los docentes (regulares y auxiliares), en un claustro único, cambiando la forma actual, en que el claustro de Profesores es elegido solamente por los Profesores concursados. Es decir, una ínfima minoría, que cuenta con la mitad de los representantes en los Consejos Directivos de las Facultades.⁴⁰

La Marcha Federal convocada por la FUA en conjunto con el CTA, APyME, UTPBA, CONADU y otras entidades, debía concentrarse en Congreso y marchar hacia la Plaza de Mayo donde se culminaría con un acto en el que Nieto, presidente de FUA, sería el orador central. Los objetivos de la movilización eran, según Nieto, «reivindicar una universidad para todos, con gratuidad de la enseñanza», pero básicamente se reducían a protestar contra la sanción completa de la Ley de Educación Superior: «la movilización intentará que los senadores no traten hoy sobre tablas la media sanción de Diputados». Esta marcha tiene, en principio, algunas peculiaridades que precisamente anuncian un final desventurado.

Se convocaba a una marcha federal en la que participaba toda la FUA y las universidades del interior, en las que se protagonizaban importantes luchas, siendo la más sobresaliente la Universidad de La Plata, pero no la única. En Córdoba, en Comahue, también se acumulaban, junto a la resistencia al gobierno y los rectores (véase

⁴⁰ Aún así, a esta altura debemos poner en duda el carácter de la crítica de Shuberoff al proyecto menemista. En efecto, Shuberoff mismo declara que «al conocer la media sanción, entendemos lo que quiso decir [Del Bello], se echó por la tierra con un proceso de discusión que llevó casi dos años entre legisladores peronistas, radicales, funcionarios de Educación y los rectores. Quedaban pocas diferencias que podrían haberse salvado sin abandonar la discusión. (...) El proyecto con media sanción equipara a un profesor por concurso con un ayudante interno, como resultado de esto puede surgir una organización más democrática pero menos parecida a una universidad. Nos parece un retroceso también el establecimiento de la obligatoriedad de la participación de los no docentes en el cogobierno», *Página/12*, 10/6/95, p.9.

Comahue), críticas a la conducción franjista.⁴¹ La actitud de Franja Morada de hacer marchar a los estudiantes a Pizurno, en el mismo momento en que los diputados votaban *en el Congreso* la Ley, sumada a su desinterés y despreocupación por los compañeros apresados en la movilización, merecieron numerosas críticas que se extendieron fuera del ámbito de la UBA.⁴²

Los días anteriores se realizaron asambleas en varias Facultades de la UBA, donde uno de los puntos del debate era la organización de las columnas en la marcha y posteriormente en el acto, manifestándose la discrepancia al cronograma planificado desde la FUA.⁴³ Ya en el Congreso, y viendo todos estos elementos y discusiones que también compartían las delegaciones del interior que estaban desde temprano en la Capital, la dirección de la FUA adelantó la salida desde el Congreso hacia la Plaza de Mayo.

En la Plaza de Mayo, el acto comenzó antes de lo previsto y sus organizadores, observando que éste se les iba de las manos, intentaron culminarlo rápidamente.⁴⁴ En el desarrollo de este acto, Nieto tuvo que interrumpir su discurso y retirarse del palco, en medio de cantos, huevazos y chillidos que salían de un importante grupo de estudiantes, especialmente de Periodismo de La Plata. A partir de este momento, la

⁴¹ En Córdoba, para ese entonces, se había dividido la Federación Universitaria de Córdoba, de la que se retiraron 6 centros de estudiantes para agruparse en forma independiente.

⁴² El 22 de junio, como resultado de una numerosa asamblea estudiantil en Sociales, se decidió marchar a la comisaría donde estaban los presos, marcha de la que participaron unos 300 estudiantes. Se sumaron también grupos de Filosofía y Letras y del CBC de la UBA.

⁴³ «La interna entre los estudiantes no es nueva. La semana pasada en la Facultad de Filosofía y Letras se había realizado una asamblea con delegados disidentes de todas las facultades de la UBA. En esa ocasión se resolvió que, a pesar de los disensos con la conducción franjista, se iba a marchar en unidad para darle más fuerza al acto.» *La Nación*, 22/5/95, pág. 12. Agregamos nosotros a esta noticia que no todos los participantes de esta reunión opinaban exactamente lo que se aquí se transcribe. Un grupo de varias facultades opinaba entonces que el objetivo de los participantes de la movilización debería haber sido otro, como la toma del edificio del rectorado de la UBA, para manifestar el disenso concreto no sólo a la Franja Morada, sino a sus jefes, que están en el partido radical y en el rectorado.

⁴⁴ Hay más detalles que caracterizan este acto. Uno es el de la seguridad que la propia FUA asumió, con ayuda del CTA. Otro es el de la disposición espacial del palco, que fue ubicado apenas empezaba la Plaza sobre la Avenida de Mayo, con megáfonos instalados a lo largo de tres o cuatro cuadras de dicha avenida, con el evidente propósito de que, para los estudiantes, el acto consistiera en escuchar a los oradores (¡Nieto!), encerrados y desde cuatro cuadras.

FUA ordenó desconcentrar el acto, que sin embargo continuó por cuenta de los estudiantes, frente a la Casa Rosada.

Aquí, unos 4.000 estudiantes (de los 20.000 que *Clarín* contó en la movilización) continuaron protestando ya no sólo contra la Ley del gobierno sino contra la Franja Morada. «La protesta universitaria puso al descubierto la interna estudiantil», «La FUA resultó el centro de las críticas», «A favor y en contra del chamuyo» fueron algunos titulares de los diarios del día siguiente. «La de ayer fue la más numerosa concentración contra la Ley de Educación Superior. Esta vez, el escenario mayor fue frente a la Casa Rosada».

Los estudiantes estuvieron aproximadamente dos horas en la Plaza diseminados en pequeños grupos, sin dirección alguna. En uno de ellos, se organizó un acto en el que se convocó a un encuentro de estudiantes a realizarse, el 8 de julio, en Córdoba. Esta convocatoria fue un punto de discusión importante en el movimiento estudiantil, ya que se planteó concretamente desde una fracción estudiantil empezar a disputar su dirección política. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, opinamos que el resultado del encuentro puso una vez más en evidencia que tampoco desde las fracciones de izquierda se propone alguna alternativa a la estrategia franjista.⁴⁵

Lo ocurrido en la marcha del 21 de junio sorprendió a todos, pero también planteó en forma concreta el descontento y desconfianza de un sector de los estudiantes y, al mismo tiempo, una imposibilidad de organizarse. Esto último, depende de la capacidad de construir una política alternativa, de conjunto, para la universidad.

Algunas ideas para la reflexión colectiva

Aun tomando nota del carácter limitado que tiene nuestro recorte de los cuatro hechos que relatamos, creemos que se pueden extraer de su análisis algunas mínimas reflexiones sobre sus rasgos sobresalientes y sus tendencias.

En primer lugar, podemos advertir la *falla de coordinación nacional* de las luchas estudiantiles que nos ocupan. Cuando esa coordinación existió -como es el caso de la Marcha Federal- la hegemonía y la iniciativa

⁴⁵ El encuentro de Córdoba, ampliamente influenciado por las fuerzas de izquierda (MST, PTS, Patria Libre, PO) mostró al resto del movimiento estudiantil la incapacidad y el consignismo de sus críticas a la Franja Morada.

estuvo claramente en manos de la FUA, que intentó por todos los medios cooptar, encauzar y finalmente institucionalizar los reclamos, siempre dentro de las «reglas de juego» permitidas y toleradas por el sistema.

En segundo lugar, estos conflictos reutilizaron antiguas formas de lucha que estaban ausentes desde hacía años (principalmente la toma masiva de facultades).

En tercer lugar, podemos observar a lo largo de estos hechos la emergencia de algo distinto: un nuevo sujeto en el campo estudiantil. Surgiendo de abajo, agrupado a partir de las luchas, este *nuevo movimiento de bases* se expresó en los cuerpos de delegados de Sociales y Filosofía y Letras, en la Comisión contra el Censo en Sociales, en las comisiones de trabajo del Comahue –que funcionaban paralelamente a la FUC, codirigiendo la toma–, en la interfacultades, etc.

Entre las principales cualidades de este novedoso movimiento, podemos señalar su carácter autónomo, su fuerte radicalización, su tendencia prioritaria a la *acción directa* y al *enfrentamiento*, así como a la *desobediencia* y la *insubordinación* frente a las reglas de juego establecidas, de lo «posible», de lo «democrático» y lo «legal».

Cuando lo caracterizamos como radicalizado, nos referimos a que siempre pugnaba por posiciones que objetivamente se ubicaban a la izquierda de los centros, federaciones y aparatos institucionales.

Cuando utilizamos el concepto de «acción directa», lo hacemos en el sentido de no subordinarse a la *representación*, esto es, a la elección de un representante que a su vez se reúne con otros representantes para elegir un nuevo cuerpo de representantes, cuya comisión directiva elige un nuevo representante, encargado de ir a negociar en los despachos del Consejo Superior con los rectores (presidente de la comisión directiva de un Centro que se agrupa con otros Centros en Federaciones y que finalmente eligen alguien completamente lejano y desconocido por las bases estudiantiles, pero que seguramente será estrechamente cercano y permeable a las directivas de un comité y de los rectores (*v. gr.* FUA-Franja Morada con la UCR y con Shuberoff). El superar los límites de la *representación* presupone quebrar y no respetar las mediaciones institucionales que atomizan, paralizan y dividen a los estudiantes en movimiento, priorizando en cambio la *presentación directa* del cuerpo de estos últimos en la lucha (*v. gr.* acciones directas no institucionalizadas: cordones que rodearon el Congreso e impedían literalmente ingresar a los diputados, primero, y segundo, impedir el reingreso a la FUA una vez que ésta salió «a pasear» hasta el palacio Pizurno, mientras que en el Congreso se votaba la Ley contra la Universidad; quema de las planillas

del Censo, impedimento de ingreso de autoridades universitarias en períodos de toma, etc).

Cuando hacemos referencia al concepto de *insubordinación* y *desobediencia*, pensamos en el modo como efectivamente se sobrepasaron en los hechos los límites que la autoridad y el *statu quo* fijan. No es casual que primero algunos rectores *amenazaran* con quitar la regularidad a los estudiantes en caso de no censarse, y en segundo término, el presidente Menem, el conjunto de la dirigencia política del sistema y muchos comunicadores sociales -incluso «progresistas», como Lanata- hayan sistemáticamente intentado oponer la legalidad del régimen a la legitimidad de los reclamos estudiantiles.

Si éstas son algunas de las notas distintivas que pueden hacerse observables al analizar durante las luchas a este emergente y novedoso movimiento de bases, no debemos soslayar algunas claras limitaciones del mismo. En primera instancia, puede observarse la falta de coordinación entre sí de las diversas facultades. El punto más alto de coordinación -al margen de los «cuerpos orgánicos» de la FUA, férreamente defendidos también por el Frente Grande- seguramente fue la *Interfacultades*. Aunque en el seno de esta última siempre se desarrolló una disputa feroz entre este movimiento de bases y los aparatos tradicionales de la izquierda consignista (*v.gr.* Marcha Federal y también encuentro de Córdoba posterior a esa marcha -que no analizamos en este trabajo-), con una balanza inclinada a favor de aquellos aparatos, mucho más entrenados en el oficio de forzar asambleas, monopolizar megáfonos y otras joyas que ya constituyen todo un «estilo» distintivo.

En segundo lugar, estos movimientos de bases carecen de una visión del conjunto de todas las universidades del país e incluso del conjunto social (visión de conjunto que sí tienen la Franja Morada y el Frente Grande, de ahí su facilidad para mantener la iniciativa institucional en las luchas, haciendo *política para todo el país*, aunque adaptándose a cada lugar -no es lo mismo Franja Morada en Medicina que en Filosofía-). Esta falta de visión del conjunto deriva en una *fragmentación* de las luchas y en una notoria imposibilidad de establecer alianzas. Fragmentación hacia el interior del movimiento estudiantil (luchas aisladas, puntuales, segmentadas, desconectadas) y corporativismo hacia afuera, hacia otros sectores sociales, con los cuales no hay ni siquiera conexión, y mucho menos alianzas (docentes, en primer lugar, pero también jubilados, sindicatos, sociedades de fomento, asociaciones vecinales, radios y TV comunitarias, etc). Posiblemente el lugar donde se haya más seriamente intentado superar

esto haya sido el Comahue -razón que explica su parcial éxito- y el caso paradigmático (en el sentido opuesto) haya sido Sociales, donde en medio de la lucha estudiantil contra el Censo los docentes hacían huelga por salarios. Dos luchas que ni siquiera se tocaron, a pesar de desarrollarse en el mismo edificio.

Si tuviéramos que sintetizar en una pareja categorial las luchas que analizamos, podríamos concluir que éstas se mantuvieron en el ámbito de la *espontaneidad*, con una débil *toma de conciencia* de los intereses estratégicos de los sujetos que pelearon. Espontaneidad, porque de hecho se logró romper la representación, pero no sobre la base de una conciencia estratégica acerca del enemigo contra el cual se confrontaba (*v.gr.* las contradicciones en las entrevistas acerca del Censo, donde no se sabía muy bien ni contra quién se luchaba ni cuál proyecto se propiciaba).

Cuando se agotan en sí mismas, en el plano de la espontaneidad (incluso si ésta pretende ser «revolucionaria»), las medidas de acción directa tienen un límite infranqueable. Y se agotan en sí mismas justamente cuando no se discute un contenido, una finalidad a largo plazo para las luchas. Parcialmente se logró contrarrestar esta fuerte tendencia espontaneísta cuando en los cordones al Congreso los estudiantes se colgaban «cartelitos» explicando a la población el porqué de las medidas de lucha (promoviendo un discurso alternativo al de los medios de comunicación, que machacaban con el «autoritarismo» de los estudiantes). En cuanto las acciones se agotan en sí mismas, cambian e innovan sólo en las formas de lucha pero no rediscuten el contenido de estas últimas. La toma por tiempo indeterminado y a puertas cerradas del Comahue quizás haya sido el punto más alto de las luchas en cuanto a la acción directa (junto con los cordones al Congreso), tomando en cuenta además que allí se intentó superar el aislamiento, incorporando reivindicaciones no docentes y docentes; logrando, como era de esperar, el inmediato apoyo de estos dos sectores y sumándose al resto de la comunidad (sindicatos, radios, escuelas primarias, etc). Pero al Comahue le faltó, probablemente, la discusión a fondo por el contenido, esto es, qué tipo de universidad habría que proponer en las luchas.

Mayoritariamente, por no superar los límites de la espontaneidad, los estudiantes identificaron como «enemigo» en todas las luchas sólo al gobierno neoliberal menemista. De ahí que defendieran objetivamente contra el embate de ese enemigo a la universidad actual, tal como está, que se corresponde en realidad con el viejo modelo de acumulación capitalista (estado fuerte, intervencionista, educación estatal y mayores

posibilidades de movilidad y ascenso social para las capas medias). Este alto índice deficitario en el nivel de la conciencia está, según nuestra opinión, estrechamente ligado a las limitaciones que objetivamente impone a quien lucha la fragmentación dentro del movimiento y con el resto de la comunidad.

A nuestro entender, el enemigo estratégico y objetivo de las luchas que analizamos fue y es en realidad el gran capital (nacional e internacional) y su nuevo modelo de acumulación capitalista, expresado socialmente tanto en el menemismo como en su «oposición democrática». Contraposición *dentro del modelo* que también se reproduce al interior de la universidad (v.gr. Shuberoff vs. Ferreyra)

Para poder vencer a este poderosísimo enemigo en la universidad, surgen determinados desafíos que sólo pueden ser asumidos si se parte de la perspectiva de este nuevo emergente surgido de las mismas luchas; un emergente que potencialmente puede desarrollarse en el movimiento estudiantil como tendencia permanente. Entre estos desafíos están, a nuestro parecer, el superar la fragmentación y el corporativismo estudiantil, desarrollando *una política para toda la universidad*, logrando efectivamente alianzas -que no nos subordinen a proyectos ajenos- y tendiendo a una coordinación nacional. El único modo no artificial ni cortoplacista que permitiría continuar y afianzar esos movimientos de bases sería el de darle un nuevo contenido a las nuevas formas de lucha, que de hecho han surgido en los últimos tiempos. Teniendo bien en claro contra quién se lucha, cuál es el sujeto de la lucha y por qué se lucha, el nuevo contenido debería apuntar a un nuevo proyecto de universidad, alternativo al menemista y también al que tenemos ahora. En definitiva, una nueva Reforma Universitaria.

*Lirio Bañuelos, Luisa Iñigo, Néstor Kohan,
Agustín Santella y Verónica Lía Zalocchi **

* En este trabajo colectivo colaboraron Pablo Gilabert y Patricio Mc Cabe. Agradecemos a Wanda, Ignacio Saavedra y a todos los entrevistados. Un reconocimiento especial para Ariel Petrucelli y los compañeros de la Comisión de Prensa y Difusión del Centro de Estudiantes de la Universidad del Comahue por habernos enviado los manifiestos, recortes periodísticos, volantes, etc.

La elección de los elegidos*

*Al Pisu y al Negro, dos de los
tantos millones de no elegidos***

I. Algunas historias y cuestiones personales

1. El 24 de mayo de 1991 aprobé mi última materia –Filosofía Política– en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de

* Publicado en **dialéctica** número 9, octubre de 1997.

** El Pisu y el Negro son dos amigos de infancia y adolescencia con quienes hasta los 17/18 años, desde la Villa Carlos Gardel en El Palomar, hicimos de todo -menos matar hombres- juntos. Con ellos viví años de marginación, miseria y exclusión, pero también experimenté el ejercicio del respeto por ciertos «códigos» éticos y de solidaridad «de clase» que me costó y me cuesta mucho encontrar en los lugares donde las personas tienen, como mínimo, 15 años de escolaridad, muchos títulos honoríficos y hasta son profesores de Ética, que me traen a la memoria los honores de los cautivos de la «alegoría de la caverna». Hasta lo que sé, el Negro trabaja de 14 a 16 horas por día y parece tener 45 años. El Pisu -al que también le decíamos «Artime»- está nuevamente preso por mucho menos de lo que les he visto hacer a ciertos individuos muy bien hablados que «sobreviven en el nuevo ambiente en el que ahora me muevo». Escribo lo que sigue por mí y por mis dos queridos amigos.

Buenos Aires. Cuando volví a mi casa de El Palomar, para seguir atendiendo el almacén que teníamos, le di a mi madre la noticia de que me había recibido. Me miró con cierta alegría –ella quería que fuera ingeniero–, me dijo que había mucho trabajo en el almacén y todo continuó como siempre. No hubo huevos, ni harina, ni fiesta. Casi dos años después me entregaron el diploma de graduado en Filosofía. Asistió al acto mi madre, que pisaba por primera vez «la universidad» sin haber terminado la escuela primaria y sin haber entrado jamás a una escuela secundaria. Recuerdo que quedó muy sorprendida por el lugar, la gente, lo acontecido y sobre todo por el enfático discurso que dio el Decano, que no entendió demasiado pero que le sonó muy bien. Yo notaba esta vez una alegría enorme en su cara, en sus ojos y hasta en su andar, aunque –como siempre– sin exabruptos. Como se acostumbra y contra su voluntad, fuimos a almorzar modestamente al restaurante de la esquina y mientras comíamos, al pasar, deslizó una opinión respecto del «nuevo ambiente en el que yo me movía»: «qué buen lugar y qué buena gente», dijo. No entré en explicaciones y le comenté que era como en todos lados donde se «cucen habas», hay buenos y malos, a lo que ella replicó: «no puede ser, acá la gente está más preparada, no es tan «bruta» como en el barrio, como nosotros; se ha esforzado para estudiar y son «gente fina y educada»». En esa oportunidad tampoco hubo festejos. ¿Había algo que festejar? ¿Quizás ser uno de los elegidos? ¿O lo que se podría haber festejado era mi esfuerzo personal-individual por llegar a ser uno de los elegidos, uno de los «finos y educados»? ¿O más aún, valorar el ser un ejemplo –más bien un ejemplar– de que es posible salir de la miseria material y simbólica en la que se encuentra la mayor parte de la población? Finalmente, ¿que los determinismos primarios e inducidos pueden desafiarse y hasta contrarrestarse?

2. Dichos determinismos se expresan en que mucho menos del 5% de la población tuvo alguna vez cierto contacto con la educación superior. Que la cifra es más irrisoria e irritante si se consideran los hijos de las capas más bajas de la sociedad y que, además, una vez realizada la primera «elección de los elegidos»¹, se produce lo que podríamos denominar la «elección de los elegidos al cuadrado». Esto es, la «excelente y merecida trayectoria académica» de los hijos de las capas

¹ Ver: Bourdieu, P., Passeron, J.C., *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor, 1975.

más altas de la sociedad –tanto en lo material como en lo simbólico– es ciertamente distinta comparada con el largo y escarpado camino – también merecido, puesto que las oportunidades son las mismas para todos– de los no tan elegidos, si es que logran –por supuesto– continuar en la educación superior. Es así como los estudiantes de origen «burgués» pueden mostrar y desarrollar más fácilmente su eclecticismo y diletantismo en una serie de «gustos y prácticas culturales» que pone de manifiesto su orientación más cercana al «principio del placer» que al «principio de realidad». Por el contrario, los no tan favorecidos desde muy atrás –determinismos primario e inducido mediante– por las condiciones sociales, económicas y simbólicas, tienen una dependencia mucho mayor de la universidad, necesidad que ésta, por supuesto, no atiende en lo más mínimo. Opuestamente, en lo que es el colmo, los primeros –los elegidos al *cuadrado*– experimentan cierto desapego y desprecio por la «educación escolar» porque se creen, y realmente lo son, capaces de estudiar por sí solos y superar la pobre y encorsetada enseñanza formal. Como es sabido por todos nosotros, los mecanismos de *selección* para todas las instancias de la carrera académica en la universidad (Becas, Investigaciones, Docencia, Viajes, Organismos de gobierno, etc., etc.) aseguran de que se *realice* esta segunda elección de los elegidos (el premio al arte de distanciarse de los valores y disciplinas escolares). Se consume de esta forma la *desigualdad en la desigualdad*. Y todo en nombre de la más alta calidad y excelencia, lograda según la trayectoria que *determina* en gran medida *ex ante* quiénes serán los galardonados con un *te felicito* por la academia; es la *cultura superior* de la vanguardia y el bulevar. Del «resto de la masa» se ocupa, como también es sabido, la aplicación sesgada de la teoría científica de Carlos Roberto Darwin, la *cultura inferior*, la cultura parcial y escolástica. Todos eligen y son elegidos en un amplio espectro de libertad y de igualdad formal. Las desigualdades sociales se menosprecian y todo se «reparte» a la vez que se legitima –eso sí, por concurso– según las desigualdades naturales, es decir, las desigualdades de dotes. Investigadores formados: los invito a hacer un estudio del origen social –material y simbólico– de los que obtuvieron Becas de Investigación (entre otras cosas) en los últimos años y, de paso, analicen el formulario y vean qué se pide (y mide) a los postulantes: *demostrar que ya son los elegidos* y que no importa si el recorrido de alguno comenzó desde muy atrás. Se me dirá que las Becas son de Investigación y no de Ayuda Económica. ¡Al diablo! La universidad garantiza institucionalmente el otorgamiento de Becas –y otros privilegios– a quienes, en general, no las necesitan y, además,

pregúntenle a los que las obtienen si no les ayuda económicamente a seguir siendo parte de la elite de los elegidos al *cuadrado*. Al diablo a la *cuarta*, ¡por Zeus!

3. Y ya que hablamos de Zeus, podemos hacer algunas someras menciones –como pequeña muestra– acerca del origen divino y premoderno del sistema de gobierno que impera en la universidad (y que es extensible a todo el complejo científico-tecnológico) y que garantiza el designio de la reproducción de las desigualdades. Contrariamente a lo que ocurre en el sistema político dentro del marco de la democracia liberal, en la universidad ni siquiera se guardan las formas posteriores a la Revolución Francesa; esto es, *un hombre un voto*. Los profesores *valen más*, aunque usted no lo crea. Pero claro, esto también es en resguardo de la excelencia, el nivel y la calidad que sólo los profesores pueden salvaguardar –más aún, algunos pocos profesores junto a algunos graduados y estudiantes, serviles y traidores, que sólo buscan llegar a la casta superior aunque dejen en el camino la dignidad– no vaya a creer usted que el «voto calificado medieval» es para profundizar la elitización y la conservación del *statu quo*. El Decano que fue mencionado más arriba llegó a serlo, cambiando –como suele hacerse y aceptarse– votos por cargos. Desde unos meses antes de la «elección democrática» que se efectuaría por el Consejo Directivo ya sabíamos algunos pocos quién iba a ser el *elegido*, el ungido. Otra vez, la elección de los elegidos ¿a la *tercera?*, ¿a la *cuarta?*, ¿a la *quinta?* La masa de la «comunidad universitaria» sólo participaría del acto formalmente democrático –una farsa– que se había cocinado, mucho tiempo antes, a fuego muy lento en las ollas del palacio y por esa manga de... *elegidos*. ¿Por quién? Por ese sistema de voto calificado y calificador. (Basura, sólo basura, Mamá). Las cosas por su nombre. Recuerdo que el Decano –en ese entonces *futuro seguro* Decano– me dijo que no firmaría ningún programa escrito, cuando le planteé cuáles eran los compromisos que él podría asumir ante la comunidad universitaria. La votación –para no apoyar a semejante personaje– la perdí dentro de lo que en ese entonces era ADFYL (Asociación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras) y una lista de graduados. El argumento era siempre el mismo: el miedo a la derecha. La elección del mal menor y cierta confianza en el reformismo socialdemócrata, cara visible del lado oscuro de intereses particulares y mezquinos de los ya elegidos. Son estos elegidos (democráticamente) los que realizaron, y hoy profundizan, la *racionalización racional* del sistema universitario y del complejo científico y tecnológico (C&T) argentino. Son ellos los que invitan a adaptar (más liberal o más

socialdemocráticamente) la universidad y el complejo C&T a la creciente e irreversible tendencia a la privatización del conocimiento como una mercancía más y cada vez más apreciada. Por ello, no es extraño encontrar en varias editoriales de los más importantes diarios del país expresiones «vendedoras y mercantiles» como que los nuevos profesionales calificados (elegidos) defienden «que las funciones de un profesor universitario son, en nuestros días, generar conocimientos, impartir ese saber y, además, generar recursos. Con lo cual están afirmando, sintéticamente, un conjunto de verdades que no son todavía claramente comprendidas por buena parte de la comunidad universitaria». O que «la educación y el conocimiento son insumos estratégicos para la productividad y la competitividad de una nación». O también que «la educación debe ser una herramienta destinada a capacitar y desarrollar las potencias de los jóvenes para que cuenten con más posibilidades para hallar su lugar en el mundo». ¿No será mejor arrojar todas sus «cenizas al paraíso» así nos dejan de joder aquí en la tierra?

4. Más allá del exabrupto filmico nacional, uno puede recorrer el *set* de ofertas de doctorados, maestrías, cursos de actualización, de posgrado, de perfeccionamiento, etc., y apreciar el claro giro hacia la mercantilización del conocimiento que muestra «el lado oscuro del corazón». Y no sólo en las universidades e institutos privados, como uno podría suponer en un principio. Basta ver lo ofrecido, cuatrimestre a cuatrimestre por las facultades de Derecho, de Ciencias Económicas y de Psicología, entre otras de la UBA, para corroborar dicha tendencia y para reconocer y ahogarse con los aires de reforma adaptativa que tanto contaminan en estos tiempos. Reforma que alcanza hasta los contenidos curriculares y la duración misma de las carreras universitarias. Y todo hecho por estos elegidos y legitimados por un sistema de gobierno antidemocrático por definición. Los enemigos de una universidad y una C&T para todos no sólo se encuentran en las capas más reaccionarias de la sociedad y fuera de los propios sistemas, sino que están, fundamentalmente, en los elegidos al *cuadrado* que «creen» realizar –desde adentro– una cruzada racionalizadora frente a los embates más oscurantistas. Por ello, el problema se plantea, casi hasta el ridículo, en los siguientes términos: los más neoliberales pretenden dejar todo –incluida la educación– en manos de las leyes del mercado como elemento racionalizador y optimizador; mientras que, los socialdemócratas pretenden una intervención del Estado (neutral y representante de la voluntad colectiva) que armonice y distribuya equitativamente el

producto social. De esta manera, la discusión es cuánto hay que invertir en C&T (0,32 % del PBI ó 0,8 como Brasil, ó acercarse a lo que invierten los países industrialmente avanzados), o también en cuánto tiempo podemos llegar al 1% tan deseado. Ambas posiciones desconocen –como vamos a ver–, y con ello descontextualizan la discusión, las leyes que gobiernan la producción y apropiación del conocimiento en el marco del modo de producción capitalista. Y hasta en su propio terreno son contradictorios, ya que las políticas que ponen en práctica para la optimización del sistema universitario y de C&T ni siquiera son demasiado funcionales a los intereses de la burguesía local (quizás sí lo sean para las conexiones de ésta con el capital internacional). Dichas políticas, sin estrategia visible de desarrollo, sólo contribuyen a «acumular cosas sin valor» (lógica cuantitativa) que reproducen, paradójicamente, a los serviles y mudos de crítica, a los *elegidos*. Estos se dedican a traficar Becas, Subsidios, Consultorías, etc., por doquier y sin meta fija más que su propia reproducción –mediante, por ejemplo, proyectos UBACYT, Programa de Incentivos, Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria –FOMEC–, Agencia Nacional de Promoción Científica, etc., etc.– haciendo creer que están desarrollando investigación de primera línea y, además, significativa socialmente. Es en este contexto en el que éstos/as señores/as defienden formalmente la autonomía, el cogobierno y la gratuidad de la enseñanza universitaria. *Riesgo sobre seguro, ya que ellos son los elegidos que cosecharán los mayores frutos de esas conquistas democráticas.* Todos actúan *como si*: como si investigaran para la sociedad, como si financiaran para el aprovechamiento colectivo, como si aumentaran su competitividad. Un perfecto «triángulo de Sábato-Botana» que de tan perfecto sólo existe en un mundo que no existe. Mundo en el que se gastan, sin embargo, aproximadamente 800 millones de dólares *reales* anuales (Presupuesto, según la SECyT, de 1997 para las universidades, el Conicet, el INTA, el INTI, la CNEA, el Instituto Malbrán, la CONAE, el CITEFA, el INCyTH, entre otros) que obviamente sólo benefician y reproducen, en general, a los *elegidos al cuadrado*.

En este mundo del *como si*, cada uno de los «actores», como gustan decir, posee una justificación de porqué, cómo y para qué hay que producir y difundir conocimiento científico y tecnológico y cuál es la función social de tamaña empresa. De esto nos ocuparemos en los dos apartados que siguen tomando un poco más de distancia, con el propósito de contextualizar las posiciones en juego y los trabajos que se publican en este *Dossier* y abrir cordialmente el debate.

II. Lo que el capital requiere del sistema educativo. Formación de recursos humanos y sistema productivo²

Nosotros vamos a ganar y el Occidente va a perder: ustedes ya pueden hacer muy poco para evitarlo, porque la derrota la llevan en ustedes mismos. (...) Nuestras grandes firmas... reclaman... al sistema educativo nacional, la preparación de un número cada día creciente de bachilleres, de ingenieros generalistas esclarecidos y cultos... indispensable para una industria que debe alimentarse de inteligencia permanente.

(Del discurso de Konosuke Matsushita, consejero ejecutivo de Matsushita Electric Industrial Co. Ltd., tomado de Portnoff, A.Y., Gaudin, T., **La revolución de la inteligencia. Informe sobre el estado de la técnica**, Bs. As., INTI, Fraterna, 1988, p. 22)

*Durante la mayor parte de este siglo, mientras este país llevaba sus productos y conocimientos prácticos al mundo, Estados Unidos no necesitaba preocuparse por la competencia extranjera. (...) Hoy en día el comercio y los trabajadores confrontan presiones diferentes. Tanto las empresas como los trabajadores tienen que satisfacer los criterios de excelencia mundiales. Los empresarios buscan en sus trabajadores la adaptabilidad y la capacidad de aprender y trabajar en equipo. (...). **Las escuelas del país en sí tienen que transformarse en organizaciones de alto rendimiento.***

(Del Documento «Lo que el trabajo requiere de las escuelas», Informe de la Comisión SCANS para América 2000, The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, Junio 1992, p. v)

*El objeto del trabajo es, por lo tanto, la **objetivación de la vida genérica del hombre**, aquí se desdobra, no sólo intelectualmente, como en la conciencia, sino laboriosamente, de un modo real, contemplándose a sí mismo en un mundo creado por él.» «...La **enajenación** del obrero en su producto no sólo significa que su trabajo se convierte en un objeto, en una existencia **externa**, sino que esta existencia se halla fuera de él, es independiente de él y ajena a él y representa frente a él un poder propio y sustantivo, que la vida que el obrero ha infundido al objeto se enfrenta a él como algo extraño y hostil.*

(Marx, K., Engels. F., **Escritos Económicos Varios**, México, Grijalbo, 1962, p. 68 y 63-64)

1. Nadie puede poner en duda el papel fundamental (fundacional) del trabajo humano en el desarrollo de la humanidad ¿Qué sería de la

² Las ideas aquí expuestas han sido publicadas en un artículo aparecido en la revista *Versiones*, Bs. As., Secretaría de Extensión Universitaria-CBC-UBA, n° 7-8, 1997.

misma sin el trabajo humano? Es éste el que **determina** el desarrollo integral de la sociedad tanto en lo que respecta a la satisfacción (producción) de las necesidades «naturales» como de las necesidades «no naturales». Si trabajamos lo hacemos para producir. Lo producido es, en última instancia, la humanidad misma.

Aristóteles consideraba el trabajo, en su forma humana, como **Acción Inteligente**. Por su parte, K. Marx establecía una gran diferencia entre «la mejor de las abejas» y el «peor de los arquitectos», considerando que éste «levanta su estructura en la imaginación antes de erigirla en la realidad». El trabajo humano es realizado en forma consciente y teniendo presente un propósito predeterminado, a diferencia del trabajo de otros animales.

En las actuales Teorías del Desarrollo se otorga un rol decisivo a la «revolución de la inteligencia», considerando que la **educación** tiene un papel central en el desarrollo económico y social de los países. De esta manera, el **capital humano** (el **recurso humano**) se transformó en una noción (extensión de la categoría económica clásica de **trabajo**) clave para dichas teorizaciones. En éstas, el estudio de los fenómenos cualitativos y cuantitativos de los recursos humanos reprobmatizó la idea del carácter uniforme de la población activa como factor de producción potencial y pasó a tener en cuenta las calificaciones diferenciadas (crecimiento de la calificación y crecimiento de la descalificación según los sectores de que se trate), la inversión educativa y la experiencia laboral. Es así como, desde esta perspectiva –y desde los aspectos semánticos mismos– la **Inversión educativa** y los **recursos humanos** se enfatizan como componentes fundamentales del proceso productivo en su actual etapa.

2. Si bien el planteo de los recursos humanos en relación al desarrollo, en lo que respecta a la importancia a largo plazo de la inversión educativa y su influencia en el crecimiento económico fundamentalmente en los países desarrollados, surgió en la década de 1960, ya los «economistas clásicos» otorgaban una gran importancia económica a la educación.

Los fundadores de la ciencia económica incorporaron el **factor trabajo** en sus teorías y en sus funciones de producción. Desde que W. Petty, D. Ricardo y K. Marx realizaron el intento de fundamentar su **teoría del valor** en el **trabajo**, esta noción se constituyó en un aspecto crucial para los estudios económicos y sociales. Por otra parte, la creciente división del trabajo en las estructuras afectadas por la revolución

industrial simplificó hasta banalizar muchas tareas y diversificó las ocupaciones que fueron requiriendo, en otros casos, una formación educacional especializada.

En este contexto, el problema de los recursos humanos se restringió al planteo de cómo incidir, por medio del **planeamiento educativo**, en la disponibilidad u oferta de dichos recursos.³

En el **trabajo humano**⁴ la *fuerza del pensamiento conceptual* es el mecanismo rector. El **trabajo**, como acción consciente guiada por la inteligencia, es el producto especial de la humanidad y ésta, a su vez, es el producto especial de esta forma de trabajo. «Así, al actuar sobre el mundo externo y cambiarlo, el hombre cambia al mismo tiempo su naturaleza».⁵ Este **trabajo**, que trasciende el mero impulso instintivo de otros animales, es la fuerza que creó la humanidad y el mundo tal como hoy lo conocemos.

Esta capacidad humana para realizar trabajo fue denominada por K. Marx **fuerza de trabajo**: una categoría especial, separada e inintercambiable con ninguna otra, simplemente porque es humana. «Solamente alguien que es el dueño del trabajo de los otros, confundirá fuerza de trabajo con algún otro agente para realizar una tarea, porque para él, el vapor, el caballo, el agua o el músculo humano que da vueltas a su molino, son considerados como equivalentes, como «factores de producción»».⁶ La organización social capitalista requiere la existencia de intercambio de relaciones, mercancías y dinero, pero, especialmente, requiere la compra y venta de la **fuerza de trabajo**. El proceso de trabajo «comienza», bajo dichas relaciones, con un contrato que rige cómo el obrero vende su **fuerza de trabajo** y cómo ésta es comprada por el patrón. De esta manera, liberado del rígido marco de lo instintivo, el **trabajo humano** se inserta en una compleja interacción entre herramientas y relaciones sociales, entre tecnología y sociedad.⁷

³ Ver: OTEIZA, E., «Recursos Humanos en América latina: un enfoque histórico de las relaciones entre población, educación y empleo», Bs. As., UBA-CEA, 1987.

⁴ Ver: BRAVERMAN, H., **Trabajo y Capital Monopolista**, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1987, capítulo 1.

⁵ MARX, K., **El Capital**, Vol. 1.

⁶ BRAVERMAN, H., ob. cit., p. 68.

Como el trabajo es una propiedad inalienable del individuo humano, el trabajador no entrega al capitalista su capacidad para el trabajo, es decir una cantidad convenida de trabajo, sino que lo que vende es la **fuerza de trabajo** durante un tiempo determinado, y que el capitalista aprovecha (como un **insumo** más para la producción) poniendo a trabajar al obrero. De este modo, los dos, obligadamente –el obrero por no tener otro sustento y el capitalista para valorizar una unidad de capital–, «ponen en movimiento» el proceso de trabajo, mediante el cual se crean valores útiles y, al mismo tiempo, se expande el capital creándose una ganancia.

Por otra parte, el **trabajo humano** como acción consciente es capaz de un vasto rango de actividades productivas al tener un carácter infinitamente maleable. Además, es sabido que el **trabajo humano** puede producir más de lo que consume. Citamos a H. Braverman: «La capacidad distintiva de la fuerza de trabajo es ... su carácter inteligente y orientado hacia alguna meta, lo cual le da una adaptabilidad infinita y produce las condiciones sociales y culturales para la ampliación de su propia productividad, en forma tal que su producto excedente puede ser continuamente ampliado».⁸

En esta múltiple potencialidad de los seres humanos en sociedad se basa la ampliación del capital; «el crecimiento» es producto del trabajo humano y por ello la explotación de la **fuerza de trabajo**, la explotación del **recurso-insumo humano**, es el elemento fundamental de la sociedad capitalista. De ahí toda la preocupación por «la educación (por la calificación) de la mano de obra»: puede leerse en un reciente documento de CEPAL-UNESCO sobre Educación y Conocimiento: «La introducción de nuevos procesos de producción exige a los operarios (...) la capacidad de cumplir en forma simultánea las exigencias de calidad del producto, y de plazo de producción (...) la capacidad de encargarse (...) de regular los flujos de producción (...) (además de) contribuir activamente a la aplicación y al afinamiento de procesos de producción que están cambiando continuamente».⁹

⁷ Conviene aclarar que la compra y venta de la fuerza de trabajo han existido desde la antigüedad, pero también es necesario advertir que la separación de los trabajadores de los medios de producción, la «libertad» de ser contratados sin ser siervos ni esclavos y la contratación del obrero con el propósito de expandir el capital, es un fenómeno histórico propio del capitalismo.

⁸ BRAVERMAN, H., ob. cit., p. 74.

⁹ «Las nuevas exigencias educacionales de la empresas», en **Educación y Conocimiento: eje de la transición productiva con equidad**, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO, 1992, p. 84, recuadro III-1.

Esto quiere decir que el capitalista, una vez comprada la **fuerza de trabajo**, trata por todos los medios de aumentar el producto resultante de la misma. Su productividad y su competitividad dependen de cuánto pueda extraer de lo que ha comprado, y cuanto más «educada» (en el sentido dado por el citado documento) sea la **fuerza de trabajo**, el potencial inherente de ésta (el **recurso-insumo humano**) podrá transformarse en una mayor cantidad de excedente producido y, por lo tanto, en mayor ganancia para el capitalista. Es por esto que la «educación», como señala uno de los *gurúes* de moda,¹⁰ ha pasado a ser una preocupación central «para los sectores avanzados del mundo empresarial, puesto que sus líderes reconocen cada vez más la relación entre educación y competitividad mundial».

Impulsado por la **ganancia** y sujeto a la **competencia**, el capitalista necesita renovar sus productos y sus procesos permanentemente,¹¹ debiendo apelar constantemente a la imaginación (en general ajena) y desarrollando «una mayor tolerancia frente a las desviaciones de la norma, la individualidad y la curiosidad por descubrir cosas nuevas».¹²

Cuando el capitalista compra edificios, maquinaria y materiales, puede evaluar con cierta precisión su lugar en el proceso del trabajo y en «su contabilidad», pero cuando compra **fuerza de trabajo** el resultado no puede predecirse con precisión matemática. Por ello el capitalista necesita imperiosamente que el control del proceso del trabajo pase de las manos del trabajador a las suyas propias. Así ocurrió, históricamente, la **disolución entre la concepción y la ejecución**, disolución que se manifiesta, por un lado, en la alienación progresiva del trabajador del proceso de producción y, por otro, en la obligación del capitalista a plantearse el problema de la administración.

Por ello, el capitalista se ve obligado a «administrar» de la mejor manera posible el potencial inherente a la **fuerza de trabajo** (el **recurso-insumo humano** que ha adquirido), y puede lograrlo haciendo trabajar al obrero más horas, con mayor intensidad o mediante el uso de instrumentos más productivos (o todo junto, en lo que se asemejarla mucho al paraíso capitalista). Se trata de extraer la mayor **plusvalía** (absoluta y/o relativa) posible. En otros términos, se trata

¹⁰ TOFFLER, A., **El cambio del poder. Conocimientos, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI**, Barcelona, P&J, 1990, p. 427.

¹¹ «La burguesía no puede existir sin revolucionar incesantemente los instrumentos de producción», MARX, K., ENGELS, F., **Manifiesto del Partido Comunista**, Bs. As., Anteo, 1956, p. 14.

¹² *Ídem* nota 8, p. 113-114.

altos niveles de productividad». Para este logro todos los **medios**¹³ son igualmente útiles y válidos. Y uno de estos medios es el **conocimiento**, considerado por las «nuevas teorías del desarrollo» como el elemento fundamental (y como factor endógeno de «la nueva» función de producción) del denominado «nuevo paradigma productivo». Así lo expresa R. Reich,¹⁴ cuando afirma que, en la actual economía global, el bienestar de los norteamericanos o de los ciudadanos de cualquier otro país depende de **su competitividad**, que es una función del **valor que los individuos puedan agregar** (es decir, la plusvalía) a la economía global por medio de **sus habilidades y conocimientos**. La educación profesional debe, entonces, enfatizar el pensamiento original, la capacidad de innovación y la creatividad, aspectos esenciales para alcanzar los deseados niveles de competitividad.

El capitalista necesita, entonces, dominar todos los medios a su alcance para apropiarse del mayor excedente posible. El *to manage es* el saber administrar, el saber manejar; es originalmente entrenar un caballo en su andar, dice H. Braverman «obligarlo a hacer los ejercicios de manéje». El capitalista se esfuerza por controlar. A propósito, este autor cita de un Libro de Leyes de una compañía del siglo XVIII: «la firma proporcionaba un doctor, un clérigo y tres maestros de escuela y una pobre ayuda, con dotación de pensión y funeral, y al través de sus instrucciones y exhortaciones, Crowley intentaba dominar la vida espiritual de su rebaño, y convertirlos en piezas voluntarias y obedientes de su máquina. Era su expresa intención que su vida entera, incluyendo su escaso tiempo libre (la semana normal de trabajo era de ochenta

¹³ Resulta interesante recalcar la idea de medios, con la que el capital considera a todos los insumos para el proceso productivo, incluyendo al *insumo humano* mismo. Al respecto dice Marx, hablando del capital: «Por un lado despierta a la vida todos los poderes de la ciencia y la naturaleza, así como de la cooperación social y del intercambio social, para hacer que la creación de la riqueza sea (relativamente) independiente del tiempo de trabajo empleado en ella. Por otro lado, procura medir con el tiempo de trabajo esas gigantescas fuerzas sociales creadas de esta suerte y reducidas a los límites imprescindibles para que el valor ya creado se conserve como valor. Las fuerzas productivas y las relaciones de producción –unas y otras, aspectos diversos del desarrollo del individuo social– se le aparecen al capital únicamente como medios, y no son para él más que medios para producir fundándose en su mezquina base». En MARX, K., **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política; Grundrisse, 1857-1858**, México, Siglo XXI, 1986, p. 229.

¹⁴ REICH, R., **The Work of Nations**, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1991.

¹⁵ BRAVERMAN, H., ob. cit., p. 86.

horas), debería transcurrir alrededor de la tarea de hacer más rentable la fábrica». ¹⁵

Resulta por lo tanto insoslayable la relación entre la producción y acumulación de conocimiento (la educación), el desarrollo (el crecimiento) y la gestión empresarial (la administración). Las empresas más destacadas de los países más competitivos del mercado mundial, realizan «un gran esfuerzo» (**inversión**), junto al gobierno, en capacitación interna, apoyo a la educación, investigación y desarrollo, considerando la educación como uno de los principales **instrumentos** para mejorar el desempeño competitivo.

La ideología de los recursos humanos expresa, sin ninguna duda, esta nueva mentalidad. ¹⁶

3. La teoría neoclásica tradicional del crecimiento económico ¹⁷ trataba de establecer el efecto de diferentes variables exógenas en la tasa de crecimiento del producto. Así se intentaba establecer cuánto del aumento total del producto por hora-persona se debía al **progreso técnico** y cuánto al aumento del acervo del capital físico, teniendo en cuenta la función de producción. En el intento por mejorar la medición de los productos que aportan los distintos factores de producción, la mayoría de los trabajos neoclásicos de contabilidad del crecimiento comenzaron a incluir la educación como factor importante en la explicación del proceso de crecimiento de largo plazo. Para los neoclásicos, la variación de la tasa de crecimiento demográfico y de la tasa de producción de conocimiento o progreso técnico, son cambios que tienen efectivamente efectos sobre el crecimiento. Pero, consideraban a estas dos variables como **exógenas**, es decir, extraeconómicas.

Los nuevos modelos de crecimiento, críticos de las tesis neoclásicas, comenzaron a poner el énfasis en la producción de conocimientos y en su **endogenización** respecto a la función de producción. Relativizaron la importancia de la acumulación de capital físico como factor de crecimiento y notaron una gran asociación entre el desarrollo tecnológico y el crecimiento, afirmando que éste tiende a ir acompañado de un aumento en el acervo de **capital humano**, medido por el **nivel de educación**. La idea de fuentes de crecimiento sostenido

¹⁶ Basta leer algunos de los *Best Seller* de Peter Drucker, Michael Porter, entre otros ‘magos’ de la gestión y estrategia empresariales.

¹⁷ Desarrollada en los años 50 y comienzos de los 60 (es decir en pleno auge económico de la posguerra) por R. Solow y E. Denison.

endógenas, permitió establecer que ciertos cambios en el **acervo de conocimientos** hacen que la función de producción agregada tenga rendimientos crecientes a escala respecto a cambios en los factores productivos **capital** y **trabajo**. La función de producción agregada pasaba a tener tres variables: stock de capital físico, fuerza de trabajo y acervo de capital humano incorporado en la fuerza de trabajo.

Es así como, en algunos análisis prospectivos recientes (referidos, por ejemplo, a la cuenca del Pacífico), el **conocimiento** aparece como el factor más importante del nuevo paradigma productivo. «El Asia del Pacífico ha demostrado (...) que un país pobre se puede desarrollar, aun sin abundantes recursos naturales, siempre que invierta lo suficiente en sus recursos humanos».¹⁸ El **conocimiento**, al reducir la necesidad de materias primas, trabajo, tiempo, espacio y capital, se convierte, según estas teorizaciones, en el **recurso** central de la economía avanzada. De ahí que la pugna por el **monopolio del conocimiento**¹⁹ se intensifique en todo el mundo.

Esta disputa tiene dos aristas: una la constituye la competencia entre fracciones de la clase dominante (algunos capitalistas son exitosos, otros quiebran), y otra es la relación de expropiación (burguesía-proletariado), esto es, la explotación de la fuerza de trabajo y la acumulación de capital, basada en el monopolio del conocimiento por parte de la clase dominante. Por lo tanto, los procesos de monopolización del conocimiento atraviesan horizontal y transversalmente el desarrollo histórico del capitalismo y constituyen un aspecto estructural de la reproducción y ampliación (globalización) del sistema capitalista, de la sociedad dividida en clases.²⁰

La lucha por el monopolio del conocimiento y las ventajas competitivas que conlleva el estar en la «frontera», constituyen un proceso histórico de apropiación privada de los conocimientos socialmente acumulados y necesarios para la lucha por el poder social en todas sus dimensiones. Por ello, la tendencia es, como lo

¹⁸ NAISBITT, J., ABURDENE, R, **Megatendencias 2000**, Bogotá, Edit. Norma, 1990, p. 199. Al respecto dice Toffler: «La forma de alcanzar el desarrollo en el siglo XXI ya no será mediante la explotación de materias primas y del trabajo manual del hombre, sino (...) mediante la aplicación de los recursos de la mente humana», ob. cit., p. 470.

¹⁹ Ver GENTILI, P, **Poder Económico, Ideología y Educación**, Bs. As., Miño y Dávila editores, 1994, en especial capítulo II.

²⁰ Ver ROQUEPLO, P., **El reparto del saber. Ciencia, cultura, divulgación**, Bs. As., Gedisa, 1983.

²¹ GAUDIN, T. (comp.), **2100: récit du prochain siècle**, Paris, Edition Payot, 1990.

señala T. Gaudin,²¹ a la acumulación de la ignorancia, por un lado, y al «exceso» de educación, por el otro.

Son las necesidades del capital.

Los discursos dominantes de carácter apologético fetichizan el rumbo que asumen los cambios en lo que ellos denominan capitalismo postindustrial, hablando de «la sociedad del conocimiento» o «la sociedad de la Tercera Ola», sociedad que exige cambios en la escuela y en la educación, los cuales se verán impulsados por las propias tecnologías de aprendizaje que esa sociedad postindustrial ponga en marcha. Se pretende reconocer, de esta manera, que el desarrollo de la ciencia y la tecnología enfrenta a la humanidad al surgimiento de una nueva formación social superadora del capitalismo,²² que no es para estos autores, demás está decirlo, el socialismo.

Como expresa T. Gaudin, los procesos de cambio que experimentamos a nivel de la economía internacionalizada no benefician a todos los seres humanos. El proceso de concentración económica de los últimos quince años, la globalización fragmentaria y la centralización del poder, caracterizan el desarrollo capitalista después del fin del *boom* de la posguerra a principios de los 70, y, al mismo tiempo, profundizan la monopolización del conocimiento.

En este sentido podemos hablar, justificadamente, del mito de la jerarquización del trabajo en tanto mayores exigencias en las calificaciones requeridas para el desempeño laboral. El proceso, es más bien, el pasaje de muchos que saben poco a pocos que saben mucho. En palabras del apologeta A. Toffler, en la *Sociedad del Futuro* «la meta es una masa trabajadora mejor retribuida, pero más reducida, y más inteligente».²³

Del resto de la «masa» no se habla.

4. El problema de los recursos humanos y su análogo de la calificación, constituyen una dimensión de la progresiva y creciente separación entre la realización de las tareas (la ejecución) y la concepción de las mismas, separación que define una relación social e histórica que se produce y reproduce en el proceso productivo. Por otra parte, según la creciente división del trabajo en manual e intelectual, resulta totalmente coherente la aparición de una gran calificación de cierto recurso humano y la pérdida o disminución de otro. En palabras de H. Braverman, «en la mente de los administradores patronales la instrucción

²² *Ídem* nota 18, p. 138.

²³ *Ídem* nota 9, p. 107.

del trabajador dentro de los mínimos requerimientos del capital es el secreto de las calificaciones en ascenso tan celebradas en los anales de la moderna sociología industrial. El obrero puede seguir siendo una criatura sin conocimientos o capacidad, una mera «mano» mediante la cual funciona el capital, pero mientras se adapte a las necesidades del capital, a dicho obrero ya no se lo considera no calificado».²⁴

De esta manera se desarrolla el proceso de producción capitalista, que más que «democratizar las relaciones en la fábrica» (según expresa el mito toyotista) y amenazar las relaciones de jerarquía social, deja a la mayoría de los trabajadores en la ignorancia a pesar del aumento relativo de los años de escolarización, robándole así a la humanidad su derecho al trabajo consciente y maestro. En este sentido, H. Braverman cita a F. Gilbreth,²⁵ «(en la mayoría de los casos) entrenar a un trabajador significa únicamente capacitarlo para realizar las instrucciones de su orden de trabajo. Una vez que se ha hecho esto, su entrenamiento termina cualquiera sea su edad».

Decíamos anteriormente que resultaba imposible soslayar la relación entre producción y acumulación de conocimiento, crecimiento y administración. Podemos afirmar, ahora, que la historia del desarrollo capitalista puede verse, por un lado, como la historia de los procesos de monopolización, segmentación y apropiación privada del conocimiento y, por otro, como la historia de la sofisticación de los mecanismos de control del proceso productivo por parte del capitalista. *Para éste, el estar más calificado quiere decir estar mejor disciplinado.*

Según las teorías apologético-reduccionistas, el control aparece como un mecanismo básico de la organización del trabajo que tiende a democratizar las relaciones laborales al interior de la fábrica y a aumentar la productividad del trabajo.²⁶

Por el contrario, las tecnologías de administración disciplinarias, no sólo no democratizan sino que garantizan la subordinación de la **fuerza de trabajo al capital** en el proceso de producción de mercancías. Este es el papel del **sistema educativo** en la **formación de recursos humanos**, bajo la égida del capital. Como dice A. Gorz, «(para el capital) toda organización del trabajo debe ser, indisolublemente, una técnica de producción y una técnica de dominación patronal de los productores, ya que la finalidad de la producción capitalista sólo puede ser el

²⁴ BRAVERMAN, H., ob. cit., p. 511.

²⁵ BRAVERMAN, H., ob. cit., p. 511.

²⁶ Ver **Educación y Conocimiento...** ob. cit.

aumento del propio capital, y esta finalidad, extraña a los trabajadores, solamente se puede llevar a cabo a través de ellos mediante la coacción directa o encubierta».²⁷

Por ello, el **trabajo alienado** resulta del hecho de que la relación del obrero con el trabajo engendra la relación del capitalista con este último. Relación que se manifiesta en que «la propiedad privada es el producto, el resultado, la consecuencia necesaria del trabajo enajenado, de la relación externa del obrero con la naturaleza y consigo mismo».

Escribe K. Marx en *El Capital*: «el reino de la libertad comienza de hecho sólo allí donde el trabajo, que está determinado por la necesidad y finalidad externa, cesa; (...) la libertad en este dominio sólo puede consistir en que el hombre socializado, los productores asociados, regulen racionalmente su intercambio de materias con la naturaleza, lo coloquen bajo un control comunitario, en lugar de ser dominado por él como una potencia ciega, y ejecutar este intercambio con el mínimo gasto de fuerzas y bajo las condiciones más adecuadas y dignas de la naturaleza humana. (...) La reducción de la jornada de trabajo es su condición fundamental».

Los recursos humanos deben formarse en esta dirección, de manera integral y superando la ideología de la competencia por la de la solidaridad. Solo así la educación, como fin y no como medio, puede responder a propósitos civilizatorios y liberadores para toda la humanidad.

Veremos ahora en qué marcos esto es posible y en cuáles no.

III. ¿Educación, Ciencia y Tecnología para ocho mil millones de personas? Críticas al evangelio de la competitividad y al neocontractualismo global

Este antagonismo entre la industria y la ciencia contemporánea, por un lado, y por el otro la miseria y la decadencia actuales, este antagonismo entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de nuestra época, constituye un hecho palpable, inevitable e indiscutible.

(K. Marx, F. Engels, **Obras completas**)

La huelga dice ahora su silencio terrible. La máquina descansa. Otras claras obreras cubren su heroica Singer de bullanga casera y solo el rencor teje sus tramas invisibles
(Raúl González Tuñón, «La huelga de las costureras»)

²⁷ GORZ, A. (ed.), *Crítica de la división del trabajo*, Barcelona, Ed. Laia, 1977, p. 11.

1. Introducción

Desde la crisis de los años '70 muchos autores hablan del surgimiento de los «nuevos paradigmas tecno-económicos» en los cuales se manifiesta una creciente relación entre el desarrollo científico-tecnológico, el crecimiento económico y los cambios en la economía internacional. La mayoría de los teóricos de los países industrializados (y por extensión los de los países subdesarrollados) hablan de una *crisis del sistema taylorista-fordista de producción* y del *necesario* afianzamiento de un nuevo paradigma en el que «las capacidades en ciencia y técnica de un país son parte integral de su política de desarrollo y un componente estructural de su sistema productivo».²⁸

Los distintos teóricos pretenden fundamentarse en una serie de categorías referidas a las características globales de los nuevos procesos económicos y tecnológicos, y a su influencia en lo político y en lo social. La *globalización*, desde esta perspectiva, refiere a los flujos de intercambio de productos, a los «modos» de producción, a las estructuras de organización y a las estrategias de decisión y control. La internacionalización potencia la imperiosa necesidad de adaptarse a las características locales diferenciales de los mercados a conquistar. Abandonada la idea del *Estado de Bienestar* de posguerra, en los años '80 se abrieron paso las llamadas *políticas neoliberales*, surgiendo así una nueva alianza entre los Estados y las empresas con el propósito de afrontar los desafíos de las nuevas condiciones de producción y competitividad, en el marco de la prolongada crisis desatada en los años '70.

En este contexto, dos posiciones teóricas burguesas intentan dar cuenta del presente *estado de las cosas*, de las actuales *tendencias* y de las *posibilidades de transformación*: por un lado están los adherentes al *evangelio de la competitividad*, y por otro, los partidarios de un *nuevo contrato social global*. Es el viejo movimiento pendular entre el liberalismo (neoliberalismo) y la socialdemocracia del que ya hablamos. Los primeros, en sus distintas vertientes teóricas, consideran que la posibilidad dinámica de innovar, para poder introducir un nuevo producto o proceso en el mercado, es el hilo de Ariadna que conduce a los distintos países por el cada vez más complicado laberinto de la

²⁸ TUSSIE, D., CASABURI, D., «Los nuevos bloques comerciales: a la búsqueda de un fundamento perdido», en *Desarrollo Económico*, v. 31, n. 121, abril-junio 1991, p. 18.

competitividad, el crecimiento económico y el bienestar social; el mercado gobierna y el que no se adapta pierde el tren de la historia, envejece y muere. Los segundos, eclécticos y *pluralistas* a la hora de las definiciones teóricas, critican duramente la tendencia de la sociedad industrial moderna a lo que ellos llaman *disfuncionalidades* del modelo de desarrollo, como, por ejemplo, los problemas ambientales, la militarización y, sobre todo, la exclusión –el *apartheid*– de cuatro quintos de los seres humanos de todo tipo de progreso logrado por la humanidad; frente a esto, proponen *un nuevo contrato social* que haga posible el entrecruzamiento de la *integración* creciente con una genuina *cooperación* internacional, revitalizando el poder del Estado en relación con el mercado, pero asegurando, al mismo tiempo, el crecimiento económico y la distribución social, es decir la conocida fórmula del *crecimiento con equidad*.²⁹

Nuestra tesis es que la primera posición (el *evangelio de la competitividad*) es conservadora y profundizadora de lo que es, y la segunda (el *neocontractualismo global*), con un diagnóstico crítico-descriptivo aceptable, se equivoca en cuanto al *por qué lo que es es como es* y al *cómo se logra lo que debe ser*.

2. El Imperativo de la competitividad: Innovación tecnológica constante y políticas neoliberales

Las categorías básicas sobre las que se construyó la disciplina económica fueron las de <trabajo> y <capital>. La llamada escuela neoclásica, dominante durante mucho tiempo y todavía hoy presente, se fundamentó en la noción –mecanicista– de <equilibrio> entre los

²⁹ Ver: PETRELLA, R., «¿Es posible una ciencia y una tecnología para ocho mil millones de personas?», en *Redes*, CEI-UNQ, Bs. As., v.1, n.2, diciembre 1994; «Algunas consideraciones sobre los límites del crecimiento», en AA.VV. (H. Ciapuscio, compilador), **Repensando la política tecnológica. Homenaje a Jorge A. Sabato**, Ediciones Nueva Visión, Bs.As., 1994; «Limits to competition» (The Group of Lisbon), Guibenkian Foundation, Lisboa, 1995 (hay traducción castellana de Sudamericana-Universidad Nacional de Quilmes, 1996). Petrella es miembro de FAST (Prospectiva y Evaluación en Ciencia y Tecnología), Comisión de la Unión Europea y Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. También ver: ALBORNOZ, M., y otros, «América Latina: ¿Ajuste con Equidad?», FAST-FUNDESCO-USA, Bs. As., 1991. SALOMON, J.J., «Tecnología, diseño de políticas, desarrollo», en *Redes*, CEI-UNQ, Bs. As., v.1, n° 1, septiembre 1994.

factores de producción, es decir, en un uso racional de los recursos disponibles que aseguraba un crecimiento sostenido y armónico. La «función de producción» resultó ser el instrumento teórico para determinar las características de comportamiento óptimo de los agentes económicos y la plena utilización de los factores. Los desplazamientos de la función de producción dependían de la relación de precios entre los factores productivos que podían hacer más conveniente ciertas técnicas con mayor intensidad de capital o trabajo.³⁰ De esta manera, el progreso científico-técnico aparecía –como ya hemos dicho– como una variable *exógena* a las características estructurales del funcionamiento del sistema económico, y como algo inexplicable las causas que gobiernan la innovación tecnológica.³¹ El «paraíso» neoclásico aseguraba la viabilidad y estabilidad del sistema capitalista de libre empresa mediante los «sistemas de equilibrio», y en especial por la posibilidad de elección, en un espectro infinito, de opciones tecnológicas igualmente eficientes para el empresario, y por la justa distribución del producto según el pago a las respectivas productividades marginales del capital y del trabajo. Es decir, la «mano invisible» hace que cada quien reciba lo que se merece: el empresario su ganancia, el trabajador su salario.

Por su parte, Schumpeter,³² contemporáneamente de Keynes y no tan reconocido en su tiempo como éste, propuso una teoría del «desequilibrio» en la que el progreso técnico cumplía un rol fundamental en la dinámica del sistema capitalista. Describió la acción innovadora, *endógenamente*, como «un elemento del proceso capitalista, incorporado en las funciones del empresario, que por su misma acción y desde adentro -en ausencia de cualquier impulso externo, disturbio o aun crecimiento- destruirá cualquier equilibrio que se haya establecido o esté por establecerse (...); la acción de tal elemento no es descriptible por

³⁰ Ver: AMADEO, E., «El factor tecnológico en las estructuras económicas», en SUÁREZ, F., CIAPUSCIO, H. y otros, **Autonomía nacional o dependencia: la política científico-tecnológica**, Bs. As., Paidós, 1975.

³¹ Estas posiciones dieron lugar a la famosa «controversia» planteada por la escuela de Cambridge –Inglaterra– fundamentalmente en lo relacionado con la teoría del capital y con el rol del cambio técnico en el proceso de crecimiento. Ver: KALDOR, N., «La productividad marginal y las teorías macroeconómicas de la distribución», en Harcourt. G., Laing, N., **Capital y Crecimiento**, México, FCE, 1977, y los trabajos de Hahn, F.H., Matthews, R.C.O. y de Pasinetti, L., en Sen, Amartya, **Economía del Crecimiento**, México, FCE, 1970.

³² SCHUMPETER, J., «La inestabilidad del capitalismo», en ROSENBERG, N., **Economía del Cambio Tecnológico**, México, FCE, 1979, pp. 35 y 36.

medio de pasos infinitesimales; y produce ondas cíclicas que son la base del progreso del sistema capitalista».

Alejándose del protagonismo que los neoclásicos otorgaban a la empresa subjetiva y a la teoría del equilibrio, Schumpeter introduce una perspectiva diferente para el análisis del capitalismo donde prima el carácter social del cambio tecnológico y su poder de motor productivo, como fundamento de la idea de «destrucción creativa», base de las constantes transformaciones por las que atraviesa el sistema capitalista. Schumpeter se distancia de los neoclásicos en este punto, pero sólo desplaza el rol que cumplía el consumidor soberano en aquellos hacia la firma en la que el empresario innovador cumple una función fundamental. El secreto de la innovación se encuentra en la I&D, en la adaptación, la imitación y el aprendizaje de cada firma, y, con ello, la visión individual y subjetivo-marginalista continúa presente. La relación entre la innovación y la acumulación de capital no fue profundizada por Schumpeter, que se sentía simultáneamente atraído y repelido por Marx, dualidad que derivó en una interpretación subjetivista donde apreciamos un capitalismo motorizado por una pléyade de empresarios innovadores, y otra objetivista donde se augura un futuro agotamiento del capitalismo que, en el paso de la competencia al monopolio, anula la fuerza motora del cambio tecnológico.

En las décadas del '50 y '60,³³ se desató la polémica en torno a la medición de la contribución del factor tecnológico al crecimiento económico. Se intentó cuantificar la importancia y naturaleza de lo que se llamó «residuo» tecnológico y se agregaron, bajo la denominación de cambio técnico, nuevos elementos como la educación y *el learning by doing*, entre otros, completando la idea de que el acervo de conocimientos hace que la función de producción agregada tenga rendimientos crecientes a escala respecto a cambios en los factores productivos «capital» y «trabajo». El «conocimiento» (el capital humano) se instala como hemos dicho, de esta manera, como el factor más importante del nuevo paradigma productivo del sistema capitalista.

La crisis desatada a comienzo de los '70, que puso fin al *boom* de la posguerra, hizo renacer el interés teórico por el papel que el cambio tecnológico tiene para el desarrollo económico y que Schumpeter volviera a escena, pero tomado unilateralmente en una de sus aristas. La acción innovadora, es decir, la generación y utilización de los conocimientos

³³ SOLOW, R., 'El cambio técnico y la función de producción agregada', en Rosenberg, N., **Economía del Cambio Tecnológico**, México, FCE, 1979.

científicos y tecnológicos con fines productivos, es encarnada por el empresario «schumpeteriano», y representa la principal característica del actual proceso capitalista.

Esta creencia determinó una sede de investigaciones, que dio lugar a las llamadas «nuevas teorías del crecimiento». Estas, pretendieron dar elementos para *la formulación de políticas*, que van desde los determinantes de la inversión en ciencia y tecnología, la difusión de nuevas técnicas y patentes, la relación entre la invención y la innovación hasta las necesidades científico-tecnológicas de la industria. Todas estas investigaciones se proponen actualizar un paquete de fórmulas interpretativas del cambio tecnológico que guíe la acción en el contexto microeconómico de las unidades productivas. No pretenden indagar los elementos reales que determinan la creación y utilización de tecnologías y menos aun la relación del cambio tecnológico con la acumulación de capital, con la explotación y con las contradicciones inherentes al modo de producción vigente.

Como puede verse, el renacimiento de Schumpeter, vía los –un tanto extraños– neoschumpeterianos,³⁴ se produjo bajo la profundización –hasta la anulación de una de las partes– de la dualidad presente en el «maestro», omitiendo, por un lado, toda referencia al agotamiento del capitalismo –debido a la dinámica de reemplazo del empresario creativo por la burocratización del capital– y, retomando, por otro, con fuerza inusitada los principios y categorías de la acción del empresario innovador como elemento central en la explicación de los procesos de transformación del sistema capitalista y de su «reproducción».

Esta utilización sesgada de Schumpeter se manifiesta y comprende en un determinado contexto. Desde la crisis de los años '70 se profundizó un proceso dual en el sistema productivo capitalista a nivel mundial. Un movimiento de repliegue, con una nueva dinámica proteccionista, y, simultáneamente, un movimiento inverso hacia una mayor liberalización e integración productiva entre países altamente homogéneos. La resultante es un nuevo orden económico internacional, segmentado y con una «liberalización acotada» traducida en los conocidos pactos regionales. La creciente competitividad de algunos países en desarrollo en ciertos sectores industriales y la variación en las competitividades

³⁴ Por ejemplo C. Freeman y G. Dosi, entre otros.

entre los países desarrollados, se expresa en el marco de un nuevo orden tecnológico que afecta a la totalidad de la estructura productiva y que «se caracteriza por tener como elementos centrales el conocimiento científico y la obtención, el almacenamiento, el procesamiento y la transferencia para la aplicación práctica de los datos y la información empírica». De esta manera, el desarrollo científico-técnico y su implementación productiva «se convierten», según los «nuevos teóricos del desarrollo», en un determinante fundamental de la competitividad de una nación y de su correspondiente inserción internacional.

Pero existe un problema. La I&D requiere actualmente un creciente esfuerzo de planificación, continuación y regulación que tiene como contrapartida una gran incertidumbre sobre los resultados de las investigaciones y el riesgo representado por la gran velocidad de obsolescencia de los productos con alto contenido tecnológico. Esto determina, por un lado, una creciente y necesaria participación del Estado (en una «nueva» alianza con las empresas) en el proceso de creación y control de la alta tecnología: educación, subsidios, investigaciones riesgosas y proteccionismo son algunas de las acciones con las que el Estado «acompaña» la búsqueda o el mantenimiento de porciones del mercado mundial por parte de las firmas. Por otro lado, el desarrollo de bienes y servicios con gran contenido tecnológico tiene un alto costo fijo en I&D, que requiere mitigar la incertidumbre y el riesgo, a través de la operación a escala mundial de las firmas en mercados cada vez más grandes y más competitivos. Las innovaciones tecnológicas «necesitan» implementarse a escala global para acelerar la tasa de rendimiento de la inversión volcada en su desarrollo. Esto convierte objetivamente a las nuevas tecnologías en incentivadoras de la liberalización comercial y de la integración productiva, en el contexto de una creciente lucha competitiva internacional.

Por ello, si los rasgos fundamentales de la sociedad industrial moderna –en lo que se refiere a la competitividad internacional– están constituidos por el control de la tecnología, la necesidad de innovación tecnológica constante y la capacidad de implementación práctica de los avances científico-técnicos, entonces el manejo de las tecnologías claves se convierte en un elemento de vital importancia para la participación exitosa de un país o bloque en la economía mundial. El control de la tecnología y de su aplicación a toda la organización de la producción aparece, así, como la llave que abre todas las puertas de la *darwiniana* competitividad internacional.

El credo impone, por designio divino, dos fuertes y no discutibles imperativos: el imperativo tecnológico, es decir, hacer todo lo que sea tecnológicamente posible, y el imperativo de la competitividad, es decir, innovar incesantemente. Dice R. Petrella de FAST: «¿La gente se preocupa por el empleo y los desempleados? La respuesta es: competitividad. ¿Deben modificarse los currícula universitarios? ¿Por qué? La respuesta es: para ajustarlos a las necesidades de la industria de modo que ésta sea más competitiva. ¿Los países están preocupados, por el mejor desarrollo y empleo de la tecnología? La respuesta es: competitividad».³⁵

El evangelio de la competitividad impone a sus **apóstoles** la defensa de lo que es como lo que *debe ser*, puesto que todo aquel que *sepa interpretar* (por medio de su razón natural) **las sagradas escrituras** tiene la posibilidad de acceder al paraíso: ¡Todos los países pueden ser como Japón o Corea!

Desde el mundo desarrollado (EE.UU, Europa Occidental y Japón), donde se encuentran la mayor parte de las «universidades confesionales» defensoras del *logos competitivo*, se imponen al resto del mundo los criterios de competencia, eficiencia e incremento de la productividad, para orientar el diseño y la aplicación de la ciencia y la tecnología. Con esto, los países, bloques o grupos sociales ricos son cada vez más ricos mientras que, según el *Informe para el Desarrollo Humano* del PNUD (1990), más de mil millones de personas están en la pobreza absoluta, dos mil millones no tienen agua potable y catorce millones de niños mueren *por día* antes de su quinto cumpleaños, entre otras barbaries que los defensores del capitalismo llaman *disfuncionalidades del sistema*.

Si la conocida figura bíblica del dolor del inocente se convirtió hoy en la historia efectiva del mundo, y la afirmación de Leibniz de que «este es el mejor de los mundos posibles» es generalmente aceptada, las miradas indiferentes (de aceptación) o desesperadas (de compunción) no hacen más que recordar el mandato de B. Spinoza: **ni reír ni llorar, comprender.**

Esto último, comprender, queda fuera de alcance para los teóricos-apostólicos del *evangelio de la competitividad*.

³⁵ PETRELLA, R., op. cit. p. 11.

3. El eterno movimiento de un péndulo en el vacío. La socialdemocracia contraataca: hacia un nuevo contrato social global.

Los desafíos de la competitividad, en especial para los países en desarrollo,³⁶ plantean la imposibilidad de aislarse del proceso de reestructuración que conmueve al mundo, y al mismo tiempo abren, según los defensores del *credo*, nuevas posibilidades de acceso a la tecnología avanzada, a los recursos financieros y a un mercado más amplio,³⁷ pero imponiendo requisitos cada vez más rigurosos y elevados en cuanto a capacidad y conocimiento. Es decir, se puede ser protagonista y no mero espectador si se acatan la lógica interna y las leyes del juego. La decisión está en nosotros.

Desde la «visión crítica socialdemócrata» se responde a este desafío expresando una paradoja: en las condiciones actuales, sólo podrá ser protagonista quien acepte no ser protagonista.

Es el mundo desarrollado el que impone las políticas en sentido general. En definitiva, «la ciencia y la tecnología de las sociedades actuales se conciben, desarrollan y emplean primariamente por y para los intereses de los grupos sociales y de los países más fuertes, poderosos y ricos del mundo». Las *disfuncionalidades* del presente modelo de desarrollo –propuesto como único, inevitable y universal– no pueden eliminarse simplemente, según la visión socialdemócrata, mediante el mero avance en ciencia y tecnología. Contrariamente a los defensores del *evangelio de la competitividad*, sus críticos opinan que la ciencia y la tecnología desempeñan un papel que profundiza la situación actual: aumentan la dominación global de los países del Norte.

Por ello, lo que se requiere, en su opinión, es un reajuste más profundo y fundamental de índole social, política y económica. Se debe, entonces, responder a ¿por qué esto es así?, a ¿cómo cambiar el curso de

³⁶ Para el caso argentino ver: KOSACOFF, B. y otros, **El desafío de la competitividad. La Industria argentina en transformación**, Bs. As., CEPAL-Alianza Editorial, 1993.

³⁷ Ver: REERNAN, C., PÉREZ, C., 'The diffusion of technical innovations and changes of techno economic- paradigm', en **Conference on Innovation Diffusion**, Venecia, 1986. PÉREZ, C., 'Revoluciones tecnológicas y transformaciones socio-institucionales', en **Cuestiones de Política Científica y Tecnológica. Segundo Seminario Jorge Sábato**, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1987. ÁLVAREZ HEREDIA, B., GÓMEZ BUENDÍA, H. (Editores), **Ciencia y Tecnología. Retos del nuevo orden mundial para la capacidad de investigación en América Latina**, Bogotá, Instituto de Estudios liberales-CIID, 1993.

los acontecimientos?, y a ¿cuáles son y dónde se encuentran los obstáculos que pueden impedir que la ciencia y la tecnología sean diseñadas, desarrolladas y utilizadas en favor de las generaciones presentes y futuras?

La respuesta a la primera pregunta, siguiendo a Petrella, gira en torno a lo que él llama la *ideología de la competitividad*, este factor es el que aúna a otros factores que afectan la brecha «societal» de la ciencia y la tecnología, como ser, la cultura e ideología de los científicos que creen que la ciencia es y debería ser una actividad libre y neutral; el poder organizado, representado por el estado-nación moderno, que considera a la ciencia y a la tecnología como instrumentos de seguridad nacional, de bienestar económico y de desarrollo social y cultural; las compañías multinacionales/globales, en feroz competencia oligopólica unas con otras, que no destinan sus recursos en ciencia y tecnología en favor del interés general de la sociedad sino en la búsqueda de ganancias y sobrevivencia; finalmente, la fascinación y obnubilación que tienen las sociedades industriales avanzadas respecto de las realizaciones científicas y tecnológicas actuales.

De esta manera, el *evangelio de la competitividad* predica la supremacía y la hegemonía como valores a alcanzar, en una suerte de *darwinismo social* por la supervivencia, y de ninguna manera el desarrollo y bienestar humanos. Por ejemplo: la I&D se profundiza en áreas que satisfacen las necesidades ya casi saturadas de una pequeña minoría de países desarrollados;³⁸ las innovaciones científico-técnicas son, fundamentalmente, para reducir costos y ganar mercados, acortando el ciclo de vida de los productos y produciendo un desperdicio social impresionante; mientras tanto, las necesidades humanas quedan relegadas por la prioridad que se da a las innovaciones de productos y procesos con propósitos de beneficio.

El triunfo de este sistema portador de una cultura, una política y una retórica de la competencia por sobre la lógica de la cooperación se debe, según Petrella, a que el proceso de mundialización competitiva ha sido excesivamente rápido. La combinación de la liberalización de los movimientos de capital con los avances en la tecnología de la información y la comunicación, agrega, **ha matado a la democracia representativa**. En los últimos veinte años el mundo ha sido guiado por tres principios: el de privatización, el de desregulación y el de liberalización de los

³⁸ Por ejemplo el 90 % del gasto en I&D de la industria farmacéutica se destina para el tratamiento de enfermedades de la vejez de los más ricos del mundo.

mercados; *políticas neoliberales* que produjeron una concentración fenomenal en tres regiones, entre las que se da, por ejemplo, el 95 % de las alianzas estratégicas de I&D. Los Estados son «utilizados» por esos poderes económicos, produciéndose la muerte de la democracia representativa simultáneamente con la **destrucción del contrato social nacional**.³⁹

La evaluación que hace Petrella del actual *estado de las cosas*, dista mucho de la evaluación hecha por los **apóstoles** de la competitividad. Para él «el capitalismo no es más ni industrial ni nacional, sino mundial y meta-industrial, basado en el conocimiento y la tecnología. El Estado nacional no es más el actor principal y la clase obrera ha sido eliminada, tanto como la clase media, cada vez más en los distintos países. No hay más fuerzas sociales para hacer un pacto social a nivel mundial».

Sin embargo, no podemos aceptar este mundo, debemos cambiarlo, dice Petrella, y opina que existen factores objetivos para cambiar el curso de los acontecimientos y crear un modelo justo para la cooperación mundial: la emergencia de una sociedad civil global, expresada en los cuatro millones de dirigentes de organizaciones no gubernamentales; las elites iluminadas que pueden jugar un papel fantástico; la organización de los excluidos, y los propios límites internos del sistema.

Todo esto abona la necesidad de un análisis teórico del problema en cuestión, pero sobre todo revela la encrucijada práctica que debe afrontar la humanidad para optar, en forma consciente y a partir del diálogo, por un escenario en el que la ciencia y la tecnología se desarrollen y empleen en beneficio de ocho mil millones de personas hacia el año 2020. Los partidarios del *nuevo contrato social global* consideran como más favorable (aunque no el más probable para los próximos diez o veinte años) el escenario que combine integración con cooperación, por sobre el que «endiosa» los mecanismos del mercado como un «orden natural».

Tres principios deben orientar la acción para luchar por el logro de la combinación de integración y cooperación: 1) el principio de coexistencia: significa que los ocho mil millones de personas convivan en un mismo nivel físico, social, político y cultural; 2) el principio de codesarrollo: significa que los grupos sociales de una región

³⁹ Petrella se refiere al contrato social nacional con el capitalismo industrial nacional, representado paradigmáticamente por el taylorismo y que dio sus buenos resultados desde el siglo XIX.

o en proceso de integración compartan objetivos y reglas comunes de desarrollo para el interés general de la población de la región; y 3) el principio de codeterminación: significa que existe una gran participación popular en el diseño, desarrollo y evaluación de cómo y en qué se aplican los recursos materiales e inmateriales.

Una construcción del futuro basada en estos tres principios está en concordancia con las necesidades reales del mundo actual, y debe por sobre todas las cosas: satisfacer las necesidades básicas de dos mil millones de personas, terminar con el desempleo, eliminar la dependencia tecnológica y promover un desarrollo global y socialmente sustentable reconciliando la eficiencia económica con los requerimientos ambientales, el bienestar social y la democracia política. Petrella enumera 47 áreas prioritarias de C&T para ocho mil millones de personas, pero también ofrece un listado de obstáculos y barreras de naturaleza económica, política, social, institucional, cultural y tecnológica que impiden dicho logro. Estos listados ponen el énfasis, por un lado, en un enfoque ético de la humanidad confiando en la cooperación social, y, por otro, en un nuevo tipo de Transferencia de Tecnología entre el Norte y el Sur que deje de aumentar la dominación global del primero sobre el segundo, teniendo en cuenta, antes de realizar cualquier transferencia, la habilidad de la comunidad receptora local para expresar un proyecto común y designar sus objetivos y su futuro.

El contrato social global, necesario para garantizar la factibilidad de la acción conjunta que supere dichos obstáculos, debe sustentarse en los siguientes principios: el principio de eficiencia (colaborativa), el principio de responsabilidad (de la sociedad global), el principio de relevancia (de las <innovaciones generales>) y el principio de tolerancia universal (de la diversidad cultural). Esto permitiría poner en práctica el cuádruple contrato global, a saber: 1) el contrato de asegurar los elementos esenciales de supervivencia y desarrollo para todos los humanos; 2) el contrato de la Agenda 21 sobre desarrollo y medio ambiente; 3) el contrato democrático responsable de un gobierno económico global; 4) el contrato cultural para poner en diálogo a todas las diferentes culturas del planeta.

Las necesidades y aspiraciones básicas de ocho mil millones de personas hacia el año 2020 requieren, para la visión socialdemócrata de Petrella y otros, una movilización mundial que luche por el *desarme* militar, económico y sociocultural, en contra de las lógicas de la propia supervivencia, la competitividad agresiva y la hegemonía, mediante un uso positivo de la ciencia y la tecnología.

La humanidad debe resolver problemas históricos de organización social en la escala planetario y debe dar, de manera urgente, respuesta a los problemas económicos y sociales de gran parte de la humanidad.

La respuesta dada desde el *evangelio de la competitividad* asigna al mercado –la mano invisible– la capacidad de organizar las decisiones individuales «armonizando» señales, premios y castigos y orientando todas las acciones humanas en sentido óptimo. El cambio tecnológico cumple una función correctora y armonizadora de los desajustes transitorios que se generan en el sistema (según los neoclásicos) o se comporta como el motor de la competitividad impulsado por los empresarios innovadores (según los neoschumpeterianos). En ambos casos, los apóstoles se afirman en la defensa e inevitabilidad del capitalismo.

La segunda respuesta, crítica de la posición anterior, pone el énfasis en alguna forma de democracia participativa internacional (*neocontractualismo global*) donde debatir y acordar diagnósticos y soluciones. El enfoque acude al sentido ético y universalista de la humanidad y a la confianza en la cooperación social. El cambio tecnológico debe orientarse a la satisfacción de las necesidades humanas. Se trata, entonces, de una «reestructuración ecológica» del capitalismo.

En síntesis, el *evangelio de la competitividad* se expresa políticamente en el *neoliberalismo*. El *neocontractualismo global* lo hace en la *socialdemocracia*. Es decir, las posiciones pendularmente enfrentadas son el **capitalismo salvaje de la libre competencia** y el **capitalismo humanizado de la concertación social**. Es una historia conocida.

4. Ciencia, tecnología, acumulación de capital y lucha de clases

Las dos posiciones analizadas no realizan aportes significativos a la hora de comprender el funcionamiento general del capitalismo. Tampoco aportan en la explicación del papel que le cabe a la ciencia y a la tecnología en dicho funcionamiento. Y de esto es, precisamente, de lo que se trata. Por ello, las *políticas* que plantean son necesariamente limitadas e inútiles, en el mediano y largo plazo, para dar solución a los problemas de la humanidad que intentan resolver.

La ideología de la competitividad no hace más que conservar y profundizar lo establecido, al no tener presente que el mercado no puede

garantizar una justa distribución del producto social en función de las remuneraciones a los factores «capital» y «trabajo» según sus respectivas productividades marginales, es decir, ganancias y salarios. Tampoco la propagación de empresarios innovadores puede garantizar el crecimiento económico con equidad; si algunos son exitosos muchos otros no lo son. Es la ley de la competencia.

Por su parte, los neocontractualistas, difícilmente ubicables en alguna teoría homogénea –más bien se expresan como regulacionistas eclécticos– disconformes con la situación, plantean un reordenamiento político-económico mundial basado en un supuesto ético-universalista (con reminiscencias rawlsiano-habermasianas). Una especie de contrato universal democrático-armonizador, «por arriba» de cualquier determinación socio-material. El malestar que la situación mundial les produce pretende ser mitigado a través de un diagnóstico descriptivo desgarrador, pero sin profundizar en las causas de por qué las cosas son como son y, en consecuencia, proponiendo soluciones inapropiadas. Es imposible eliminar las *disfuncionalidades del sistema* manteniendo la lógica del mercado intacta o con modificaciones parciales. Eco '92 y las guerras del Golfo y Yugoslavia, entre otros acontecimientos, refutan la hipótesis de un pacto *unionis y comunitatis* universal bajo la égida de las relaciones capitalistas. Las «enfermedades capitalistas» son incurables dentro de su propio cuerpo.

Ambas posiciones ignoran totalmente la explotación en la que se sustenta el capitalismo y la lucha irreconciliable entre el capital y el trabajo, entre la clase capitalista y la clase obrera. Omiten totalmente el aporte de la teoría marxista a la comprensión del funcionamiento del sistema capitalista de producción.

Es muy reconocido que Marx otorgó a la ciencia y a la tecnología un papel fundamental en la dinámica y estructura del sistema capitalista, explicitando la directa relación entre las características de la acumulación de capital y la aparición de nuevos modos de producir (asociados a los avances científico-tecnológicos), que se convierten, de esta manera, en los ejes de la competencia entre capitalistas y del enfrentamiento entre éstos y los trabajadores.⁴⁰

Al considerar los avances científico-técnicos como medios que tiene el capitalista (el empresario innovador) para incrementar su cuota en el reparto de la plusvalía socialmente generada, tendiendo a la

⁴⁰ Ver: MARX, K., *El Capital y Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*.

concentración y sosteniendo un ejército de reserva como ajuste para los salarios y para facilitar la acumulación, Marx liga el avance técnico con la acumulación de capital, en un enfoque totalizador de la lucha de clases y la competencia dentro del sistema capitalista. Brinda, así, herramientas teóricas para un análisis realista de la relación entre las leyes que gobiernan el proceso de innovación, las leyes de la acumulación de capital y las relaciones de producción.

Por lo tanto, el obligado y constante incremento de la productividad es una imposición compulsiva de la explotación y no una opción libremente ofrecida al trabajador y/o al capitalista, por lo que la extracción de plusvalía es la condición del cambio tecnológico bajo el capitalismo. Se innova para obtener un beneficio. De ninguna manera es la libre opción del empresario entre tecnologías igualmente eficientes ni el resultado de su espíritu creativo, ni el placer por el liderazgo, y mucho menos la resultante de una negociación (ético-universalista) concertada entre capitalistas y trabajadores. Es una *necesidad*: innovar o perecer.

El capital no surgió como consecuencia de alguna de estas condiciones, sino a través de una expropiación extraeconómica, ni se reproduce en esas condiciones, sino que lo hace por medio de la expropiación cotidiana de la plusvalía relativa arrancada a los asalariados.

La ciencia y la tecnología son, para el marxismo, la forma material que adopta el desarrollo de las fuerzas productivas. Estas son un producto de la civilización y como tal un fenómeno social, por lo que el proceso de innovación debe enmarcarse necesariamente en las relaciones sociales de producción capitalistas (con propietarios y asalariados). La competencia es la que regula dicho proceso e impone el imperativo tecnológico de innovación constante, no para el bien de la humanidad en su conjunto sino para que los empresarios (países o bloques) conserven y aumenten sus mercados y ganancias, ante la amenaza de algún competidor. La existencia del mercado confina a la innovación y a los concurrentes a una carrera sin fin. Los resultados de las innovaciones son imprevisibles dado el carácter anárquico (no planificado) de la producción, generando un desperdicio social fenomenal, que se explica por la contradicción (irresoluble) entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción. Y que se manifiesta descarnadamente cuando «no se puede» alimentar a los hambrientos ni curar a los enfermos porque esto hacia

bajar los precios de los productos «regalados», debido a la ley de la oferta y la demanda.

Contrariamente a lo que afirma Petrella, esto es así, justamente, porque la sociedad continúa dividida en clases y organizada en torno a la confiscación del excedente de producción por parte de esa minoría dominante (países, bloques o grupos sociales) que él crítica. Con «ellos» resulta un poco **difícil** pactar en bien de la humanidad, cuando resultan ser los responsables de las barbaries que el mismo Petrella describe y convoca a desterrar.

De esta manera, el triunfo del sistema portador de una cultura, una política y una retórica de la competencia no se debe, como afirma Petrella, a que el proceso de aceleración de la mundialización competitiva ha sido muy rápido, sino que es el resultado de la lógica de funcionamiento del capitalismo donde, en la actual etapa de competencia, el cambio tecnológico adquirió una extraordinaria importancia para acceder a cuotas crecientes de trabajo abstracto que los trabajadores generan en la industria. Esto no destruyó de ningún modo la democracia representativa ni el contrato social nacional: se desarrolló **en y con** la democracia representativa y el contrato social nacional.

Además, la innovación no tiene por qué estar necesariamente subordinada a la lógica del beneficio. Hubo transformación técnica antes del capitalismo y habrá cuando éste sea superado. Pero en el mezzuino marco de la producción capitalista, la innovación se presenta como una relación social entre el «capital» y el «trabajo», mediada por la ley del valor. Mientras rija esta ley será imposible que la ciencia y la tecnología se generen para el beneficio de ocho mil millones de personas. La innovación tecnológica no puede cumplir otra función en la presente relación social sobre la que se asienta la acumulación de plusvalía. Lo que hace es, simplemente, aumentar la barbarie, vehiculizando la ley del valor.

Las disfuncionalidades aparecen, así, cíclicamente y como *resultado lógico* de la ruptura en la reproducción del capital, es decir, como consecuencia de la no realización del valor de las mercancías en el mercado. Estas crisis periódicas se descargan sobre el conjunto de los explotados y no se deben de ninguna manera ni a una eventualidad del mercado, ni a la aplicación distorsionada de las innovaciones, ni a la selección ineficiente de las técnicas disponibles, ni a la ruptura de un pacto social nacional. No es un fenómeno extrínseco sino totalmente intrínseco.

En las crisis se modera el impulso innovador, los avances de la ciencia y la tecnología no se trasladan al desarrollo económico y el estancamiento se generaliza con la secuela de desempleados, la ociosidad de la capacidad instalada y otros desastres sociales. Y todo por que la crisis redujo la tasa de ganancia de los empresarios

He aquí el por qué el desarrollo actual de las fuerzas productivas –como ya hemos dicho– desborda el estrecho marco de la economía mercantil y plantea la necesidad objetiva de un reordenamiento social capaz de aprovechar para toda la humanidad la potencialidad de la ciencia y la tecnología. El desarrollo científico y tecnológico exige una organización racional y planificada del proceso económico, mientras que la propiedad privada de los medios de producción obliga a mantener el dominio del mercado y el beneficio.

Una ciencia y una tecnología para ocho mil millones de personas son imposibles de realizar en la *república del capital* (tanto en su versión «salvaje» como en su forma «ecológica»). Sólo resulta posible en la *república del trabajo donde todos somos elegidos*.

Eduardo Glavich

Las estrategias del capital mundial para la educación argentina*

El capital busca una resubordinación del trabajo a niveles mundiales. Sin esta premisa es imposible entender la reestructuración educativa que se está desarrollando en el país. Cada vez más, nacional e internacionalmente, se viene produciendo un proceso de resubordinación de la educación –en particular la universitaria– a los nuevos dictados del capital y esto es, a su vez, «el resultado del proceso de penetración en extensión y profundidad del capitalismo en la sociedad».¹

Los análisis más frecuentes en medios de izquierda asignan a la educación un rol más bien marginal en la lucha política; el supuesto fuerte de este tipo de análisis es el de la no centralidad del sujeto estudiantil. Los esfuerzos y las atenciones están puestos en aquellos proleta-

* Publicado en **dialéctica** número 9, octubre 1997.

1 GILLY, ADOLFO. *Nuestra caída en la modernidad*, México, Joan Boldó I Clirment, Editores, 1988, p. 108.

rios que realizan trabajo manual directo, los que trabajan en el «corazón del sistema».

Sin embargo, hoy es por lo menos dudosa esta centralidad obrera de la fábrica. Algunas tendencias que señala Marx en *El Capital* parecen anticipar esto. En el «Capítulo VI» (que permaneció inédito mucho tiempo) habla de la «subsunción formal» y «real» del trabajo por el capital.

La «subsunción formal» del trabajo por el capital se expresa sobre todo como extracción de plusvalía absoluta. Esto significa que la extracción de plusvalía reposa centralmente sobre la extensión de la jornada de trabajo.

La producción a gran escala, la división del trabajo en el interior de la fábrica, el empleo de máquinas y sobre todo el empleo de la ciencia aplicada a la producción, permiten que se reduzca el tiempo necesario para reproducir la fuerza de trabajo y por lo tanto aumente el plus-trabajo del que se apodera el capitalista. En este caso, la extracción de plusvalía reposa menos en la extensión del tiempo de la jornada de trabajo que en la aplicación de estas fuerzas a la producción (que los capitalistas precisen menos tiempo de trabajo para hacer más ganancia no significa que igual no intenten que los obreros trabajen el mayor tiempo posible). Esto es lo que se llama plusvalía relativa y su extracción requiere que se revolucionen permanentemente los medios de producción y, para ello, es importante la ciencia. (Indudablemente, hoy estamos infinitamente más cerca aún de la subsunción real que en la época en que fue escrito *El Capital*).

Esto también significa que el capital cada vez subordina más aspectos de la sociedad a la producción, y esto es lo que Marx llamará «subsunción real» del trabajo por el capital. Consecuentemente con esto, Marx sostiene que en la subsunción real es indiferente que tan cercano esté un trabajador del trabajo manual.

«Primero: puesto que, con el desarrollo de la sumisión real del trabajo al capital, el verdadero funcionario del proceso laboral total no es el trabajador singular, sino una fuerza-trabajo siempre más socialmente combinada, y las diversas fuerza-trabajo cooperantes que forman la máquina combinada productiva total participan de modo diverso en el proceso inmediato de producción de las mercancías o mejor, aquí, de los productos – *quien trabajando más bien con la mano, y quien más bien con el cerebro, quien como director, ingeniero, técnico, etc., quien como vigilante, quien como*

peón o simple ayudante un número creciente de funciones de la fuerza trabajo se reagrupan en el concepto inmediato de trabajo productivo, directamente explotados por el capital y sometidos a su proceso de reproducción y valorización» (*el subrayado es nuestro*)²

El estado general de la ciencia, su aplicación a la producción, la calificación de aquellos destinados a manejar máquinas cada vez más complejas, hacen que el capital tenga en la mira la educación con cada vez mayor atención. Como una realidad en los países más avanzados y en forma tendencial en países como el nuestro, el capital devora a toda la sociedad para su existencia. La sociedad entera (con sus medios de comunicación y su educación) tiende a ser hecha obrera por el capital. Este explota un sujeto con cerebro de ingeniero y mano de obrero: la sociedad se hace obrera y el obrero social.³

Este crecimiento intensivo del capital es de tipo mundial y ahora le toca reacomodarse a la educación argentina. Habría que preguntarse con qué se encuentra el capital, al nivel de las realizaciones objetivas, y a qué se enfrenta en términos subjetivos, para realizar estos cambios.

En términos históricos, podemos pensar la reestructuración educativa como la última etapa (y seguramente la más dificultosa) del proceso de reconversión estatal que tuvo su puntapié inicial con las privatizaciones, y que podría resumirse como la entrega a la actividad privada de una buena parte de la explotación estatal. En el caso de la educación no se puede hablar de una privatización directa, pero sí de una subordinación más estrecha a las necesidades del mercado.

Educación y mercado

Entonces habría que preguntarse, ¿cuáles son las necesidades del mercado en Argentina, hoy? Según un reciente informe elaborado por el Consejo Empresario Argentino sobre desocupación:

«dos tercios de los desempleados están en una situación que, aún si su salario fuera mínimo, difícil

2 MARX, KARL, *El Capital*, Libro 1, Cap.VI. Inédito, Firenze, 1969, p.74.

mente serían contratados por no contar con las habilidades requeridas por la empresa. Simplemente, hoy ya no son útiles. En otros términos: un tercio de la población económicamente activa (4 millones de personas) no está en condiciones de mantenerse en el mercado de trabajo, a menos que éste sea beneficiado por políticas específicas de educación y entrenamiento».⁴

También uno de los autores del proyecto afirma que para bajar el desempleo hay que subir la tasa de crecimiento pero que «en el caso de Argentina, tan importante como eso es la calificación de los recursos humanos. Hay un problema grave, la oferta de trabajadores no se adecua con lo que demandan las empresas. Hay trabajadores muy calificados para los cuales la demanda es creciente. Para otros directamente no existe, porque aunque sean baratos no les sirven a las empresas»⁵.

Estamos hablando de un mercado laboral absolutamente fragmentado, y la fragmentación pasa por los niveles de calificación de la fuerza de trabajo. La reconversión educativa en marcha intenta «sintonizar» las instituciones educativas con este tipo de demandas del capital.

Primero, las leyes

Hoy, todavía, se está discutiendo la sanción de la ley de flexibilidad laboral y sobre todos sus contenidos específicos. Sin embargo, la sanción de la ley sólo va a darle derecho a una situación que ya existe de hecho; basta entrar al mercado laboral para comprobarlo. Pero en el caso de la educación pareciera que la sanción de las leyes para el sector en gran parte sólo existe en el papel y que su efectivización va a llevar unos cuantos años (y unos cuantos conflictos). Especialmente en el campo universitario.

Si damos por cierto que el desempleo vino para quedarse, las transformaciones educativas no sólo están atendiendo a una recalificación de la mano de obra que va a ser empleada, sino también a un fuerte control social de aquellos que quizás nunca entren al mercado.

El intento de hacer más homogénea la relación educación-mercado tiene algunas claves comunes en la educación primaria, media y

4 PÁGINA/12, 08/06/1997.

universitaria. En ambos casos se dan dos ciclos separados: uno constituido por una base ancha de conocimientos generales, y otro que apunta a una ultraspecialización. En el caso de la primaria, se la extiende de siete a nueve años y se otorga un título que permite acceder a un segundo ciclo de tres años que consta de cinco especializaciones (una de ellas es de “Gestión y Producción”). El primer ciclo combina una formación elemental para cualquier empleo sin calificación y una fuerte dosis de control social, al colocar a adolescentes bajo un control disciplinario propio del primario. Duhalde «infantiliza» dentro de la escuela con su reforma, y afuera redobla el accionar policial y te manda a dormir a las tres de la mañana.

La Ley Federal de Educación se desentiende financieramente del llamado «Polimodal», dejando la especialización que caracteriza a este ciclo en manos de los directamente interesados: las empresas. Los estudiantes secundarios van a realizar una serie de pasantías para estas empresas que van a pasar a tener una injerencia desacostumbrada en la educación pública. La explosión de la enseñanza media deja a los ex secundarios de los dos primeros años «infantilizados» en la primaria y a los secundarios de los últimos años «madurados» por las empresas.

En el caso de la Universidad, la intención es fragmentarla en tres ciclos: el primero es una suerte de CBC de dos años con una formación básica y general que da un título de técnico; el segundo ciclo de dos años otorga el título de profesor; y en el último ciclo –arancelado– se egresa como licenciado. Los dos primeros ciclos son de formación básica y el último es superespecializado. El control social muestra su cara en la reformulación del gobierno universitario, donde los estudiantes carecen de derechos y la policía puede entrar sin más a la Universidad. Más adelante recuperaremos en más detalle la expresión universitaria de la reconversión, ahora sólo intentamos señalar las similitudes.

La reforma de la educación primaria y media sólo se expresa como inversión en infraestructura y «capacitación» docente y en el único lugar donde parece estar en marcha es en la Provincia de Buenos Aires. La ampliación del primario ha logrado dividir a los maestros de los profesores, logrando que los primeros se sientan beneficiados y los segundos marginados, aunque en ningún caso se recibe la reforma con entusiasmo sino más bien como «más de lo mismo». La capacitación desarrollada a lo largo de nueve sábados durante el año pasado fue rechazada por los docentes, que no leían siquiera los módulos (ayudados en algunos casos, por el sindicato, que les facilitaba las respuestas). Sin embargo, el rechazo apuntaba a las formas económicas («la capacitación se hace

fuera de las horas de trabajo y te pagan poco») y no en cuanto a su contenido ideológico, tecnocrático y fragmentador.

La absoluta mayoría de los docentes mantienen su rechazo a la reforma en términos salariales y no abordan la cuestión educativa como un conjunto. Esta actitud impide que se sume al rechazo de la Ley el resto de la comunidad educativa: los estudiantes y los padres. La medida del ayuno educativo impulsada por la dirección de CTERA es paradigmática en este sentido (lo único importante es el aumento salarial) y encima divide a los propios docentes entre los «mártires» que ayunan y la gran masa docente que sigue dando clase. Otro ejemplo más de lucha «mediática» que reemplaza la lucha real.

Educación superior y mercado

Tratando de ver la relación entre educación superior y mercado podemos pensar la educación como un centro de «calificación profesional», básicamente como un lugar donde se valoriza la fuerza de trabajo. La proporción de alumnos universitarios por habitantes en Argentina es la más alta del continente –a excepción, claro, de Estados Unidos– lo que amerita por parte del capital internacional no poco interés en ella.

Desde hace muchos años el Banco Mundial ha colocado en su agenda a la educación superior en América Latina. Su intervención en este terreno es una estrategia muy bien preparada a través de encuentros internacionales y misiones. En un documento del año 1988 se dice:

«El Banco Mundial se involucra particularmente en la educación superior a partir de las recomendaciones del Encuentro de Expertos Educativos Externos convocados por el Banco en Diciembre de 1977. Desde 1985 el Banco ha emprendido o encargado una serie de estudios acerca de varios aspectos de la educación superior en la región (América Latina y el Caribe) con fuerte énfasis en las cuestiones de financiamiento.

La intensidad y la calidad de las participaciones (...) fue también percibida como una demostración de la seriedad con la que el Banco se está preparando para ocuparse de

⁶ Centro de Estudios para la Reforma Universitaria (CEPRU), en *Revista Universidad en Debate*, N°1, p.4.

políticas de educación superior en la región». ⁶

En un informe del Banco Mundial sobre las Universidades argentinas, que fue publicado por *Página/12* en mayo/junio del '94, se dice que:

«La falta de un sistema para monitorear la asistencia y el rendimiento estudiantil, contribuye agravando el problema, sin embargo la dificultad fundamental es la ausencia de exigencias mínimas para el ingreso y la permanencia en la escuela... Una reforma total y profunda de la universidad aparece necesaria... El gobierno debería considerar un programa de reducción de recursos en fases al sistema universitario».

La oportunidad de aplicación de estas medidas fue cuidadosamente estudiada. La primera escalada privatizadora de las empresas estatales de la gestión Menem no tuvo como objetivo la educación universitaria. La ausencia de simpatías que el menemismo cosecha en la universidad lo obligó a preparar el terreno de una manera más cautelosa. Su primer objetivo fue engordar la camarilla profesoral radical con una buena cantidad de incentivos económicos que ensancharon aún más la brecha entre profesores con mayor dedicación y la gran masa de docentes sin ella.

En una segunda fase se aprobó la Ley de Educación Superior, que daba a estas camarillas el gobierno absoluto de la institución universitaria, a la par que abría la Universidad a la policía y daba carácter de ley a la posibilidad de tomar examen de ingreso y al control de los estudiantes mediante la aplicación de disposiciones sobre regularidad. El contenido antidemocrático del gobierno universitario se profundizó aún más.

Con la ley aprobada, se abrió una negociación de matices con la burocracia profesoral y estudiantil acerca de cómo se iba a adecuar la Universidad al nuevo marco legislativo. Estos fueron los encuentros de Colón y Mar del Plata. En estos se dejó de lado la iniciativa de aplicar un arancel (medida que la UNESCO consideraba desacertada dada la radicalización estudiantil) y se dio libertad de acción a los consejos directivos que quisieran instrumentar exámenes de ingreso. Las ideas fuerza de los decanos y consejeros fueron el acortamiento de las carreras y su estructuración en ciclos. Nunca está de más recordar que esto fue avalado por la Federación Universitaria y algunas corrientes de izquierda como el PTP.

La última fase la estamos viviendo ahora y consiste en una partida más de dinero del Banco Mundial (la primera fue para incentivos) ahora para aceitar mejor la reforma de Colón. Este es el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC).

La UBA hoy

La estructura actual de la educación superior responde a necesidades diferentes de las que actualmente tiene el capital. Y esto por varios motivos. En primer lugar, el contenido de la enseñanza actual apunta a una formación más global, está más bien pensado para una inserción en el mercado mundial desde una posición más independiente. La calidad de las investigaciones de la UBA es indicativa de un proyecto de desarrollo más autocentrado, posible de existir en el marco de un capitalismo menos integrado. La universidad cumplía una función diferente cuando el modelo económico apuntaba a sustituir importaciones mediante un desarrollo industrial propio (como sucedió en el período que va de 1930 a 1976). Hoy, en cambio, se estimula más la producción de materias primas para exportación y a satisfacer las necesidades inmediatas del mercado. Se puede decir que la universidad, hoy, está más cercana por sus objetivos a 1945 que a 1997. Esto es lo que se propone ajustar la actual gestión educativa.

En segundo lugar, hay un desajuste violento entre las actuales necesidades del capital en materia de profesionales y la enorme cantidad de alumnos que alberga la universidad estatal (encima con una tendencia de incremento sostenido de la matrícula en los últimos 5 años).

En tercer lugar, la universidad cuenta con una estructura mucho más democrática de lo que el capital precisa, en este momento, para la educación. Esta última es quizás la anomalía más grande que presenta la educación universitaria argentina en comparación con el resto del mundo.

En cuarto lugar, la cuestión de la masividad. La cantidad de alumnos ingresantes crece en forma sostenida desde la mitad del siglo. La fórmula de la reconversión universitaria para la masividad pasa por una descalificación masiva, una suerte de enorme terciarización de los sectores iniciales de la universidad. La tendencia es a estacionar la masa de ingresantes en un subsistema universitario compuesto por el ciclo inicial de la UBA y las numerosas universidades del conurbano bonaerense. Este subsistema comprende tecnicaturas de dos años en el caso de

la UBA (por ejemplo, «Técnico en ciencias sociales y humanidades») o carreras de tres años del estilo de «Comercio internacional», «Hotelería» o «Automatización y Control» en la Universidad de Quilmes. A la descalificación masiva se asocia también el intento de despolitización. Ya que de prosperar el intento de extender la organización del CBC al ciclo inicial de la UBA, se privaría a los estudiantes de los derechos que tienen en el primer año actual, como por ejemplo de elegir representantes propios. Derecho del que gozan cada vez menos en las universidades del conurbano, donde se aplica el coeficiente de gobierno (80 % de profesores) que menos favorece al gobierno estudiantil.

Entonces, modificar profundamente los planes de estudio en función de las necesidades a corto plazo del mercado, reacomodar la parte más masiva de la matrícula en un ciclo de baja calificación y achicar los tramos de las carreras financiados por el Estado, son algunos de los objetivos que se propone la reforma de la educación superior. Este tipo de cambio requiere un recorte de los espacios de participación bastante más grande del que existe actualmente.

La UBA que ellos precisan es definitivamente otra. La actual inserción argentina en el mercado mundial tiene otras prioridades en materia educativa. Requiere en primera instancia de una base más o menos ancha de conocimientos generales para una multiplicidad de tareas que están en la base de la producción (la famosa polivalencia) y hacia arriba una cantidad restringida de profesionales especializados que desarrollen tareas ultraespecíficas y que pueda adaptar tecnologías para un consumo cada vez más sofisticado.

Frente a estos desafíos la segmentación del ciclo de grado de cinco años es completamente necesaria, por eso la adjudicación de títulos masivos de baja calificación intelectual en poco tiempo (dos años o dos años y medio) reúne los requisitos para la etapa.

Este tramo de la educación no es el que más le interesa al Banco Mundial. El Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria (FOMEC) parece más orientado a inyectar dinero en las áreas superiores de mayor especialización con el indisimulable objetivo de control de la fuerza intelectual más calificada.

Este control se hace más efectivo en la medida en que la calificación de esta fuerza se hace fuera de los ciclos de grado, en el más absoluto secreto, haciendo que el condicionamiento económico se presente desnudo.

En esta época de globalización lo que se está viviendo en la universidad son los primeros intentos de homogeneizar la vida universitaria-

ria argentina a los criterios internacionales. Para lograr esto hace falta una profunda reorganización y disciplinamiento de la comunidad universitaria. Esta reorganización va desde los objetivos hasta el tipo de sujeto que la sostenga.

De estudiantes a recursos humanos

El FOMECE «es un instrumento creado por el Gobierno Nacional en dependencia de la Secretaría de Políticas Universitarias para estimular la transformación de la enseñanza universitaria, tanto en el posgrado, entendiéndola como un proceso integrado de docencia, investigación y vinculación con los actores sociales». Así reza el *Manual de Operaciones, Guía y Formularios para la presentación de proyectos* para el FOMECE. Todos los proyectos que los profesores han elevado para ser financiados por este organismo explicitan que el dinero será utilizado para ayudar a la Reforma que ha emprendido la UBA.

El formulario de pedido de beca del FOMECE no habla de estudiantes sino de «recursos humanos». Varios de los evaluadores que están llegando al país están dando sus primeras impresiones en los diarios y coinciden en destacar que «en sistemas altamente politizados como éste, no sólo es difícil empezar sino que además es un desafío» (Herbert Kells, *Clarín*, 16-3-97). Pensar a los estudiantes como recursos humanos es concebirllos como medios para un objetivo que en este caso es la formación de fuerza intelectual apta para los actuales cambios en el sistema productivo. Pero en la universidad actual es más posible encontrar estudiantes «en sistemas altamente politizados» que «recursos humanos», por lo que es previsible un conflicto de largo aliento.

Los objetivos de la reestructuración educativa requieren de la «americanización» de la matrícula estudiantil. Esto implica la necesidad de achicar el número de estudiantes, quebrar los mecanismos solidarios mediante el estímulo de la competencia, inyectar ideales de eficiencia y progreso individual y liquidar los mecanismos democráticos. En líneas generales, reconducir la creatividad intelectual a recurso humano para la valorización del capital, someter la elaboración teórica a la lógica de la ganancia. Habría que preguntarse entonces con qué cuentan para lograr sus objetivos.

En primer lugar, cuentan con el anhelo de movilidad social de la clase media empobrecida que accede a la universidad estatal, al que le ofrecen la posibilidad de un título rápido mediante el achicamiento de la

carrera. Y es completamente inefectivo enfrentar este hecho únicamente mediante la denuncia de que la plata que otorga el FOMEC «genera deuda externa».

En segundo lugar, tienen a su favor el desarme intelectual y moral que generó el discurso opositor, que consideraba que el ajuste era sólo económico y que su expresión era el arancel. Ahora no hay arancel, ni destrucción de la enseñanza pública por el menemismo, sino reconversión capitalista de la educación de la mano del radicalismo y del menemismo.

Como consecuencia, resulta evidente que sigue predominando en el discurso opositor una visión economicista del enfrentamiento universitario: siempre el eje es «más presupuesto», o rechazar la plata del Banco Mundial. Sin embargo, como dicen los autónomos chilenos «todos saben que es más factible que las autoridades universitarias o el gobierno suelten una millonada de plata para una reivindicación de carácter económico, antes que entregarle más poder y participación a los estudiantes».⁷

En último lugar, y esto es más obvio, cuentan con enormes recursos financieros para engordar al sujeto del ajuste al interior de la universidad. Y de esta manera, comienza a ser ridículo el discurso de que el enemigo está fuera de la universidad. Los dólares del Banco Mundial han logrado entusiastas seguidores entre los ex amigos de las Federaciones universitarias.

Autonomía vs. Capital

El proyecto del Banco Mundial para la universidad es coherente, cuenta con los recursos para sostenerse y una burocracia universitaria ávida de protagonizar la transformación. Su principal problema es que su implementación requiere de un enfrentamiento principalmente con el estudiantado y la gran masa de profesores que quedan fuera del reparto.

El gran desafío de la etapa es que la comunidad universitaria deje de ser objeto de los planes del Banco Mundial para constituirse en sujeto autónomo de la lógica del capital, que elabore un proyecto que sea una alternativa tanto para el nuevo proyecto como para el actual orden de cosas, entendiendo que la única defensa posible es la de un proyecto

⁷ VENEGAS, CAUDIO, «Participación y poder de base: ejes de la democratización universitaria», en *Revista Surda*, 1997.

elaborado por quienes hacen la actividad universitaria. Nuevamente, la pregunta es, ¿con qué contamos para estar a la altura de este desafío?

En primer lugar, un cambio en la situación política. Durante mucho tiempo el discurso opositor era contra el enemigo que venía de afuera a imponernos el arancel y la consecuencia lógica era agitar la autonomía universitaria contra el enemigo externo. Esta concepción acrítica de la autonomía consideraba aliados a los burócratas de la universidad. Pero hoy los burócratas ya no coquetean y muestran su cara oculta. Esto despeja el camino para facilitar la comprensión de que no se enfrenta a una serie de personajes malignos sino a una relación social capitalista que impregna no sólo la dicotomía burócratas-estudiantes sino también la que se da en el aula entre profesores y estudiantes y que se expresa igualmente entre dirigentes estudiantiles y estudiantes ejecutantes. En resumen, que se haga más visible este conflicto permite luchar por la autonomía como *autonomía de las relaciones del capital*. Lo que a su vez permite la constitución de un sujeto autónomo sin distinción de claustros que da la lucha no sólo hacia adentro de la institución sino también hacia fuera, mediante la unión con el trabajo manual que soporta la misma opresión.

En segundo lugar, un cambio en las respuestas que habitualmente dan los estudiantes. Hace diez años prácticamente no había protestas que no se canalizaran a través de los «representantes», ya sean de centros estudiantiles o partidos. Hoy, una buena parte de los estudiantes caen en el escepticismo pero, en las facultades más activas, una parte de ellos prescinden de la mediación de la política entendida como «representación» y se expresan a través de la democracia directa, sea con rostro de asamblea o comisión.

Algunos estudiantes están priorizando la experiencia directa y ejercitando un poder local que puede permitir que cobren confianza en sus propias fuerzas y eviten la delegación. Esto desde ya es una coincidencia con procesos como los de Neuquen y Jujuy, donde la democracia directa, la revocabilidad y la rotación de los cargos empiezan a ser incorporadas como métodos «naturales» en cualquier protesta.⁸ Sin embargo, hay centralización y ésta tiene los elementos de la única centralización

⁸ Los cortes de ruta de Neuquen, Jujuy y Salta mostraron elementos más que interesantes en materia de organización. La democracia directa, la revocabilidad de los cargos, la rotación para evitar que sean comprados los representantes, habla de un nivel de organización superior a todo lo conocido hasta el momento. La izquierda consignista varía en sus expresiones, algunos exaltan a los fogoneros y sus métodos de lucha como si estos métodos no fueran a contramano de su propia organización

proletaria que conocemos, que es la de la Comuna de París. Estas experiencias todavía fragmentadas, de persistir en el tiempo, podrían ser el punto de partida de la constitución de un sujeto autónomo, de poder real a nivel de base y con un potencial político radical

Está en nosotros superar esta experiencia fragmentada para que los estudiantes encontremos en nuestra propia experiencia una concepción universal y los criterios que nos permitan resolver unos problemas que exceden infinitamente el marco de la universidad y tratar de generar una conciencia colectiva relativa al todo de la sociedad a partir de nuestra experiencia cotidiana.

Este punto de partida puede ayudar a que los planes de resubordinación del trabajo que encara el capital mundial enfrenten una rebelión del trabajo que tenga expresión en la universidad como la tiene en Neuquen y en el Sur de México.

Patricio McCabe

partidaria, jerárquica y burocrática. Otros hablan de que es un movimiento espontáneo y carente de organización y centralización.

Llamamos comunismo...*

El movimiento estudiantil en los años de la democracia

Desde la reapertura democrática, el conflicto universitario conoció dos grandes olas de lucha con sus correspondientes reflujos. En la cresta de ambas olas, dos movimientos estudiantiles distintos se apropiaron del territorio universitario e intentaron darse su propia ley. En ese camino de autonomía construyeron sus propios organismos de gobierno; ya en la primera ola, las asambleas y los cuerpos de delegados chocaban contra las autoridades constituidas de los centros de estudiantes y los consejos directivos. La segunda ola, aunque corporativamente, rompió contra los muros del Congreso; el reflujo de esta última todavía no terminó.

La primer ola alcanzó su pico con la lucha por el ingreso irrestricto en el año '84, este oleaje fue conjurado en gran medida por las ilusiones democráticas que los estudiantes depositaban en el

* Publicado en revista *Acontecimiento*, año IX, número 17, mayo de 1999.

alfonsinismo. El movimiento estudiantil de aquel entonces terminó aceptando que su reivindicación de ingreso libre e irrestricto era coincidente con el Ciclo Básico Común que implementó el gobierno universitario. Esto no se vivió como derrota y permitió que los estudiantes acompañaran otras luchas.

Por aquellos años también los docentes universitarios construyeron una autopercepción de sí como trabajadores de la educación. Esta es una conquista que, si bien hoy muestra sus límites, en su momento permitió que los docentes (sobre todo los auxiliares) dejaran de asumirse como profesionales que enseñan y por ende diferentes y hostiles a estudiantes y trabajadores no docentes. Las reivindicaciones salariales de docentes y no docentes encontraron un aliado decidido en el movimiento estudiantil que aún se sentía con derecho a gobernar la vida universitaria. La unión de los tres sectores rompía con la serialización en claustros que dispone la vida universitaria y constituyó un golpe para el gobierno radical que asumía como suyo el territorio universitario. Con epicentro en las humanísticas, este movimiento inauguró las primeras tomas universitarias en democracia y conoció una represión dura que impuso un reflujó prolongado en los sectores más dinámicos y una prolongación de la pasividad en los otros. La mayoría de los estudiantes habían sido derrotados por un gobierno que creían propio.

Los 6 años que separan a 1988 de 1994 serán conocidos como los de mayor quietud en las aguas estudiantiles en mucho tiempo. La derrota en los tres niveles del ámbito educativo (y el menemismo a nivel nacional) provocaron un desinterés marcado en la política y fue la época del reinado de las agrupaciones independientes y la Franja Morada. Fueron los años donde se asentó aún más esa ideología del mal menor que constituyó (constituye) el defensismo de la universidad estatal. Con la asunción del menemismo, los radicales dejaron de ser tan malos y se fortificó la idea de que el enemigo está afuera. Esta ideología no sólo afirma la externalidad del enemigo sino también la idea de que su única estrategia es terminar con la gratuidad mediante el cobro de un arancel. Kilómetros de calles céntricas se caminaron tras las consignas de defender la universidad contra el arancel y el menemismo (que son lo mismo).

Años de esperar ese enemigo que venía de afuera tuvieron un efecto anestésico pero, a su vez, esto tenía la ventaja de que las medidas que tuvieran tufo a gobierno nacional, disponían inmediatamente a la movilización: el censo impulsado por el Ministerio de Educación fue

asociado rápidamente al arancel y resistido. El episodio del censo junto con el anunciado tratamiento de la Ley de Educación Superior terminaron de configurar el monstruo «del espacio exterior» que hace tiempo se esperaba.*

De esta manera, a fines de 1994, empezó el flujo ascendente de la segunda ola. La estrategia del gobierno era clara: sancionar la ley como el inicio de una larga pulseada que recién hoy muestra sus consecuencias. La ley es el boceto de uno de los intentos de reestructuración más profundos que intenta la burguesía en el terreno educativo. Claro que es de derecho pero aún no de hecho; en el trayecto que va de una cosa a la otra se está jugando hoy el antagonismo.

Como en reiteradas ocasiones en la historia argentina, las clases dominantes configuran e impulsan un proyecto que no encuentra contrapartida en las clases subordinadas. Frente al ataque del gobierno nacional, el movimiento estudiantil, aun en sus expresiones más radicalizadas, impulsó la defensa de lo existente como si fuera lo propio. Una vez más se produjo la paradoja de que el sistema (en este caso de enseñanza / dominio) era abandonado por quienes lo habían creado y defendido por quienes lo padecían. Algo similar a la defensa del industrialismo frente al capital financiero o a la defensa de las empresas estatales frente a la ola privatista.

Sin proyecto alternativo, el movimiento estudiantil se mantuvo bajo el ala de la Franja Morada en la mayor parte de la universidad. Sin embargo, la porción que escapó a su control llevó a cabo una experiencia que hoy conviene examinar en sus logros y limitaciones. Si por autonomía del capital entendemos la acción de darnos nuestro propio gobierno, la ola del '95 fue la que más lejos llegó en el período post-dictadura. Estos son algunos de los hitos de esta lucha:

El rechazo frontal del censo, la formación de piquetes para impedirlo y los intentos más o menos violentos de recuperar las planillas donde se habían registrado los datos, constituyeron no sólo un ¡YA BASTA! sino un intento de reapropiación del territorio universitario por quienes lo construyen a diario. Un déficit importante era la suposición de que la agresión provenía del Ministerio de Educación y se suponía en una situación de neutralidad a los funcionarios universitarios.

* Ver «Insubordinación y valor» en este mismo libro (pp. 67-94), donde se analizan ambos conflictos. [Nota del colectivo editor.]

La ola de ocupaciones de establecimientos, la creación de organismos propios con bajos niveles de representación y el ejercicio de la democracia directa conoció niveles importantes y pulverizó, momentáneamente, los centros de estudiantes y los aparatos partidarios. En un clima tan propicio a la creación, lo nuevo no terminó de nacer, las ocupaciones no salieron del nivel defensivo y no hubo tiempo para que la ocupación de territorio permitiera la potencia de un proyecto propio.

Esto último se puso de relieve dramáticamente en el momento más alto del conflicto, que fue el piquete para impedir que los diputados voten la Ley. La falta de proyecto propio terminó atrapando a la medida en una lógica corporativa, los estudiantes impedían que los diputados voten la ley sin oponer una alternativa a lo existente que incluye, claro, la democracia representativa y su congreso. Los estudiantes aparecían impidiendo funcionar un santuario de la democracia sin oponer nada mejor, lo que hacía aparecer esta acción como un reclamo sectorial/corporativo. Esta debilidad permitió que los medios de comunicación hicieran una analogía entre los estudiantes y los cadetes del colegio militar «atacando la democracia». Frente al cliché de que los diputados «nos representan a todos» no había respuesta comunista.

Reflujo y balance

Hoy estamos viviendo la derrota de aquel proceso y no está claro hasta dónde va a refluir la ola. Sin embargo, creemos necesario incorporar como conquistas programáticas las acciones del '95 que, a la vez, fueron radicales y masivas.

La postulación de la democracia directa, el rechazo de la representación y de las organizaciones jerárquicas y la confianza en el carácter creador de la acción directa y el autogobierno son algunos de los rasgos (descendientes de esa lucha) que atraviesan la actividad de los colectivos que integramos. La adopción de estos rasgos fue netamente práctica y no tiene aún correlato teórico claro, si algo caracterizó este período fue la experimentación que, por definición, es abierta.

El intento de las líneas que siguen es el de establecer un linaje teórico y práctico con luchas y experimentaciones que nos precedieron. La mayor parte de nuestros intentos se desarrollan en la Facultad de Filosofía y Letras.

Prácticas radicales y experimentación teórica

El núcleo inicial del grupo estaba compuesto por compañeros provenientes de partidos trotskistas y compañeros independientes. El territorio de desarrollo era la lucha en la Carrera de Filosofía, con un corte más academicista en un inicio, luego se fue marchando hacia un antagonismo radical. Esto fue facilitado en gran medida porque el enfrentamiento era extremadamente áspero con una camarilla de las más reaccionarias en la facultad. La Agrupación Naranja de filosofía fue la agrupación que navegó esas aguas.

El carácter del enfrentamiento iluminó aspectos de la estructura universitaria y su burocracia que nos permitieron elaborar una caracterización de la institución universitaria bastante sólida en comparación con la pobreza reinante en el universo agrupacional. Algunas de las tesis que eran provocativas en esa época se mostraron fértiles para la intervención y al día de hoy siguen vigentes. La idea de que lo académico es netamente político o de que la división en claustros debe ser rechazada, eran consecuencias extraídas de las luchas que protagonizábamos. Salvo algunas ideas del trotskismo boliviano, no había desarrollos teóricos en este sentido; los clásicos, de hecho, no conocieron universidades masivas con población estudiantil mayoritariamente asalariada.

Hasta el '95 teníamos una caracterización avanzada de la estructura universitaria pero seguíamos manteniendo una estructura clásica de partido de izquierda y nuestro accionar como consejeros fomentaba la delegación (honesto y radicalizado, pero delegación al fin). El acontecimiento del '95 va a poner en cuestión la organización delegativa de la izquierda, después de años de rechazo sordo a los aparatos, en las luchas masivas florecieron las primeras expresiones positivas y alternativas de organización. Las asambleas y comisiones anulaban la tradicional división entre la deliberación y la ejecución que alimenta todas las burocracias: lo que se deliberaba se ejecutaba sin mediaciones ni representantes.

Esta primavera de participación y democracia directa llegó a su fin pero dejó marcas perdurables en nuestra organización. De hecho, el núcleo Naranja, que era delegativo, mutó a ontológicamente revocable¹ y puso la discusión en otro plano. El planteo conoció

¹ Luego de 6 años, la *Agrupación Naranja* contribuyó a fundar la lista *Ontológicamente revocable*, que desde hace 4 años es mayoría en la carrera de Filosofía.

profundas crisis, pero la democracia directa y la revocabilidad fueron un viaje de ida para todos y, sobre este suelo, se levantó la experiencia del núcleo de la Carrera de Antropología.²

Luchas por la autonomía

Hoy estas ideas atraviesan una serie de colectivos que incluyen dos revistas, dos boletines, dos agrupaciones gremiales de carrera, un colectivo artístico, uno de lucha política en el terreno académico y relaciones firmes en lo universitario con el Viejo Topo de Sociales. Este espacio incluye unos 30 militantes, unas 600 personas que leen nuestros materiales y unos 1000 que nos votan. Todos los colectivos se anclan en una serie de acuerdos prácticos firmes pero de poco espesor teórico, lo que dificulta en extremo la comunicación.

A diferencia del análisis estructural de la institución universitaria, nuestros emprendimientos en el orden de lo organizacional registran numerosos antecedentes en la historia de las luchas sociales y el movimiento obrero. Traducir a términos teóricos lo que practicamos puede ser una ayuda importante para el ejercicio de nuestra singularidad.

En primer lugar, en la forma de organización en colectivos autónomos hay una serie de decisiones teóricas implícitas que conviene desarrollar. Bien sabemos que los partidos de izquierda se organizan en forma bastante distinta. La forma elegida es la del ejército, o sea piramidal y centralista, lo cual es bastante coherente con el objetivo planteado en estos casos, que es la toma del poder. La revolución es aquí concebida como un punto de no retorno que marca un antes y un después. G. Deleuze diría que es una organización «arborescente», es decir, que remite a un centro, como la organización estatal, como la estructura gramatical que remite a un sujeto del cual se predica, o como el par sustancia/atributo en filosofía.

La organización en colectivos autónomos es, en cambio, «rizomática», es decir, que no emula un tipo de raíz que culmina en árbol sino una que no tiene centro, o cuyo centro está en todos lados.

² Compañeros de *El Bloke* participan en *Autoorganizados de Antropo y Arqueo*, que hoy es mayoría en la Carrera de Antropología. [Ver «Límites y alcances de la autoorganización estudiantil» en este mismo libro (pp. 171-8), donde se desarrolla esta experiencia. Nota del colectivo editor.]

Este tipo de organización es solidaria con el objetivo de ejercer el poder ahora, no con el de prepararse para tomarlo en el futuro. El trabajo (material e inmaterial) constituye el mundo, sólo falta que se autogubierne, que se haga autónomo del mando capitalista.

La organización comunista/autonomista apuesta a la autoactividad de las masas, que es algo que no se puede sustituir ni representar; su modelo son los consejos y las comunas. Sus fechas favoritas son 1917-9, 1936 y 1968 (años de comunas y consejos). La organización partidaria pone el énfasis en la construcción de un instrumento eficaz para la toma del poder, su referencia es el partido bolchevique. Sus fechas favoritas son 1789 y 1917.

Hay en segundo lugar una coherencia entre nuestra forma de organización y la que fomentamos en los espacios gremiales, académicos y políticos. Favorecemos el autogobierno de los estudiantes frente a la institución y los aparatos partidarios, la promoción de la revocabilidad, la rotación y la democracia directa asamblearia constituyen desde hace tiempo el sello de nuestra intervención. Una buena parte de nuestros compañeros en el espacio de la izquierda ven esto como una metodología reivindicable pero no perciben que es una estrategia que excede lo metodológico porque opone un modelo de gobierno a otro. Nuestro modelo supone que el poder no se toma sino que se construye desde abajo, lógica que atraviesa también al zapatismo.

El capitalismo es una relación que nos constituye y gobierna en todos los aspectos de la vida, no sólo en el trabajo y en lo atinente a la producción, sino también en la reproducción cotidiana de nuestra subjetividad. El antagonismo contra el capital es multilateral, es un enfrentamiento que se da en el terreno de la política no menos que en el de la vida cotidiana. La familia, los problemas de género, la escuela, los medios de comunicación, son terrenos de enfrentamiento que son tan o más fundantes que el específicamente político.

La izquierda partidaria hiperpolitiza la actuación en la universidad al costo de relegar de su acción el noventa por ciento de los aspectos constitutivos de la vida universitaria. Si en estas fábricas de subjetividad dócil que son las facultades (más aún las humanísticas) uno promueve una lucha en torno a ejes puramente económicos como es el aumento del presupuesto o la lucha por las becas, termina regalando a la burocracia el territorio central de la confrontación. Cada pequeño acto de la vida universitaria apunta a fabricar estudiantes, desde la disposición de los bancos a esos auténticos dispositivos de sujeción que son las cátedras. Se apunta a disociar a los estudiantes de sus

capacidades productivas/subversivas en el campo intelectual, a reproducirlos como espectadores. Proclamarse defensor de la enseñanza pública es hacerlo de esta maquinaria, luchar sólo por presupuesto y becas es luchar para que no le falte aceite y para que funcione mejor.

Por eso en el terreno gremial de las carreras promovemos la absoluta independencia de la institución. Los mecanismos institucionales promueven subjetividades sometidas, espectadores antes que productores; el intento de poner en pie una comisión de estudiantes es un YA BASTA a estos intentos y la apuesta por una subjetivación que escape al poder. No sólo en su forma sino en su contenido, nuestra apuesta máxima es que estas comisiones no controlen la vida de la carrera sino que la construyan en todos sus aspectos. El poder de la institución es la negación de nuestro poder.

En el terreno de la disputa académica, la idea de que lo académico es inmediatamente político nos ha permitido una serie de desarrollos. Fomentamos la autonomía de la institución no sólo en el aspecto organizacional sino también en el de la producción. La tesis que orientó a **dialéctica** en sus inicios era la de que era posible la producción intelectual estudiantil. El taller de epistemología «creado» en Filosofía y Letras por estudiantes y miembros de la revista es una reafirmación en el terreno práctico de esta orientación.

En el terreno específicamente político es donde más retraso acusamos. Los centros de estudiantes y las asambleas han sido abandonados como espacios por la gran masa del estudiantado. Las escasas asambleas masivas son siempre de carrera por asuntos que los estudiantes sienten como más cercanos y la posibilidad de participación es mayor. Con las asambleas del centro copadas por los aparatos, los estudiantes «utilizan» el Centro para aprovisionarse de apuntes. Hoy este parece ser el territorio central del antagonismo. La relación que se establece entre estudiantes en ocasión de la venta de apuntes es emblemática de toda una concepción que las agrupaciones (en el caso de Filo, la izquierda partidaria) tienen del centro de estudiantes y del poder.

La pregunta radical sobre este tema es si la estructura del centro de estudiantes tiene un contenido específico o si es una herramienta que depende de quien la empuñe, aquello de que el martillo puede servir para romper la cabeza o construir una casa. La izquierda opta por la segunda opción y en más de un sentido, ya que también opina que la universidad o el Estado son buenos según quién los dirigía. La otra opción, con la que nos identificamos, es que el Estado, la universidad o

la estructura del centro de estudiantes, no son instrumentos neutros ni tienen aspectos rescatables, sino que son dispositivos tendientes a autovalorizar capital mediante la desvalorización de las capacidades productivas de los asalariados y sometidos en general.

La opción izquierdista supone administrar bien el instrumento, la otra supone crear nuestras propias instituciones. La Secretaría de Publicaciones no sólo produce apuntes sino sujetos y lógica mercantil. El principal valor en juego es la «eficacia» y los estudiantes delegan la producción de apuntes en «especialistas» que se esfuerzan por ser eficaces. La izquierda juega un juego que no inventó y que está condenada a perder (ya que si gana se recibe de burocracia).

Obviamente los estudiantes no son inocentes ni son engañados, en la relación establecida en Publicaciones «usan» a equipos de «especialistas» de derecha o izquierda y cambian de uno a otro de acuerdo a su eficacia. En cualquier caso el resultado es el de sujetos pasivos que entregan sus capacidades a «especialistas». Los «especialistas» más lúcidos saben esto y dicen que «la gente no da» para otra cosa en este momento.

Nos consideramos una tendencia dentro de «la gente» y pensamos que sobre la base de dos o tres principios se puede hacer el intento de establecer una relación distinta en el tema publicaciones. Cualquier intento en este sentido debe apelar a la solidaridad antes que a la eficacia. Es así que, en una primera etapa, se puede estimular la donación de apuntes viejos e intercambiarlos en función de las necesidades, lo que ahorraría una cantidad de burocracia importante.

En segundo lugar, basarse lo más que se pueda en el valor de uso antes que en el valor de cambio: los apuntes que hay que producir pueden ser pagados con horas de trabajo en algo común a todos, ejemplo, la guardería.

En tercera instancia, la responsabilidad de la distribución y la producción de los apuntes debe ser de los delegados de curso rotativos semanalmente y la asamblea de carrera debe decidir sobre qué se produce y distribuye. Los lugares de lucro privado pueden ser okupados en función de estas necesidades, los profesores que mandan afuera sus apuntes para que publiquen sus libros (Biblos) pueden ser boicoteados.

Aun sólo combinando estas medidas con un funcionamiento «normal» tendríamos una sensible merma de los precios, la posibilidad de bajar bastante el número de «especialistas» rentados y la reconquista

de importantes sectores de la vida universitaria por parte de sus protagonistas.

A todo esto llamamos autonomía...

Autonomía y comunismo

Actuamos en una institución que cubre con un manto de objetividad académica la producción de subjetividades sometidas al capital. En este sentido, la universidad puede ser vista como la concreción autoritaria del intelecto general, como una fusión entre saber y mando, entre saber y estado, es la subsunción real del saber por el capital.

Por eso casi todas las acciones que nos involucran últimamente como fracción del movimiento estudiantil apuntan a desarrollar el *intelecto general* fuera de y contra la administración del Estado. Por eso proponemos acciones colectivas sin mediación estatal.

La trayectoria de **dialéctica** es un buen ejemplo en este sentido. La revista, que fue financiada en su segundo número por la universidad, pasó a ser atacada ni bien osamos sacar a la luz el pasado de colaboración con la dictadura de la mayor parte de los profesores de la carrera. Tres compañeros fueron separados de sus cargos y amenazados con juicios.

Ese *saber* que busca mostrarse como neutral no duda en mostrarse como *poder* cuando es denunciado.

Cortocircuitar la gran máquina del poder, contribuir a liberar el trabajo, ayudar a crear las instituciones que faciliten la participación efectiva en todo poder explícito en la sociedad. Invertir la situación presente para liberar el trabajo mediante procesos de autovaloración y autoorganización. Estas son definiciones del comunismo desde la autonomía y ellas son solidarias con cierto Marx que habla del comunismo como movimiento real que acaba con lo existente o con el que afirma que la emancipación de los trabajadores será obra de los trabajadores mismos.

Algunos de los que participamos en *El Bloke* de estudiantes de izquierda y en la revista **dialéctica** participamos de esta visión del comunismo e inscribimos nuestras luchas en esa estrategia. Y junto con el célebre preso italiano deseamos «rescatar el sueño glorioso del comunismo de las mistificaciones jacobinas y de las pesadillas stalinistas, devolverle su potencia de articulación y de alianza entre la

liberación del trabajo y la gestación de nuevos modos de subjetividad. Singularidad, autonomía y libertad son las tres líneas de la alianza que vendrán a anudarse sobre el nuevo puño levantado contra el orden capitalista y/o socialista. Es a partir de ellas que podrán ser inventadas, desde ahora, las formas de organización adecuadas a la emancipación del trabajo y la libertad....»

Patricio McCabe

UBAtec-UBACyT-UBAnet:

UBA Sociedad Anónima

Algunas notas críticas acerca de tendencias en la Universidad de Buenos Aires*

1.

En momentos en que se está discutiendo acaloradamente el problema de la ciencia, la tecnología y la investigación en la Argentina –sobre todo a raíz de las transformaciones que propone el gobierno aliancista por medio del denominado «Plan Caputo»– convocamos desde las páginas de **dialéctica** a iniciar un debate profundo acerca de las cuestiones que involucran a todos los sectores que están ligados a la investigación científica y tecnológica. Estas notas pretenden ser un punto de partida para dicho objetivo, indicando críticamente algunas tendencias en la Universidad de Buenos Aires. En el próximo número desarrollaremos con un artículo más extenso las ideas que aquí simplemente esbozamos.

2.

Como es sabido, el gobierno menemista trató también de «reestructurar» el sector educativo, especialmente la educación superior

* Publicado en **dialéctica**, N°12, primavera de 2000.

–como lo hizo efectivamente en otros sectores–, por medio de algunas leyes como la Federal y la de Educación Superior. Si bien se sancionaron ambas leyes, su aplicación fue relativamente restringida y este hecho «resultó ser un logro» de la oposición Radical-Frepasista, al punto de su no aplicación, por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires (Ley Federal) y en la Universidad de Buenos Aires (la no modificación/ adecuación obligatoria de su Estatuto Universitario a la Ley de Educación Superior). Pero, más allá de los aspectos jurídicos, el gobierno menemista tomó otras medidas respecto de la Educación Superior –de mayor impacto real, que comentaremos– que la «oposición» Radical-Frepasista, a la postre aliancista, **no sólo no resistió sino que acompañó y que hoy profundiza y «legaliza» desde el gobierno.** De ello hablaremos en los siguientes puntos.

3.

Desde diciembre del año pasado quedaron relegadas la «Carpa Blanca» y las marchas y los abrazos al Congreso con las que el aliancismo hacía «política de oposición» en el sector educativo. Frente al seguro triunfo de la alianza en las elecciones nacionales, muchos de los críticos acérrimos del menemismo se habían sumado al Instituto Programático de la Alianza (IPA) aportando sus ideas para la C&T y la Educación Superior del futuro gobierno. Muchos de ellos tuvieron responsabilidades en los distintos gobiernos universitarios y en los diferentes sectores de ciencia y tecnología en la época en la que, supuestamente, criticaban y resistían los embates del menemismo. Hoy esa «comunidad científica» se siente parte desengañada y parte realizando objetivamente lo que el menemismo no pudo en el sector de C&T y de la Educación Superior. Comienzan por ello a hacerse patentes las realidades que siempre estuvieron presentes: **no fue, no es, ni será sustancialmente distinta la política de Educación Superior y C&T del gobierno aliancista.**

4.

Resulta caricaturesco –en el contexto de la discusión público-masiva que está generando la modificación de la estructura del CONICET– lo que suele leerse y/o escucharse desde los sectores progresistas de la «comunidad científica» que sumaron su *intelligentsia* al IPA y que hoy se sienten despechados. Para tomar nomás un par de casos. Un reconocido investigador de la Fundación Campomar declaró en varios medios que el Plan Caputo llevaría a la Argentina a ser como cualquier otro país de América Latina y nombró a Bolivia y Paraguay entre otros. Sin comentarios. El/la

lector/a de estas páginas puede ir a la lista de correo electrónico «Polcien» y sacar una media de las «opiniones científicas» de la «comunidad científica», tanto de la «dura» como de la «blanda», y les aseguro que algunos de ustedes se sorprenderán... no gratamente. Son alguno de ellos los que hoy salen a la calle porque ven perder lo poco –y no tan poco– que tenían. Y encima en manos de aquellos en los que confiaron y con quienes trabajaron políticamente para el nuevo gobierno. El otro caso que quiero mencionar, porque es representativo también de amplios sectores de la «comunidad científica», es el de un periodista y un periodista/científico: H. Verbitsky y A. Paenza. En un reportaje televisivo a Dante Caputo, ambos objetaron al Secretario para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva, que no convocara, para discutir el Plan, a la «comunidad científica», ya que «la ciencia es de los científicos». Caputo respondió, obvia y casi correctamente, que la ciencia no es de los científicos sino de la sociedad. El problema es que los unos –Verbitsky y Paenza, representando una opinión no poco común en el sector– dieron la clásica respuesta corporativa que, insisto, abunda entre la mayor parte de la «comunidad científica», mientras que el otro –Caputo–, respondió, correcta pero ambiguamente, «la sociedad». Le faltó decir, aunque estaba claro, que la ciencia para él es de la sociedad... anónima, esto es, del capitalismo. Ni él –¿progresista o conservador?– ni los otros –sin ninguna duda, ¡progresistas!– pusieron en duda que la ciencia es, en la sociedad capitalista, del capitalismo. Casi una tautología, ¿no?

5.

Por ello, la mayor parte de las discusiones en el sector se reduce a algunos tópicos, como el porcentaje del PBI que se debería invertir en C&T, la importancia de la participación de la «comunidad científica» en las decisiones, la organización de los distintos sectores y su articulación, la excelencia, la relación de la investigación con el sector productivo. Muy poco se habla del para qué se investiga científica y tecnológicamente, esto es, qué sectores sociales se ven especialmente beneficiados con los resultados de las investigaciones. Para nosotros es obvio: la clase poseedora de los medios de producción: la burguesía. Para ellos también es obvio, aunque no lo digan. Así que aquello de que todos estamos, más allá de las diferencias, por una investigación de excelencia, una educación superior pública y gratuita, el aumento del presupuesto para dicha investigación y educación, con el objetivo común de beneficiar al conjunto de la sociedad, es no sólo discutible sino que resulta en los hechos falso.

No ahora, sino desde hace unos cuantos años, se vienen consolidando algunas tendencias que corroboran en cierta medida las afir-

maciones que hemos realizado más arriba. Me referiré, como anticipé al comienzo de estas notas, a la Universidad de Buenos Aires, que resulta representativa desde dos puntos de vista: es, por un lado, la universidad más grande del país, con 188 mil alumnos de grado y posgrado, 35 mil docentes, 3 mil investigadores, 138 doctorados, maestrías, posgrados, etc.; y, por otro, es la universidad que más aportó y aporta a la *intelligentsia* aliancista. Y, además, pretendió ser, hipócritamente, la que encabezaba todas las protestas contra las políticas universitarias del menemismo. Su *locus* era y es «el enemigo de la universidad y de la investigación está afuera, desde adentro lo combatimos».

Veamos un poco más de cerca ese «adentro».

6.

a) Desde 1991 la Universidad de Buenos Aires es **Co-propietaria** de UBATEC S.A., una compañía de transferencia de tecnología, consultoría y prestación de servicios. Comparte la propiedad de dicha empresa con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la Unión Industrial Argentina y la Confederación General de la Industria. Administra dicha Compañía –según reza la promoción que reproducimos¹– subsidios de investigación científica, servicios universitarios, asistencia técnica y capacitación «a medida» a empresas, promoción de emprendimientos de base tecnológica y consultorías (Ver imagen p. 159).

b) Desde hace 15 años la Secretaría de C&T de la UBA convoca a concurso de Proyectos de Investigación. Pero, desde hace siete años, dichos proyectos de investigación están estrechamente relacionados con el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de Universidades Nacionales –fruto de un decreto (2427/93) del Poder Ejecutivo Nacional, vía la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación–. Dicha relación consiste simplemente en que si los docentes-investigadores no tienen proyectos de investigación acreditados por la universidad no cobran el incentivo de dicho Programa. Veamos más de cerca esta comunión entre los enemigos de afuera y los combativos progresistas de adentro.

El Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de Universidades Nacionales, como dijimos, es fruto de un decreto (2427/93) del Poder Ejecutivo Nacional vía la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación bajo la gestión de Juan Carlos Del Bello (que luego fue Secretario de Ciencia y Tecnología de la Nación). Fue puesto en funcionamiento en 1994. El FOMEC es el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad, fruto también de un decreto y puesto

¹ Ver: Revista *Exactamente*, FCEN-UBA, N° 17, p. 21.



UBATEC S. A.

Fundada en 1997

La compañía de transferencia de tecnología, consultoría y prestación de servicios, propiedad de la Universidad de Buenos Aires, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la Unión Industrial Argentina y la Confederación General de la Industria

UNIDAD ADMINISTRATIVA

■ **Administración** de Subvenciones de Investigación Científica otorgadas por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y el CONICET a investigadores que desarrollan proyectos de investigación en la Universidad de Buenos Aires. (Agencia: PCT 91, PCT 92, PCT 94) y PACTOS CONICET: PP 98 y PE 98)

■ **Administración** de Servicios Universitarios de la Secretaría de Ciencia y Tecnología y Secretaría Ejecutiva de la UBA.
Programa Centro Universitario de Estudios
Programa de Capacitación del Centro Cultural Ricardo Güiraldes

■ **Administración** del Programa de Apoyos de Investigación para Docentes en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la Universidad de Buenos Aires

PROVEEDORA DE ASISTENCIA TÉCNICA

■ **Centro** de Estudios de Vinculación Tecnológica, para el desarrollo tecnológico de la Universidad de Buenos Aires a disposición de PROEY y grandes empresas y los procesos de Innovación Tecnológica para el Programa de Cooperación Tecnológica (CONTEC)
Programa de Estudios (PROEY)

■ **Centro** de Promoción de la Ley 23037.
Programa de Capacitación "5 niveles" en las empresas (Desarrollo, Innovación, Entrenamiento Técnico, etc.)

Proyectos PTD de las convocatorias (PROEY)

PROMOTORA DE EMPRENDIMIENTOS DE BASE TECNOLÓGICA

■ **Producción** de Investigaciones de Empresas de Base Tecnológica (UBEA-UBA)
En Cooperación con Empresas Industriales de la Ciudad de Buenos Aires y de la Zona Conurbana de la Provincia de la Pampa.
■ **Formación** y **Capacitación** (convocatoria de 1994-1997) de la Universidad de Buenos Aires (TECOM/UBA) para la Formación Técnica a Distancia.

CONSULTORA

■ **Asesoría** profesional de especialidad de la Universidad de Buenos Aires para ser utilizado directamente por organismos públicos.
■ **Consultoría** para proyectos tecnológicos e industriales, regulatorios y administrativos, calidad y asistencia tecnológica y reintegración administrativa.

■ **Consultoría** para estudios de preservación ambiental: realizada por UBA (1) de la Secretaría de Estado de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable

en marcha poco tiempo después del Programa de Incentivos.

Este último arrancó con 42 millones de pesos (monto anual según Ley de Presupuesto Nacional) con el objetivo confesado de desarrollar integralmente la carrera académica, el aumento de la dedicación docente y la excelencia académica. En 1994 el número de docentes-investigadores incentivados en todo el país fue aproximadamente 11 mil; en el '95 la cifra se estiró a 16 mil y en '96 alcanzó los 20 mil, casi el doble respecto del comienzo del programa. Esto se mantiene en crecimiento aunque llegando a su meseta tanto por el crecimiento vegetativo como por, y fundamentalmente, la lucha interna por la diferenciación salarial que el incentivo trajo aparejada

Como todos saben el confesado objetivo de desarrollo integrado de la carrera académica, el aumento de la dedicación docente y la excelencia académica se tradujo en un aumento encubierto y discrecional de salarios y, sobretodo, en la violación más profunda que puede haber de la autonomía universitaria (sin necesidad de aplicar la Ley de Educación Superior). Todo esto en connivencia el gobierno de aquel entonces y los combativos progresistas que gobernaban y gobiernan las universidades. Como también todos saben, el Programa se articuló primero en cuatro categorías: A, B, C y D (las que desde entonces son algo así como la llave de entrada a cualquier «negocio» en la universidad; otorgan puntajes en concursos, becas, etc.; sin ellas no hay casi carrera académica posible; son más potentes que lo que uno sabe...) y su cruce con las dedicaciones docentes: exclusiva, semi y simple. El cruce de A con exclusiva daba y da un ingreso anual al docente incentivado de aproximadamente 11.160 pesos (obviamente además de su salario), A con semi 4464 pesos, y A con simple 1860; B con exclusiva 7440, B con semi 2976 y B con simple 1227,6; C con exclusiva 4464, C con semi 1785,6 y C con simple 744; D con exclusiva 2976, D con semi 1190,4 y D con simple 483,6. Los montos no son nada despreciables si se los compara con los magros salarios docentes de la mayoría. Hablando de mayorías, los datos recién mencionados muestran claramente que las mayorías no cobran el grueso del dinero del incentivo. Más datos: en 1994 el 8% del total de los docentes incentivados eran A, el 24% B, el 28% C y el 40% D; en 1995 los porcentajes eran 6, 20, 27 y 47 respectivamente, y en 1996 6, 18, 29 y 47. La pirámide que de aquí se deriva es obvia, la segmentación/diferenciación salarial también. Es el efecto Mateo en ciencia (Merton): a quien más tiene más se le dará, a quien menos tiene más se le quitará.

La pelea por las categorías y las dedicaciones que de aquí se

derivó (más bien aumentó la ya existente) ha llegado en estos años a casos realmente delirantes y lamentables, propios de una comunidad universitaria cada vez más degradada y servil (hasta A. Puiggros se «ocupó» del asunto en el Congreso, dada su doble calidad de docente-investigadora y de diputada aliancista; hoy en día lo hace también con el asunto CONICET). En aquella oportunidad, 1998, Puiggros representó –como hoy por lo del CONICET– a aquellos docentes-investigadores con categorías A o B y con dedicaciones semi o exclusivas frente al nuevo Manual de Procedimientos, del Ministerio, de 1998, que restringía aún más el acceso al Programa y a sus mayores beneficios. Obvio que esta gente sólo discute cuánto les toca, de ninguna manera objetaron ni objetan en sí mismo el Programa como una aberración en todo sentido.

Por otra parte, como el Programa obliga a dar clases los dos cuatrimestres (aumento de la explotación docente) y a estar en algún Proyecto de investigación (investigar a la fuerza aunque realmente no lo hagan o no les interese), como por arte de magia la cantidad de horas de clase dadas por los docentes se multiplicó como mínimo por dos y los Proyectos de investigación por tres o por cuatro respecto de 1991. Todo el mundo comenzó a querer dar clases y ¡todo el mundo se acordó de investigar! Claro que todo guiado por el Ministerio y por los racionales de adentro que, en lugar de pedir más presupuesto genuino y sin condiciones, se agarró de la teta del Ministerio sin protestar. Más bien los racionales y progresistas de adentro se acomodaron y se adaptaron en una forma algo rastrera, esto es, en comunión con aquellos a quienes decían combatir.

Por ello, Del Bello lo hizo de manera magistral. Introdujo lo peor de la Ley de Educación Superior en la universidad sin necesidad de la Ley. Todo por el vil metal, perdón por la excelencia académica. El resultado: la exacerbación de las miserias académicas ya de por sí bastante miserables, y la elitización cada vez mayor de la docencia y la investigación universitarias. Cuidado, engordan los chanchos. Del Bello es el Erman González de Cavallo. ¿La comunidad académica?, bien gracias: en 1994, 859 docentes con categoría A, 2644 con B, 3122 con C y 4574 con D; en 1996, 1180, 3640, 5840 y 9340 respectivamente. Claro que esto sólo refleja que hay una jerarquía académica según el saber adquirido, por supuesto (no vayan a creer que esas diferencias se refieren a que sólo 1180 docentes están en condiciones –y capacidades– de ganar 11.160 pesos más por año, y que ¡9340 se merecen tan sólo 483,6 pesos más por año!). La solidaridad docente, la idea de que por igual tarea igual salario, bien gracias (pregúntenle a San

Convocatoria a subsidios para grupos de investigación

- Proyectos biennales
- Subsidios pagados por los investigadores
- Integración de grupos
- Financiación del presupuesto total
- Director / coordinador
- Máximo tres docentes de la UBA
- Un proyecto por director

Con más de 15 años de desarrollo con éxito y apoyo la Presidencia Científica USACYT de la UBA es la experiencia acumulada en planes que estructura los proyectos de investigación que optimización de los recursos, refuerza los vínculos docentes y genera en nuevos temas, promoviendo placement al público académico y al sector privado.

Me complace dar la bienvenida a la Presidencia Científica USACYT 2001-2002 en el marco de que tendré el honor de dirigirlas investigadoras en la Universidad de Buenos Aires durante el tiempo de su permanencia.

Dr. Aldo Marchesi Cifri
Jefe de la Comisión Directiva

UNIVERSIDAD
Secretaría de Ciencia y Tecnología
de BUENOS AIRES



Convocatoria a grupos para proyectos de investigación

Bienales
2001-2002

Características principales de los proyectos biennales

Según sus tipos: A, B y C

Los proyectos biennales están orientados a temática propuesta por los propios investigadores dentro de las ciencias básicas de la investigación científica.

Entrega de bases y cuestionarios

- a partir del 12 de julio.

Presentación de los proyectos

- del 31 de julio al 15 de agosto

Lugar

- Secretarías de Investigación y Desarrollo de cada Facultad participante.

Inicio de los proyectos biennales

- 1 de enero de 2001.

Información

- Secretaría de Investigación de cada Facultad participante
- www.usacyt.uba.ar

Proyectos A:

Dirigido a grupos de investigación integrados y bien formados. Se financian hasta 250 proyectos por año, máximo de \$3.500 anuales.

- Director: Investigador por actividad (Investigador Principal)
- Director: Profesor Regular, Extraordinario o Titular (coordinador por un máximo de cinco docentes) con un título de doctorado en el área de la actividad.
- Coordinador: Profesor Regular, Extraordinario o Titular con un título de doctorado en el área de la actividad.

Proyectos B:

Dirigido a grupos de investigación que reúnan un número significativo y logren alcanzar resultados y producción científica. Se financian hasta 250 proyectos con un monto máximo de \$6.000 anuales.

- Director: Investigador por actividad (3 docentes)
- Director: Profesor Regular o Extraordinario con un título de doctorado en el área de la actividad.
- Coordinador: Profesor Regular, Extraordinario o Titular con un título de doctorado en el área de la actividad.

Proyectos C:

Dirigido a grupos de investigación que reúnan un número significativo, logren alcanzar resultados y producción científica y tengan un vínculo con el sector privado. Se financian hasta 150 proyectos con un monto máximo de \$20.000 anuales.

- Director: Investigador por actividad (3 docentes)
- Director: Profesor Regular o Extraordinario con un título de doctorado en el área de la actividad.
- Coordinador: Profesor Regular o Extraordinario con un título de doctorado en el área de la actividad.

Para solicitar el formulario de bases grupos

Elaboración de bases, bases de datos, cuestionarios, cuestionarios de evaluación, cuestionarios de evaluación de los proyectos biennales, cuestionarios de evaluación de los proyectos biennales, cuestionarios de evaluación de los proyectos biennales.

Mateo...).

En fin ...

En lo que respecta al FOMEC es la misma cosa. Reproducción de la elitización. El «Fondo» otorgó dinero para subsidios, fundamentalmente para Becas de Perfeccionamiento (Posgrados, Maestrías y Doctorados) en el interior y el exterior del país, y para la evaluación de planes de estudio de carreras de grado y posgrado (léase reformas curriculares digitadas por expertos -de adentro- por fuera de la universidad; otra vez violación de la autonomía). De hecho está siendo utilizado también para aumentos encubiertos de salarios vía consultorías de expertos y, en el caso de las Becas, para «perfeccionamiento» (*aggiornamento*) de los «pollos» del clientelismo universitario medievalista que consiguen dichas Becas aceptando (y entregando) todo lo que se les pida -incluida su alma y otras cosas que por pudor no explicitamos-. Se perfeccionan para ser los mejores «jóvenes» reproductores de una casta en total decadencia y de las condiciones actuales que posibilitan la subsistencia de esta corporación académica que hoy está un tanto preocupada por si les toca el ajuste a ellos **-obviamente no importa si le recortan el salario a otras personas porque no son Docentes-Investigadores-**. Y también para engrosar (no mucho, eh) la tan deseada cima de la pirámide- de los A exclusivos -¡son casi 12 mil pesos anuales aparte del salario!- ya que hoy en día si no se tiene un posgrado o más bien un doctorado (del exterior mucho mejor) la carrera docente se ve interrumpida en la puerta de la JTP y no se obtiene ni un mísero cargo más por concurso (a esta altura tener una categoría A, B, C o D -hoy son I, II, III, IV o V, ¡qué innovación tanto académica como democrática!- y un posgrado o doctorado FOMEC es el hilo de Ariadna que todo docente-investigador incentivado y «Fomecizado» necesita y ¡desea!).

En este sentido, véase la última convocatoria de los Proyectos UBACyT 2001-2002 que también reproducimos a continuación -y recuérdese lo que acabamos de mostrar de UBATEC S. A. y lo de la conexión del Programa de Incentivo y los Proyectos de Investigación-. Aquí podrá leerse, por ejemplo, «se plantea una estructura que optimice el uso de los recursos», los proyectos convocados están en relación a las dedicaciones que se puedan «juntar» (una exclusiva vale 1 punto, una semi, $\frac{1}{2}$, y así sigue la escala descendente) y con ello al subsidio que puede obtener: el efecto Mateo nuevamente, si se tiene más dedicaciones se obtiene más plata (por ejemplo, los Proyectos C tienen que tener 5 dedicaciones y el monto que se puede obtener es de \$20.000 por año, los B 8000, y los A 3500). Se dice de los Proyectos C «Dirigidos a grupos de investi

gación cuya masa crítica en recursos humanos, en desarrollo y producción les permita ser competitivos a nivel internacional». ¡Qué tal! A la caza de dedicaciones... Y, como si esto fuera poco, el nuevo Reglamento de Becas de la UBA ata las mismas a los Proyectos UBACyT y al negocio de los posgrados: no puede inscribirse al concurso de Becas nadie que no esté en algún UBACyT y que, en el caso de las Becas para graduados, no esté cursando alguno de los Doctorados y/o Maestrías que ofrece el mercado académico, por supuesto, arancelados.

La facultad de ciencias exactas y naturales el lugar exacto para resolver los problemas técnicos de su empresa

EN LA ESCUELA, POR EXPERIMENTACIÓN
EN LA PLANTA POLIVALENTE
Y EL INSTITUTO DE PLAN Y CONTROL

Activos puntuales
 - Cursos avanzados y talleres
 - Cursos de capacitación
 - Entrenamiento de personal
 - Desarrollo de sistemas de producción
 - Sistemas de control
 - Análisis de fallos
 - Ingeniería de procesos
 - Oficina de asesoría
 y e investigación

EN LA EMPRESA, POR ALUMNOS
DIRECCIONADOS POR
EL PROF. ROVEREDO

El sistema de prácticas está diseñado para desarrollar, transferir y actualizar los conocimientos adquiridos por el alumno durante su formación. La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales a través del Área de Plantas, ofrece un programa de post-graduatarios con el objetivo de generar un mayor nivel de capacitación y actualización que resulte en mayores beneficios.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES
CENTRO POLIVALENTE DE INVESTIGACIONES Y PLANTAS
ALUMNOS DE INVESTIGACION
TEL: 254 5834
BUENOS AIRES 4700 367
0021252.0530

c) En el 2000, y estando a la altura de las nuevas formas sociales posmodernas, la UBA se aggiornó en el plano de la nuevas tecnologías y **fundó otra empresa: UBAnet (Registrada).**

Según la publicidad que también reproducimos, la misma es de la

UBA y de TRAINET (Web Education Company, del Gruppo Telecom de Italia). La misma reza, como ustedes mismos pueden leer, que «sin capacitación estás así»... en PELOTAS. ¿No será mucho? «Si querés respaldo académico y seriedad, te damos certificados emitidos por la UBA». «Capacitate con UBAnet y no pases vergüenza». «Cursos de: Administración General, Marketing, Dirección de Empresas, Recursos Humanos, Comunicación y RR.PP. y Contabilidad. Con certificados emitidos por la UBA». ¿Cuesta creerlo, no? Yo no vi hasta el momento una desmentida de la UBA.



Sin capacitación estás así.

Hoy en día la capacitación es esencial. UBAnet te da la posibilidad de cubrir todos tus requerimientos profesionales como mejor se convenga. Si querés mejorar tus conexiones a la hora de trabajar, pedir cursos y estudiar en la casa o en el trabajo, con tutores que respaldan los contenidos por mail. Si querés que el curso en su aula, tenga grandes audiencias. Si querés respaldo académico y seriedad, te damos certificados emitidos por la UBA.

Capacitate con **UBAnet**.
 170 pesos semanales.

Cursos de: Administración General, Marketing, Dirección de Empresas, Recursos Humanos, Comunicación y RR.PP. y Contabilidad.
 Con certificados emitidos por la UBA.

Si no tenés computadora, suscribite en los telefoneros de acceso público.

TRAINET TELECOM ITALIA 

UBAnet[®]
 Capacitación por Internet
 Línea hoy a: **0810-3882263**
www.ubanet.com 

7.

Finalmente, cualquier conexión de lo anterior con las reducciones de cargos, dedicaciones y hasta cursos –al compás del aumento continuo de la matrícula estudiantil– que se vienen dando en las universida

des no es pura casualidad. El ahogo presupuestario y su «utilización interna» por un lado, y la diferenciación/elitización salarial y de formación (Incentivos y FOMEC) por el otro, son fenómenos de un mismo proceso: el comienzo del fin de cierta educación de nivel y masiva en la Argentina. La fragmentación socioeconómica general trasladada a la educación superior. La adaptación de la misma a las necesidades de la internacionalización del capital (globalización). De la subsunción formal a la real. La inserción de la Argentina en el mercado mundial. Esas son las tendencias.

Y todo esto con la efectiva connivencia del anterior gobierno nacional, los irracionales de «afuera» de ayer, y los «progresistas racionales de adentro» de hoy en el gobierno nacional (Alianza y otras yerbas). Todos juntos luchando por la reestructuración de la educación superior. Por el ajuste. Por el autoajuste.

Hay que barrerlos a todos.

Esperamos aportes para el debate y para la acción conjunta contra aquellos que llevan adelante las mencionadas tendencia.

Eduardo Emilio Glavich

PD: vale una aclaración. Quien escribe esto tiene dedicación exclusiva en la UBA, está en Proyectos UBACyT desde 1994, ha hecho una Maestría en la UBA, está intentando ingresar al Doctorado de Filosofía y Letras de la UBA, cobra el Incentivo desde 1994, y muchas otras cosas más de conocimiento público tanto académicas como políticas. Es obvio que opino que todo ello no me inhabilita para criticar lo que he criticado sino más bien lo contrario.

El conflicto de 1999...



'99

Hacia fines de los noventa, el país ya no era el mismo que diez años atrás. La crisis ya no dejaba ocultar una década de estragos y el deterioro creciente e irreversible de las capas más vulnerables (y masivas) de la población. El «modelo neoliberal» como llave de «acceso al Primer Mundo» perdía credibilidad al ritmo de la crisis.

En cuanto a la UBA, las reformas curriculares habían sido parcialmente aplicadas, y sólo en algunas facultades. Pero en mayo de 1999 se anuncia un nuevo «ajuste» que incluía una reducción de las partidas presupuestarias para las

universidades. En mayo de ese año, el Rector O. Shuberoff profetiza, vía titular de tapa del diario *Clarín*, que «en octubre la UBA cerraría sus puertas» si no se daba marcha atrás con el recorte anunciado. Inmediatamente, los decanos hacen un llamado a la protesta masiva en cada facultad. Docentes y estudiantes respaldan masivamente estas invocaciones a la resistencia. En pocos días, gran parte de la UBA está movilizada. Se producen tomas de edificios en casi todas las facultades...

El gobierno menemista dio marcha atrás con la medida de ajuste y los decanos llamaron entonces a retornar al orden normal. Pero el breve lapso de lucha habilitó la emergencia de procesos que venían madurando bajo el mármol de la academia.

Muy especialmente las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales expresaron estas tendencias hasta entonces subterráneas. En ambas facultades se pasa velozmente del repudio al recorte al cuestionamiento de los mecanismos institucionales de la facultad, de sus órganos de gobierno y hasta de la «herramienta gremial estudiantil»: ambos centros de estudiantes son destituidos en asambleas multitudinarias, llevando al extremo la contradicción emergente entre dos tendencias del movimiento en lucha. Una tendencia, ligada a la lógica de la

delegación de las decisiones en los «representantes elegidos» en el cuarto oscuro; la otra -visualizada ya durante el conflicto del '95-, pasando por alto las mediaciones de la representación política y pugnando por «tomar los problemas en nuestras propias manos».

Esta segunda tendencia se manifestó nítidamente en Filosofía y Letras, donde ya no se exigía «aumento de presupuesto» a secas, sino aumento de presupuesto con control y gestión de toda la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y no-docentes). Semejante situación desbordó (cuantitativa y cualitativamente) a las organizaciones partidarias estudiantiles, produciéndose, por ejemplo, la ruptura del frente de izquierda que conducía el Centro de Estudiantes de la FFy L (CEFyL).

Este proceso de activación dio un paso más en relación al del '95, ya que se avanzó desde esbozo de una crítica a la universidad existente hacia experiencias concretas y masivas de autoorganización y democracia directa. Experiencias que, nos atrevemos a aventurar, sirvieron de laboratorio para las prácticas de insurrección callejera desatadas tan sólo dos años y medio después...

Límites y alcances de la autoorganización estudiantil*

*La Comuna estaba formada por los consejeros municipales elegidos por sufragio universal en los diversos distritos de la ciudad. Eran responsables y revocables en todo momento [...]. La Comuna no había de ser un organismo parlamentario, sino una corporación de trabajo, ejecutiva y legislativa al mismo tiempo [...]. Desde los miembros de la Comuna para abajo, todos los que se desempeñaban en cargos públicos debían desempeñarlos con **salarios de obreros** [...]. En manos de la Comuna se pusieron no solamente la administración municipal, sino toda la iniciativa llevada hasta entonces por el Estado [...]. La variedad de interpretaciones a que ha sido sometida la Comuna y la variedad de intereses que le han interpretado a su favor, demuestran que era una forma política perfectamente flexible, a diferencia de las formas anteriores de gobierno, que habían sido todas fundamentalmente represivas. He aquí su verdadero secreto: la Comuna era, esencialmente, un gobierno de la clase obrera, fruto de la lucha de la clase productora contra la clase apropiadora, la forma política al fin descubierta para llevar a cabo dentro de ella la emancipación económica del trabajo...*

— K. Marx, *La guerra civil en Francia*.

La actividad autónoma de las masas pertenece por definición a lo reprimido de la historia.

— C. Castoriadis, *La experiencia del movimiento obrero*

En este artículo intentamos reflexionar críticamente sobre dos años de práctica política en el movimiento estudiantil universitario dentro de la carrera de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se trató de una práctica cuya premisa básica era la de crear un espacio político de autoorganización por oposición a prácticas tradicionales que muchos de nosotros veníamos cuestionando como formas de enfrentar las relaciones sociales institucionales dentro de la facultad, intentando así cuestionar más profundamente las relaciones

* Publicado en **dialéctica**, número 12, agosto de 2000.

nivel general¹. De alguna manera estas «viejas» prácticas se nos aparecían como no antagónicas, en muchos casos reproduciendo aspectos que hacen a la esencia de la lógica institucional. Por supuesto, estos cuestionamientos se fueron cristalizando en instancias más generales a nivel de Facultad, ya sea a través de otros espacios, como la agrupación *Ontológicamente Revocable* de la carrera de Filosofía,* y dentro de la experiencia de lo que se dio en llamar «mayo del 99».

Lo que intentaremos desarrollar aquí son los límites y alcances de esta experiencia para abrir un debate que aporte a la construcción de nuevas formas antagónicas de hacer política.

Autoorganización: ¿De qué autonomía hablamos?

En el párrafo citado al comienzo de este texto podemos descifrar cómo Marx describía a la primera organización autónoma de la clase obrera. Y si tenemos que ser fieles a las palabras que él mismo utiliza, hemos de sorprendernos por la calidad de «descubrimiento» que Marx le otorga a los comuneros para con su propia forma de organización: la Comuna. ¿Qué significó entonces este descubrimiento? Sin dudas, representa una organización que es producto de la razón que implica, a su vez, un principio de reorganización comunista de la sociedad. Si insistimos en subrayar este acontecimiento histórico es porque no siempre la historiografía de izquierda lo ha rescatado, en el sentido político del término. La organización autónoma de los sujetos pertenece a un terreno huidizo dentro de la izquierda, porque si bien podemos

¹ *Autoorganizados de Antropo y Arqueo* se constituyó como una «lista» en asamblea teniendo como premisas los siguientes puntos: A) Romper con la idea de «Consejero estudiantil» que participa en el co-gobierno de la carrera creando delegados revocables en asamblea, asumiendo con renuncia firmada, y concurriendo sólo con mandato de asamblea. B) Crítica a los mecanismos de representación y, por ende, a las instancias de decisión de la facultad (Junta Departamental, Consejo Directivo y Consejo Superior). C) Creación de comisiones de trabajo votadas en asamblea, abiertas y autónomas entre sí. D) La asamblea es el espacio privilegiado donde deliberar y tomar decisiones, concibiéndola como representante de nadie más que de sí misma (es decir, de los asamblearios).

Esta lista sacó la mayoría estudiantil para participar de la Junta Departamental de la carrera. Este proceso se inició a fines de 1997 y sigue en la actualidad.

* Ver «Llamamos comunismo» en este mismo libro (pp. 143-153), donde se narra la experiencia de esta agrupación. [Nota del colectivo editor.]

establecer una línea que comienza en 1871, sigue por 1905-17 y llega hasta 1956, no siempre ésta fue seguida ni mucho menos relacionada con una práctica de transformación de la vida política.

La idea de autoorganización se basa en el concepto de *autonomía* que, siguiendo a C. Castoriadis, significa darse a sí mismo su propia ley, lo cual quiere decir que uno duda y se formula preguntas propias sin aceptar ningún tipo de autoridad, ni siquiera la autoridad de su pensamiento anterior. Un sujeto es autónomo cuando se instaura a sí mismo una interrogación ilimitada, poniendo a ésta constantemente en tela de juicio, generando una instancia de reflexión y deliberación constante. La autonomía se presenta como opuesta a la *heteronomía*, que significa la ley impuesta por otro, interiorizada y reproducida de manera casi natural. La mayoría de las sociedades se constituyen sobre la base de la heteronomía, en donde las diferentes instituciones creadas imponen la ley, el orden y el funcionamiento organizando la vida. Si bien estas instituciones son creadas por sujetos, por seres humanos, aparecen como el Otro, es decir, como instancias impersonales, extra-sociales, superiores a los sujetos y que escapan de su poder y acción. La consecuencia es que estas instituciones, creadas por los mismos hombres y mujeres, son aquellas que fabrican sujetos acordes a las significaciones dominantes en la sociedad, logrando de esta manera naturalizar ciertos procesos sociales.

Al haber dejado atrás el pacto con Dios e instaurado un pacto consigo mismo, el hombre y la mujer occidental se descubren hacedores de su propio destino, y la moderna concepción de sociedad entra en esta idea de sociedad autónoma en donde desaparece el Dios, el Tótem o el Creador. Los sujetos, ahora ciudadanos, son conscientes de que las leyes son productos sociales.

Sin embargo, con la implementación de la democracia representativa y sus instituciones, tanto la elaboración de leyes como su cumplimiento y cambio, queda en manos de los especialistas, profesionales que se convierten nuevamente en el «Otro» (el Estado). La idea de autonomía se vuelve oscura ante la alienación del sujeto en estas instituciones, apareciendo nuevamente la heteronomía.

Pero podemos encontrar rupturas con lo anterior, nos referimos a aquellas experiencias que han intentado constituirse a partir de una organización autónoma de la sociedad. Basta releer la descripción realizada por Marx acerca de la Comuna para darnos cuenta en qué consiste lo que estamos queriendo plantear. Al lado de la Comuna, tenemos los Soviets rusos de 1905-1917 (Lenin en «El Estado y la revolución» toma y exalta la Comuna), los consejos obreros húngaros de 1956, y en la actualidad podemos tomar las

Sociales y las Redes autónomas en Europa.

Ahora bien, cuando intentamos pensar a la autonomía en el espacio político cotidiano, en nuestra práctica es necesario preguntarse: ¿Cuál sería la práctica concreta a llevar a cabo?

Si pensamos que la autonomía como práctica política significa debatir, crear y actuar colectivamente a partir de lo cotidiano, recuperando las diferentes experiencias en un espacio de interrogación constante, estamos pensando en espacios basados potencialmente en la democracia directa, en la deliberación colectiva y en la horizontalidad a la hora de decir/hacer. Ya que, según Castoriadis, la «representación significa alienación de la soberanía de los representados hacia los representantes» es necesario oponerle la presentación retomando la idea de los sujetos como potencialmente capaces de darse su propia ley y capaces a su vez de cuestionarla para transformar las relaciones sociales existentes.

Autonomía, entonces, no implica ser «autónomo» o «independiente» de alguien (partidos políticos, por ejemplo) o de algo (institución, Estado), sino que quiere decir hacerse cargo de que uno es un sujeto social que busca construir espacios de lucha. Como señalan nuestros amigos autonomistas de la Red: «el concepto de autoorganización social, como el hecho de construir recorridos de antagonismo, es al mismo tiempo un hecho constitutivo de transformación real del presente, de lo que estamos haciendo».

Decir/Hacer/Reflexionar

Entonces, en el momento de pensar cuáles fueron los alcances y cuáles fueron los límites de dos años de práctica política autoorganizada, llegamos a la conclusión de que ambas preguntas se nos presentaban indisolubles. Allí donde se había alcanzado un espacio abierto a la discusión, éste estaba atravesado de contradicciones que no se pudieron resolver (hasta el momento). Práctica política, discusión teórica, heterogeneidad, conflictividad. Aristas que se disponen en un entramado que, de tan complejo, es irreductible. Pero hay más: la pretensión de superación de las viejas prácticas se encuentra atascada en la entrada de las nuevas, toda superación realiza un giro rebuscado no querido; nos pide que volvamos nuestra mirada hacia lo viejo, releerlo y darle vueltas con nuevas claves. Lo contrario es engañarse: es pasar de contrabando una visión religiosa del hombre y de la política. No es posible construir nuevas prácticas negando

militancias, luchas de otros que también son las nuestras.
A partir de lo anterior, decidimos estructurar esta exposición en tres ejes.

1) *Relación teoría y práctica*

Hemos dicho que la autoorganización supone la reunión de heterogéneos. Experiencias, formaciones, expectativas y subjetividades diferenciales. La profundización en la discusión política se presenta nerviosa, sabiéndose problemática. Como aparentemente todos tenemos objetivos de emancipación, apostamos a resolver nuestras diferencias en la práctica. Las experiencias superarían en este caso a cualquier discusión bizantina. Sin embargo, se fue generando un proceso en donde la práctica, más que funcionar como disparadora de inquietudes y discusiones, se transformó en un obstáculo que tendió a enmudecer los debates teóricos, secundarizándose los contenidos políticos una y otra vez. Otra posibilidad planteada, fue lo inverso: tratar de resolver lo teórico previo a cualquier práctica, llevando inevitablemente a sobredimensionar el papel de la teoría, produciendo así una parálisis al movimiento, desvalorizando a la práctica como espacio de experimentación y confrontación.

A decir verdad, una práctica autónoma implica una transformación constante no sólo de una «exterioridad» sino también del sujeto político que actúa. ¿Qué lugar ocupan la teoría y la práctica? Si de poner ejemplos se trata podríamos hablar de un militante de izquierda en el cual su práctica emana de una serie de fórmulas teóricas, así «los militantes tenían que entender que esa teoría conduce necesariamente a unas consignas, tipos de acción y formas de lucha codificadas de una vez por todas (en el *Programa de Transición*) y válidas para todo el período histórico venidero»², cosificando la teoría e instrumentalizando la práctica. El activista cumple así el rol de ejecutante político.

En cambio, si se piensa la relación entre teoría y práctica como dialéctica, se construye teoría en la práctica y práctica en la teoría a partir de la experimentación que incluye necesidades, conflictos, vueltas atrás. Visto de este modo, el «programa político» surge de las luchas mismas, de los períodos de movilización; del recorrido que los

² CASTORIADIS, C., «Proletariado y organización II», en: *La experiencia del movimiento obrero vol.2*, Tusquets, Barcelona, 1979, p. 147.

sujetos políticos (y aquí no pensamos en especialistas sino en todo aquel que asume una práctica concreta en la lucha por la transformación social) van haciendo de esas luchas. Porque esas luchas son producto de una construcción en cooperación. ¿Esto implica afirmar una idea subjetivista del conflicto? No, en realidad lo que queremos decir es que, si bien podríamos hablar de una «objetividad» de los conflictos, pensamos que estos existen –casi siempre en el orden cotidiano– y que están expresados en pequeños malestares pero velados de su esencia política. Dicho de otra manera: estos conflictos cotidianos no se nos aparecen de antemano como espacios de antagonismo, es decir, de lucha anticapitalista; están naturalizados y, justamente, develar esos conflictos, desnaturalizarlos, es en definitiva construirlos. La universidad está plagada de ellos: sistemas de evaluación, planes de estudio, falta de espacio físico apropiado para las cursadas cuando sabemos que los espacios «apropiados» son utilizados para venta de servicios, etc. Es necesario aclarar que si bien el «programa político» surge de las luchas, del devenir del movimiento, puede darse de manera «reformista» o «revolucionaria».

En realidad, lo que importa aquí es que apostar a esta forma autónoma de organización e intervención política es apostar a una forma de hacer y decir política que intenta liberar y expandir los pequeños gérmenes de comunismo que están presentes en la cotidianeidad capitalista. Dicho esto, por definición, la «reivindicación» en sí misma pasa a ser otra: detrás de la lucha por un nuevo plan de estudios se halla una intención de buscar nuevas formas de comunicación, de relación, de cooperación: «querer vivir las prácticas cotidianas como prácticas de libertad es en sí mismo una nueva relación con el mundo que se expresa no en pasado ni en futuro, sino en infinitivo: unificar y producir formas de cooperación donde el mando [capitalista] impone jerarquía, control y separación (...) experimentar formas de vida políticas donde el mando ha determinado que la política es representación y profesionalidad».³

Ahora bien, si la forma de autoorganización es potencialmente anti-institucional (léase anti-estatal) no implica *per se* oponerse a la institución. No basta con una forma de organización que contenga un programa metodológico de este tipo (horizontalidad, democracia directa, revocabilidad, sistema asambleario) si no se realiza un análisis profundo de por qué se hace política, bajo qué relaciones sociales nos hallamos

³ Texto extraído de Internet proveniente de los amigos del *Laboratorio Difuso*.

insertos y a qué tipo de transformación se apunta. Es necesario también volver sobre las propias prácticas de tal manera de no encontrarse reproduciendo lógicas institucionales o estatales de relaciones sociales (jerarquías, división rígida del trabajo, sobredelegación en representantes, etc.).

A partir de la idea que la práctica y la teoría se construyen a partir de las luchas...

2) *¿Qué entendemos pues por autoorganizarse?*

Sin lugar a dudas, no un espacio delimitado previamente sino más bien un espacio en un constante hacerse, un lugar potencial de participación, de democracia directa y anticapitalista. Pero esto implica un mínimo compromiso político, es decir, acciones reales y concretas para transformar el orden de lo existente. La autorganización no implica hacer política para uno mismo o para su grupo de pertenencia, tampoco intenta iluminar o caer en el típico sustitucionismo político. La apuesta es siempre construir movimientos antagónicos que transformen las relaciones existentes transformándose a la vez también los sujetos. Y acá la política es sumar gente no sólo cuantitativa sino, y sobre todo, cualitativamente (ya no estamos hablando de un «montón de personas» sino de una multitud heterogénea que sin embargo actúa para lograr un mismo efecto).

A diferencia de lo que estamos acostumbrados, en donde en una asamblea lo importante es votar y se reifica lo «votado en asamblea», es imprescindible dar prioridad al *cómo* se toman las decisiones; lo que aquí se plantea es que lo importante no es sólo tomar decisiones democráticas sino también mediante *qué tipo de proceso* se llegan a tomar esas decisiones, haciendo hincapié en la socialización de la información, en la discusión y en la deliberación, entendida no como algo formal sino como un aspecto real y democrático. «La democracia sólo tiene sentido cuando los que deben decidir pueden hacerlo con conocimiento de causa. El problema de la democracia abarca pues también el problema de la información adecuada, y muchas cosas más: la naturaleza de las cuestiones planteadas, y la actitud de los participantes frente a esas cuestiones y a los resultados de tal o cual decisión»⁴. Lo importante no es si se vota tal o cual moción de manera masiva, sino qué participación activa real se genera

⁴ CASTORIADIS, C., «Proletariado y organización I», en: *Ibid.*, p. 135.

para que esa votación sea realmente legítima y manifieste un movimiento.

Estos puntos que mencionamos, repetimos, son límites que aparecieron en nuestra práctica y sobre los que constantemente debemos problematizar. Como lo viejo no se borra de un plumazo y, por decirlo de alguna manera, subsiste en nosotros, se encuentra en tensión con lo nuevo que se experimenta. Es inevitable: como no se intenta modificar relaciones futuras sino las existentes, prefigurando de alguna manera nuevas formas de hacer política, esta tensión se hace presente en todo momento. Es quizá «más verdadero» construir de esta manera que pretender fundar de una nada un todo.

Pero si lo que planteamos es que la forma autoorganización es un camino que se construye al calor de las luchas antagónicas...

3) *¿Qué sucede cuando sobrevienen tiempos de reflujo?*

¿Se disgrega el colectivo conformado hasta la próxima «ola revolucionaria» para recordar viejos tiempos? ¿Se intenta delimitar un espacio más rígido esperando mejores momentos? Ni uno ni otra. La autoorganización sólo puede pervivir en un hacerse y, como mencionamos más arriba, está en la construcción de conflictos cotidianos (aparentemente naturalizados) en donde se lucha contra la desmovilización. La idea de *lucha continua* deja afuera la necesidad de «grandes acontecimientos» entendidos como la oportunidad para «actuar» y organizarse *en contra de...* Pensar en una lucha continua implica un giro en la manera de hacer política, porque detenerse en la micro conflictividad cotidiana no es sólo un cambio de escala política. Significa atacar la interioridad de un sistema ya de por sí conflictivo; significa, por decirlo de algún modo, retornar a lo primario si esto quiere decir repensar la dimensión política de aquellas prácticas que se nos presentan cotidianas, automáticas, inevitables. Son esas mismas prácticas las que mantienen, reproducen y legitiman al sistema. Y en el trayecto de modificarlas se da la posibilidad de liberación de nuevas formas de subjetividad que alteren el presente.

Verónica Zalocchi
Marcelo Dimentstein

Cambiar de música*

Desde hace muchos años los estudiantes producimos y/o aceptamos un discurso sobre lo que sucede en la facultad y actuamos en consecuencia con él. Este discurso, palabras más, palabras menos, dice que hay un intento del gobierno nacional de ahogar presupuestariamente la actividad académica en las facultades de modo de destruirlas. La consecuencia práctica de esto es la de movilizarnos en reclamo de un mayor presupuesto para defender la educación universitaria de aquellos que la atacan, en lo que sería un plan de destrucción de la universidad pública y gratuita. Esta forma de actuar ya lleva casi dos décadas. Hasta el año '95 se suponía que el enemigo asfixiador provenía del exterior, luego –aunque sólo en las facultades más avanzadas– se empezó a percibir que dormíamos con el enemigo. Hablábamos de ajuste y ahora hablamos de autoajuste, pero la música es más o menos la misma.

* Publicado en *Boletín del Colectivo de Discusión y Acción*, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), año 2000.

Como todo discurso, nos permite ver algunas cosas y oculta otras. Lo único que se permite ver es la dimensión económica del enfrentamiento en el que, indudablemente, estamos inmersos.

«...Y si arancelan quemamo' el ministerio, la casa de gobierno, el colegio militar...»

Hasta el '99 era generalizada la idea de que la única reforma que proponían los que nos asfixiaban presupuestariamente era una de tipo económico: el arancel. Sin embargo, y desde hace unos cuantos años con movilizaciones de por medio, los organismos financieros internacionales percibieron la inconveniencia de imponer un sistema de arancelamiento por la fuerza, privilegiando a cambio, la venta de servicios desde las facultades hacia la sociedad. Con esta modalidad hoy en la UBA se facturan anualmente cerca de 60 millones de dólares (en nuestra facultad –acorde a su proporción– 2 millones).

El discurso del arancel era sostenido por la Alianza por razones obvias: el monstruo arancelador era exterior a la universidad y menemista. En cambio, denunciar la venta de servicios implicaría oponerse a los decanos aliancistas que la llevan a cabo. La izquierda de Filosofía y Letras sostenía este discurso hasta que, hace unos años, empezó a hablar de autoajuste, aunque sin denunciar la venta de servicios –pero por distintas razones que la las de la Alianza¹.

Tanto esta forma de autofinanciamiento como el arancel promueven que la universidad se relacione con la sociedad mediante el lucro. Promueven relaciones mediadas por el dinero, características de la subjetividad que intenta crear el neoliberalismo, donde el Estado se retrotrae a sus funciones de seguridad-represión dejando en su lugar al Mercado como «regulador» de las relaciones sociales. De esta manera, lo que se pretende con esto no es simplemente financiarse –el Estado– mediante aranceles a los estudiantes, contribuciones voluntarias o cursos pagos, como se creía, sino integrar a la universidad en un modelo que se rige –antes que por la solidaridad– por la competencia, sumergirla en la lógica del dinero. De donde se deduce

¹ Las razones de la izquierda en el ámbito local de Filosofía y Letras obedecen a la necesidad de sostener una alianza con los trabajadores no-docentes, que perciben los adicionales a su salario de los fondos provenientes de la venta de servicios a través del Laboratorio de Idiomas.

que no está a la orden del día la destrucción de la educación pública, sino su reconversión capitalista en sentido neoliberal.

«...Para que a las universidades pueda entrar la clase obrera...»

Uno de los supuestos más fuertes de la melodía economicista es el de la neutralidad de la institución estatal. Este supuesto fue común a todo el movimiento que resistió las privatizaciones al nivel nacional. Frente a la embestida privatizadora del menemismo y de los organismos financieros internacionales, los trabajadores defendieron los organismos estatales como si fueran propios. La idea de la neutralidad del Estado o, incluso, el de su carácter benefactor, se hizo carne durante el período peronista donde una gran cantidad de conquistas obreras fueron recuperadas por la burguesía mediante su incorporación a la esfera estatal.

En el movimiento estudiantil esta idea proviene de la época en que la educación universitaria fue arrebatada por éste a la esfera clerical. Así, la universidad actual está construida sobre conquistas de principios de siglo, tales como el cogobierno con participación estudiantil, los concursos para elegir profesores, la libertad de cátedra, la autonomía o los centros de estudiantes. Sin embargo, hace décadas que estas conquistas fueron incorporadas por el sistema universitario como una parte fundamental de su funcionamiento. La participación estudiantil en el cogobierno es decorativa, los concursos son una farsa, la autonomía es la posibilidad de aplicar la política del gobierno a la manera universitaria, y los centros de estudiantes sólo venden apuntes. La ideología nunca fue otra que la dominante. Una vez más, las alternativas que fueron victorias en luchas pasadas son absorbidas por el capital, en este caso bajo la forma-Estado, transformándolas en el engranaje que sostiene toda la estructura.²

El discurso de defensa de la educación pública, con el consecuente pedido de mayor presupuesto, reposa en la idea de neutralidad que nos impide reconocer las relaciones de poder que son constitutivas del

² En este sentido podría nombrarse el hecho de que formas de autoorganización de las luchas obreras fueron recuperadas por el capital, incorporándolas al sistema de gestión del trabajo en fábrica, conocido como *toyotismo*. Esto puede leerse en los trabajos de B. Coriat y A. Gorz.

terreno universitario como institución que forma parte del sistema político actual.

«...La educación del pueblo no se vende, se defiende...»

La institución educativa en general –sin olvidar incluir aquí a la universidad– es uno de los lugares y momentos donde se constituyen las subjetividades que conforman el sistema. Desde el vamos, la universidad –en especial el área de las ciencias sociales– es uno de los espacios en donde se piensa la sociedad con el objetivo de legitimarla, aunque también viene siendo un ámbito en donde cotidianamente surge el cuestionamiento.

Así, el carácter mismo de la institución, lo que la hace ser tal, es ocultado por el discurso economicista que se centra en la cantidad de dinero que debe entrar a la institución, dejando a un lado la dimensión político-ideológica del asunto. Por ello, muchas veces resulta clara la necesidad de mayores recursos económicos, pero no es claro qué tipo de institución se pretende. Pensamos que una buena parte de los estudiantes tienen un malestar difuso con la universidad pero entienden que frente al ataque de todos los gobiernos es mejor defender lo que existe. En nuestra facultad (y en Sociales, en menor medida), se empieza a percibir la necesidad de transformación, aunque no está claro en qué dirección. Este cambio en la percepción de los problemas requiere de la construcción de un discurso distinto al de las últimas décadas, discurso que se construyó a lo largo de muchos años y cuya deconstrucción recién está comenzando.

Cambiar de música

La deconstrucción supone en un mismo acto la destrucción de lo anterior y la construcción de lo nuevo. Los enfrentamientos son instancias privilegiadas para una práctica de esta naturaleza, por eso 1995 y 1999 son acontecimientos sobre los cuales es necesario volver siempre. El '95 remite a la primera lucha donde se reconoce el enemigo en el interior de la universidad, y el '99 permite pensar las primeras prácticas de autovaloración de un sujeto antagónico. Esto no significa que en la vida cotidiana no haya enfrentamientos que descifrar, pero

Lo cierto es que estos acontecimientos son el escenario donde la mayor cantidad de estudiantes precipitan una cantidad de malestares que se acumulan por años y donde, muchas veces, se prefiguran alternativas.

Es necesario repensar la institución universitaria, no desde el poder, como se hizo hasta ahora, sino desde la resistencia³. Cada vez que se resiste y se dice no, se abre un marco de posibilidades alternativas a lo que se rechaza, asoma una potencia. Cada vez que se rechaza la forma en que se cursa o se evalúa una materia, se está balbuceando una forma diferente de hacerlo, que la mayor parte de las veces no se llega ni a enunciar, quedando en la nada. Y queda en nada principalmente porque el discurso dominante sólo autoriza como importante la variable económica del enfrentamiento, ocultando o minimizando las relaciones de poder y sus consecuencias. Así es que el dispositivo universitario permanentemente desvaloriza la palabra de los que proponen alternativas, a favor de los que apuestan a la conservación de lo existente⁴. La desvalorización produce el silencio y/o reproducción de lo dado, lo que permite que se haga dominante un discurso que muchas veces hasta pretende no ser político pero que de por sí sostiene el desarrollo de la institución.

Un pensamiento desde la resistencia implica generar un nuevo discurso que no piense a la institución como neutral en ninguna de sus dimensiones. Bajo esta nueva óptica ya no puede hablarse de «medio universitario» porque la idea de «medio», como la de herramienta, incluye la de neutralidad (con un martillo se pueden clavar clavos o matar a alguien sin que deje de ser martillo, pero la acción que se imprime sobre el martillo marca una dirección, una intencionalidad.)
Si

³ Pensar desde el poder implica pensar el conflicto en los mismos términos –aunque como «oposición»– en que los piensa el Estado, en el sentido de que se valore positivamente lo mismo que éste valoriza: las estructuras de gobierno, los centros de estudiantes, etc., estableciendo una disputa solamente en estos terrenos. Contrariamente, puede pensarse desde la resistencia, es decir, desde abajo, desde las posibilidades de transformación –y no de conservación– de lo existente, que abre el conflicto con respecto a lo instituido.

⁴ En la cotidianeidad educativa la desvalorización toma forma en la escisión entre estudiantes y docentes, entre votantes y representantes, entre no activistas y militantes, etc. Puede verse claramente en la división en claustros de los cogobiernos universitarios, donde se supone que los docentes deben tener mayor peso en las decisiones (votaciones) por el hecho de poseer más conocimientos. Esto vuelve a oscurecer la dimensión política de los conflictos presentándolos simplemente como diferencias generacionales, produciendo enfrentamientos corporativos que no salen de la lógica dominante.

aceptamos la tesis de la neutralidad podríamos decir que la universidad como existe puede ser buena siempre que la dirijamos nosotros. Pero si el martillo es de hierro y madera, la universidad es de relaciones de poder. La universidad –como el Estado– es en sí misma acción, acción política, es asignación de roles y funciones, de formas de funcionamiento que la constituyen. Así, podría pensarse a la universidad, en vez de como una herramienta, como una *máquina*, como un dispositivo que produce siempre lo mismo, no importa quien lo dirija. Y la maquinaria universitaria valoriza –al mismo tiempo que produce– un modelo de intelectual que, o bien no es ni crítico ni antagonico al sistema, o bien colabora abiertamente con él.

A un nivel general, el tipo de democracia en el que vivimos, por más restringida que ésta sea, necesita la aprobación de los ciudadanos para obtener cierto consenso que le permita funcionar. El consenso que necesita la democracia actual supone distintas posibilidades de elección, ciudadanos medianamente activos que opten entre distintas modalidades de gestión del sistema, aunque sin salirse de él. Por ejemplo, en los casos de corrupción en el Senado, no se visualiza la íntima relación entre la corrupción y las necesidades del capital, sino que se favorece la idea de que es un problema moral de cada uno de los representantes implicados. Los ciudadanos toman posición con respecto a la corrupción pero sin cuestionar las reglas del juego vigentes. Esta mínima actividad por parte de los ciudadanos es necesaria para el funcionamiento del sistema, que no podría subsistir apoyado en una completa pasividad, prescindiendo del involucramiento de todos.⁵

Indudablemente, las carreras humanísticas funcionan como máquinas generadoras de consenso –aunque en menor medida que los *mass media*– produciendo subjetividades a través de movimientos y disposiciones que tienden a valorizar determinados deseos, elecciones, metas, conductas, relaciones, maneras de hacer las cosas, etc., que al mismo tiempo de ser funcionales son terreno de múltiples conflictos y

⁵ Lo mismo sucede en la producción, donde el capital se apropia del trabajo pero sin subsumirlo totalmente, ya que necesita de la creatividad de éste para reproducirse. El problema para el capital es que esta creatividad supone al mismo tiempo un grado de libertad que se le vuelve en contra. El capital no puede vivir sin el trabajo y los problemas que su existencia conlleva; en cambio, el trabajo puede prescindir del capital. Estas ideas pueden encontrarse en CASTORIADIS, C., en especial en su libro *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Bs. As., 1999, y en NEGRI, A., *Marx más allá de Marx*, Akal, Madrid, 2001.

enfrentamientos. No casualmente Sociales y Filo son las facultades que más problemas le traen a todos los gobiernos.

Este movimiento de valorización es simultáneo con la desvalorización de la producción alternativa de estudiantes o docentes antagónicos. De esta manera, el cuerpo social es separado de sus potencialidades creativas. Esto se experimenta cotidianamente en las aulas donde tanto docentes como estudiantes renuncian a cualquier actividad que no sea la reproducción estéril del conocimiento establecido, siendo su máxima expresión los sistemas de evaluación, completamente memorísticos, descalificadores de cualquier creatividad. Se inhibe así una potencialidad del sujeto que se reúne en las aulas, nos referimos a aquella disposición que le permite pensar críticamente la realidad con el fin de promover su transformación. El sujeto universitario se separa de esta forma de su potencial emancipatorio.

Un nuevo discurso, una nueva práctica

En la lucha de mayo del '99, especialmente en las facultades más combativas, quedó expuesta la insuficiencia del discurso economicista. Éste fue desbordado por prácticas que no sólo se enfrentaron al recorte presupuestario, sino que cuestionaron el funcionamiento mismo de la institución, oponiéndose a las relaciones de dominio que la constituyen. La emergencia de estas prácticas, a la vez que pone en crisis el discurso anterior, sienta las bases para la creación de un discurso distinto que permita enfrentar desde un lugar más radical las luchas que se avecinan.

Nuestra apuesta aquí es la de señalar algunos puntos que aporten en esta construcción de un discurso alternativo al que durante décadas construyó el movimiento estudiantil:

1. La institución universitaria es una máquina productora de un determinado tipo de intelectual y un determinado tipo de conocimiento que resulta funcional y acrítico a la dominación capitalista imperante. Esta producción se realiza mediante relaciones de poder tanto políticas como económicas, que se entrecruzan y chocan, cubriendo completamente cada episodio de la vida universitaria. Por todo esto es que no es el control de su estructura tal cual hoy existe lo que pretendemos sino su transformación radical y total.

2. Para esta transformación sería necesario ir más allá del conflicto económico (que suele expresarse en el pedido de mayor

presupuesto) e intervenir en todos los espacios donde puedan revertirse las relaciones de fuerza actuales basadas en jerarquías generacionales, competencia corporativa y opresión política.

3. No hay un único frente de conflicto. El enfrentamiento es multilateral. La organización a darnos debe ser, por lo tanto, múltiple, de acción en red, como focos de infección que se propagan por el sistema cual un virus.

4. La destrucción de lo que existe necesita la construcción de lo nuevo. Para ello, llevar adelante prácticas que a la vez que destruyan lo existente posibiliten el desarrollo de la potencia de un proyecto propio con fuerza emancipadora.

5. Esta emancipación necesita dar un paso fuera de los intereses meramente corporativos, romper el aislamiento, actuar *hacia-para-con* la sociedad, pensando en la construcción de una sociedad diferente basada en relaciones sociales no capitalistas.

6. A medida que avanza una autovaloración antagónica al sistema, avanza la desestructuración capitalista. Generar espacios de producción crítica, que en la misma práctica plasmen una forma distinta, horizontal e igualitaria de hacer las cosas, llena de contenidos a una alternativa que se construye en el proceso de autovaloración de los saberes-acciones hoy soterrados por las instituciones y por los que las defienden, y obviados por los «profesionales» de la política. La construcción de una alternativa permite la desestructuración de lo que existe.

7. La mayor parte de la información de lo que sucede en el terreno universitario circula por canales de difícil acceso para quienes no estén comprometidos con la burocracia universitaria y la única información que circula valoriza el dominio de estas camarillas burocráticas. El primer paso para una práctica de autovaloración es el de informar lo que se oculta y contrainformar frente a lo que es difundido como información oficial.

8. Los únicos saberes que esta universidad reconoce como tales son aquellos que, o bien son solidarios con el dominio vigente, o bien son críticos pero no dan un solo paso en el sentido de una acción transformadora. El terreno de la disputa teórico-ideológica es vital en una institución que produce un consenso de este tipo, por eso contestar en este nivel es indispensable. Los talleres autogestionados y las cátedras libres, son iniciativas que deben ser apoyadas, coordinadas y extendidas.

9. Pero la sola producción de ideología antagónica ignora que la universidad se asienta en la división intelectual/manual que es esencial a la dominación. Como decía Horkheimer, la burguesía puede permitir la discusión de los aspectos más vitales de su dominación siempre que no se dé un solo paso en el sentido práctico. En este camino, hay que unir la producción teórica con las prácticas de enfrentamiento que se suceden tanto dentro como fuera de las facultades. Hoy las universidades se relacionan con la sociedad mediante la venta de servicios o el asesoramiento al capital, contrariamente las prácticas de coinvestigación intentan generar una cooperación entre trabajadores intelectuales y manuales que se dirija contra el dominio capitalista.

10. En suma, se trata de recrear un espacio de producción y acción que prescindan de la mediación estatal. Desarrollar un espacio público pero no estatal que sea espacio de confluencia para la acción de quienes enfrenten el sistema en un movimiento real que destruya lo existente mediante la construcción del ahora.

Karla Castellazzo y Patricio McCabe

El conflicto de 2001...



'01

Transcurría julio de 2001 cuando el Ministro de Economía Domingo Felipe Cavallo -luego del «megacanje» de la Deuda- hizo sancionar la «Ley de déficit cero», que imponía no gastar un solo peso más de lo que se recaudara. Para eso, había que «subejecutar» presupuesto en distintos sectores, para «honrar» los intereses de la Deuda Externa. 13 % fue el porcentaje que se rebajó -con el argumento de lograr terminar con el déficit- a los salarios estatales y a las jubilaciones. El sector docente fue uno de los que ensayó algunos movimientos de resistencia a la

medida. Se sucedieron paros y medidas similares, a lo largo del país, que afectaron las clases en los distintos niveles.

En la universidad, el movimiento se inició por el sector docente, que más inmediatamente se veía perjudicado con este recorte directo. El órgano gremial nacional de los docentes universitarios –la CONADU (histórica), a la que adhiere la Asociación Gremial Docente (AGD) de la UBA– llevó adelante una huelga que incluyó no tomar exámenes finales durante los llamados de julio-agosto y no iniciar las clases en el segundo cuatrimestre. En distinto grado, todas las universidades nacionales estaban movilizadas.

Esta reacción ante el recorte salarial marcó el tono del conflicto y desnudó también líneas divergentes en el movimiento universitario. Siendo que el ataque salarial hacia los docentes era abierto, se puso en cuestión cuál era el rol de los estudiantes en esta lucha: ¿debían éstos actuar con la pasividad de quien se «solidariza» y «acompaña» el reclamo docente? ¿O debían actuar como un sujeto colectivo a quien este conflicto interpelaba directamente?

El debate se dio entre las dos tendencias que ya conocemos. Una, marcada por la limitación

sectorial del reclamo docente, que ponía el salario como primera y casi única reivindicación –derivado esto de considerar al docente casi como único actor implicado. La otra, empeñada en considerar que *la lucha salarial es sólo una parte* de una lucha de conjunto por otra universidad, y que esta lucha incluye a todos los sectores universitarios (estudiantes, graduadas/os, docentes, no-docentes) y a la sociedad en su conjunto. Como expresión del predominio de la primera posición, en este conflicto se llegó al hecho de que las asambleas de estudiantes y de docentes se realizaban en forma separada (a veces a la misma hora y en la misma facultad...); las/os docentes se limitaban a dejar participar a las/os estudiantes en sus asambleas, con voz pero sin voto, o a acercarse al final de alguna asamblea estudiantil para informar lo que ya habían decidido y pedir que las/os apoyasen.

Ese segundo cuatrimestre las clases comenzaron «a medias». Bastantes cátedras continuaron el paro por algunas semanas. Pero lo interesante que tuvo este conflicto fue que en distintas materias de varias carreras –donde había espacio para la discusión de la obvia problemática universitaria–

se llevaron adelante dinámicas de cursada distintas a la clásica de uno hablando y muchos escuchando. Al mismo tiempo, se hizo un esfuerzo colectivo por pensar críticamente el contenido de las materias en relación al «hoy», en lugar de querer reemplazar este contenido por la pura discusión del «hoy», como suele pasar en estas ocasiones. Muchos cursos llevaron adelante este proceso de alteración de la normalidad; por eso, durante las asambleas estudiantiles se dedicó un tiempo a la socialización de las distintas experiencias surgidas en las aulas. Esto –entendemos– también constituyó un paso más respecto a conflictos anteriores, pues *el desborde de la forma-clase llevó al desborde de la forma-asamblea*: cuando lo que pasaba en las aulas se convertía en tema de información y discusión, se abría un espacio de intervención en las asambleas para aquellas/os que no participaban o que acostumbraban a contemplar pasivamente disputas entre agrupaciones sobre consignas y medidas. De este modo, se puso en evidencia que la democracia directa era algo bastante más extenso y profundo que una asamblea.

Quebrar la Triple Ilusión*

Sobre concursos, rentas y excelencia

(Apuntes sobre las condiciones políticas de la producción y reproducción académicas)

Conversando con Foucault a principio de los '70, Gilles Deleuze decía «Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa de la práctica para perforarlo». Esta frase nos interesa porque nos permite pensar una estructura, un sistema, compuesto por elementos *prácticos* o *teóricos* y por las *relaciones*, siempre parciales, siempre fragmentarias, que existen entre ellos. Entendemos que no hay *teoría política* que, por abarcadora que sea, pueda existir en sí, por sí y para sí; podríamos decirlo, toscamente, del siguiente modo: *no hay teoría capaz de caminar sin pisar*. Y entendemos que no hay *práctica política* que, sin importar su magnitud, pueda darse en el vacío, en forma absoluta e independiente; podríamos decirlo, con simétrica tosquedad, así: *no hay práctica capaz de pisar sin caminar*. Sin embargo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (FFyL) estamos acostumbrados a actuar únicamente en *respuesta* a los ataques: cada vez que aparece un conflicto, nuestra práctica resulta puramente defensiva, absolutamente primaria, masivamente reactiva.

* Documento aparecido durante la primavera de 2003. Publicado en **dialéctica** número 16, primavera 2004, y en el número 28 de *Acontecimiento*.

Estos apuntes intentan iniciar un debate cuya relación con la pregunta por el *sentido* de la universidad se nos da en el despliegue de tres problemas que, a nuestro entender, están mal planteados. Hablamos de **concursos**, **rentas** y **excelencia**.

- I -

La problemática es triple y es triple la ilusión que la enmascara. ¿A qué llamamos *triple ilusión*? PRIMERO: el problema de los **concursos** se nos muestra bajo un ropaje *jurídico y moral*: sólo se trata, nos dicen, de un problema de aplicación de reglamentos y de neutralidad valorativa («objetividad») a la hora de juzgar el mérito de los aspirantes a la «carrera» académica. SEGUNDO: el problema de las **rentas** se nos muestra bajo la forma de la *economía*: sólo se trata, nos dicen, de un problema presupuestario cuya resolución depende, por un lado, del Gobierno Nacional (o sea que esa resolución es siempre *externa*; por eso el manual de resistencia estudiantil exige «salir a la calle a luchar») y depende, por otro lado, de la cantidad de dinero presupuestado (o sea que esa resolución es siempre *cuantitativa*; por eso hay que pedir «la triplicación» o la quintuplicación del presupuesto). Y TERCERO: el problema de la **excelencia** se nos muestra bajo el aspecto de lo *académico*: sólo se trata, nos dicen, de cómo garantizar un mínimo de contenidos y aptitudes que aseguren la profesionalización de los *cuadros universitarios*.

¿Y qué es lo que nos oculta?

PRIMERO: se oculta la *injusticia* de la *ley* que estructura la *constitución* jurídica misma tanto de la UBA como de la FFyL, y el modo en que opera el inmenso aparato de autolegitimación interna y externa que la sostiene. Más claramente, los **concursos** funcionan como instancias de legitimación en la medida en que proveen de un paraguas legal a relaciones de fuerza francamente desfavorables para quienes no están abonados a la rosca académica: quien no se deja apadrinar por alguna de las facciones enquistadas en el poder, se jode. **Se trata del discurso de la *transparencia* como ilusión.**

SEGUNDO: se oculta la *injusta distribución* de los recursos al interior de la propia UBA y el proceso por el cual se legitima diariamente el trabajo *ad-honorem* de un importante sector de la planta docente. Más claramente, las **rentas** que no percibe un importante sector de la planta

docente son substituidas por el «honor» de reproducir capital simbólico en las aulas y departamentos de esta «alta casa» de estudios: en otras palabras, lo que en los insospechados arrabales de Puán 480 se suele llamar «derecho de piso», aquí es denominado «por el honor» (pero en latín, *of course*). **Se trata del discurso del reconocimiento como ilusión.**

Y TERCERO: se oculta la *perversa constitución* del imaginario académico, cuya indiferencia respecto de la dramática situación social (por citar solamente un dato hartamente conocido: más del 50% de los argentinos por debajo del límite de la pobreza) sólo ha sido posible a partir de la interiorización por parte de una mayoría de profesores –y de no pocos estudiantes– del discurso hegemónico de la *profesionalización* y *excelencia*, el cual, en paralelo con el triunfo generalizado del discurso neoliberal en el plano político-social general, ha asegurado una particular distribución del poder material y simbólico al interior de las propias facultades. Más claramente, el académico, ilusionado con su condición de profesional y excelente, se imagina «independiente» de la política sin sospechar que ésta lo constituye. Es el caso del siervo que se cree señor, diría Hegel, pues ha introyectado los condicionamientos pero no los reconoce por creerse libre de ellos. **Se trata del discurso de la excelencia académica como ilusión.**

- II -

Creemos, entonces, que no puede hacerse evidente la estructura oculta detrás de cada una de estas tres ilusiones si no *modificamos* las modalidades de abordaje a las que estamos acostumbrados. En este sentido, los enunciados que proponemos a continuación no son otra cosa que simples tentativas, ideas más o menos dispersas que, en línea con la tarea que nos propusimos, intentan pensar de otro modo la actual situación universitaria.

1. Ante la *transparencia* como ilusión, reponer la pregunta por la *constitución* misma de la universidad pública, por la justicia de sus principios rectores y el tipo de dinámica que sanciona.

Cuando hablamos de los **concursos** no estamos sólo ante un *problema jurídico*, no estamos sólo ante un problema del orden del reglamento, del *procedimiento*, es decir, de si es legal o no tal norma.

siquiera estamos ante un problema que podríamos denominar *moral* en el sentido de una *legitimidad restringida*, es decir, de si ha sido justamente aplicada la norma que articula éste o aquél concurso. Para nosotras/os se trata más bien de un problema de *validez política*, cuya *ética* no pasa por lograr jurados justos o probos –aunque no habría que desechar de antemano ninguna «mejora» al respecto–, sino por *cambiar las condiciones de producción de la norma misma en tanto partimos de la idea de que la justicia misma de la ley es lo que debe ser puesto en cuestión*: la turbia institución de la cátedra de Filosofía del Derecho, la incertidumbre que signa a la cátedra de Estética, la obscena acumulación de cargos por parte de algunos profesores, y los escandalosos rechazos «académicos» a conocidos compañeros, son efecto de la injusticia que la ley vigente inexorablemente produce.

Por eso nuestra posición no es la de un edulcorado pedido de «transparencia» en las instancias que deciden la constitución e institución de las cátedras. La *legalidad institucional* que avala, por ejemplo, a la cátedra de José Gabriel Vazeilles de *Historia Social General* (en abierta y saludable divergencia con la cátedra de Luis Alberto Romero) no nos impide afirmar que esa cátedra goza de la misma *ilegitimidad política* que los ejemplos mencionados de la carrera de Filosofía. ¿Y qué entendemos por *legitimidad política* en la constitución e institución de una cátedra?

Para aclarar esto, digamos primero que la *masividad gratuita* no es sinónimo esencial de una universidad pública. Fundamentar el carácter público en lo *masivo* (que está determinado por el número de «individuos aislados» –también llamados «usuarios» o «consumidores»–, que van acomodando, según puedan, las ofertas de conocimiento en sus «chango-mochilas») y considerar que es garantía suficiente de ese carácter público la *gratuidad* (que está determinada por un ente superior –también llamado papá Estado o mamá Multinacional–, que corta el lazo entre nuestra responsabilidad y la universidad que habitamos), son criterios para establecer el carácter público de la universidad sólo para una mirada torpemente empresarial –o estatal– de lo público. Una mirada torpemente empresarial –o (no nos cansaremos de insistir) estatal– que hace de la universidad la ocasión de una suerte de «transacción espiritual», que hace de la universidad cabalmente una «empresa de servicios».

Por eso, cuando hablamos de responsabilidad, no hablamos de ninguna manera de «responsabilidad individual». La mirada que hace de la universidad una empresa de servicios que ofrece capital simbólico

(esto es, muy básicamente: *saberes* legitimantes, *gestorías* burocráticas y *posiciones* sociales acomodadas) para una minoría, alimenta el sentido común que no ve en la universidad más que una inútil y onerosa torre de marfil destinada a cobijar los afanes elitistas de una casi insignificante porción de la sociedad. Cuando hablamos de responsabilidad, hablamos en el sentido, abierto y problemático, de *responsabilidad con la sociedad* y declaramos que **lo público es lo colectivo pensando lo colectivo**. Esto quiere decir que **no puede haber carácter público sin implicación subjetiva**, que no puede haber carácter público sin compromiso corporal, que no puede haber carácter público sin responsabilidad colectiva, pensante, política. Lo público puede o no ser *también* masivo. Puede o no ser *también* mercantilmente gratuito. Pero siempre bajo la condición de que la masividad no se reduzca al penoso apelmazamiento de la pura cantidad amontonada (cosa que experimentamos con monótona indiferencia, estudiantes y docentes, en cada comienzo de cursada). Y bajo la condición también de que la gratuidad mercantil no acarree la desaparición de nuestra responsabilidad con la universidad (que es un modo de nuestra responsabilidad con la sociedad). Hoy, en nuestras condiciones, las antiguas banderas de compromiso político-subjetivo de la «masividad» y la «gratuidad» se han teñido de sus colores opuestos: mecanismos, oficiales y contestatarios, de i-responsabilidad social, de des-implicación subjetiva.

Ahora sí, podemos reconducir políticamente este problema y responder a la pregunta por la *legítima constitución e institución de una cátedra* en el plano de la implicación colectiva.

Decimos que **no se trata pues de concursos, sino de generar un dispositivo público** (en el sentido antes mencionado) **de implicación subjetiva** (o sea, de responsabilidad real y compromiso concreto) **que nos permita a estudiantes, docentes y graduados, pensar, proponer, evaluar y decidir, la constitución e institución de una cátedra.**

2. Ante el reconocimiento como ilusión y la persistencia del honor como patología, reponer la pregunta por el sentido del trabajo material e intelectual al interior de la situación universitaria.

Al problema de la cantidad de profesores y profesoras que trabajan/mos en la UBA bajo la *medieval* figura del *ad-honorem* no hay que leerlo como un síntoma de la descomposición. Es la descomposición misma puesta a trabajar. Defendamos, por única



vez, el *honor* de los que trabajan por el honor y digamos: **la cuestión de las rentas no es sólo un problema económico**. No es un problema que dependa sólo del aumento del presupuesto universitario. Poner en el centro del discurso el drama del presupuesto *pre-supone* demasiadas cosas, y pedir más presupuesto es pedir más pre-suposiciones aún: bien sabemos que en un argumento lo que está presupuesto es lo que se da por sentado, lo que no se interroga, lo que no se discute, lo que no se piensa. Por ello, cuanto(s) más pre-supuesto(s) tengamos, menos cosas tendremos que pensar: pensar la universidad, pensar los pre-supuestos que la sostienen, pensarnos a nosotras/os en la universidad, pensar el sentido de la universidad en la sociedad... Si el problema es *básicamente* económico, los pre-supuestos (justamente, la *base* del argumento) permanecen incólumes.

Para nosotras/os, en cambio, el discurso del reconocimiento oculta un conflicto que es doblemente político. En *primer lugar*, es político porque viola el principio de igualdad y desnuda el carácter estamental y elitista del grupo minoritario de profesoras/es que gobierna las facultades –dado que en su gran mayoría determinan que es normal que sus ayudantes no cobren los primeros años de su trabajo. En *segundo lugar*, es político porque la reproducción *simbólica* y *material* de la UBA depende de un cuerpo de profesores no reconocidos como tales –los ayudantes de *primera* y los *jtp* son «eternos graduados»; los de *segunda* son exactamente eso mismo, «de segunda». Por lo demás, no hay que dejar de señalar un punto cuya gravedad es insoslayable: todo esto ha sido posible, entre otras cosas, porque el profesor universitario promedio no se piensa a sí mismo como un *trabajador asalariado*, sino como un intelectual cuya función es decirle a otros asalariados lo que tienen que hacer.

Es más: si le damos otra vuelta de tuerca al asunto, no podemos dejar de advertir que pensarse/nos como trabajadores asalariados conlleva a otro punto cuya gravedad no es menos insoslayable: *un asalariado es un productor que no produce para sí mismo sino que vende su fuerza de trabajo y sus potenciales productos a otro que, mediante el poder del dinero, impone sus condiciones*. Esta imposición de condiciones por el dinero *separa* nuestra capacidad de actuar (la *producción*) de nosotras/os mismas/os (las/os *productores*). Desde esta perspectiva, un asalariado es un productor sometido que brinda un servicio para sobrevivir. Por eso decimos que no es reivindicable el trabajo asalariado, ya que se trata de un tipo de producción subordinado al capital. Asumirnos así, como meros asalariados, es tendernos una doble

trampa: por un lado, es asumirnos como «víctimas» del sistema, y por otro lado, es des-implicarnos de nuestro carácter de productores.

A menudo la docencia se mueve en esta bipolaridad: o «intelectuales» que, desde un lugar de privilegio (y embriagados con los perfumes del saber socialmente legitimado que ostentan), indican qué es lo que hay que hacer; o «asalariados» que, autoflagelantes en huelga de hambre (y enajenados de su condición de productores), sólo brindan un servicio. Nosotras/os entendemos que ni tanto ni tan poco. Y citamos a los zapatistas: *«entre todos, sabemos todo»*. Y, más o menos, así de sencillo nos parece el asunto: las aulas pueden transformarse en un encuentro entre saberes donde se produzca pensamiento, un docente puede transformarse en alguien que, ni tan adelantado ni tan rezagado, co-labora con esa tarea, y un estudiante puede ser alguien que no sólo ostenta un saber social sino que además se pregunta qué hacer con ese saber social. **Se trata, a nuestro modo de ver, de experimentar una transformación en la que pasemos, tanto docentes como estudiantes, de ser consumidores individuales a ser productores colectivos.**

3. Ante el discurso de la *excelencia académica*, reponer la pregunta por el sentido material y simbólico del trabajo académico en nuestra sociedad.

La cuestión de la *producción académica* nos enfrenta a un problema que no sólo es de orden *educativo* y que de ningún modo se puede reducir a una cuestión de *excelencias*, de competencias que deberían ser adquiridas según una jerarquía de valor exterior a la de los propios productores. Sin embargo, la situación actual está atravesada de cabo a rabo por dicha lógica. Una muestra de ello es la discusión alrededor de la mencionada cátedra de *Historia Social General* que reabrió una polémica por la *excelencia*, una de cuyas últimas manifestaciones públicas fue un documento de apoyo a Luis Alberto Romero firmado por casi toda la plana intelectual mayor de Puán 480.

Hay que decir al respecto que dichos intelectuales –casi todos ellos titulares de cátedra– fueron los que gobernaron la Facultad por casi 20 años, y los que supieron forjar no sólo su prestigio al calor de la producción universitaria –capital simbólico que ahora utilizan para defender sus propias posiciones–, sino también un modelo que ha dejado muy poco para las generaciones que vienen. Los cuadros universitarios intermedios habitan hoy las aulas de la facultad

exudando un resentimiento directamente proporcional a la distancia que verdaderamente existe entre lo que les han colocado como modelo de producción y lo que realmente son capaces de producir.

La expresión japonesa *kokoro* puede proveernos una fértil lectura de esta situación. Se dice *kokoro* para lo que solemos llamar «corazón», pero *kokoro*, estrictamente, expresa un enlace entre corazón y mente, una constante oscilación entre sensación y pensamiento irreductible a alguno de los dos términos. Frente al panorama que nos presenta el ámbito universitario, y las subjetividades que éste constituye, parece claro que en muchos casos se ha llevado a cabo el divorcio entre el sentir y el pensar, que se ha despojado al pensamiento de los estados de ánimo, convirtiendo al primero en un acto puramente mecánico, estéril, donde ya no cabe la denominación de *pensamiento* sino la de *saber*; un saber que puede ser fácilmente dirigido y manipulado, cuantificado y restringido. Y convirtiendo los estados de ánimo en excrescencias impuras del ámbito de lo sensible, esto es, del falso mundo de los fenómenos. Así, separada, mutilada, la mente del corazón, asistimos a la muerte de ambos. El cuerpo ya no sufre: vegeta. La mente ya no piensa: sabe.

Es por ello que no debería extrañar a nadie que las prácticas que se desprenden de esta disociación produzcan *nada*. Producción que refuerza la exitosa gestión de la reproducción, el papeleo reconstructivo que pasa por pensamiento, la plenitud vacía de lo que Cornelius Castoriadis llama *insignificancia*. Se trata, para decirlo más claro aún, de un tipo de producción muy determinada que está orientada a engendrar una multiplicidad de enunciados in-significantes o, lo que es igual, enunciados que digan *nada* pero con un sofisticado y previamente legitimado aparato crítico. Es la representación más acabada del triunfo del *nihilismo reactivo*, la demostración de la desproporción –demasiado para tan poco– que busca perpetuar el sueño de la *excelencia académica* de la Facultad de Filosofía y Letras.

Pero no confundamos ni generalicemos: hay en esta misma Facultad, y en otras tantas, grupos de investigación, reflexión y acción, formados por estudiantes, docentes y graduados, que persisten en la tarea de producir actos y enunciados que disputen espacios y sentidos a la perspectiva hegemónica y reactiva de la excelencia académica. Para estos colectivos, entre los que nos reconocemos, se hace evidente que tanto lo afectivo como lo intelectual resultan ser *el punto de partida* hacia eso *otro* en dirección a lo cual

nos movemos, eso que no está y que es necesario construir. En este sentido, perforar nuestra cotidianeidad, esa que experimentamos cada vez que nos palpamos como estudiantes, graduados o docentes de Filosofía y Letras, esa cotidianeidad que, in-alterada, constituye el horizonte del desasosiego, es una de las condiciones esenciales para hacer posible otra manera de pensar-hacer filosofía. Se trata, pues, no sólo de impugnar la actual partición y distribución sensible-inteligible de los cuerpos que estructura nuestra cotidianeidad, sino también, de habitarla con otros rumores y otros textos, con otras composiciones.

En suma, **el problema de la excelencia también es un problema político, porque se trata del modo en que se piensan las relaciones entre producción académica y sociedad.** Por eso, cuando Osvaldo Guariglia afirma que «la consolidación de una Facultad de excelencia, dedicada tanto a la formación de profesionales [...] como de investigadores del más alto nivel, estaba en el programa de esa gestión [Carnese] y había comenzado a ejecutarse mediante diversas iniciativas de reformas, desde el nivel de grado hasta posgrado», no está sosteniendo algo cuyo contenido sólo pueda ser suscripto por él. Coloquemos a su lado a los más de cien profesores que han firmado la misiva corporativa de apoyo a Luis Alberto Romero y preguntemos, una vez más: **¿No ha sido el discurso de la excelencia el dispositivo teórico más eficaz para convencer a más de una generación de la necesidad de tomar distancia del conflicto social?** Seamos, por única vez, pragmáticos y preguntemos: **¿Cuáles han sido los resultados que esta manera de hacer y pensar las cosas nos ha ofrendado?** Seamos, también por única vez, porfiadamente realistas y digamos: salta a la *vista* que este tiempo de *academia*, más allá de minoritarias pero no por ello menos valiosas excepciones, produjo esterilidad en la producción escrita y penosa complicidad ante la destrucción del edificio social.

- III -

Hablamos de **concursos, rentas y excelencia.** Porque en la carrera de Filosofía nos hallamos, como dice Slavoj Žižek, «ante lo que uno se siente tentado de llamar la **práctica ideológica de la desidentificación.** Es decir, habría que invertir la noción convencional de que la ideología provee una identificación firme a los sujetos, costriniéndolos a sus roles sociales: ¿qué pasa si, en un nivel diferente

–pero no menos irrevocable y estructuralmente necesario–, la ideología es efectiva precisamente construyendo un espacio de falsa identificación, de falsa distancia hacia las coordenadas reales de la existencia social de esos sujetos». Así, un docente, un graduado o un estudiante de la carrera, sólo puede realmente desempeñar su *rol social*, pero también académico, político, económico, intelectual, etcétera, gracias a una desafectación ideológica que le permita, como se dice, *deslindar responsabilidades*. ¿Cómo se entiende, si no, que los docentes permanezcan impávidos ante el hecho de que, por el desempeño de tareas similares, algunos de ellos reciben una renta y otros no? ¿Cómo se entiende, si no, que los graduados permanezcan impávidos ante el hecho de que, por méritos similares, algunos de ellos son expulsados de la academia y otros no? ¿Cómo se entiende, si no, que los estudiantes permanezcan impávidos ante el hecho de que, por desempeños similares, algunos de ellos son aprobados y otros no?

Nosotras y nosotros **no permanecemos impávidos**. Por eso las/os invitamos a pensar y a ampliar, a cuestionar y a acordar, a problematizar y a responder, vamos, los invitamos a *debatir* estos apuntes el día JUEVES 5 DE AGOSTO DE 2004 A LAS 19HS.

Perforemos el muro. Filosofemos con el martillo.

*Estudiantes, docentes y graduados de la carrera de Filosofía
de la Universidad de Buenos Aires,
integrantes de los colectivos de trabajo: Comisión de Filosofía,
revista Acontecimiento y revista Dialéctica.*

De cómo en la universidad se organiza el poder del conocimiento*

Este año, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, se abrió una cátedra paralela en la materia más numerosa, Historia Social General, obligatoria para las carreras de Historia, Antropología, Artes y Geografía. La materia es dictada desde 1985 por el profesor Luis Alberto Romero, quien, luego de que el 80% de los alumnos se inscribieran en la cátedra paralela a la suya, inició en los medios de prensa un ataque a la nueva cátedra, a los órganos directivos de la facultad que la habían aprobado y a los estudiantes -«facilistas»- que la habían elegido. Esta reacción de Romero generó un debate que reabre una serie de interrogantes sobre la universidad. En este artículo no nos ocuparemos del caso especial de esta materia sino que intentaremos abordar el problema más amplio de la universidad.

* Publicado en **dialéctica** número 16, primavera 2004.

Feudos, cátedras y un debate pendiente

Lamentablemente, las expresiones de Romero y el grupo de docentes que en la década del ochenta ocuparon los principales puestos en la Facultad de Filosofía y Letras, retrotraen la cuestión a algunos fenómenos que parecían fuera de discusión. En primer lugar, critican el propio cogobierno universitario (profesores-graduados-estudiantes) porque permite que una mayoría a veces no racional (cuando no los favorece), dirima sobre cuestiones sobre las que no está capacitada. Léase, los estudiantes, aquellos que carecen del saber que sí poseemos los profesores, no pueden decidir sobre cuestiones relativas a la excelencia académica. Recordemos las palabras del propio profesor Romero: «(el sistema de representación en la Facultad) es estamental, no es antidemocrático. La que es democrática es la comunidad política argentina. Dentro de esta sociedad política esta es una Institución que no se funda en los mismos principios de la comunidad política. Es como en un hospital, donde hay funciones diferentes. No me puedo imaginar un hospital en el que los enfermos voten»¹. La analogía es por lo menos poco feliz: los estudiantes son como enfermos que vienen a ser curados (¿de su ignorancia?) por los profesores. Quizás parezca redundante insistir con los principios del cogobierno, sobre todo porque fueron el producto de una lucha de hace ¡tres cuartos de siglo!, pero los argumentos siguen reapareciendo cada vez que las mayorías parecen no acordar con el pensamiento único que suele primar en la universidad. Ni que decir de las profundas limitaciones del actual sistema de gobierno en la universidad, donde sólo una minoría de profesores concursados ocupan la mitad de los cargos en los consejos directivos, la mayoría de los docentes vota como graduados y los estudiantes tienen representación mínima (los no-docentes ni siquiera tienen voto). En la Universidad de Buenos Aires, en la que estudian y trabajan más de 350.000 personas, sólo 2.600 votan para el Claustro de Profesores, concentrando casi dos tercios de los votos del Consejo Superior (13 decanos, 5 representantes de Profesores, 5 de Graduados y 5 de Alumnos). Pero el problema no es sólo cuantitativo. No se solucionaría equiparando el número de representantes en los consejos de cada facultad. El problema principal es que se mantiene la arbitraria

¹ Revista *Arde Filo*, n. 1, 1997.

división en claustros, situación que, como desarrollaremos más adelante, se mantiene en los Consejos Directivos de cada facultad, en las Juntas de las carreras y al interior de cada cátedra. Este tipo de organización estimula la formación de redes clientelares y de camarillas, como las que se gestaron en Filosofía y Letras tras la dictadura. Lo cierto es que los mecanismos de autolegitimación y delimitación de quiénes debían estar en la «academia» y quiénes fuera, entraron en crisis a fines de los noventa. Por un lado, por la crisis de la Alianza, muchos de cuyos intelectuales provenían de Filosofía y Letras, y por otro, por la propia dinámica del movimiento estudiantil y popular en general, que fue desarrollando formas de organización con mayor participación. La pérdida de la mayoría cuasi-automática que poseían en los órganos directivos de la facultad permitió que volvieran a dictar clases en la facultad profesores que habían quedado marginados de la «acumulación originaria» (de cargos, rentas, institutos, etc.) de los años ochenta. El elemento que causó la desesperación de Romero y sus aliados, lo cual los llevó a movilizar todo el poder mediático y político con el que cuentan para presentarse como perseguidos ideológicos, es la apertura de una cátedra paralela, lo cual no es nada nuevo ni revolucionario, sino la reaparición de una práctica común en los años setenta y un mecanismo previsto por los reglamentos de la universidad. Nuevamente, algo que debiera ser corriente (la existencia de diversos enfoques sobre una materia) porque garantiza la pluralidad ideológica, aparece a los ojos de los defensores del elitismo y el exclusivismo como el principio del fin de la excelencia académica. Es solo un paso en la democratización de la universidad pública. En este sentido, la apertura de cátedras paralelas es progresiva, en tanto rompe con el pensamiento único y con la idea de que sólo puede aceptarse un enfoque.

Sin embargo, no estamos seguros de que se esté rompiendo con las redes clientelares que constituyen como feudos a las cátedras. Cátedras paralelas puede significar redes clientelares paralelas inclusive en cuanto al conocimiento. Dos concepciones opuestas pueden convivir cada una en una cátedra sin confrontarse en ningún momento. Nunca mejor puesto el nombre de paralelo. Lejos de construirse conocimiento crítico se evita el debate de ideas.

Como vemos, esta cuestión habilita un análisis más profundo y nos presenta algunos interrogantes: ¿qué es la academia?, ¿para qué sirve hoy la universidad?, ¿cuál es el rol de los intelectuales?,

¿hay que defender la universidad tal como existió los últimos veinte años?, ¿qué transformaciones son posibles dentro de la actual estructura universitaria?

El monopolio del conocimiento

Para pensar el tema de debate que aquí nos convoca, el de las cátedras paralelas, es necesario pensar a la universidad y a la sociedad en su conjunto. Y, para ello, podríamos empezar por pensar qué significan estos dos términos –cátedras paralelas- en la práctica social universitaria.

Por un lado, la estructura de la cátedra implica que existe una jerarquización del conocimiento: por encima se encuentra el Titular, luego el Adjunto, luego el Jefe de Trabajos Prácticos, y finalmente los «Auxiliares» (ayudantes de «primera» y de «segunda»²) –parecido al escalafón militar o al de una fábrica. Esta lógica implica que el programa es redactado de principio a fin por los profesores, en tanto docentes auxiliares y estudiantes sólo tienen que «seguirlo», o a lo sumo, discutirlo a posteriori. Esto supone relaciones de poder basadas en pensar el conocimiento sólo como conocimiento académico, es decir, sólo un conocimiento que puede traducirse en currículum (cargos, títulos, posgrados, experiencia docente, publicaciones con o sin referato, becas, etc.). El poder se concentra en la cúspide y se ejerce hacia abajo, hasta llegar a los estudiantes –concebidos como completamente carentes de él.

Esta división entre propietarios del conocimiento (poder) y carentes de él, es la misma escisión sobre la que se funda el sistema capitalista: la división manual-intelectual del trabajo, y la –aparente-concentración del saber es la misma que sostiene a la universidad como tal. La universidad de hecho se impone a la sociedad como el lugar en donde se produce *El Conocimiento* de la sociedad, ocultando que todos somos productores y creadores de ese conocimiento.³

Por otro lado, la presentación de cátedras como *paralelas* también nos está diciendo algo sobre cómo se produce conocimiento

² Los ponemos entre comillas porque ya las palabras que se utilizan para nombrarlos dicen mucho de su condición: en general no participan de las decisiones sobre la materia, no cobran o cobran muy poco en comparación con el sueldo de los profesores, y hacen el trabajo «más sucio» (el seguimiento más cercano de los estudiantes, la corrección de parciales, etc.).

³ El famoso *general intellect* de nuestro querido Marx.

al interior de las disciplinas académicas. No hay debate de ideas en la universidad, o al menos no es accesible para el conjunto. Ante la divergencia teórico-política se confronta otro paradigma, se paraleliza pero no se produce un debate en torno a las concepciones divergentes. Se parcela el conocimiento y se cancela el diálogo entre los distintos minifundios, que permanecen enfrentados.

La escisión intelectual manual de pe a pa

Decíamos, entonces, que la universidad es uno de los mecanismos por el cual es apropiado el conjunto del conocimiento social, concentrándolo en una elite intelectual. Representa, como institución, la concentración del conocimiento del conjunto de la sociedad. Sin embargo, esto aparece invertido ante los ojos de la sociedad. Pareciera que es en la universidad donde está todo el saber, y sólo quienes acceden a ella conocen los secretos de la ciencia y la cultura.

Esta escisión entre la producción social de la vida cotidiana y el saber acumulado en la universidad, es el desarrollo del movimiento de escisión entre trabajo intelectual y manual, en el cual unos pocos planifican el mundo y las grandes mayorías lo hacen sin saber bien qué parte del todo es la que está produciendo cada uno.

A esta escisión debe agregarse un aspecto fundamental que adoptó la producción de conocimiento académico desde el siglo XVIII en adelante. Se trata de la escisión disciplinaria, es decir, del desmembramiento del conocimiento en partes estancas que tuvo, durante el siglo XX, su máximo desarrollo de especificidades, perdiendo cada vez más la capacidad para ubicarse dentro de ese todo, es decir, perdiendo referencia de su lugar en el desarrollo de la humanidad toda.⁴

⁴ Esto fue observado desde hace tiempo con preocupación desde varios ángulos distintos en el ámbito académico, pero lo más que se logró avanzar para contrarrestar esta tendencia es plantear el problema en torno a la necesidad de la interdisciplinaria. Es decir, como el mismo término lo indica, se plantea el problema desde la falta de relación de disciplinas, dando por sentado que éstas deben existir. O sea que en vez de analizar un objeto de estudio desde su totalidad, utilizando el conjunto del conocimiento históricamente acumulado, pero partiendo del objeto mismo como un todo, se lo analiza desde los moldes preconcebidos de cada disciplina, intentando luego resolver el problema de la escisión disciplinaria tratando de unir las partes, poniéndolas en relación unas con otras, como si fuesen cosas ajenas, extrañas entre sí.

Tenemos hasta aquí entonces que al analizar la universidad nos encontramos con una forma particular de ordenar el conocimiento, que parte en primer término de la escisión del conocimiento de la producción social en trabajo manual e intelectual, concentrándolo y apropiándose. En segundo término, reproduce esta lógica hacia el interior de la institución al escindir el conocimiento en disciplinas específicas que se alejan cada vez más del todo.

Ahora bien, en tercer lugar, la misma escisión aparece también al interior de las disciplinas. Así, la formación de islas de conocimiento como lo son las cátedras, apoyado en lo que en algún momento fue una conquista como la libertad de cátedra⁵ fue desarrollando una estructura en la cual es cada vez más difícil rastrear un programa que mantenga una coherencia con el todo.

Esto se sigue complejizando cuando pensamos que las relaciones de poder que describíamos más arriba al interior de las cátedras, están imbricadas en relaciones políticas más amplias. Cátedras y conjuntos de cátedras funcionan como camarillas mediante las cuales cada cátedra es defendida por sus integrantes como un espacio autónomo del conjunto, en el cual la «libertad» es utilizada en función de construir espacios de poder negociables a cambio de financiamientos, nombramientos, etc. Por otro lado las camarillas juegan un rol preponderante en las instancias de cogobierno de la universidad y están en consonancia con los debates políticos más generales del país. Estas camarillas responden a dos lógicas en su agrupamiento, que en general van de la mano: la de acuerdos ideológicos o programáticos, es decir, políticos, y la del clientelismo, en busca de satisfacer intereses inmediatos.

Estas redes clientelares y los acuerdos ideológicos configuran los mecanismos para mantener el control sobre nombramientos, rentas, concursos, investigaciones, becas, posgrados, publicaciones en todos los niveles, etc., aspectos fundamentales en la carrera académica, que funcionan, en su lógica, como moneda de cambio de favores y alianzas. La repartija de estas «monedas» se realiza en los órganos de gobierno de la universidad.

Estas instancias, que se llaman a sí mismas «académicas», de toma de decisiones, están conformadas –desde la Reforma del ‘18-

⁵ La libertad de cátedra fue una conquista en tanto no permitía la censura de contenidos propuestos por uno u otro docente, pero es limitada en tanto la libertad es individual y no está en relación con el conjunto de la producción social.

como cogobiernos tripartitos:⁶ de profesores, graduados y estudiantes. Pero la representación no es igualitaria sino que está regida por la misma lógica de jerarquización del conocimiento que domina en la sociedad y en el interior de las cátedras. Así, se supone que corresponde mayor poder de decisión a aquellas personas que tienen un cargo más alto, es decir, que poseen una mayor cantidad de conocimientos acumulados. Esto se traduce en un mayor poder político, efectivizado por una mayor cantidad de representantes en proporción a los representados (en el Consejo Directivo de Filo sucede que 8 profesores por el claustro representan a una centena de sus pares, y 4 estudiantes representan a más de 11.000). A su vez, esta desigualdad en la representación, refuerza el carácter clientelar de la estructura de cátedra, trasladándose la jerarquización del poder de la elite al conjunto político universitario.

De los feudos a la autogestión

Como decíamos más arriba, con la escisión de la producción social y la concentración de conocimiento, se le otorga a la universidad el monopolio de la producción de saber, y se constituye este saber en parcelas de conocimiento especializado, a su vez fracturadas en islas llamadas cátedras. El conocimiento que se produce en la máquina universitaria sólo es válido si puede ser traducido a conocimiento académico, es decir, aquel conocimiento que puede traducirse en currículum. Y en consonancia con esto, los programas de las materias sólo pueden ser armados/presentados/firmados por personas que puedan acreditar con su currículum, es decir, que tengan grandes cantidades de conocimiento académico acumulado. Al estar este conocimiento escindido de las necesidades del conjunto social, todo otro saber no tiene validez y su intromisión implicaría una disminución del poder de quienes detentan dichas parcelas de saber.

⁶ La Juntas Departamentales (4 profesores, 4 graduados, 3 estudiantes) gobiernan las carreras-disciplinas de Filosofía y Letras, el Consejo Directivo (8 profesores, 4 graduados, 4 estudiantes) gobierna la facultad, el Consejo Superior (13 decanos, 5 profesores, 5 graduados y 5 de estudiantes) gobierna la Universidad de Buenos Aires. Como puede verse, a medida que se elevan en grado de importancia y de poder de decisión (de las carreras a la Universidad) se va ensanchando la brecha entre la cantidad de representantes por los *sin-luz* (*a-lumnos*), y la cantidad por profesores-concentradores del conocimiento.

Así, a la hora de construir el programa de una materia, no se considera como conocimiento válido el que está ligado a la experiencia cotidiana de cada uno/a o a experiencias no académicas de producción de conocimiento. Sin embargo, la diversidad de los conocimientos que se involucran al juntarse estudiantes, docentes y profesores puede conjugarse para construir espacios de estudio con dinámicas y objetivos distintos a los de la conformación de las cátedras. No ya pensando el conocimiento como algo a transmitir desde un emisor más o menos formado hacia receptores sin formación, sino como la producción colectiva de un conocimiento nuevo a partir del aporte de sujetos con distintos niveles de formación formal y distintas experiencias particulares. Esta óptica implica que los/as docentes se asuman también como estudiantes en el sentido de que aún tienen cosas por aprender, y que los/as estudiantes se asuman como sujetos activos en esta construcción, no como meros receptáculos que se dedican a repetir lo que el/la docente enseña.

En ese intento de construcción autogestiva de conocimiento es que en el año 2003 realizamos una convocatoria para armar un seminario. Hasta este momento veníamos haciendo talleres de estudio autogestivos pero de forma extracurricular. Al abrirse una oportunidad para que un compañero docente presente un seminario, éste no decidió hacerlo en la soledad de su hogar sino que puso como condición la posibilidad de abrirlo a quien quiera participar. Se hizo entonces una extendida convocatoria y, a lo largo del primer cuatrimestre, un grupo de personas (docentes, estudiantes y hasta un profesional que no pertenece a la universidad) se abocaron a discutir y a construir conjuntamente el programa para un seminario a dictarse en el segundo cuatrimestre. En esta discusión aparecieron por supuesto visibles diferencias en la formación, no sólo entre docentes y estudiantes, también entre las distintas disciplinas. Estas diferencias, fuera de presentarse como limitaciones, fueron un vehículo para el enriquecimiento del programa. Lo que sí se planteó como un problema, como algo que marcaba cierta desigualdad, era el no-conocimiento, por parte de la mayoría, de los requisitos institucionales para la presentación de programas. Es un entrenamiento particular que sólo tienen los que llegan, y si estos no están dispuestos a socializarlo es entonces muy difícil que se pueda participar activamente en una formulación programática. En este espacio se socializó lo más que se pudo (con las limitaciones inevitables del tiempo institucional) este conocimiento técnico y se

intentó hacer colectiva también la presentación del programa en las Juntas Departamentales de las distintas carreras de la facultad de Filosofía y Letras (se presentó paralelamente en Filosofía, Artes, Historia, Antropología, Letras, Geografía y Educación).

El seminario se dio el nombre de «Verdad científica y Subjetividad política/ subjetividad científica y verdad política. Las ilusiones de la razón y la razón de las ilusiones» y el programa resultó un recorrido, a saltos, por la subjetividad y la verdad en la ciencia y la política desde Aristóteles a la posmodernidad. El tema era irremediabilmente indivisible en disciplinas, atañía a todas las disciplinas por igual y de hecho había sido elegido desde el supuesto de la imposibilidad de escisión en disciplinas de un conocimiento que apunte a la transformación. En el programa aparecía el nombre del profesor habilitado a tal efecto pero estaba acompañado de un asterisco en donde figuraron todos/as los/as participantes del colectivo hacedor, puesto que la academia es siempre reticente a aceptar autorías colectivas, y sobre todo de programas de materias. Lo acompañaba también una introducción donde se relataba la experiencia de construcción y se invitaba a un espacio de debate horizontal. Bajo esta forma fue aprobado en todos los departamentos donde se presentó y se inscribieron en el seminario más de noventa personas.

El primer día de clases, el grupo hacedor comentó el proceso del que participó y se propusieron algunas formas de funcionamiento. Si bien había un docente que estaba supuestamente a cargo, la idea era que su rol se fuera desdibujando a lo largo de la cursada. Se propuso la preparación rotativa de los textos a leer y la discusión horizontal, en ronda, de dichos contenidos. Esto sucedió con muchos esfuerzos. Por supuesto que fue quedando gente en el camino. La cursada implicaba un compromiso doble, no sólo había que leer como para todas las materias y seminarios, también había que pensar sobre los textos, tener algo que aportar al colectivo. También se dieron muchas instancias de discusión sobre la dinámica. Todos estábamos aprendiendo a hacer esto. Al principio parecía que pasábamos de tema en tema y que las discusiones se derivaban y no llegaban a nada y hubo algunas erupciones de desesperación, parecía inaprehensible. Se pidió entonces que hubiera un coordinador pero no hubo quórum para ello y con el tiempo las discusiones empezaron a ser más inteligibles e incorporamos la dinámica de hacer un *racconto* de la reunión anterior cada vez que nos encontrábamos. Fue duro

hacer lo que no se está acostumbrado, pero una vez en el camino era más y más enriquecedor.

Además se organizó la autogestión de los apuntes para poder hacerlos más baratos. Se iba juntando dinero semana a semana y se ofrecía un/a compañero/a cada vez para ir a la imprenta a llevar y traer los módulos fotocopiados. Con previsión y planificación no sólo ahorramos dinero sino que pudimos hacer colectiva una instancia que habitualmente está ligada a lo individual y que es siempre problemática: la compra de apuntes.

El siguiente desafío fue el de la evaluación. Si pensamos como evaluación a la asignación de notas cuantitativas con las que se califica a los estudiantes de forma individual, entonces no podemos evaluar un conocimiento construido colectivamente. Si el camino del aprendizaje no se hizo como una suma de individuos sino como un colectivo de singularidades, resulta imposible asignar unilateralmente (desde el lugar del docente) una nota cuantitativa a esta actividad multilateral y cualitativa. Pero la institución nos pide, para acreditarlos, una nota por alumno. ¿Entonces? Entonces decidimos que la evaluación también fuera colectiva. Determinamos que haríamos los trabajos individualmente o en grupo y que se presentarían al colectivo. Establecimos fechas para presentación y heteroevaluación. Allí nos juntamos. Llevamos los trabajos leídos y de a uno, por ronda, fuimos haciendo críticas y proponiendo relaciones, amplificaciones, etc. Nunca una evaluación fue tan fructífera en el sentido de seguir intercambiando saberes y pareceres, de involucrar la visión del otro y de pensar las propias limitaciones en el transcurrir. Y al mismo tiempo nunca fue tan exigente. Una cosa es que un profesor autorizado corrija, siempre algo arbitrariamente, los trabajos de sus alumnos/as, que estos/as escribieron pensando en lo que el profesor quería leer, para conseguir su aprobación. Otra muy distinta es escribir para un conjunto de personas con el cual se compartió todo un cuatrimestre y que este conjunto te aporte múltiples críticas y perspectivas. La examinación es minuciosa, pero no unilateral y es el proceso –y no el resultado final (la nota)- lo que aparece como importante. Luego del debate, los mismos evaluados proponen su propia nota (si es que quieren). Después de todo es una formalidad. Aunque cuando se piensa en la nota es necesario volver a los parámetros de la academia, al nivel de rendimiento, a la aprensión de los conceptos, etc. Nunca el proceso podrá ser involucrado en esta nota y será muy difícil de medir lo

aprendido en esta experiencia. Desde la autogestión de las condiciones materiales para estudiar (los apuntes) a la construcción colectiva del conocimiento, involucrando las particularidades y produciendo un colectivo.

Cuerpos y mentes involucrados por un fin común, creemos que es la única manera de cambiar la universidad que tenemos, de desacostumbrarnos al reproductivismo facilista, para que la producción de conocimiento sea en sí misma (y mucho más, ligada a otras producciones) una forma de transformación social.

*Carla Castellazzo
Leandro Morguenfeld
Sebastián Ortiz*

Algunas tesis sobre Universidad (y una pequeña apuesta al final)*

1. El discurso que el movimiento universitario construyó en las últimas décadas es insuficiente (por no decir inútil).

Leyendo las últimas resoluciones de los congresos de la gremial docente y de la federación universitaria se entiende que el problema universitario es centralmente de asignación de recursos; si logramos obtener más salario y más presupuesto, sanseacabó. Si volviese alguien que hubiera estado fuera del país los últimos diez años y leyese los documentos que emiten los movimientos universitarios pensaría que el tiempo no ha transcurrido para nada. El discurso que ha construido el movimiento universitario en los últimos años de democracia se asienta sobre la sospecha de que el problema universitario es un problema puramente económico y la demanda más coreada en las calles es la de mayor presupuesto, seguida por mayor salario y mejores infraestructuras edilicias. Todo ésto, claro, es necesario pero de

* Publicado en **dialéctica** número 16, primavera 2004.

ninguna manera suficiente. Un discurso que reduce el problema universitario al problema económico oculta más de lo que permite ver.

2. La reconversión capitalista de la educación obedece a un problema más amplio que el meramente económico (no es la economía, estúpido).

La tendencia mundial predominante hoy, es a que el capital disponga más estrechamente de la educación, lo que se traduce en una mayor continuidad entre el espacio universitario y el espacio mercantil. El polo ideal de esta continuidad es el de las universidades norteamericanas donde las empresas disponen, a cambio de un dinero, del conocimiento que se producen. Y este dinero va reemplazando cada vez más porciones del presupuesto que el estado les destina. Es interesante ver que el mecanismo disciplinador que permite la entrada de la empresa al espacio universitario tiene parecidos aquí y allá. A fines de los años '70, a los estados de la Unión se les impidió aumentar los impuestos mediante la llamada «Propuesta 13». Desde aquel momento, tendieron a reducir las partidas presupuestarias para la educación. Complementariamente se autorizó por ley a las universidades a patentar los inventos que realizasen. Todo esto dió como resultado una búsqueda de financiamiento en las empresas y una importante reconversión que se ha dado en llamar «market model university». En este modelo las donaciones son consideradas como inversiones empresarias que tienen como contraprestación no sólo el beneficio económico sino también el plus simbólico nada despreciable que deriva de asociar el nombre de la empresa con el de la universidad.

Si bien esto no es igual en todo el mundo, todo parece converger en esta dirección, a punto tal que sólo parece haber una diferencia de velocidades. En países donde el capital centraliza la educación en el estado como Francia, la velocidad de estos cambios parece disminuir pero, de ninguna manera reducirse a cero. El cambio por ahora se localiza en la lenta adopción de un estilo más acorde al del mundo de los negocios, lo que se traduce en un marcado anti-intelectualismo y un énfasis en el perfil profesional.

Argentina está a medio camino; tiene un modelo universitario de tipo europeo fuertemente centralizado en el estado pero está bajo la impiadosa presión del Banco mundial cuyos planes son de impronta norteamericana. El capital concentrado, a través de sus organismos financieros, propone las transformaciones de la educación

y los gobiernos sólo regulan la velocidad con que éstas se realizan, de acuerdo a la mayor o menor resistencia que encuentran. La educación universitaria es la resultante de este choque.

Dentro del panorama de América Latina, Argentina constituye una anomalía por el tamaño de su población universitaria y por el tipo de ingreso, que aparece más libre que en otros países donde hay mayores restricciones al acceso universitario. Argentina es entonces el ejemplo exacto del tipo de universidad que al capital ya no le sirve, centralizada en el estado, masiva, gratuita y sin restricciones en el ingreso. No casualmente el primer embate sobre las universidades de la región consistió en la sugerencia de arancel para los ciclos de grado que fuera resistida de manera medianamente exitosa en Argentina y Méjico. Contrariamente a lo que se piensa, tampoco el arancel era un problema económico; el resultado económico que se deriva de aplicarlo es insignificante. El objetivo del arancel es promover un cambio en la concepción de universidad. La idea es que la universidad deje de ser un derecho que la sociedad se da a si misma para ser un beneficio al que puede acceder quien pueda pagársela. Y esto empieza a cobrar particular relevancia en estos tiempos de miseria creciente en los cuales los universitarios pueden empezar a parecer privilegiados a los ojos de los más empobrecidos. Para muchos argentinos, la minoría universitaria estaría disfrutando de un beneficio solventando por la mayoría no universitaria. No podemos dejar de admitir que una buena parte de los estudiantes universitarios buscan un saber técnico para disputar en el mercado de trabajo. Si la única función de la facultad de ciencias económicas fuera producir contadores que utilicen el saber que reciben para ganar más plata, sería muy difícil defender la idea de que la mitad pobre del país debe financiarla. Concretamente; desde un perfil estrictamente profesional es difícil defender la gratuidad de la enseñanza, y más difícil es hacerlo hoy con la pobreza en ascenso.

3. La universidad argentina atrasa en el tiempo (medida del valor).

La sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 suponía la puesta en marcha del rediseño de la educación más ambicioso de las últimas décadas. En líneas generales, esta reforma obedecía a la necesidad de derribar los muros que separan la universidad del mercado así como antes se lo había hecho con las otras empresas estatales. Lo que separa a la universidad del mercado es un tipo

racionalidad que reclama una cierta autonomía, indudablemente la racionalidad estatal es capitalista pero también es cierto que el estado constituye una mediación entre los distintos sectores capitalistas. Marx, denominaba al estado «junta de negocios de la burguesía» porque su función era garantizar la reproducción en general de todo el capital, lo que hacía que se sustrajera de tal o cual ambición de capitales particulares. El carácter estatal de la universidad argentina estaba asociado a la posibilidad de una planificación a largo plazo de un modelo de capitalismo con algunas pretensiones de independencia y con anclaje nacional. Estas pretensiones tocaron su fin, dictadura mediante, y la transnacionalización se transformó en el patrón dominante. Hoy la universidad estatal argentina «atrassa» en relación a la estructura económica imperante.

Y «atrassa» en muchos aspectos de los cuales destacaremos dos. Uno de ellos es el de la cantidad de estudiantes, que es totalmente desproporcionada con la demanda de profesionales que hace el capital. Otro aspecto es el de la cultura universitaria que todavía guarda una importante distancia con la cultura de la empresa. El intento de arancelar apuntaba en estas dos direcciones, porque trataba de restringir la cantidad de matrícula más drásticamente que lo que lo hace el CBC y, y lo hacía en línea con la cultura empresarial, a través de la selección «natural» que opera el dinero. Fracasado este intento, se ensayaron otras opciones con la misma matriz ideológica: el impuesto a los graduados y el examen en el secundario. Dado que el ciclo de grado aparecía resistente se intentó atacar la entrada y la salida del ciclo universitario: con la excusa de la evaluación de la enseñanza media se naturalizó la existencia de un examen al final del ciclo que, por ahora, no tiene consecuencias pero que es la principal limitante del ingreso, por ejemplo, en Méjico. Más tarde se tanteó la posibilidad de que los graduados devolvieran algo a la sociedad mediante una tasa.

Pero si la imposición de aranceles y exámenes no tuvo éxito aún, no podemos decir lo mismo de otros cambios igualmente profundos. Al igual que en Estados Unidos el ahogo presupuestario fue «compensado» con flujos financieros provistos, en nuestro caso, por el Banco Mundial. Este organismo al igual que las empresas yanquis considera sus «donaciones» como inversiones y exige contraprestaciones materiales y simbólicas. La reconversión de la educación que tiene rango de ley está aceptada por los flujos financieros y ya tiene resultados palpables.

4. La universidad argentina ya no es lo que era (o el futuro llegó hace rato).

Entonces, como decíamos, que los estudios universitarios no hayan sido arancelados no significa que no se hayan operado cambios estructurales al interior de las universidades; la UBA está profundamente cambiada para quien la haya conocido en décadas anteriores. Algunos cambios son visibles hasta en términos edilicios y otros se notan cuando se fatigan los pasillos y aparecen impregnando el saber hacer universitario.

Hay un crecimiento notorio de el espacio de los posgrados, no sólo en su cantidad y calidad sino también en su mayor grado de autonomía. Aulas lujosas, docentes contratados y arancel parecen una prefiguración de lo que se desea para la universidad, sobre todo si pensamos en el contraste con el hacinamiento estudiantil en aulas inadecuadas con docentes que trabajan sin remuneración. Se va imponiendo lentamente una racionalidad orientada a la eficiencia económica, que es también palpable en la jerga docente luego de los créditos otorgados por el Banco Mundial. Los docentes hoy corren atrás de «incentivos a la producción», reciben «estímulos» y elaboran proyectos «rentables».

Un ejemplo bastante crudo es la reinterpretación neoliberal de la llamada extensión universitaria. Si en los años '70 se pugnaba por un mayor acercamiento entre universidad y sociedad, a partir de los '90 el acercamiento se concreta pero en una clave marcadamente diferente. La ecuación universidad-sociedad se mantiene pero, más acorde a los tiempos de hoy, la sociedad se decodifica en términos de mercado y el modelo es el de la universidad vendiendo servicios, «trabajando para su empresa» como rezan algunos afiches. En el último tiempo la UBA S.A. no sólo perfeccionó la venta de sus servicios valorizando capital desde las ramas duras de la ciencia sino que también ahora vende «pasantes» universitarios a las privatizadas. Este último emprendimiento le está trayendo algunas dificultades habida cuenta de que los «pasantes» universitarios no resultaron ser una buena mercancía; la universidad no ha logrado hacer de ellos una fuerza de trabajo suficientemente dócil para el paladar de las telefónicas.

5. Los universitarios llegan a los medios (o quien dijo que las humanísticas no le sirven al sistema).

No sólo la extensión universitaria aparece capturada en la lógica mercantil sino que la institución universitaria, en la persona de algunos

de sus intelectuales emblemáticos, ha salido a aportar claridad en la oscuridad nacional. Desde unos meses antes del 19-20, un creciente número de voces acreditadas en la universidad ocuparon los *mass mierda* cantando loas a las instituciones democráticas en peligro. Si hubo algo en común en el coro universitario (que se da cita en Clarín, La Nación y Página) fue su crítica filosa de las asambleas vecinales cuando estas estaban en su auge. Esta parte del trabajo la llevaron adelante los intelectuales de izquierda que, dando muestras de estar muy empapados en las discusiones asamblearias, anunciaron que la motivación de los asambleístas era reclamar sus ahorros (Kaufman en Página 12) o nos explicaron que todo este fenómeno era fruto de la deserción del estado (Casullo en Clarín).

Una vez afianzado el estado, una segunda ola de universitarios opinólogos ocupa los diarios ahora preocupados por la crisis de las instituciones y haciendo descubrimientos de magnitud. Nos dice Romero en La Nación «A ellas (las instituciones) hay que agregarles fórmulas políticas e institucionales adecuadas, que encaucen la participación y preserven el pluralismo y la legalidad. En algún momento, en el mundo occidental se inventaron los partidos políticos para desarrollar esta tarea. No veo que haya aparecido ninguna alternativa mejor». Una periodista de Clarín destaca el prólogo de un libro de Guariglia donde éste dice: «Cuando el lugar y la función del estado en las esferas de la sociedad civil están tan ciegamente cuestionados, es bueno, creo dejar testimonio de aquellos bienes públicos, como la investigación en ciencias básicas y humanidades y la docencia superior abierta a todos los que la merecen, que solamente el estado puede brindarle a la democracia». Es cierto que mientras los intelectuales del estado universitario trataban de apuntalar la representación en crisis, otros universitarios «de a pie» colaboraban con los movimientos sociales en la vivencia «aquí y ahora» de la democracia directa. Un tipo de democracia que escapa a la comprensión de los intelectuales de estado.

Sin embargo, la coherencia suele ser una de las virtudes de quienes hoy defienden la representación democrática y la validez del voto como herramienta de cambio. El conflicto en la Carrera de Sociología prueba que no nos encontramos frente a demócratas convencidos de una lógica basada en el consenso. En momentos de peligro nuestros demócratas parecen preferir una lógica de la fuerza más a tono con la situación internacional y las bondades de la democracia representativa parecen no tener aplicación al interior de la universidad. Hay que decir

que el sistema de claustros siempre fue impresentable, pero recortado contra un paisaje social donde la democracia directa dejó de ser un tema académico, resulta patético. Pero más patéticos resultan ser los intelectuales que intentan «revitalizar los claustros» porque estos son «la expresión de contrato originario de la vida universitaria entre profesores y alumnos, y sus graduados y sus trabajadores internos –mal definidos como no-docentes–» (Horacio González, dixit).

No vamos a abundar en críticas al sistema de claustros que hemos hecho en el pasado sino más bien destacar la contradicción entre vocear en los medios la conveniencia del voto y luego aplicar la lógica de la fuerza sin tapujos, como se manifestó en la intervención de la carrera de los sociólogos. La apuesta desesperada por apuntalar al estado nacional y universitario cuando está siendo «amenazado» probablemente sea lo que hoy distingue el discurso de la universidad estatal. En los últimos meses, el reclutamiento estatal de intelectuales críticos para «salvar» la biblioteca nacional parece confirmar con creces este diagnóstico.

6. Lo que queda y lo que cambia (o «este año quiero terminar»).

Lo que queda de la universidad estatal es fruto de la resistencia de una sociedad que no quiere sacrificar sus posibilidades de ascenso social. Quienes hoy dirigen la estructura universitaria disienten en la velocidad con que el capital pretende subordinarla. El funcionariado universitario, que sostiene su existencia en relaciones feudales incompatibles con el «market model» que se les quiere imponer, pretende que obedece a una lógica propia con un grado de autonomía de las imposiciones directas del capital. Acepta el dinero del capital concentrado pero imagina que esto no tiene consecuencias. Finalmente confunde sus intereses particulares con el interés general de la comunidad universitaria. Por eso mismo no dudará en invocar a la nación, la patria, la ciencia argentina y la universidad para todos si ve amenazadas sus prebendas. Este discurso marcadamente inviable en sus posibilidades tiene un sólido anclaje en las esperanzas de ascenso social que guía a la clase media que puebla los claustros. Cuando se trate de «chilenizar» la universidad va a renacer un discurso que en nombre de «la defensa de la universidad pública» reúna a los burócratas universitarios amenazados con el imaginario de ascenso social de las capas inertes del movimiento estudiantil.

Lo que queda de la estructura universitaria estatal no es gran cosa, se reduce básicamente al ciclo de grado. Un espacio de formación de grado gratuito, masivo y de baja calidad que funciona como contenedor de sectores medios de la juventud que, de lo contrario, saturarían el ya de por sí saturado mercado laboral. Encima esa enseñanza está sostenida, en un porcentaje importante, por trabajo docente gratuito, con el agravante de que la parte paga del trabajo de los docentes universitarios está regida por criterios empresariales donde la producción de «papers» es el mandato excluyente. Otra de las consecuencias de la creciente subsunción del estado universitario por el mercado es la constitución de una subjetividad estudiantil «profesionalista» más afín a la que habita los «campus» universitarios de EE.UU. La escasa reacción universitaria desde el 19-20 da cuenta de una cierta lógica corporativa que de generalizarse sería preocupante. El último conflicto universitario de relevancia fue en el año '99 y ofreció anticipaciones de la radicalidad que luego se extendería por el país, sin embargo, no podemos dejar de notar que tuvo características corporativas. Una vez que el gobierno dejó de amenazar directamente a la universidad, el conflicto se desactivó. Sigue siendo un problema la capacidad puramente reactiva del movimiento universitario que no logra, en general, tomar la iniciativa. El activismo de los universitarios en las asambleas (y demás) no se traslada a los claustros que siguen en paz. Parecería que la universidad es, ahora, mero receptáculo de las perspectivas profesionales mientras las inquietudes militantes se canalizan en el «afuera». Intuimos que esta tendencia no vino para quedarse pero no podemos dejar de admitir que en la foto del hoy se combinan las tendencias profesionalistas con una lógica corporativa.

Entonces se hace necesario repensar el discurso de quienes pretendemos defender la educación de los próximos embates del capital. Un discurso de rápida subordinación de la universidad a la voracidad cortoplacista del mercado como el que predominó en los últimos tramos del menemismo es hoy más difícil de contestar que en aquel entonces. Si chequeamos con atención los indicadores económicos veremos que no es alocado pensar la universidad como el «beneficio de unos pocos por el que paga toda la sociedad». El manual de estilo K para la universidad no difiere tanto del menemismo como se pretende. Desechada la pretensión menemista de privatización directa de la educación superior, los últimos pasos del gobierno parecen encaminarse a orientar la universidad a un gerenciamiento de la

actividad privada. Ayudar al capital, allí donde encuentre dificultades en la explotación. Esta situación demanda un discurso donde se enfatice que la universidad no debe ser pensada en términos de beneficio para algunos privilegiados que pueden estudiar o para aquellos capitalistas que pueden explotar sino como una de las posibilidades que tiene la sociedad de ser crítica consigo misma, de no aceptar lo dado como lo único posible. Como dicen algunos amigos, la universidad de una sociedad en crisis debe ayudar a inventar alternativas ahí donde las prácticas sociales encuentran obstáculos a su desarrollo. ¿Existe algo así o es sólo un proyecto?

7. Universidad pública no estatal (entre todos sabemos todo).

Por lo pronto no es llevando a cabo iguales prácticas teórico-políticas que puedan esperarse resultados diferentes; con iguales medios, los fines no pueden ser superadores del actual estado de cosas. Sin embargo no todo ha sido repetición en este último tiempo. Las luchas del '99 y del '01 iluminaron un modelo posible de universidad pública no estatal: la democracia directa, las jornadas de producción de conocimiento y las múltiples secuelas de grupos de estudio son cimientos de un edificio que todavía no está construido pero que puede constituir una alternativa.

¿Qué hubo de particular en aquellos episodios? Centralmente que operaron con una lógica distinta. Hay una característica recurrente en nuestro país (y en muchos otros) que es la centralidad que las luchas le asignan al estado. En las últimas décadas es difícil encontrar algún movimiento de mediana trascendencia que no le dirija su energía. Sin embargo, en el año '99, los estudiantes de algunas facultades se dotaron de su propia organización esquivando lo que la regulación estatal universitaria reconoce como tal, nos referimos a los centros de estudiantes. Esas jornadas anticiparon experiencias masivas de democracia directa que en el 19-20 diciembre iban a tener certificación callejera. En el 2001, la autoorganización avanzó sobre la organización estatal del conocimiento (también llamada universidad). Muchas aulas se transformaron en dispositivos donde se esquivó lo que el programa de estudios dictaba y se orientó el saber hacia los obstáculos que, en ese momento, afrontaba el movimiento universitario y el país. No se exigió que se transformaran los planes de estudios sino que se ocuparon literalmente las cátedras y se realizó en acto aquello que se pretendía.

Fue un chispazo breve pero iluminó posibilidades que dormían ocultas en los pliegues del movimiento.

Estas luchas favorecieron la emergencia de un tipo de organización pública que esquiva la forma estado. Pensar lo público al margen del estado se hace especialmente difícil en un país donde las tradiciones del pensamiento político asocian necesariamente el cambio social a una operación que supone el control del aparato estatal para orientarlo hacia el bien común. La izquierda concibe al estado y a la universidad de estado como instrumentos que según como sean manipulados pueden proveernos de resultados revolucionarios. Basta la mano férrea del obrero-estudiante revolucionario para que esto suceda. En suma, creen estar frente a una cuestión de contenido y se le escapa nada menos que la forma.

La universidad de estado es una organización posible del conocimiento. Y huelga decir, que es una forma estatal-capitalista de organización. Esta manera de organizar el conocimiento reduce el conjunto del saber que está disperso en el cuerpo social a su aspecto más compatible con las necesidades del estado y el mercado. El saber pasa por una compleja y monstruosa maquinaria hecha de cátedras, evaluaciones y dispositivos de sometimiento variados, que da como resultado un conocimiento apto para la producción y reproducción de lo existente. Si esta organización del conocimiento (que es el modo de ser de la universidad) permanece invariable dará como resultado inexorable el mismo tipo de producto (esto es, el orden de cosas existente) no importa quien la administre.

La organización universitaria estatal-privada produce no sólo un si el docente considera que viene al caso. El rol del docente es activo y el de los estudiantes se reduce a escuchar y asimilar. En este sentido, lo que sucede allí no es muy diferente de lo que sucede cuando estamos sentados frente a un televisor aunque, en este caso, tenemos un emisor y millones de «escuchas». Y no sólo en esto se parecen las dos situaciones. Pensemos también en la relación que se establece entre los estudiantes-televidentes, ellos se conectan cada uno con su televisor-profesor y no entre sí. Y en esta situación no importa demasiado lo que se esté diciendo, podemos pensar que el contenido de lo que dice el profesor es revolucionario pero la forma en que este contenido es transmitido no modifica realmente la situación de pasividad de los estudiantes. Muchas veces se proponen como un medio para cambiar la universidad las llamadas «cátedras libres», pero éstas solo son libres en cuanto a que el programa propuesto no

está en los planes de estudios oficiales. O sea que es un asunto de contenido pero la forma permanece igual.

Se trata entonces de separar lo público de su forma estatal generadora de desigualdad.¹ Operación nada sencilla, como decíamos, en un país de fuerte tradición populista. Sin embargo, algo de esto sucede cuando se sustraen los intercambios sociales universitarios a las regulaciones estatales y mercantiles y, estos, una vez sustraídos se componen con otros procesos sociales de producción de la vida fuera de estas normativas. Ha habido muchas experiencias de este tipo en los MTD, las empresas recuperadas y las asambleas populares. Pero para esto la universidad tal cual existe no es de utilidad. Para esto hace falta desarrollar una actividad propia de producción de pensamiento inventando nuestros propios dispositivos: los talleres de pensamiento, las publicaciones de intervención, la investigación autónoma.

Construir lo público por fuera de la forma estado implica abandonar también nuestro rol de meros consumidores y pasar a ser productores. La organización verticalista y estamentaria de la universidad convierte a los demás sujetos en meros objetos del proceso de enseñanza y aprendizaje o más bien en sujetos pasivos (ejecutores), es decir en consumidores y no co-productores en concepción y ejecución del conocimiento; y no sólo del conocimiento, si no que también se los margina -como representados- de las decisiones fundamentales que hacen a la vida universitaria, esto es: la mayoría de la comunidad (las particularidades) sólo ejecuta y/o consume «fordistamente» los contenidos teórico-políticos que «piensan». La representación política en claustros es coherente con las formas verticalistas de la universidad de estado; una nueva organización del conocimiento requiere de nuevas formas de expresión política.

¿Como se puede emprender semejante tarea? Suena imposible. Sin embargo, en nuestro país asistimos, en las jornadas posteriores al 19-20, a una importante resignificación del espacio público realizada

¹ Hay una anécdota de un referente de la UTD de Mosconi que nos puede ser de utilidad a la hora de pensar en la forma estado como generadora de desigualdad. El cuenta en un charla que antes de organizarse como desocupado su relación con la gente del pueblo era distinta, cuando era trabajador de la empresa estatal de petróleo miraba a sus vecinos con desdén porque tenía una categoría y un salario muy por encima de sus congéneres. El escalafón jerárquico del estado se preocupa prolijamente de dividir a los trabajadores, sin embargo, una vez despedido se encontraba aislado y en la misma condición miserable que el resto. Fue en base a reconstruir los vínculos en base a la igualdad y la cooperación que se pudo generar la organización piquetera de Mosconi.

por las asambleas populares. Se trata de recuperar la universidad, en el sentido en el que se «recupera» un local abandonado en un barrio. Hoy, lo que no está tomado por la lógica del mercado permanece como resto estatal a la espera del remate. Se impone una profunda recuperación del saber atrapado en estas redes. Enumeramos algunas operaciones posibles para este rescate: una de ellas es llevar la democracia al ámbito de la producción del conocimiento, terminando con las reducciones que sobre éste operan las cátedras, los círculos cerrados de la investigación y el triste dispositivo de la «clase magistral». Como decíamos antes, inventar nuestros propios dispositivos de conocimiento; los talleres y grupos de estudio parecen ir en esta dirección. En tren de ser positivos, proponemos unir lo que actualmente está separado. Por ejemplo, el ciclo de grado y la investigación: las carreras pueden ser concebidas como unidades de investigación y lo que se enseña en el grado puede estar estrechamente vinculado a los objetivos de la investigación. De esta manera, nos vamos formando también como investigadores. Esto no es comunismo en acto sino una mera copia del funcionamiento de la universidad capitalista parisina.

La universidad es, entre otras cosas, una forma de delimitar y calificar los saberes existentes en el cuerpo social. En esta operación se realza un tipo de saber y se desecha buena parte de aquel que no encaja en las necesidades de reproducción del sistema. Nosotros, en cambio, no estamos en condiciones de desechar nada. Por tal motivo se nos impone la tarea de componer nuestros saberes con los saberes que no están ungidos con la bendición estatal, esto es (hay que decirlo) los ultra declamados saberes «populares». No es algo que no esté sucediendo ahora mismo. Los estudiantes de ingeniería que componen su saber con los obreros de las empresas recuperadas, los agrónomos que ayudan en el diseño de la producción en el Movimiento Campesino de Santiago del Estero o los universitarios trashumantes contribuyendo con sus saberes ahí donde los movimientos encuentran obstáculos.

Los zapatistas suelen decir que «entre todos, sabemos todo». Así de «sencillo» es el asunto, las aulas pueden transformarse en un encuentro entre saberes donde se produzca pensamiento y un docente alguien que puede facilitar esa tarea, ni tan adelante, ni tan rezagado. Se trata de que entre todos pasemos de ser meros consumidores a producir colectivamente.

Barajar y dar de nuevo

La universidad tal cual existe está condenada a morir, su destino está escrito desde el momento en que ya no le sirve al capital: los claustros, el cogobierno y hasta la división en carreras son un manifiesto estorbo a sus pretensiones. El movimiento universitario parece empeñado en defender una universidad que corresponde a una etapa distinta de acumulación del capital, la del estado de bienestar y la del desarrollo nacional independiente. La reforma del '18 es la bandera de esta cruzada sin futuro. Se trata de barajar y dar de nuevo. Es en el propio movimiento donde están las energías y la creatividad para jugar otro juego distinto al del último siglo. Un juego donde la sociedad no siga separada del conocimiento que produce, sino uno donde ésta se lo reapropie para el beneficio común. Los movimientos del trabajo han dado últimamente algunos signos de confianza en sí mismos, sin embargo, la educación universitaria sigue como una asignatura pendiente. Pero no todo está perdido.

Este inicio de siglo nos encuentra en una situación similar a la de los inicios del siglo pasado. Por aquellos tiempos teníamos un movimiento obrero-estudiantil preocupado en construir sus propias organizaciones, sus propias escuelas y mutuales de salud. Luego el capital avanzó sobre estas conquistas y sobre todo sobre la subjetividad autónoma que era su soporte. Probablemente estemos asistiendo a un cambio de etapa. Uno donde la confianza del trabajo en sus propias fuerzas sea una impronta a tener en cuenta. Así como los trabajadores de empresas recuperadas se enfrentan a la tarea de desentrañar los misterios de la producción para administrarla, quienes habitamos el suelo universitario nos encontramos frente a tareas similares. Entender de qué está hecha la máquina universitaria, desarmarla y ponerla en conexión con otras máquinas que operan en la sociedad es una tarea ineludible para los que ensayamos alternativas al dominio del capital. Este escrito pretende colaborar en esta perspectiva.

Patricio Mc Cabe
22 de julio de 2004

De los «tres órdenes» a la «sociedad civil»... ¿De la
«sociedad civil»
a la «sociedad humana»?*
Notas críticas acerca de las tendencias en la
Universidad de Buenos Aires¹

Introducción

En momentos en los que –y para tomar sólo tres de los casos más recientes y significativos– el diario *La Nación* titula en la portada de su edición dominical del 08/08/2004: «Hay un analfabeto por cada graduado universitario»,² mientras que en la edición del 22/08 notifica,

* Publicado en **dialéctica** número 16, primavera 2004.

¹ Este pequeño trabajo es, en muchos aspectos, una prolongación de otros trabajos publicados en números anteriores de **dialéctica** –tanto «propios» como «de» otros/as compañeros/as– y constituye, quizá, un solo trabajo colectivo acerca de «lo universitario».

² Según el censo de 2001 del INDEC, hay 1.142.151 graduados universitarios y 961.632 personas que nunca fueron a la escuela, además de que 3.695.830 nunca terminaron la educación primaria –analfabetos funcionales–. Y se comienza también a hablar del «analfabetismo académico», es decir, de aquellas personas que ya ingresadas en la universidad no pueden comprender lo que leen o una consigna, ni expresarse correctamente, ni argumentar con cierta significación lógica.

también en la portada: «El gobierno le exige cambios a la universidad»,³ y en los que, finalmente, el ministro de salud afirma que hay que modificar la cantidad y calidad de los egresados de Medicina (y de Psicología⁴) que necesita el sistema de salud, proponiendo cupos para el ingreso a dichas carreras, **dialéctica** vuelve a la carga con un nuevo *dossier* –y ya van...– acerca de temas, problemas y tendencias en la universidad, principalmente de Buenos Aires.⁵

Es así como en este número, estudiantes, docentes y graduados de la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires e integrantes de los colectivos de trabajo: Comisión de Filosofía, revista *Acontecimiento* y revista **dialéctica**, proponen en su documento «**Quebrar la Triple Ilusión**»* iniciar un debate cuya relación con la pregunta por el *sentido* de la universidad se da en el despliegue de tres problemas que, entienden, están mal planteados: los concursos, las rentas y la excelencia.

³ Subtitula *La Nación* «Presión para que [la universidad] se adecue a las necesidades del país» y «Condicionan el envío de fondos», haciendo referencia a la reforma que se propone desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación a cargo de J.C.Pugliese (h.), documento en el que se afirma «La universidad no puede permanecer distraída en sus cuestiones corporativas frente a la profunda interpelación que la sociedad le hace en esta hora decisiva», invitándola a «una acción decidida y perentoria para realizar las reformas que la situación exige» y agrega que las instituciones que avancen en estos cambios tendrán prioridad para recibir nuevos fondos.

⁴ Respecto de los psicólogos dijo el ministro que la mayoría «son lacanianos, psicoanalíticos, etcétera, cuando los problemas que hay en la Argentina son el alcoholismo, las adicciones, la violencia social, que requieren otro tipo de perfil profesional».

⁵ Podría agregarse un cuarto caso muy significativo –para que no se haga una cuestión naturalizada de que los males universitarios vienen sólo de «afuera» o desde los claustros más jerárquicos– como lo es un reciente volante del Centro de Estudiantes de Farmacia y Bioquímica que «reza» (sic): Administración de personal, Relaciones laborales, Marketing, Oratoria, Liquidación de sueldos y jornales, Satisfacción al cliente, Comercio exterior, Ceremonial y protocolo, Ventas, Reparador de PC. No nos permitimos poner en duda la importancia relativa de los temas y de la necesidad de dichos cursos, aunque sí nos permitimos preguntar –dejando de lado incluso cuestiones ideológicas como las que podrían desprenderse de «Administración de personal» o de «Marketing» y «Satisfacción al cliente»– si en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA están todos los problemas de cierta relevancia resueltos en lo que hace a su diario quehacer y entonces ya podemos dedicarnos todos/as por ejemplo a la Oratoria... o será que el CEFyB sabe muy bien a qué debe dedicarse en estos tiempos... Compañeros/as !!!

* Publicado en la presente edición. [N. del colectivo editor]

Otro colectivo de trabajo –intencionalmente heterogéneo– titula su intervención documental y documentada «**Más que un nombre ...**», haciendo allí un recorrido por conflictos, teorías y praxis que han experimentado en su militancia universitaria de más de tres lustros como *estudiantes* en el amplio sentido del concepto, que implica tanto su formación y actuación institucional como y sobre todo su formación y actuación autónoma y autogestionada.*

Dos compañeros y una compañera toman el tema de las **cátedras paralelas** a partir del debate que se dió este año, desde la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con una cátedra paralela en la materia más numerosa, Historia Social General, y plantean con tesis y prácticas una serie de interrogantes (y propuestas) que sobrepasan el de la cátedra paralela misma y se amplían a toda la problemática universitaria.

Nuestro ya conocido amigo en éstos y otros temas, Patricio Mc Cabe, nos advierte que leyendo las últimas resoluciones de los congresos de la gremial docente y de la federación universitaria a nivel nacional, se desprende que el problema universitario es centralmente de asignación de recursos, por lo que la demanda más coreada en las calles es, consecuentemente, la de mayor presupuesto, seguida por mayor salario y mejoras infraestructurales. Y afirma que todo esto es necesario pero, de ninguna manera, suficiente, ya que **un discurso que reduce el problema universitario al problema económico oculta más de lo que permite ver.**

Finalmente, el autor de este propio trabajo –que oficia también a modo de introducción general al *dossier*– continúa con algunas observaciones críticas de ciertas tendencias en la Universidad de Buenos Aires⁶, pero esta vez en términos más histórico-generales y haciendo centro en una mirada crítica de los principios de la Reforma de 1918 y de las posiciones de los reformistas tanto socialdemócratas como de algunos socialistas y comunistas.

* Ese artículo no fue incluido en esta compilación. [Nota del colectivo editor.]

** Ver en este libro el artículo «De cómo en la universidad se organiza el poder del conocimiento». [Nota del colectivo editor.]

*** Ver en este libro el artículo «Algunas tesis sobre universidad (y una pequeña apuesta al final)». [Nota del colectivo editor.]

⁶ Cf. «La elección de los elegidos», **dialéctica** N°9. Y «UBATEC-UBACyT-UBAnet: UBA Sociedad Anónima. Algunas notas críticas acerca de las tendencias en la Universidad de Buenos Aires», **dialéctica** N°12.

Reformas, Re-reformas, Contra-reformas, ¿Revoluciones?

La universidad argentina se encuentra en el punto de inflexión del proceso de profundización de su carácter (definitivamente) capitalista –tardíamente respecto de otras universidades latinoamericanas,⁷ principalmente de Brasil, Chile y México, e irreversiblemente, tanto para los beneficiados como para los soterrados de dicho proceso–.

Puede resultar sorprendente –pero sólo a algunos distraídos, superficiales y/o intencionados analistas tanto de «afuera» como de «adentro» de la universidad– que se sostenga como tesis que la misma recién está transitando el decisivo tramo final del proceso que le dará una plena fisonomía mercantil, definitiva e irreversible en el marco de reformas, re-reformas y contra-reformas que mantengan intocables las características definitorias de lo universitario en tanto mera manifestación de las relaciones sociales de producción capitalistas. La sorpresa puede derivar, en algunos (los menos), del hecho de que sostendrán que la universidad ya tiene dicho carácter y que lo tuvo desde sus propios orígenes –coincidentes con los de la Argentina independiente– allá por las primeras décadas del siglo XIX.⁸ Pero también mostrarán cierto asombro los (muchos) que sostienen que el proyecto de universidad científica en sentido capitalista se consolidó entre 1870 y 1920, en convergencia, dicen, con el logro de la «meta largamente soñada de la plena modernización de la Argentina»,⁹ más científicamente dicho por nosotros: con la peculiar inserción del país en el mercado mundial durante ese período. Y, finalmente, otros tantos atribuirán el definitivo giro capitalista de la universidad a lo que se experimentó después de la segunda posguerra, con los Nobeles, con las instituciones como el CONICET, el INTA, la CNEA, el INTI, el Instituto Balseiro, etc., es decir, a lo que suele llamarse desde la universidad la «época dorada» –opacada a partir de la noche de los

⁷ Cf. ARES PONS, J., «Presente y futuro de la universidad latinoamericana», en *Educación superior y sociedad*, Caracas, CRESALC-UNESCO, v.7, n.1, 1996. FERMOSO, J., MALO, S., *Más allá de la autonomía*, Paris, CRE-COLUMBUS-UNESCO, 1996, Parte 2, «América Latina». Y un libro de reciente publicación para el caso argentino: IRIARTE, A. (comp.), *La universidad pública argentina: ¿crisis o encrucijada?*, Bs.As., Proyecto Editorial, 2004.

⁸ La UBA fue creada el 9/12 de agosto de 1821.

⁹ Ver el pequeño pero muy interesante trabajo de MYERS, J., «Los futuros del pasado. Universidad, ciencia y modernización, 1870-1920», Bs.As., Museo Etnográfico de la FFyL-UBA, junio-septiembre de 1997.

bastones largos- y desde lo económico-social a lo que se conoce como la época del despliegue del proceso de sustitución de importaciones, del desarrollismo, del estado benefactor. Nosotros esperamos poder (de)mostrar otra cosa.

La universidad debe ser reformada y lo será, y esto no es una cuestión opinable ni el resultado de una acción meramente subjetiva, es algo objetivo y resultado dialéctico de un proceso que pertenece al plano de *lo real* con cierta independencia respecto de nuestras «pasiones». El problema es, obviamente, el para qué de la reforma, los quiénes de la misma, en fin, el *cómo darle relación de identidad a lo real y a lo racional*, y ahí surgen las opciones de re-reformas, de contra-reformas, de revoluciones,¹⁰ consituyéndose así y por definición en un problema de *concepto*, en un problema de *forma y contenido*. Por lo que las propiedades de existencia y unicidad se ponen de manifiesto en el trivial resultado veritativo de las siguientes proposiciones elementales: «las características definitorias de lo universitario son correspondientes a las de lo social» y «las subjetividades actuantes en la vida cotidiana de lo universitario son correspondientes a las de la producción y reproducción de la vida en lo social general».

Bienvenidos, entonces, a la «última figura (pre)histórica» del proceso de *lo real* en el que la universidad «está esforzándose» -«está trabajando», como no podría ser de otra manera- por *realizarse* como cada vez más capitalista, por estar cada vez más subsumida realmente -y no sólo formalmente- a la lógica más general del capital. Por poner en acto toda su potencia, según su *concepto*.

Breve e intencionado panorama histórico de la universidad (desde la Colonia hasta la Reforma)

Como es sabido y menester mencionar¹¹ la *universitas* -unión de estudiosos- surge como fenómeno original de la cultura europea urbana

¹⁰ Tenemos hecho un pequeño esbozo en nuestro trabajo «Reformas de Planes de estudio y Reformas de Formas de gobierno / Reformas de Formas de gobierno y reformas de Planes de estudio», Mimeo, 2003.

¹¹ Cf., entre muchos otros, LE GOFF, J., *Les intellectuels au Moyen Age*, Paris, Edition du Seuil, 1957, (EUDEBA, 1965). BODIN, L., *Les intellectuels*, Paris, Press Universitaires de France, 1962, (EUDEBA, 1965). CURTIUS, E., *Literatura europea y Edad Media latina*, México, FCE, 1960. Y la clásica obra publicada en 1895 de RASHALL, H., *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Oxford, The Clarendon Press, 1936. Puede consultarse para mayor detalle la bibliografía citada por Risieri Frondizi al final de su libro *La universidad en un mundo de tensiones*, editado en Bs.As, en 1971, por Paidós.

a mediados del siglo XII, principios del XIII. Las tres primeras en constituirse son la de Bolonia, en 1158, la de París en 1207 y la de Oxford en 1215. Aunque se inician cada una con diferentes «especialidades» (derecho, teología y filosofía natural, respectivamente), todas ellas pretenden la normalización de la cultura y su organización según la sociedad eclesiástica estratificada del medioevo (los tres órdenes), además de la formación de las corporaciones universitarias como cuerpos de «intelectuales» en el seno de dicha sociedad jerarquizada –al compás del *corpus* aristotélico re-introducido en occidente–. Esta libre asociación de maestros y estudiantes que se reúnen con intereses y necesidades comunes –*studium generale*– en una ciudad y que se conforma de manera análoga a los gremios de artesanos, está fundamentada en ciertos privilegios que la hacen relativamente independiente del monarca o del obispado, ya que tiene autonomía jurisdiccional, derecho de huelga y monopolio para otorgar grados o licencias para enseñar –de carácter meramente académico–¹². Las *universitas* se dieron a sí mismas la tarea de desenredar la madeja de los conocimientos y fundar una teoría (omni)comprensiva del mundo. Alfonso X de Castilla, «el Sabio», las definió en sus *Partidas* como «el ayuntamiento de maestros e de scholares que es fecho en algún lugar con voluntad e entendimiento de aprender los saberes» (Libro II, título XXXI, Proemio, Ley 1era.).

El proceso que va desde el Renacimiento y la Reforma, pasando por la Imprenta y la Revolución científica, y que llega hasta la *Encyclopédie*, constituye la consolidación de la síntesis burguesa entre verdad científica y subjetividad política que tan claramente pone de manifiesto la *clasificación relacionada* de las ciencias, las artes y los oficios que «produce en 17 volúmenes» la ilustración. El nuevo orden, con la constitución del estado moderno hacia fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, se dirige a su consolidación también en lo que hace a la educación, su sentido y su uso. Con la pretensión de prescindir de toda concepción omnicomprensiva del mundo (metafísica, religiosa o ideológica) se proclaman la libertad de pensamiento y la neutralidad del estado y su tolerancia como

¹² El ejercicio de las escasas profesiones liberales como derecho y medicina (aunque también la construcción de edificios, caminos, puentes, etc.) quedaban libradas al contralor de las corporaciones profesionales.

expresiones de su carácter envolvente de «voluntad colectiva» y, como tal, se reserva para sí, entre otras cosas pero principalmente, la promoción de la educación pública y de la ciencia.¹³

Pero hay que esperar hasta el Consulado y el Imperio para que Napoleón, siguiendo a los enciclopedistas y a Condorcet,¹⁴ establezca mediante la ley del 10 de mayo de 1806 una «educación pública nacional» y cree la Universidad Imperial. Nace de esta manera la «universidad napoleónica» constituyéndose en el modelo que se proyectará a todo occidente –junto con el de la universidad alemana de W. von Humboldt que sirvió de base teórica para la fundación de la Universidad de Berlín–. El maestro, el profesor, ya no gozará como el universitario medieval de los privilegios arriba mencionados sino que comienza a depender fuertemente de las instituciones civiles (de la sociedad civil) y pasa a ser un «funcionario público»¹⁵ en virtud de la ley de 1806 que indicará qué ciencia deben enseñar. Y la Escuela Normal, fundada en 1810, oficiará –a modo de *trivium* y *quadrivium*– de preparación para la enseñanza y de semillero para la incorporación generalizada de la doctrina imperial.

Nace así el concepto de *incumbencia* como la *obligación y el cargo de hacer una cosa* que se proyectará en el concepto de *habilitación profesional* ligado al título académico o más bien con tendencia a estar desligado del mismo.¹⁶ La universidad napoleónica otorgaba simultánea y monopólicamente –ya que no estaban autorizados establecimientos privados de educación superior– tanto el título académico como la *habilitación profesional*.¹⁷

¹³ Cf. GUARIGLIA, O., «Asegurar un futuro para la universidad pública», en *Noticias de Filo*, Bs.As., FFyL-UBA, año 2, n. 3, marzo de 2001.

¹⁴ Cf. su *Esquisse d'un tableau des progrès de l'esprit humain* (1793).

¹⁵ Puede resultar interesante remarcar que es justamente en el contexto de estas coordinadas espacio-temporales donde se comienza a hablar y a realizar efectivamente el concepto de *servicio público* manifestándose según la mayoría de los autores en el primero de ellos: el de los «bomberos (voluntarios)».

¹⁶ Cf. MIGNONE, E., «Las incumbencias», Bs.As., CEA-UBA, Serie Documentos 1/94, 1994 (Publicado también como artículo con el título «Título académico, habilitación profesional e incumbencias» en *Pensamiento Universitario*, Bs.As., n.4/5, agosto de 1996). También del mismo autor «Legislación universitaria: pasado y presente», Bs.As., CEI-UNQ, Serie Documentos de Trabajo N°5, 1997.

¹⁷ En Francia esto se modifica justamente en otro período crucial, con la ley de enseñanza superior del 12 de noviembre de 1968, y se vuelve a establecer la diferenciación entre el título académico y la *habilitación profesional*.

En la Argentina es sabido que lo que puede llamarse educación superior se inició en 1613 cuando fray Hernando de Trejo y Sanabria efectuó una donación para sustentar cátedras de latín, artes y teología, sobre la base del noviciado de los padres jesuitas que funcionaba en Córdoba desde 1607. Gregorio XV autorizó al establecimiento a otorgar grados universitarios y luego fue elevado a la categoría de Universidad por Felipe III en 1622. Sus estatutos datan de 1644 y fueron aprobados por la Corona en 1680. Se estudiaba Artes y teología y se daban los títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor. La universidad cordobesa asociada a la Compañía de Jesús se estructuró según el modelo de la de Salamanca con características específicamente teológicas y escolásticas, hasta su expulsión por parte de Carlos III en 1767. Durante dicho siglo comenzaron a circular las ideas de Descartes, Newton y Gassendi y, hacia el final del mismo, se recibió el influjo de las nuevas corrientes filosóficas y científicas de corte cartesiano e iluminista. En 1783, el «virrey de las luces», Vértiz, se arrogó, con el argumento de la necesidad de realizar una modernización universitaria, facultades para el dictado de estatutos y para la designación de su rector, quitándoselas al claustro, constituyéndose este episodio en la primera «intervención estatal» a la institución universitaria. A partir de aquí y hasta la independencia misma la universidad sufrió un proceso de secularización que se puso de manifiesto en la incorporación de otras disciplinas –primero el derecho como carrera profesional y profana, luego las matemáticas y el francés– y en una creciente dependencia del estado.¹⁸

A partir de la Revolución de Mayo y del proceso independentista se profundizó la secularización en la universidad y, así, en 1817 se aprobó, con la resistencia del claustro, un nuevo plan de estudios propuesto por el rector de la Universidad de Córdoba –Gregorio Funes, caudillo del clero secular y del espíritu modernizador– y aprobado por el gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata ejercido por Juan Martín de Pueyrredón. Plan de estudios que continuaba la orientación en derecho y francés y que

¹⁸ Las universidades europeas constituyeron su autonomía enfrentándose con los poderes eclesiásticos y laicos, en cambio la universidad americana nació de la decisión de la autoridad de dichos poderes. Para ampliar el análisis, Cf. BRUNNER, J.J., *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Santiago de Chile, FCE, 1991. También el trabajo de ARANA, M., MOLTENI, V., «Evaluación de la ciencia en la universidad», ponencia presentada en las IX Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Córdoba, 24 al 26 de septiembre de 2003.

permitió además el acceso a obras de autores de esa lengua como Rousseau, Condorcet y Condillac.

Una serie convergente de acontecimientos desplegados durante toda la década de 1810 desembocó finalmente en la creación de la Universidad de Buenos Aires, requerida ya en 1771, cinco años antes del Virreynato del Río de la Plata¹⁹, y también luego en 1816, cinco años antes de su efectiva fundación en agosto de 1821²⁰.

Desde su creación, la UBA adoptó un modelo monoplóico, napoleónico y liberal, y llevó adelante –junto a la de Córdoba– la clausura del período que podemos denominar «colonial» y el comienzo de la etapa «nacional» vinculada al doble objetivo de formar cuadros administrativos y controlar los niveles educativos de la nación en proceso de formación, dejando atrás las instancias religiosas y monárquicas²¹. Para el período de la organización nacional, 1852-1853, la UBA sólo contaba, luego de un fuerte desfinanciamiento durante el largo gobierno de Rosas, con dos únicos departamentos (estudios preparatorios y jurisprudencia).

Recién a partir de 1870, incorporó las carreras de ciencias exactas, físicas y naturales, medicina, farmacia, obstetricia, odontología, agrimensura e ingeniería civil. Es en este momento donde fijan su mirada aquellos autores que hemos ubicado más arriba en el segundo lugar de los posiblemente asombrados por nuestra tesis anunciada al comenzar este trabajo. Porque los mismos sostienen –y parece haber motivos suficientes para hacerlo– que es durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX (1870-1920) cuando la Argentina entra de lleno en el campo de influencia de la ciencia moderna y de los desarrollos tecnológicos asociados a la misma. Y, lo que es más importante, es el período en el que la «cultura científica» extendió sus dominios hasta sectores muy amplios de la población

¹⁹ Cf. HALPERÍN DONGHI, T., *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Bs.As., EUDEBA, 1959. También el Documento de la UBA *Fragments de una memoria. UBA 1821-1991/170º aniversario de la universidad de Buenos Aires*, Bs.As., EUDEBA, 1992. Y el libro de BUCHBINDER, P., *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*, Bs.As., EUDEBA, 1997.

²⁰ También en la década de 1820, para tomar un solo ejemplo del espíritu de época en América Latina, la Universidad de Caracas deja de ser regia y pontificia y pasa a ser, en 1826, la Universidad Central de Venezuela, tal como es su nombre hasta hoy.

²¹ Sin embargo es notable que la UBA contenía desde su fundación, dentro de sus seis departamentos, el departamento de ciencias sagradas que fue eliminado sólo tiempo después. La de Córdoba eliminó su cátedra de teología recién en 1864.

urbana del país, permitiendo –según opinan– un reconocimiento compartido y mayor del valor intrínseco del componente esencial de la modernidad, esto es lo C&T. De ahí la promoción, principalmente en las universidades, de la actividad científica y el apoyo a las actividades de modernización tecnológica, concomitantes con los desarrollos económicos que permitieron pensar a la Argentina como la cabeza de los Estados Unidos de América Latina en la creencia de su ingreso pleno, permanente e irreversible al círculo selecto de las naciones verdaderamente modernas,²² cosa que como es más que obvio no ocurrió.

En cuanto a su ordenamiento legal,²³ la UBA fue transferida al gobierno nacional en 1880. En 1871 Juan María Gutiérrez preparó un proyecto de ley universitaria que le otorgaba a la misma una amplia autonomía pero que nunca fue tratado. Recién en 1874 se sancionó el decreto orgánico de la UBA elaborado por el mismo Gutiérrez junto a Pedro Goyena y José María Moreno, pero sólo cumplimentado a medias. Luego tomó la posta Nicolás Avellaneda (presidente de la República, Senador Nacional y Rector de la UBA) presentando un proyecto de ley universitaria que se aprobó finalmente el 25 de junio de 1885. Dicho ordenamiento legal (la llamada «ley Avellaneda», N°1597) rigió durante 62 años, es decir, hasta 1947 cuando se incorporaron los principios de la Reforma Universitaria de 1918. Dicha ley propiciaba un régimen de mayor autonomía –que chocó en ese momento con la posición del ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, E. Wilde, quien pretendía una mayor injerencia del estado– y el nombramiento de los profesores por concursos frente a la posición de Wilde que auspiciaba el nombramiento por parte del Presidente de la Nación. Nos extendemos un poco citando²⁴ lo que decían Avellaneda y Wilde en su debate respecto de la autonomía. Mientras Avellaneda decía que el Congreso sólo puede establecer las «bases administrativas para que la Universidad, sobre esas bases, se diera su propio reglamento», el estilo cáustico de Wilde se expresaba así: «Para ser independiente es necesario bastarse a sí mismo. Si el

²² Cf. el artículo citado de J. Myers en la nota 9.

²³ Cabe aclarar que hasta hoy la legislación universitaria, sus estatutos, debe estar subordinada a las normas superiores de la República y que, en caso de controversia, decide el Poder Judicial.

²⁴ Tomado del artículo de E. Mignone sobre legislación universitaria citado en la nota 16.

poder público no le da los medios de subsistencia, las universidades no pueden subsistir. Si no les paga su presupuesto, tienen que cerrar sus aulas. No tiene fondos propios. Por consiguiente, no pueden todavía invocar su independencia».

El debate, como vemos, es viejo y repetido. La solución «salomónica» o el resultado de la negociación, si leemos la ley tal como finalmente quedó, también. Por ejemplo, en cuanto a la elección de los profesores la Facultad, votaba una terna, ésta era presentada al Consejo Superior y éste la elevaba al Poder Ejecutivo. Pero, en lo que respecta a la elección del rector, la misma quedó en manos de la Asamblea Universitaria, de los profesores elegidos como recién se explicó, pero como el texto decía que la Asamblea estaba integrada por «los miembros de todas las Facultades» se presentó la ambigüedad de que podía interpretarse que no abarcaba sólo a los profesores sino también a los estudiantes, cosa que permitió la participación de los mismos después de los sucesos de 1918. La amplia autonomía otorgada, a su vez, a las Facultades, permitió considerar hasta hoy a la UBA como una suerte de confederación de aquéllas,²⁵ o más precisamente una **corporación de corporaciones**.

Más allá de los debates en torno a la Ley Avellaneda, lo que preponderó fue un contexto socio-económico-cultural que respondía claramente a una misma cosmovisión y a un proyecto común, puesto que la clase política y socioeconómica que dirigía el país también integraba los cuadros docentes y estudiantiles. Igual que en la actualidad.

La revolución democrático-burguesa en la universidad (con algo más que resabios de feudalismo): la Reforma de 1918

Con la Reforma de 1918 la universidad no cambió demasiado ya que la insurgencia estudiantil amplió las bases de participación pero sólo hasta los límites asimilables por el movimiento político gobernante que era, por otra parte, también él mismo fruto del mismo

²⁵ Esto puede verse con suma claridad en las discusiones del Consejo Superior de los últimos veinte años, donde las expresiones de las diferentes facultades en boca especialmente de sus decanos ponen de manifiesto el carácter corporativo de las mismas en una institución por definición corporativa. Corporación de corporaciones.

fenómeno de ascenso social (recordar nuestras dos proposiciones del comienzo). Hipólito Yrigoyen (con la inestimable ayuda de J. Matienzo) no podría haberlo hecho mejor: hizo al mismo tiempo la revolución y la contra-revolución. Cambiar algo para que nada cambie.

Los propósitos de la Reforma fueron más bien limitados. Propugnaba, apenas, el co-gobierno estudiantil en el marco de la autonomía y democratización de su vida interna, el fortalecimiento de la misión social de la universidad, la asistencia y la docencia libres, y la enseñanza activa. Suelen atribuírsele otros fines que en realidad no surgen del célebre Manifiesto Liminar.²⁶

Más allá de su impronta romántica y de su exceso retórico, el reformismo manifestó con claridad meridiana –desde aquel momento hasta hoy– su desorientación y debilidad en cuanto a la proyección de su supuesta *racionalidad a la realidad efectiva*.²⁷

Si la universidad dejó de ser –cosa por demás dudosa– el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes y el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara, tal como reza el segundo párrafo del Manifiesto, de ninguna manera llegó a convertirse en el lugar de ensanchamiento vital para el aliento de la periodicidad revolucionaria, tal como termina el mismo párrafo²⁸.

Más bien, el espíritu reformista –presente en la mayoría de los actores sociales dentro de la universidad de hoy– dejó y deja incólume (y más aun, colaboró y colabora con) la prolongación –por más de 80 años!– y la consolidación de un co-gobierno estratificado que mantiene en la universidad una variante de «los tres órdenes» que no respeta ni el imaginario liberal moderno expresado en la ecuación de la igualdad política democrático-burguesa: un ser humano = un voto. También dejó vigente el viejo sistema de cátedras –todavía actuante y parte fundamental de lo definitorio de la universidad–,

²⁶ Manifiesto Liminar de la Reforma de 1918: «La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica», redactado el 21 de junio de 1918 a raíz de los sucesos acontecidos en el acto electoral del 15 de junio.

²⁷ Similar camino recorrió el mayo francés. Cf. la selección de textos publicada por la editorial Antídoto, en mayo de 1998, bajo el título *El Mayo Francés de 1968*, especialmente los artículos de Mandel y Gorz. También puede verse, especialmente para el caso de los *campus* americanos, el libro de CASTAGNINO, H., «Cambio», *confrontaciones estudiantiles y violencia*, Bs.As., Nova, 1970.

²⁸ Incluso llega a decir, entre otras afirmaciones, que el único silencio que cabe en un instituto de ciencia es el del que escucha una verdad (dicha por otro)...

una suerte de «régimen patronal» expresado en la propiedad de un campo del saber por parte del titular de cátedra con una organización verticalista estamentaria.²⁹

Nos detenemos un poco en ambos componentes ya que hacen, en muchos aspectos, de la universidad de ahora mismo un hecho feudal: co-gobierno estratificado y señores feudales (titulares de cátedra), que producen y reproducen cierta *episteme*³⁰ *universitaria*, reduciendo a un mínimo la movilidad y/o pluralidad de opiniones, visiones o perspectivas ideológicas –cerrando la carrera docente– e, incluso y sobre todo, siendo muy ineficaz –incluso en términos propiamente capitalistas– para el aprovechamiento integral de las posibilidades de docencia e investigación de los estamentos inferiores. Esto último es inadmisibles para la lógica del capital, por lo que la cuestión se plantea en estos términos: o cambia la universidad o cambia el capital. La respuesta es obvia: la universidad cambia, se reforma, se re-reforma, se contra-reforma en función de las necesidades de aquél. Retomaremos este punto, según nuestra tesis del comienzo, en el último apartado de este trabajo.

El sistema de cátedras, además, desarrolla el proceso de producción y reproducción del conocimiento tomando al estudiante como objeto pasivo del proceso y no como sujeto activo y participe principal del mismo. Sostiene una organización formalista de los estudios como consecuencia de la atomización o fragmentación de los mismos en unidades didácticas incomunicables, impidiendo de esta manera la interdisciplinariedad y sobre todo la trans-disciplinariedad y convirtiéndose en una extraordinaria y eficaz fábrica de estúpidos especialistas en serie. Así, la cátedra no es más que una parte administrativa y contable, derivada también de ciertos criterios didácticos de cierto plan de estudios, pero fundamentalmente se presenta lastimosamente y apenas como la mera proyección de un presupuesto.

Y todo es sostenido por la muy peculiar forma de entender la autonomía universitaria en función del co-gobierno tripartito desigualitario democrático-burgués-estamentario. A este nudo problemático se refiere, más allá de sus intenciones, el actual Secretario de Políticas Universitarias cuando afirma –como citamos en la nota 3:

²⁹ ROIG, A., «Un proceso de cambio en la universidad argentina actual (1966-1973)», en *Revista de Filosofía Latinoamericana*, Bs.As., T.1, N°1, enero-junio de 1975.

³⁰ En el sentido foucaultiano.

«La universidad no puede permanecer distraída en sus cuestiones corporativas frente a la profunda interpelación que la sociedad le hace en esta hora decisiva». Ya dijimos que esto no le es funcional al capital y que la universidad debe necesariamente cambiar, asunto que vamos a ver con más detalle en el último punto.

Sin embargo, el espíritu reformista continúa siendo defendido por un amplio espectro académico-ideológico. En un acto por el 85° aniversario de la Reforma titulado «Los ejes de la nueva Reforma», se escucharon opiniones francamente impresentables y/o repudiables que por tales no eximen de comentarios: el estudiante E. Yacobitti decía que «la universidad pública y gratuita es la única que puede sacar al país de esta crisis. Para salir adelante hace falta más y mejor universidad, más y mejor reforma universitaria», la docente y gremialista Anahí Fernández que «hoy la producción de conocimiento tiene que centrarse en la pobreza», el rector presidente del CIN, D. Malcom, que «la universidad pública es un factor fundamental para crear un nuevo escenario económico y favorecer la creación de miles de pequeñas empresas», y finalmente el actual ministro de educación planteó cuatro ejes para la discusión universitaria: soberanía (profesionales argentinos³¹), justicia social (ya sabemos de qué se trata), productividad (calidad de los graduados) y democracia (ciudadana hacia afuera, meritocrática hacia adentro, para mantener, dijo, la

³¹ A propósito puede relacionarse este punto con el programa televisivo en Canal 7 del doctor en matemática y periodista A. Paenza denominado «Científicos. Industria Argentina». Recordemos aquí, al pasar, que Paenza junto con H. Verbitsky tuvo un intercambio de opiniones –acerca del tema de la autonomía universitaria y/o de la injerencia del estado en lo universitario-C&T- con el entonces funcionario del gobierno de De la Rúa, D. Caputo, que es representativo de lo que opinan amplios sectores de la «Comunidad Científica» reformista. En un reportaje televisivo a Dante Caputo, ambos objetaron, al Secretario para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva, que no convocara, para discutir el Plan, a la «Comunidad Científica» ya que «la ciencia es de los científicos». Caputo respondió, obvia y casi correctamente, que la ciencia no es de los científicos sino de la sociedad. El problema es que unos –Verbitsky y Paenza, representando una opinión no poco común en el sector- dieron la clásica respuesta corporativa que abunda entre la mayor parte de la «Comunidad Científica», mientras que el otro –Caputo-, respondió correcta pero ambiguamente «la sociedad», le faltó decir, aunque estaba claro, que la ciencia para él es de la sociedad... anónima, es del capitalismo. Ni el uno –¿progresista o conservador?- ni los otros –sin ninguna duda profundamente reformistas y progresistas!- pusieron en duda que la ciencia es, en la sociedad capitalista, del capitalismo; casi una tautología, ¿no? (Ver nuestro artículo «UBATEC-UBACyT ...» citado en la nota 6).

prioridad y prevalencia de los profesores!), ejes que le permitieron afirmar que «la universidad es la única estrategia que nos puede permitir construir un modelo de desarrollo como el que soñamos».

Pero no sólo se escuchan y debaten semejantes cosas en actos oficiales y oficialistas, cosa ciertamente esperable, sino en algunas presentaciones de las organizaciones gremiales de estudiantes y docentes. Un seminario de la FUBA, en septiembre de 2003, convocó a discutir los «5 grandes debates sobre la universidad pública»: gobierno; presupuesto; orientación y contenidos; extensión y universidad, CONEAU y estado, esto es la agenda de la Reforma y ni siquiera, es la agenda de la legislación universitaria vigente y manifiesta en el Estatuto de la UBA³² (Cf. con los Títulos y Capítulos del Estatuto tal como fue dado en la Sala de Sesiones de la Asamblea Universitaria, convocada al efecto, el día ocho de octubre de mil novecientos cincuenta y ocho). Publicado en el Boletín Oficial el día trece de octubre de mil novecientos cincuenta y ocho, y que entró en vigencia el veintitrés del citado mes y año, quedando sin efecto desde entonces, frente al mismo, las disposiciones de la Ley número 1597, del Decreto 6403/55 y cualquier otra disposición legal o reglamentaria que se le oponga. Estatuto que contiene las modificaciones aprobadas por la Asamblea Universitaria el veintidós de julio y el once de noviembre de mil novecientos sesenta, publicadas en el Boletín Oficial el veintiocho de julio y el seis de diciembre de mil novecientos sesenta, respectivamente, y vigentes, según ese orden cronológico, desde el siete de agosto y el dieciséis de diciembre del citado año. Y también contiene las modificaciones realizadas en 1965 y 1994 y en la Ley de Educación Superior.

No se percibe desde dichas posiciones que la implícita prolongación de lo que se dio en llamar la «universidad de *elites* y profesionalizante» (desde 1918 hasta 1970) ya ha sido superada por la universidad masificada³³ y heterogénea en todos sus aspectos relevantes, lo que obliga a pensar con mayor relieve y espesor de análisis

³²El libro de Risieri Frondizi que citamos en la nota 11 reproduce en su índice casi «bis a bis» los temas y problemas del Manifiesto Liminar y del Estatuto: I:Misión cultural, II: Investigación científica, III:Formación de profesionales, IV:Misión social y V:Autonomía universitaria.

³³ Por ejemplo, hasta 1950 había apenas 75 instituciones en América Latina con un total de 270 mil estudiantes, cifra que hoy ya superan ellas solas la UNAM o la UBA.

el problema universitario, sin repetir fórmulas vacías y/o meramente reformistas y/o imposibles de *realización*.

De 'los tres órdenes' a la 'sociedad civil': el punto de inflexión definitivamente capitalista de/en la universidad³⁴

Ya dijimos que no es una cuestión opinable ni dependiente solamente de nuestras pasiones el hecho de que la universidad debe ser (y será) reformada como resultado dialéctico de un proceso que pertenece al plano de *lo real*, al plano del *concepto*, más allá de que tengamos sobre la misma una mirada (y una práctica) utópica y romántica según aconsejan «nuestras» Bases³⁵ y «nuestro» Manifiesto Liminar.

La manifestación concreta de dicho proceso conceptual se da en el marco, no de los análisis y debates que hacen los reformistas en todo su espectro mencionados más arriba, sino más bien –y como siempre ocurre por lo menos mientras el *sujeto*, es decir la *sustancia* del proceso, continúe siendo el capital– en la existencia de un plan mundial para globalizar la educación superior,³⁶ como realización y superación de la «última figura pobre y (pre)histórica» de la experiencia de la universidad en su camino de subsunción real capitalista.

En la última cumbre de la OMC (Organización mundial del comercio), en Cancún, se planteó la desregulación del mercado de la educación superior como prioridad absoluta del mundo desarrollado. Están en juego miles de millones de dólares, pero sobre todo el debate es si gran parte de la educación profundizará su traslado –de las manos de los gobiernos– a la esfera de las multinacionales. La educación superior entra, en el mencionado plan mundial, en un paquete mayor

³⁴ En un sentido amplio puede afirmarse que la creación, la estructuración, el desarrollo y las sucesivas crisis de las universidades y de los estudios universitarios hasta la actualidad es la manifestación del proceso –tardío, históricamente hablando– de la escisión teórica y práctica de la filosofía y la ciencia y, más específicamente, de la pluralización de esta última. Así, la historia de la universidad –hoy más que nunca– puede verse como la historia de la crisis interna y/o externa en torno a esa escisión y pluralización. (Debo esta idea fuerza, entre muchas otras, al profesor Abel Orlando Pugliese.)

³⁵ Bases es el comienzo del Estatuto de la UBA con seis puntos –siguiendo el Manifiesto Liminar del '18– maravillosos que aconsejamos leer y que pueden ser subscriptos casi por cualquier ser humano en cualquier coordenada espacio-temporal.

³⁶ Cf. para el caso de las universidades de América Latina, la bibliografía citada en la nota 7.

³⁷ Por ejemplo, aun sin la desregulación en marcha, Australia aumentó la exportación de servicios educativos de 6 millones en 1970 a 2000 millones de dólares hoy.

denominado «Servicios» y considerada definitivamente como un bien comercializable.³⁷ El antecedente inmediato de esta ofensiva es el Documento SCW49, de 1998, que planteaba incorporar la educación universitaria en el Acuerdo General de Comercio y Servicios (AGCS, GATS en inglés) que se firmó en 1995 con el objetivo de liberalizar progresivamente los «Servicios». En 2002, 144 países, incluyendo a la Argentina, aceptaron la incorporación de la enseñanza superior en el AGCS/GATS, y según la Constitución vigente en el país, los acuerdos internacionales como ése son superiores a las leyes nacionales. Con lo que una universidad extranjera podría instalarse en el país sin evaluaciones previas, sin controles y podría cerrar e irse cuando ya no sea negocio.³⁸ Como cualquier empresa.

Los verdaderos cinco debates -las verdaderas tendencias- en torno a la universidad de hoy: otra vez reformas, re-reformas, contra-reformas y revoluciones

De Riccardo Petrella -catedrático en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), consejero de la Comisión Europea de Ciencia y Política Tecnológica y un «viejo amigo nuestro»³⁹- es el documento que nos servirá de guía crítica para esta última parte de nuestro trabajo -transcribiéndolo, parafraseándolo y criticándolo.⁴⁰

Partiendo de un diagnóstico crítico plenamente convergente con lo que acabamos de mencionar respecto del plan mundial de la OMC (AGCS/GATS) para globalizar la educación superior, Petrella afirma que **una orientación política se convirtió en predominante** a principios del los '80, a saber, **la privatización de todo lo que es público**, comprendiendo el campo de la educación, la emergencia y la aceleración -a partir de los '70- de procesos de mundialización, particularmente movimientos de capital, flujos comerciales, mercados, estructuras de producción y de empresas. La explosión de un modo de vida centrado en el consumo de masas y la comercialización de toda

³⁸ Cf. LUZZANI, T., «El debate internacional que viene», en el «Suplemento Zona» del diario *Clarín*, Bs.As., 02/11/2003.

³⁹ Ya hemos hecho análisis críticos de otros trabajos suyos (Cf. «La elección de los elegidos», **dialéctica** N°9, parte III).

⁴⁰ «La educación víctima de cinco trampas», publicado por la Universidad de los Trabajadores de América Latina «Emilio Máspero»: www.atal.org.

expresión humana y social, sin dejar a un lado la educación y, en fin, la afirmación y la divulgación –a partir de los ‘90– de la tesis sobre el nacimiento de una nueva sociedad (la sociedad del conocimiento) considerada como el nuevo paradigma del desarrollo de sociedades y de creación de riqueza, integran el paradigma -también nuevo, data de los ‘60 y ‘70- de la sociedad de la información.

Y establece, entre los efectos más visibles de dicha orientación, sus cinco trampas con las que se confronta no sólo el mundo educativo sino también el conjunto de actores de nuestra sociedad, a saber:

1-La educación por el recurso humano, tomándola no como educación por y para el ser humano, sino en términos de comercio, o cómo la educación ha sido sumisa ante la lógica de la economía capitalista.

2-La educación como instrumento de supervivencia en la actual etapa de competitividad mundial, o cómo ha sido transformada en un lugar donde se aprende una cultura de guerra (ha triunfado por encima de las otras y en su lugar) más que una cultura de vida (para vivir junto con los otros con intereses comunes).

3-La educación al servicio de la tecnología (el imperativo tecnológico de que «todo lo técnicamente posible, debe hacerse»).

4-Por qué cierta «tecnocracia» se está apoderando del poder de dar sentido y dirección al conocimiento y a la educación.

5-Cómo en la «sociedad del conocimiento» (que considera a éste sobre todo como la fuente principal de creación de la riqueza en la actual etapa de la sociedad capitalista), el sistema educativo es utilizado como medio de legitimación de nuevas formas de estratificación y de división social (la sociedad civil).

La confrontación que hay que librar ante tales trampas es de vital importancia, comenzando por donde, según Petrella, comenzó toda esta historia: la aceptación y generalización de la idea de recurso humano.

Como nos ocurrió en la anterior oportunidad en la que un trabajo de Petrella nos sirvió de guía crítica, otra vez tenemos ciertas coincidencias a la hora del diagnóstico y de la descripción de los males, pero se convierten en fuertes diferencias cuando se necesita superar el plano de lo decriptivo y pasar al plano de lo propositivo, al ¿qué hacer?.

Es que hay poco o directamente nada que hacer, si se mantiene el marco del estado liberal democrático -que Petrella, como tantos otros reformistas, no puede ni quiere modificar-, en otras palabras si permanece el modo de producción capitalista, la universidad debe ser

y será plenamente capitalista. Por lo que, como es obvio, si dicho estado de cosas permanece inalterado, lo que hay que esperar a que ocurra con la fuerza de la necesidad es la profundización de las cinco tendencias que menciona Petrella. Esto es una ampliación de los alcances de la sociedad civil, y de ninguna manera el logro de la sociedad humana o de la humanidad social.

Por otra parte, estas tendencias, ya avanzadas en el mundo desarrollado, le muestran también con la fuerza de la necesidad a América Latina y especialmente a la Argentina su futuro. Como dice Horacio: ¡Bajo otro nombre, a ti se refiere la historia! (*Sátiras*, Libro I, sátira 1, verso 69 y s.).

Así como las estructuras jurídico-políticas a nivel general están subordinadas a las estructuras materiales de las relaciones de producción mercantiles,⁴¹ la estructura jurídico-política de la universidad está también subordinada a esta última.

La definitiva subsunción de la universidad al capital está en su punto de inflexión histórico. Es la tendencia que unifica en su *concepto* a todas las tendencias.

Lo que es racional, eso es efectivamente real y lo que es efectivamente real, eso es racional.⁴²

Que nadie se haga el distraído y que toda la comunidad universitaria tome debida nota de esto, porque indefectiblemente a todos se refiere la historia.

Eduardo Emilio Glavich

⁴¹ Puede verse aquí nuestro trabajo «La 'guerra' en Irak: la necesaria convergencia entre la ONU y la OMC/G8 ...», en el número anterior de *Dialéctica*.

⁴² HEGEL, G.W.F., *Filosofía del derecho*, Prefacio.

La conexión interna de los atentados contra la universidad* (o durmiendo con el enemigo)

Introducción

El punto es éste: la actividad revolucionaria –la actividad teórico-práctica– hacia la «universidad que tenemos» debe orientarse, principalmente, a superar (eliminar conservando/conservar eliminando) las específicas relaciones sociales de producción y reproducción que operan en el interior de la misma.

Quienes trabajamos y militamos en la universidad, intentando realizar una continua reflexión sobre nuestra intervención teórica y política, no podemos soslayar que en el último año y medio se profundizó el debate en torno a la totalidad de los aspectos que encierra la problemática universitaria. Son manifestación de ello tanto los numerosos escritos «académicos» y «no académicos» publicados como así también los muchos foros de debate y las continuas y crecientes luchas gremiales estudiantiles, docentes, no-docentes y de conjunto.

* Publicado en *Praeter Legem*, año 2005.

Temas-problemas como financiamiento, gobierno, planes de estudio, autonomía/autarquía, relación con el estado, con la sociedad y con el sector productivo, evaluación y acreditación, ingreso y egreso, regularidad, perfil de los graduados, alcance de los títulos, posgrados, becas, docencia e investigación, etc., se suceden uno a otro tanto en sesudos *papers* como en las consignas de volantes coreadas en las marchas, pero no siempre con la jerarquización metodológica que les corresponde ni con el tratamiento histórico-conceptual adecuado para llegar a diagnósticos con la mayor precisión posible, que permitan realizar acciones de conjunto superadoras, objetiva y subjetivamente, del estado de cosas existente.

Algunos hechos recientes (o un análisis a medio camino entre lo estructural y lo coyuntural)

Desde el ámbito europeo nos ha llegado que en abril de 2005 se realizó una especie de encierro contra la Convergencia Europea en la Universidad Complutense de Madrid. Los y las estudiantes de dicha universidad se encerraron la noche del 22 en la Facultad de Filosofía, con vistas a organizar la resistencia frente a la «revolución educativa» que supone el actual proceso de Convergencia Europea en Educación Superior. Con iguales propósitos, un colectivo llamado «Profesores por el Conocimiento» convocó al profesorado de la misma universidad a una reunión en la que se confeccionó un manifiesto firmado ya por casi mil profesores españoles y europeos. Los objetivos que se destacan en la reforma son el aumento de movilidad en el marco europeo de profesores y estudiantes, la homologación de las titulaciones en la UE y la puesta de la universidad al servicio de la sociedad, en función de adaptar la enseñanza universitaria al mercado de trabajo y de aumentar las posibilidades laborales de los egresados. Se trata de privatizar el último reducto que, junto con la sanidad pública, queda en el estado social europeo.

Por su parte, en el ámbito latinoamericano, se realizó en junio el Encuentro Internacional de Educación Superior. En México, unos 30 rectores de las universidades más grandes de América Latina aprobaron la primera declaratoria de «governabilidad mundial de la educación superior». En la misma establecen, según comenta Karina Aviles en el diario La Jornada de México, que los organismos de comercio (OMC-GATS) no deben regular la enseñanza y, por esa razón, exigen a los

estado-nación tener una acción protagónica para supervisar y controlar la mercantilización de la educación transnacional y para que la educación sin fronteras no esté regulada por el mercado. Sin embargo, el sociólogo de la educación chileno José Joaquín Brunner afirmó, en una reciente entrevista en *La Nación*, que las universidades latinoamericanas van ineludiblemente hacia el arancelamiento como forma de enfrentar los efectos de la masificación de la matrícula (270.000 estudiantes en 1950, 9,5 millones hoy), con estructuras académicas antiguas y Estados poco interesados en invertir más recursos.

En nuestro país, se abrió recientemente el debate entre funcionarios, rectores, docentes y estudiantes en busca de una nueva ley para la educación superior. A diez años de la sanción de la Ley de Educación Superior (LES), no sólo dentro de la universidad pública ha crecido el consenso sobre la necesidad de derogar o modificar la LES –comenta Javier Lorca en Página 12– sino que hasta el Ministerio de Educación ha avalado el reclamo, aunque aclarando que la cuestión está en manos de los legisladores nacionales. Las discusiones giran principalmente en torno a la gratuidad (en confrontación con el artículo 59, inciso C de la LES), el financiamiento asociado al tema de la autonomía/autarquía, la inclusión masiva sin perder calidad, la evaluación -más bien la acreditación- (en confrontación con la CONEAU), el cogobierno (en términos de claustro único docente). En este marco, se desarrolló en mayo el encuentro convocado por el Foro de Debate por la Derogación de la LES y de la Ley Federal de Educación constituido por legisladores nacionales, asociaciones de docentes, organizaciones de trabajadores no docentes y estudiantiles de universidades nacionales. Las comisiones de trabajo trataron los siguientes temas: Democratización, Autonomía y cogobierno, Evaluación y Acreditación: debates en torno a la calidad, Ingreso y Modelos de Formación, Relaciones entre universidad y sociedad: las Políticas de investigación y extensión, Presupuesto y Financiamiento: política salarial y de incentivos. También en mayo, se realizó el 2do. Congreso de Estudiantes Universitarios contra la LES, y los casi 1300 estudiantes de las federaciones de Bs. As., Patagonia y Comahue resolvieron un plan de lucha que incluyó clases públicas, cortes de calles, apoyo a paros docentes, tomas de facultades, la convocatoria a una marcha nacional universitaria (aniversario de La Noche de los Lápices) con posible toma del Ministerio de Educación y la realización en septiembre del 3er. Congreso Nacional en contra de la LES.

En este marco, finalmente, la Universidad de Buenos Aires amenazó con cerrar sus puertas el 1º de octubre por falta de fondos para seguir funcionando, dice Alejandra Toronchik en Clarín. La advertencia figura en los considerandos del texto del Presupuesto 2005 aprobado en julio. Por su parte, la CONADU Histórica, expresando el descontento de los docentes universitarios ante la propuesta de las autoridades educativas, anunció que la hipótesis de inversión que maneja el gobierno nacional está muy lejos de lo reclamado en la Comisión de Negociación Salarial. Por lo que, en este escenario, es posible que continúen y se profundicen las medidas de fuerza -hasta el no inicio de las clases-, si el gobierno nacional no presenta en la reunión del jueves 4 de agosto una propuesta que avance en la verdadera recuperación del salario de los docentes universitarios, que siguen siendo los más bajos del estado nacional. La CONADU Histórica convocó al Plenario de Secretarios Generales el viernes 5 para definir el plan de acción gremial que impulsará en todo el país.

Algunas consideraciones del pasado, del presente y de lo por venir (o hacia un análisis algo más estructural)

Hemos titulado este pequeño artículo «La *conexión interna* de los *atentados* contra la universidad (o durmiendo con el enemigo)» porque sostenemos la tesis de que el hilo conductor de las recientes luchas en el ámbito universitario –a semejanza de ciertos conflictos que se dieron al comenzar los '90 en torno al proceso de privatizaciones– enfatizan el enfrentamiento al nivel de lo estatal-gubernamental, fundamentalmente en términos del ordenamiento jurídico –«lo superestructural»–, y dejan de lado la lucha al interior de lo específicamente universitario –en el plano de «lo real». Esto se manifestó en su momento en lo que se refiere a las empresas estatales y lo vuelve a hacer en la actualidad en el contexto universitario, con un mismo eje de debate que confundió y confunde, equiparándolos sin más, los conceptos de «lo público» y «lo estatal». Y que proyecta, además, acriticamente los postulados de la Reforma del '18 sin entrever que son éstos los que permitieron el surgimiento y la consolidación de las específicas relaciones sociales de producción y reproducción que tiñen toda la estructura de la «universidad que tenemos»: una universidad de clase, como no podría ser de otra manera.

Y si nuestra tarea teórico-política, nuestra práctica revolucionaria, es comenzar, al menos, a sentar las bases de la «universidad que queremos» (una universidad sin clases... sociales), creemos que es necesario cambiar los énfasis del trabajo militante de superación que pretendemos realizar. Es correcto, como condición necesaria, continuar con marchas, clases públicas y diversas medidas de fuerza en pos de más presupuesto, democracia y autonomía efectivas. Pero éstas no consolidan *per se* (no son condición suficiente para lograrlos) cambios sustanciales a nivel objetivo y subjetivo, sobre todo si ponemos el énfasis, por ejemplo, sólo en la lucha contra la LES, la CONEAU y por la triplicación del presupuesto... como si el «enemigo» principal (el único racionalizador/ajustador) sólo tuviese domicilio en los Ministerios de Educación y Economía del gobierno burgués de turno y que va de suyo, además, que todos los que estamos adentro de la universidad combatimos. Pero, veamos un poco más de cerca «ese adentro»...

Si queremos descubrir la *conexión interna* y, por ende, atendemos más de cerca las específicas relaciones sociales de producción y reproducción que operan en el interior de la universidad (o si reparamos en que «dormimos con el enemigo»), encontramos algunas «sorpresas» acerca de cómo se manifiestan y nos atraviesan en nuestra cotidianeidad –más allá y más acá, antes y después de la LES y la CONEAU– dichas relaciones sociales.

El gobierno menemista trató de «reestructurar» el sector educativo, especialmente la educación superior –como lo hizo efectivamente en otros sectores–, por medio de algunas leyes como la Federal (24195/93) y la LES (24521/95). Si bien se sancionaron ambas leyes, su aplicación fue relativamente restringida, al punto de la no aplicación de la Ley Federal, por ejemplo, en la Ciudad de Bs. As., y al punto de la no modificación/ adecuación obligatoria del Estatuto de la UBA a la LES. Pero, más allá de los aspectos jurídicos, el gobierno menemista tomó otras medidas respecto de la Educación Superior de mayor impacto real. Y lo hizo con la total connivencia de los «racionalizadores progresistas de adentro de la universidad»: la siempre existente, como vamos a ver, *conexión interna* de los *atentados* contra la educación superior.

A continuación, hacemos un pequeño y no tan pequeño muestrario cronológico de los últimos 15 años sobre cómo las transformaciones fundamentales que dieron lugar a la «universidad que tenemos» se realizó con la *colaboración* inestimable de muchos/as de «nuestros/as compañeros/as» que hoy se rasgan las vestiduras

contra la LES y la CONEAU, apelando al caballito de batalla del reformismo del '18.

Desde 1991, la Universidad de Buenos Aires es Copropietaria de UBATEC S.A., una compañía de transferencia de tecnología, consultoría y prestación de servicios. Comparte la propiedad de dicha empresa con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la Unión Industrial Argentina y la Confederación General de la Industria. Dicha compañía administra subsidios de investigación científica, servicios universitarios, asistencia técnica y capacitación «a medida» para empresas, promoción de emprendimientos de base tecnológica y consultorías¹.

En 1993, fue creada por decreto la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Cultura y Educación que, en la gestión de J. C. del Bello (que luego fue Secretario de Ciencia y Tecnología de la Nación), puso en marcha, dos años y medio antes que la LES, el Programa de Reformas de la Educación Superior, cuyas dos «estrellas» hartamente conocidas son el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de Universidades Nacionales (PIDIUN) y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE). También contenía dicho Programa el embrión de la tercera «estrella»: la CONEAU. Veamos un poco más de cerca estas tres políticas públicas para la educación superior como muestra de la comunión entre los «enemigos de afuera» y los «combativos progresistas de adentro», cooperación más bien en el plano de lo real, primero, y luego con el «broche de oro» en lo jurídico-superestructural.

Desde hace 15 años, la Secretaría de C&T de la UBA convoca a concurso de Proyectos de Investigación. Pero, desde que se creó el PIDIUM por decreto del PEN 2427/93, los Proyectos de investigación están estrechamente relacionados con el mismo. Dicha relación consiste simplemente en que si los docentes-investigadores no tienen proyectos

¹ En el 2000, y estando a la altura de las nuevas formas sociales posmodernas, la UBA se aggiornó en el plano de las nuevas tecnologías y fundó otra empresa: UBAnet ¡(Registrada)! Según la publicidad, la misma es de la UBA y de TRAINET (Web Education Company, del Gruppo Telecom de Italia). La misma reza que «sin capacitación estás así»... (la publicidad gráfica muestra alguien... en PELOTAS). ¿No será mucho? «Si querés respaldo académico y seriedad -agrega-, te damos certificados emitidos por la UBA». «Capacitate con UBAnet y no pases vergüenza». «Cursos de: Administración General, Marketing, Dirección de Empresas, Recursos Humanos, Comunicación y RR.PP. y Contabilidad. Con certificados emitidos por la UBA». Cuesta creerlo, ¿no? Yo no vi hasta el momento una desmentida de la UBA. Y dicha universidad no adaptó todavía su Estatuto a la LES.

de investigación acreditados por la Universidad, no cobran el incentivo de dicho Programa.

El PIDIUN fue puesto en funcionamiento en 1994. Arrancó con 42 millones de pesos/dólares (monto anual según Ley de Presupuesto Nacional) con el objetivo confesado de desarrollar integralmente la carrera académica, el aumento de la dedicación docente y la excelencia académica. En 1994, el número de docentes-investigadores incentivados en todo el país fue de aproximadamente 11 mil; en el '95 la cifra se estiró a 16 mil y en el '96 alcanzó los 20 mil, casi el doble respecto del comienzo del programa. Esto se mantiene en crecimiento, aunque llegando a su meseta, tanto por el crecimiento vegetativo como por, y fundamentalmente, la lucha interna por la diferenciación salarial que el incentivo trajo aparejada

Como todos saben, el confesado objetivo de desarrollo integral de la carrera académica, el aumento de la dedicación docente y la excelencia académica se tradujo en un aumento encubierto y discrecional de salarios y, sobre todo, en la violación más profunda que puede haber de la autonomía universitaria (sin necesidad de aplicar la LES). Todo esto con connivencia entre los sucesivos gobiernos nacionales y los combativos progresistas que gobernaban y gobiernan las universidades. Como también todos sabemos, el Programa se articuló primero en cuatro categorías: A, B, C y D (las que desde entonces son algo así como la llave de entrada a cualquier «negocio» en la universidad; otorgan puntajes en concursos, becas, etc.; sin ellas no hay casi carrera académica posible; son más potentes de lo que uno sabe) y su cruce con las dedicaciones docentes: exclusiva, semi y simple. El cruce de A con exclusiva daba y da un ingreso anual al docente incentivado de aproximadamente 11.160 pesos (además de su salario, obviamente), A con semi 4.464 pesos y A con simple 1.860; B con exclusiva 7.440, B con semi 2.976 y B con simple 1.227,6; C con exclusiva 4.464, C con semi 1.785,6 y C con simple 744; D con exclusiva 2.976, D con semi 1.190,4 y D con simple 483,6. Los montos no son nada despreciables, si se los compara con los magros salarios docentes de la mayoría (¡sin mencionar la enorme cantidad de docentes que trabajan gratis!). Hablando de mayorías, los datos recién mencionados muestran claramente que las mayorías no cobran el grueso del dinero del incentivo. Más datos: en 1994, el 8% del total de los docentes incentivados eran A, el 24% B, el 28% C y el 40% D; en 1995 los porcentajes eran 6, 20, 27 y 47 respectivamente, y en 1996 6, 18, 29 y 47. La pirámide que de aquí se

deriva es obvia, la segmentación/diferenciación salarial también. Es el efecto Mateo en ciencia (Merton): a quien más tiene más se le dará, a quien menos tiene más se le quitará.

La pelea por las categorías y las dedicaciones que de aquí se derivó (más bien aumentó la ya existente) ha llegado en estos años a casos realmente delirantes y lamentables, propios de una comunidad universitaria cada vez más degradada y servil (A. Puiggros se «ocupó» en su momento del asunto en el Congreso, dada su doble calidad de docente-investigadora y de diputada aliancista). En aquella oportunidad (1998) Puiggros representó a aquellos docentes-investigadores con categorías A o B y con dedicaciones semi o exclusivas frente al nuevo Manual de Procedimientos del Ministerio, de 1998, que restringía aún más el acceso al Programa y a sus mayores beneficios. Obvio que esta gente sólo discute cuánto se les toca, de ninguna manera objetaron ni objetan en sí mismo el Programa como una aberración en todo sentido.

Por otra parte, como el Programa obliga a dar clases los dos cuatrimestres (aumento de la explotación docente) y a estar en algún Proyecto de investigación (investigar «a la fuerza», aunque realmente no lo hagan o no les interese). Como por arte de magia, la cantidad de horas de clase dadas por los docentes se multiplicó como mínimo por dos y los proyectos de investigación por tres o por cuatro respecto de 1991. ¡Todo el mundo comenzó a querer dar clases en los dos semestres y todo el mundo se acordó de investigar ! Claro que todo guiado por el Ministerio y por los racionales de adentro que, en lugar de luchar por más presupuesto genuino y sin condiciones, se agarró de la «teta» del Ministerio sin protestar. Más bien los racionales y progresistas de adentro se acomodaron y se adaptaron en una forma algo rastrera, esto es, en comunión con aquellos a quienes decían y dicen combatir.

Por ello, hay que decirlo: del Bello lo hizo de manera magistral. Introdujo lo peor de la futura LES en la Universidad sin necesidad de la Ley. El resultado: la exacerbación de las miserias académicas, ya de por sí bastante miserables, y la elitización cada vez mayor de la docencia y la investigación universitarias. Del Bello fue para lo que vino después en la educación superior como el Erman González de Cavallo. ¿La comunidad académica?, bien gracias. La *conexión interna* no apreció que en el PIDIUN había, en 1994, 859 docentes con categoría A, 2.644 con B, 3.122 con C y 4.574 con D; y en 1996, 1.180, 3.640, 5.840 y 9.340 respectivamente. Claro que esto sólo refleja que hay una

jerarquía académica según el saber adquirido, por supuesto, ¡no vayan a creer que esas diferencias se refieren a que sólo 1.180 docentes están en condiciones (y capacidades) de ganar 11.160 pesos más por año y que 9.340 se merecen tan sólo 483,6 pesos más por año! La solidaridad docente, la idea de que por igual tarea igual salario, bien gracias también, pregunten y reclámenle a San Mateo... En fin...

En lo que respecta al FOMECE, se trata de la misma cosa: reproducción de la elitización. El FOMECE es fruto también de un decreto y fue puesto en marcha poco tiempo después del Programa de Incentivos. La *conexión interna* volvió a funcionar: las 33 universidades nacionales lo firmaron sin chistar, a pesar de que el 65% del dinero que demandara el proyecto lo ponía el FOMECE pero el 35 % lo tenían que aportar las propias universidades nacionales de sus magros presupuestos. El «Fondo» otorgó dinero para subsidios, fundamentalmente para Becas de Perfeccionamiento (Posgrados, Maestrías y Doctorados) en el interior y exterior del país, y para la evaluación de planes de estudio de carreras de grado y posgrado (léase reformas curriculares digitadas por expertos -de adentro- por fuera de la universidad). Otra vez violación de la autonomía. De hecho, está siendo utilizado también para aumentos encubiertos de salarios vía consultorías de expertos y, en el caso de las becas, para «perfeccionamiento» (aggiornamiento) de los «pollos» del clientelismo universitario medievalista que consiguen dichas becas aceptando (y entregando) todo lo que se les pida -incluida su alma y otras cosas que por pudor no explicitamos. Se perfeccionan para ser los mejores «jóvenes» reproductores de una casta en total decadencia y de las condiciones actuales que posibilitan la subsistencia de esta corporación académica que hoy está un tanto preocupada por si les toca el ajuste a ellos. Y también para engrosar (no mucho, eh...) la tan deseada cima de la pirámide de los A exclusivos -no olvidemos que son casi 12 mil pesos anuales aparte del salario!-, ya que hoy en día si no se tiene un posgrado o más bien un doctorado (del exterior mucho mejor) la carrera docente se ve interrumpida en la puerta del claustro de profesores y no se obtiene ni un mísero cargo más por concurso. A esta altura, tener antes una categoría A, B, C o D -y desde 1998, según el nuevo Manual de Procedimientos del PIDIUN, una categoría I, II, III, IV o V (¡qué innovación tanto académica como democrática!)- y un posgrado o doctorado FOMECE es el hilo de Ariadna que todo docente-investigador «Incentivado» y «Fomecizado» necesita y desea. Más que

la *conexión interna* de los *atentados* contra la universidad, son una línea política con intereses mezquinos, de clase...

En este sentido, es muy ilustrativa la convocatoria para los Proyectos UBACyT del período 2001-2003. En la misma puede leerse, por ejemplo, que «se plantea una estructura que optimice el uso de los recursos», y que los proyectos convocados están en relación a las dedicaciones que se puedan «juntar» (una exclusiva vale 1 punto, una semi, ½, y así sigue la escala descendente) y con ello al subsidio que pueden obtener. El efecto Mateo nuevamente: si se tienen más dedicaciones, se obtiene más plata (por ejemplo, los Proyectos C tienen que tener 5 dedicaciones y el monto que se puede obtener es de 20.000 pesos por año, los B 8.000, y los A 3.500). Se dice de los Proyectos C que están «dirigidos a grupos de investigación cuya masa crítica en recursos humanos, en desarrollo y producción les permita ser competitivos a nivel internacional». ¡Qué tal! A la caza de dedicaciones ... y, como si esto fuera poco, el Reglamento de Becas de la UBA ata las mismas a los Proyectos UBACyT y al negocio de los posgrados: no puede inscribirse al concurso de Becas nadie que no esté en algún UBACyT y que, en el caso de las Becas para graduados, no esté cursando alguno de los Doctorados y/o Maestrías que ofrece el mercado académico, por supuesto, arancelados y jerarquizados según la acreditación otorgada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), acreditación que los mismos «racionalizadores de adentro» solicitan mansamente...

Justamente, la CONEAU fue creada en 1995 en el marco de la LES². Pero, como dijimos más arriba, el «huevo de la serpiente» es el decreto 256 de febrero 1994 del PEN, a instancias de la SPU. El mismo

² La CONEAU es un organismo descentralizado, autónomo y autárquico, incluido en la orgánica del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología; está integrado por doce miembros: 3 elegidos por el Senado de la Nación, 3 por la Cámara de Diputados de la Nación, 3 por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), 1 por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), 1 por la Academia Nacional de Educación y 1 por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Tiene mandato legal, según los artículos 44 a 46 de la LES, para el cumplimiento de las siguientes funciones: Evaluación institucional interna; Acreditación de carreras de Postgrado; Acreditación de carreras de grado, cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado; Evaluación de proyectos institucionales para la creación de nuevas instituciones de educación superior universitaria; Reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación: en este marco, un conjunto de universidades de gestión privada.

definía, antes de la LES, los conceptos de «perfil», «alcance» e «incumbencia», con el propósito de efectivizar la distinción entre «título académico» y «habilitación profesional»³. Los perfiles y alcances de los títulos académicos serían determinados por las universidades con validez nacional vía Ministerio, mientras que las incumbencias para la habilitación profesional serían determinadas por el Ministerio cuando el ejercicio profesional comprometiera el interés público. Y he aquí otra vez la *conexión interna* que, como vemos, nunca está ausente... El referido decreto mereció el visto bueno del CIN, según consta en la resolución emitida por dicho organismo en la reunión realizada en San Salvador de Jujuy, el 23 y 24 de febrero de 1994... ¡Sólo una semana después del decreto! Ni lerdos ni perezosos, los «racionalizadores de adentro» no tuvieron en aquel momento (ni lo tienen ahora) ningún empacho en colaborar con las prerrogativas del PEN, reclamando para sí, por un lado y a viva voz, la independencia y la prerrogativa exclusiva para el otorgamiento de la habilitación profesional y mendigando, por el otro y muy silenciosamente en pasillos ministeriales, la protección estatal para el ejercicio corporativo-profesional de sus egresados, incluso a esferas que deberían ser indelegables de la función académica, abdicando en la práctica de la autonomía discursiva...

³ Según algunos autores, el problema radica aquí en que se hizo costumbre una acepción antinómica del concepto latino *incumbere*, puesto que originalmente significa «estar a cargo de una cosa», es decir, «obligación o cargo» y no «atributo», «derecho» o «privilegio» como es el uso corriente.

Creemos que este tema no es menor a los efectos de discutir a fondo, esto es con espesor y más allá de negar sin más la CONEAU, el problema de la relativa autonomía de los estudios universitarios y su función social potencialmente negativa/positiva por igual. Para una aproximación a este tema, se puede ver el trabajo de quien fuera justamente el primer presidente de la CONEAU: MIGNONE, E., «Las incumbencias», Bs.As., CEA-UBA, Serie Documentos 1/94, 1994 (Publicado también como artículo con el título «Título académico, habilitación profesional e incumbencias» en *Pensamiento Universitario*, Bs.As., n.4/5, agosto de 1996. También del mismo autor «Legislación universitaria: pasado y presente», Bs.As., CEI-UNQ, Serie Documentos de Trabajo N°5, 1997.

Contra la LES, sí, contra la CONEAU, sí, contra el PIDIUN y el FOMECE, sí, pero sobre todo contra las específicas relaciones sociales de producción y reproducción que operan en el interior de la institución universitaria

Cualquier conexión de lo dicho hasta aquí con las reducciones de cargos, dedicaciones, cupos y hasta de cursos que se vienen dando en las universidades –al compás del aumento continuo de la matrícula estudiantil– no es pura casualidad. El ahogo presupuestario y su «utilización interna», por un lado, y la diferenciación y elitización salarial y de formación (Incentivos y FOMECE), por el otro, son fenómenos de un mismo proceso: el comienzo del fin de cierta educación de nivel y masiva en la Argentina. La fragmentación socioeconómica general trasladada a la educación superior. La adaptación de la misma a las necesidades de la internacionalización del capital (globalización). El pasaje de la subsunción formal a la real. La inserción definitiva de la Argentina en el mercado mundial. Esas son las tendencias.

Y todo esto con la efectiva connivencia de los gobiernos nacionales (los irracionales de «afuera» a quienes se «combate en las calles») y los «progresistas racionales de adentro» (a quienes se debiera combatir también en las calles pero sobre todo en el diario acontecer universitario).

Ellos, los de afuera y los de adentro, luchando juntos por la reestructuración de la educación superior. Por el ajuste. Por el autoajuste.

¿Y nosotros? ¿Sólo marchando superestructuralmente contra la LES y la CONEAU?

Para comenzar a construir la «universidad que queremos» hay que dejar de dormir con los enemigos, despertarnos y barrerlos a todos...

*Eduardo Emilio Glavich***

** Vale una aclaración para leer al terminar este pequeño artículo. Quien escribe esto tiene dedicación exclusiva en la UBA, está en Proyectos UBACyT desde 1994, ha hecho una Maestría en la UBA, es estudiante del Doctorado de Filosofía y Letras de la UBA, cobra el Incentivo desde 1994, y muchas otras cosas más de conocimiento público tanto académicas como políticas. Es obvio que opino que todo ello no me inhabilita para criticar lo que he criticado sino más bien lo contrario.

En un momento histórico en el que gran parte de las universidades del mundo aplica algún tipo de restricción del ingreso (cupos, exámenes, promedio acumulado durante el bachillerato) y se subordina a las necesidades del mercado (arancelamiento de la matrícula, financiamiento privado de las investigaciones, pasantías), en la Universidad de Buenos Aires esa tendencia hegemónica coexiste conflictivamente con la defensa del ingreso irrestricto, la lucha por la democratización de las instancias de gobierno, el des-arancelamiento de posgrados y doctorados... Este libro, que reúne trabajos escritos por activistas universitarios, intenta dar alguna explicación a esta «anomalía».

—Colectivo editor.