

Eduardo Rinesi, Julia Smola,  
Camila Cuello y Leticia Ríos  
(compiladores)

# **Hombres de una república libre**

Universidad, inclusión social  
e integración cultural en Latinoamérica

EDICIONES **UNGS**



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

Hombres de una república libre : universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica / Viviana Burton ... [et al.] ; compilado por Eduardo Rinesi ... [et al.]. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.

312 p. ; 21 x 15 cm. - (Educación ; 21)

ISBN 978-987-630-247-0

1. Universidad . 2. Inclusión. 3. Integración. I. Burton, Viviana II. Rinesi, Eduardo, comp.

CDD 378.009

## EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de colección:

Andrés Espinosa / Dirección General Editorial - UNGS

Corrección: Gustavo Castaño

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

Impreso en FP compañía impresora

Beruti 1560, Florida (1602) Buenos Aires, Argentina,

en el mes de noviembre de 2016.

Tirada: 500 ejemplares.



Libro  
Universitario  
Argentino

# Índice

Introducción. Dos desafíos para nuestras universidades / Eduardo Rinesi.....	9
<b>Derecho a la universidad e inclusión universitaria</b>	
Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad del conocimiento / Sebastián Torres .....	35
De la inclusión educativa al derecho a la educación. Tensiones y desafíos actuales / Camila Cuello .....	57
En torno a la necesidad de revisión de la conceptualización de los derechos humanos en relación con la educación / Carlos Longhini .....	79
<b>La discusión sobre la autonomía</b>	
Autonomía universitaria: revisar sus significados para repensar la universidad argentina en contextos de democratización de la educación superior / Leticia Carolina Ríos .....	87
La universidad y el Estado: una resignificación histórica del concepto de autonomía desde la promulgación de la Ley Taiana hasta la actualidad / Carolina Rusca .....	105
Actualidad del conflicto de la Facultad de Derecho: política, igualdad y Estado / Guillermo Javier Vázquez .....	113
<b>Estrategias para la inclusión universitaria en el Brasil</b>	
Universidade e democracia: uma perspectiva acerca da integração social e racial no Brasil / Maurício Keinert.....	121

Estratégias afirmativas e transformativas de combate à desigualdade: o caso das cotas na universidade pública brasileira / Yara Frateschi .....	133
---	-----

### **Las dificultades y los límites de la inclusión**

Universidad y equidad. Apuntes de investigación sobre las políticas universitarias en la Argentina contemporánea / Sergio Daniel Morresi y Mónica Marquina.....	149
Contradicciones y mitos: universidad en Paraguay / Rocco Carbone y Francisco J. Giménez .....	169
Notas sobre la evolución del campo intelectual universitario brasileño. Agendas de investigación, profesionalización y transnacionalización del conocimiento / Amílcar Salas Oroño .....	185

### **Integración regional y universidad**

El momento mexicano. Exilios, integración “involuntaria” y teoría política latinoamericana / Martín Cortés .....	207
Integración regional: epos nacional y (re)construcción del discurso latinoamericanista en Néstor Kirchner y Cristina Fernández / Viviana Mariel Burton.....	229
Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y el portugués como lenguas científicas / Elvira Narvaja de Arnoux .....	251
Integración y conocimientos. Una experiencia desde la Universidad Nacional de Pilar / José María Gómez y Adilio Lezcano .....	269

### **Integración e inclusión**

Imigração e universidade: reflexões de um ponto de vista cosmopolita do direito à educação superior / Rodrigo Túmolo .....	283
Derecho a la investigación, conocimiento universitario y redes / Paula Hunziker y Julia Smola .....	291

# Introducción

## Dos desafíos para nuestras universidades

*Eduardo Rinesi*

### 1.

Nunca se insistirá lo suficiente –por mucho que la referencia se vaya volviendo, al menos en algunos ámbitos, un saludable lugar común– sobre la importancia de la extraordinaria Declaración Final de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, realizada en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias en el año 2008. De ese texto, que sin dudas merecería un análisis más detallado que el que aquí podemos consagrarle, me interesa, en relación con los temas sobre los que giró el proyecto de investigación que está en la base de este libro, y como vía de entrada, al mismo tiempo, a la presentación que querría hacer en estas páginas de los distintos artículos que lo componen, destacar dos breves pasajes. El primero de ellos está en la apertura misma del documento, en sus primeras líneas, y es la ya muchas veces comentada caracterización de la educación superior que allí se ofrece. La educación superior –podemos, en efecto, leer en el inicio mismo de este importante documento– es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

Esta caracterización, esta *declaración* –la declaración, en particular (porque es este asunto el que me importa destacar), de que la educación superior es un

derecho humano universal—, es por supuesto decisiva, pero lo que acá quiero subrayar es que es también, además de decisiva, novedosísima. En efecto, las universidades, que son instituciones que en números redondos tienen en la historia de esta parte del mundo que más o menos conocemos y a la que llamamos Occidente unos mil años, nunca antes, todo a lo largo de esos mil años, se pensaron a sí mismas como instituciones encargadas de garantizar nada que pudiera representarse o pensarse como un derecho humano ni de ningún otro tipo. Por el contrario, las universidades siempre se pensaron a sí mismas como lo que siempre fueron: instituciones dedicadas a fabricar élites (clericales, burocráticas, profesionales), y por cierto que no se equivocaron al hacerlo. De manera que lo que la Declaración de la CRES de 2008 está diciendo, al postular que la educación superior es un derecho, es que las universidades deberían *revisar* esa autocomprensión forjada a lo largo de mil años, y sobre la base de esa revisión tratar de ponerse a sí mismas a la altura del enorme desafío que representa pensarse como garantes de un derecho que tiene que poder serlo de manera cierta y efectiva para todos.

Porque los derechos, por supuesto, o son universales o no son. Son, si acaso (si no son universales: si no son para todos), privilegios o prerrogativas, pero no derechos. ¿Y no es posible sostener, precisamente, que uno de los rasgos principales del proceso que desde hace unos cuantos años protagonizan la mayor parte de los países de nuestra región latinoamericana es la progresiva transformación, en nuestras representaciones, de un conjunto de posibilidades que nos habíamos habituado a naturalizar como privilegios o prerrogativas de unos pocos en *derechos* que lo son o que tienen que poder serlo *de todos*? Que la propia universidad sea hoy uno de esos derechos nos plantea la necesidad de pensar, en relación con ella, en la enorme y siempre difícil cuestión de la igualdad, que es la necesaria contrapartida de cualquier consideración sobre la cuestión de los derechos: tenemos (todos: ya lo dijimos) *derechos*, concebimos a la universidad como un derecho *de todos*, y que *todos* tienen que poder usufructuar, porque consideramos a todos los sujetos, a todos los titulares de ese derecho, a todos los hombres, *iguales*.

¿Hacemos bien, de todos modos, en pensar de esta manera? ¿No es obvio que “todos los hombres” (para usar la fórmula consagrada por su uso en un puñado de documentos decisivos de la historia de las luchas políticas y del *pensamiento* político moderno), que *somos*, sí, en ciertos específicos sentidos o desde ciertas muy parciales perspectivas, *iguales*, en cambio *no somos nada iguales* en relación con nuestras posibilidades efectivas de ejercer los distintos derechos

de los que, por igual, somos titulares, pero cuyo usufructo concreto y efectivo suele depender de un conjunto de circunstancias económicas, sociales y de todo tipo que limitan severamente las consecuencias o el alcance de ese postulado de la *igualdad*? Por eso, porque a pesar de nuestra vocación igualitarista vivimos en una sociedad injusta y desigual, los gobiernos empeñados en garantizar los *derechos*, por definición igualitarios, de todos los ciudadanos deben empeñarse también en desplegar políticas *inclusivas* que los pongan a todos, y sobre todo a los más desaventajados, en condiciones razonablemente parejas para ejercer de manera efectiva esos derechos.

Así, la idea de derecho supone la igualdad entre los hombres y busca realizarla, y la idea de inclusión supone su desigualdad, y busca, por así decirlo, compensarla. Es posible que ambas ideas sean necesarias y deban marchar juntas en una política de democratización (para el caso: es posible que la idea de un *derecho* a la educación en general, y a la educación universitaria en particular, deba marchar de la mano del imperativo de la *inclusión* educativa, o específicamente universitaria), pero conviene que no perdamos de vista el matiz que las distingue: porque si es posible que un pensamiento sobre los derechos o sobre la igualdad pueda resultar abstracto y tal vez inútil si no va acompañado de políticas inclusivas para garantizar efectivamente los unos y la otra, es también seguro que un pensamiento sobre la inclusión que no tenga en su horizonte la idea fundamental de la igualdad puede terminar o bien eludiendo preguntarse por las características (a veces muy injustas, odiosas e inigualitarias) de la sociedad, el sistema o lo que fuera en que querría ver “incluido” a todo el mundo, o bien pensando esa inclusión en desmedro de otros valores que no deberían descuidarse.

Esto último es lo que ocurre, típicamente, cuando se plantea el característico dilema de la presunta oposición (o por lo menos tensión) entre la idea de una educación (para el caso: de una universidad) *para muchos* y la idea de una educación o de una universidad *de calidad*. El supuesto sobre el que se levanta la idea misma de esta oposición es que es necesario elegir entre tener una universidad para muchos (una universidad masiva, una universidad *inclusiva*, una universidad, como se dice a veces, democrática) y tener una universidad buena, supuesto que, desde ya, solo descansa en el perfectamente torpe, perezoso y reaccionario prejuicio según el cual los más no pueden hacer, en el mismo nivel de calidad, lo mismo que los menos. Si a este prejuicio inaceptable lo reemplazamos en cambio por la idea, sobre la que aquí estamos dando vueltas, de que la universidad es un derecho, se derivan dos cosas igual de decisivas. La primera es que una universidad solo es buena, solo es *de calidad*, si es buena

*para todos*. La segunda, igual de importante, es que una universidad solo es efectivamente para todos si es, *para todos*, de la más alta calidad.

Si no, si aceptáramos que entre el *número* y la *calidad* tenemos que elegir, si aceptáramos (e insisto: no es por capricho que no lo hacemos, *sino porque no hay ninguna razón sensata para hacerlo*) que una universidad solo puede ser buena si es para unos pocos, y solo puede ser democrática si no es tan buena como podría serlo si fuera solo para los hijos de la élite, las ideas y las políticas que podrían derivarse de una posición *inclusivista* no harían más que hacerle el juego a las posiciones de quienes nunca creyeron en la posibilidad efectiva de democratizar el conocimiento, la educación ni la sociedad. Por eso me importaba señalar, desde el comienzo de estas páginas de introducción de este volumen, que cuando decimos “inclusión” lo decimos en el marco de una representación de la universidad como un derecho humano universal, de una representación de la universidad como un bien público que está o tiene que poder estar al alcance de todos los jóvenes (o más en general, de todos los ciudadanos) que integran nuestro pueblo. O nuestros pueblos, en plural, porque es al conjunto de países de nuestra América Latina a los que aquí queremos referirnos.

## 2.

La historia de los proyectos integracionistas en América Latina es larga y se confunde casi con la historia misma de nuestros países, si bien no puede sostenerse que haya sido, todo a lo largo de estos dos siglos de vida independiente de casi todos ellos, una historia lineal y progresiva, porque su forma fue más bien la de una historia espasmódica, recorrida como a saltos, con puntos muy altos de desarrollo de una vocación, un pensamiento, un ideario de unidad subcontinental y largos períodos en los que ese impulso se vio subordinado a designios nacionales de tono mucho más particularista. Lo cierto es que en los momentos más interesantes de despliegue de esa propensión latinoamericanista nuestras universidades tendieron a jugar un papel significativo: en la forja de un pensamiento sobre la necesidad de la unidad de la región, en la construcción de lazos efectivos entre los estudiantes o los egresados de sus distintos países, en el diseño de estrategias comunes y en la ampliación de las posibilidades de desarrollos compartidos. Algo parecido a esto señala Hugo Biagini (2012) en un libro cuyo tema no es exactamente el de la universidad sino –más en general– el de la juventud, pero en el que observa que en los grandes momentos



de despliegue del ideario latinoamericanista que aquí estamos destacando esa institución fundamental de formación académica, política y cultural de esa juventud que es la universidad fue una protagonista fundamental.

El primero de esos momentos, dice Biagini, fue el de las luchas por la independencia. No es necesario extendernos: es conocida la importancia, en la preparación de los principales dirigentes de las élites revolucionarias de toda la región, de un puñado de casas de altos estudios, entre las que nosotros podemos destacar la muy decisiva Universidad de Chuquisaca, centro fundamental de recepción de las primicias que llegaban del mundo de las letras europeas y de elaboración de los más avanzados pensamientos locales en los campos de la teología, las artes, la filosofía y el derecho. Entre nosotros, Esteban de Gori (2012) ha estudiado en particular la importancia de esta universidad en la forja del pensamiento de, entre otros, Mariano Moreno, discípulo del reformista Victorián de Villava, lector –por influencia de este– del barón de Montesquieu, autor de una reveladora *Disertación jurídica sobre el servicio personal de los indios* y dueño de un estilo de pensamiento y de escritura riguroso y metódico que puede advertirse en los textos más emblemáticos que nos dejó después en ejercicio de sus tareas de principal escriba de la revolución.

El segundo de esos momentos de fuerte trabazón de la vida académica, cultural y política de las universidades latinoamericanas con el empeño integracionista de sus hombres públicos más activos es, por supuesto, el que encuentra su centro de irradiación de ideas, de proyectos y de sueños en la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. Basta recordar acá, para comprobar este compromiso latinoamericanista de los dirigentes estudiantiles cordobeses, el propio texto del celeberrimo *Manifiesto liminar*, dirigido por “la juventud argentina de Córdoba” a los “hombres libres de Sudamérica” y animado por la convicción de que en la provincia mediterránea argentina se estaba dando un paso llamado a repercutir en las luchas por la libertad de toda la región. Y subrayar también no solo el tono antiimperialista del ideario que, en esos años en que todavía estaba fresco el recuerdo de la guerra hispano-yanqui en Cuba y de la aparición, a comienzos del siglo, del *Ariel* de Rodó en Montevideo, animaba a los jóvenes reformistas, sino también la decisión militante de algunos de ellos de ponerse literalmente a caminar todo el continente para llevar las primicias del movimiento cordobés. Pienso acá, por supuesto, en Manuel Ugarte, quien célebremente gastó toda su fortuna familiar en costearse un periplo semejante para hablar, en todas las capitales de América Latina, a los jóvenes que acudían a oír su palabra entusiasmada.

El tercero de los momentos de articulación entre el ideario de la integración regional latinoamericana y la vida de nuestras universidades es –sugiere Biagini– el de la primera década y media de este siglo XXI, en la que si por un lado asistimos a un proceso de fuerte compromiso de nuestros gobiernos y de nuestros pueblos (posiblemente en este orden: volveré en seguida sobre esto) con el ideario sanmartiniano, bolivariano (debidamente actualizado, por supuesto, en función de las necesidades de articulación en los más diversos planos de la vida de nuestras sociedades), de la integración subcontinental, por el otro lado asistimos también, y coincidentemente, a un “redescubrimiento” de América Latina en el diseño de diversas políticas públicas en el campo de la educación y específicamente de la educación universitaria (pienso por ejemplo en el aliento a la conformación de redes interuniversitarias regionales en la implementación de políticas de cooperación internacional a cargo del Ministerio de Educación de nuestro país), así como en la orientación de las actividades de los equipos de trabajo y grupos de investigación de nuestras instituciones de enseñanza superior.

Por supuesto, esta orientación integracionista que preside este último momento político de los tres que destaca Biagini (y el modo de articulación entre esta orientación integracionista y el modo de pensarse el rol de las universidades) tiene características diferentes a los dos que mencionamos antes. Primero, por su orientación general o por el tipo de impulso que la anima. En efecto, es fácil ver que si la integración regional promovida en 1810 o en 1918 (así como el aporte a ella que pudieron realizar en esos dos momentos nuestras universidades) era el resultado de un movimiento, por así decir, “de abajo arriba” (de los grupos revolucionarios que querían la independencia *contra* las fuerzas del colonialismo español, de los jóvenes estudiantes que querían sacudirse el peso de las corporaciones en la vida universitaria *contra* las expresiones del *nexus* teológico-político que la gobernaba), la integración regional promovida por las administraciones de los presidentes Lula, Kirchner, Morales y Chávez tenía mucho más la forma de un designio surgido de la comprensión de estos líderes sobre la necesidad de articular los esfuerzos de sus gobiernos y de sus pueblos que a un reclamo surgido desde los sectores más movilizados de estos últimos.

Lo cual, por supuesto, no carece de todo tipo de consecuencias, que algunos de los líderes regionales que mencionamos recién no han dejado, en numerosas ocasiones, de subrayar. En efecto, cuando la integración subcontinental no es una demanda de los pueblos o de determinados sectores políticos, culturales o productivos de esos pueblos, sino una decisión adoptada (sobre la base de bien razonados motivos y de una lúcida comprensión de los

desafíos estratégicos de la región: esto está, sin duda, fuera de discusión) por sus gobernantes, después es un trabajo arduo *para esos mismos gobernantes* lograr que las múltiples y densas capas en las que se organiza la vida de las sociedades, empezando por las múltiples y densas capas que componen las burocracias de los propios aparatos de los Estados que estos gobernantes tienen a su cargo, vuelvan efectivo ese designio integracionista a través de una cantidad de medidas concretas y de decisiones sin las cuales esa definición puede no pasar de ser una declaración de buenas intenciones. Cuando algunas de esas capas de la vida institucional de la sociedad y del Estado tienen el grado de complejidad y de autonomía que tienen las que componen la vida de las universidades, el problema (ni es necesario destacarlo) se agiganta.

En segundo lugar, la orientación integracionista que caracteriza a este último momento histórico de los tres que destaca Biagini (así como la articulación entre esta orientación integracionista y el tipo de disposición que anima la vida de nuestras universidades) se distingue de las de los otros dos momentos anteriores por los valores a los que está asociada. En efecto, si a comienzos del siglo XIX tanto esa orientación latinoamericanista como esa articulación entre vida política y vida universitaria estaban presididas por el valor de la emancipación de un poder colonial externo, y si a comienzos del siglo XX tanto esa orientación regionalista como esa articulación de los movimientos de la política con los de la academia lo estaban por el valor fundamental de la *libertad* (“Las libertades que faltan...”), a comienzos del siglo XXI la marcada vocación latinoamericanista de nuestros gobiernos se asoció más bien a una representación de la política en general (y de las políticas hacia las universidades en particular) en términos de un proceso de ampliación, profundización y universalización de *derechos*. Derechos entre los cuales, como señalábamos al comienzo de estas líneas, podemos representarnos hoy, ni más ni menos, el propio *derecho*... a la universidad.

### 3.

Lo que querría sugerir (la hipótesis de la cual partió el proyecto colectivo que está en la base de este libro) es que esos dos impulsos que vengo de presentar: el que nos lleva a representarnos a la universidad como un derecho y el que nos lleva a pensar esta hora, en nuestras universidades, como una hora latinoamericana, no deberían ser pensados como dos impulsos separados y mutuamente independientes, sino como integrando un mismo movimiento del que ambos

forman parte. Porque, por un lado, y por todo lo que dejamos dicho en el primer apartado de estas notas, el derecho a la universidad solo puede ser el derecho a una universidad de la más alta calidad. Hemos subrayado ya que la idea misma de derecho supone y reclama un pensamiento sobre la igualdad, y que no habría una idea sobre el derecho a la universidad si esa idea fuera acompañada por la resignada aceptación de que la universidad a la que pueden aspirar algunos no podría ser de la misma calidad que aquella a la que pueden aspirar algunos otros. No: si proclamamos que la universidad es un derecho (un derecho universal, un derecho, pues, *de todos*), lo que se deriva de ello es la exigencia de que esa universidad sea, *para todos*, la mejor universidad.

Y la mejor universidad no puede ser hoy una universidad aislada, sin referencias fuera del territorio del propio país, sin vínculos ni estrategias compartidas con otras, de otros países, de otras culturas, con otras tradiciones bibliográficas y con otras historias, con las que al mismo tiempo comparta grandes problemas y grandes desafíos. Y ese es hoy el caso de las universidades de los países de nuestra región latinoamericana, con las que es necesario fortalecer los vínculos y las estrategias compartidas, con las que es necesario tejer redes más fuertes y más firmes que las que hasta aquí hemos logrado desarrollar, con las que es importante que puedan establecerse vínculos que no sigan ya la forma, todavía dominante, de las relaciones universidad-a-universidad en torno a determinados temas de investigación o a determinados proyectos específicos, sino la forma, todavía en proyecto, de las relaciones sistema-a-sistema, que permitirían, en caso de que pudiéramos arribar a consolidarlas, políticas mucho más activas que las que hoy tenemos de intercambios estudiantiles (¿cómo puede ser que siga siendo más fácil para nuestras instituciones mandar a un estudiante a cursar un semestre de estudios a París que a Lima, a Roma que a Asunción?), de desarrollo de proyectos cooperativos, etcétera.

Se dirá: no es que no existan intercambios entre estudiantes, así como también entre profesores, entre investigadores e incluso entre instituciones universitarias de diferentes países de nuestra región. El propio proyecto del que este libro es el resultado es un buen ejemplo de esas redes que, en efecto, existen. Pero me gustaría subrayar la importancia que asigno al desafío de desplazarnos de una lógica de las relaciones interinstitucionales a una lógica de las relaciones intersistémicas, precisamente porque es solo de este modo que lograremos pensar este reto de la integración universitaria regional en los términos de una lógica de los derechos y no de una de los privilegios. Es decir, de una lógica de lo universal y no de una de lo particular. Porque es claro que

hoy *algunos* estudiantes, *algunos* profesores, *algunos* investigadores latinoamericanos pueden tener algunas experiencias interesantes de trabajo con colegas de otras universidades de la región, o que incluso *algunas* universidades, que eventualmente integran esta o aquella red en la que han decidido comprometer su esfuerzo militante, pueden permitir a los miembros de sus comunidades estas experiencias.

Pero estas solo podrán ser consideradas experiencias realmente universales, posibilidades ciertas y efectivas para *todos* nuestros profesores, nuestros investigadores, nuestros equipos de trabajo y nuestros estudiantes, si logramos consolidar, a nivel de nuestros *sistemas* universitarios, y eventualmente (y con toda seguridad) con el involucramiento y el auxilio de los ministerios o secretarías u oficinas de educación superior de los gobiernos de nuestros Estados, políticas sistemáticas de aliento y promoción de estos intercambios. Por lo demás, es el mismo documento que citábamos al inicio de estas notas, la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena de Indias del año 2008, el que nos impulsa en esa dirección, al promover la creación y el desarrollo de un espacio de encuentro latinoamericano de educación superior (que documentos posteriores recogieron bajo el auspicio de las siglas ENLACES o ELACES) que debería estar integrado por los representantes de los distintos actores que integran el mundo universitario en nuestros países y llevar adelante políticas acordadas para toda la región.

#### 4.

Este proyecto de investigación articula los esfuerzos de equipos de cinco universidades latinoamericanas: dos argentinas (la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de Córdoba), dos brasileñas (la Universidad de San Pablo y la de Campinas) y una paraguaya (la Universidad Nacional de Pilar), que desde hace tiempo vienen discutiendo estos problemas. A lo largo de dos años de trabajo, durante los cuales contamos con el generoso apoyo económico del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de nuestro país, pudimos llevar adelante diversas reuniones de intercambio, jornadas de discusión, estadías de estudiantes y de docentes e investigadores, y finalmente intentar pasar en limpio los resultados de estas conversaciones en los distintos artículos que componen este volumen, los cuales han sido organizados en seis grandes

grupos o secciones, que corresponden a los distintos campos de problemas que se nos fueron presentando a medida que avanzábamos en nuestra investigación.

Así, un primer grupo de trabajos aborda el problema, que apuntábamos nosotros al comienzo de estas páginas, de la relación entre la idea, el objetivo, el programa, de una educación *inclusiva*, o de una *inclusión* educativa, y la noción de la educación, en todos sus niveles (y en particular, en relación con lo que le importa a este proyecto, en el más alto y menos evidente: el universitario), como un *derecho*. Sebastián Torres muestra en su trabajo que la noción democrática de “derecho”, de la educación *como* derecho, es contraria a la persistente y conservadora ideología del mérito, y plantea, en la estela de una larga y rica tradición, la mutua implicación entre las ideas de *derecho* y de *igualdad*. Camila Cuello señala las dificultades que plantea la siempre afable pero siempre problemática idea de *inclusión*, y se pregunta cómo desplegar políticas tendientes a la incorporación de los jóvenes al sistema educativo de una forma que evite los riesgos del normativismo, el determinismo y la estigmatización a partir del reconocimiento de que *aprender es*, para esos jóvenes, un *derecho*. Y Carlos Longhini se pregunta por las consecuencias que tiene postular –como lo venimos haciendo últimamente– que ese derecho es uno de esos derechos “especiales” a los que, para destacarlos o realzarlos frente a otros, calificamos como “humanos”.

El asunto tiene el más alto interés, y expresa un revelador desplazamiento producido entre nosotros en el curso del no tanto tiempo que nos separa del inicio del ciclo de la “transición a la democracia” en nuestros países sudamericanos. Porque si entonces la expresión “derechos humanos” servía para caracterizar un conjunto de derechos *que el Estado*, excediéndose en sus funciones o en el ejercicio de su autoridad, *había violado*, y que se le reclamaba en consecuencia *que dejara de violar*, hoy, en cambio, esa misma expresión sirve para nombrar un conjunto de derechos (no ya, digamos, *negativos*, sino *positivos*) cuyo ejercicio no le pedimos al Estado que se abstenga apenas de impedir, sino que le reclamamos al Estado que *garantice* a sus ciudadanos. Así, sostener que existe un “derecho humano” a la educación, y más específica y más innovadoramente: ¡a la universidad!, significa decir que esta, la universidad, tiene una obligación hacia los sujetos que son portadores de ese derecho: la de garantizar su ejercicio efectivo y exitoso. Si la universidad reconoce (y no siempre lo hace sin dificultad) la idea de que existe un “derecho humano” a ella, tiene que preguntarse si está haciendo las cosas del modo adecuado para garantizar ese derecho a todo el mundo.

Ahora: la universidad no siempre se hace esa pregunta, ni acepta verse obligada a formularse las preguntas que otros (el clima de una cierta época, pongamos) le proponen, y siempre puede, y siempre *suele*, invocar a favor de ese derecho a no preguntarse sino lo que ella *elige* preguntarse por su condición de institución *autónoma*. Así, fue necesario en nuestro proyecto de investigación abordar esta cuestión de la autonomía, a la que se dedican aquí tres contribuciones. La primera, de Leticia Ríos, aborda la cuestión en una perspectiva histórica de largo plazo, intentando identificar distintos sentidos en los que esa vieja palabra de los lenguajes de Occidente, *autonomía*, ha sido y es, hasta hoy mismo, utilizada. La segunda, de Carolina Rusca, lo hace situando su campo de indagación en la Argentina de las últimas décadas, desde la sanción de la llamada “Ley Taiana” hasta los debates que tienen lugar en nuestros días. Y la tercera, de Guillermo Vázquez, enfoca la discusión en el específico campo de las funciones de las escuelas o facultades de derecho, retomando el tipo de indagación que clásicamente había planteado Immanuel Kant en *El conflicto de las facultades*.

Pero dejemos este paréntesis sobre la cuestión de la autonomía y retomemos el camino que nos proponía el primero de los dos conceptos que daban nombre a nuestro proyecto de investigación y título a este libro: el de la inclusión. Social o educativa, o ambas cosas como parte de un mismo movimiento: se trataba de preguntarnos por la capacidad de la universidad para combatir las desigualdades operando una *inclusión* de aquellos que, por razones entre las cuales las de tipo “social” ocupan sin duda un lugar de privilegio, estaban *excluidos*. Esa pregunta, importante en la Argentina de los últimos diez o quince años, lo es también en otros de los países de la región, y la tercera parte de este libro se refiere precisamente a uno de ellos: el Brasil, país con una estructura social (no solo económica, sino también racial) más heterogénea y compleja que la nuestra, y con una historia universitaria también muy diferente. Maurício Keinert estudia, en su contribución a este volumen, el lugar de la universidad en los procesos de integración social y racial en su país, y Yara Frateschi considera la estrategia de las “cuotas” como mecanismo de democratización de la universidad pública brasileña.

Por supuesto, ninguna de estas estrategias, ni de las muchas que se han ensayado en toda la región en pos de una universidad más igualitaria, han dejado de conocer todo tipo de dificultades, que son motivos de distintos análisis en los tres textos que componen la siguiente sección –la cuarta– de este libro. Mónica Marquina y Sergio Morresi señalan que las políticas que

han buscado en la Argentina de los últimos años brindar más oportunidades a los ciudadanos que quisieran ejercer su derecho a la universidad (el aumento del financiamiento, la expansión del sistema y los programas de becas) no han logrado resolver persistentes problemas de inequidad social y cultural. Rocco Carbone y Francisco Giménez discuten los límites a las posibilidades de una democratización universitaria en un país, Paraguay, caracterizado por sus dificultades para la regulación de la educación superior, su falta de un *ethos* investigativo en las universidades y su penuria presupuestaria. Y Amílcar Salas Oroño vuelve al Brasil para señalar el modo en que una profesionalización académica desplegada en clave neoliberal se presenta también como *otro tipo de límite* a la utopía de una universidad más inclusiva.

## 5.

Ya hemos presentado más arriba la idea de que uno de los acontecimientos en torno a los cuales se produjo en América Latina, a lo largo del siglo xx, un fuerte proceso de integración política, cultural y específicamente universitaria fue el de la reforma cordobesa de 1918 y sus diversos estertores, particularmente significativos en Perú (donde Víctor Raúl Haya de la Torre funda en torno al ideario de la reforma, y a su orientación latinoamericanista, la identidad política del APRA), en Chile, en Venezuela, en México, en Brasil. Y también en Cuba, por supuesto, donde los efectos de los entusiasmos reformistas (y en particular del pensamiento y de la acción de Julio Antonio Mella) se prolongan hasta la fundación del movimiento 26 de Julio y el triunfo de la revolución liderada por Fidel Castro. En su clásico trabajo sobre los impactos de la reforma en América Latina, Juan Carlos Portantiero (1978) ha señalado que la solidaridad continental latinoamericana (de la que también reconoce como antecedente, como señalábamos un poco más arriba, el ideal continental de la revolución contra el poder español, un siglo antes) es la más valiosa herencia que la generación de los estudiantes reformistas legó a las que la sucederían. También Adriana Puiggrós ha señalado esta dimensión regional del pensamiento de la reforma, al indicar que el suyo fue el primer discurso pedagógico popular latinoamericano (1993: 121-38).

Sobre todo eso se ha escrito mucho y se deberán escribir sin duda (ahora que nos preparamos para celebrar el primer centenario de la histórica reforma) muchas cosas más. Pero lo que aquí, esta vez, quisimos estudiar fueron otras



dos cuestiones. Otros dos fenómenos *posteriores* a este ciclo de la reforma y sus reverberaciones regionales, que encuentran su lugar en nuestra historia más reciente en dos momentos bien distintos y en muchos sentidos perfectamente contrapuestos. Por un lado, se ha señalado muchas veces que las feroces políticas represivas desplegadas por las dictaduras que ensombrecieron la región en los años setenta del siglo pasado, con su señalada secuela de destierros y de exilios de cantidad de académicos, intelectuales, escritores y artistas de muchos de nuestros países, tuvieron como uno de sus efectos “no deseados”, por así decir, la generación, en muchos de los participantes de esos núcleos de exiliados (uno de los cuales, quizás el más significativo tanto desde el punto de vista cuantitativo como desde la perspectiva de la densidad de los intercambios y de la importancia de las experiencias que allí se desarrollaron, fue el que se desarrolló en el muy hospitalario México), de una muchas veces nueva, o recién activada por causa misma de esta circunstancia extraordinaria del exilio, “conciencia latinoamericana”, que antes, en el fragor de las militancias desarrolladas en los estrechos marcos de la política interna de los distintos países, no había tenido ocasión de desplegarse.

Todo esto se ha dicho muchas veces. Lo han comentado los propios protagonistas de muchas de estas experiencias y lo han analizado también los estudiosos de la historia intelectual y militante de esos años: en el exilio, muchos de nuestros intelectuales, que hasta entonces habían desarrollado sus ideas y sus vidas militantes en relación con las especificidades de sus propios países (y con frecuencia, también, con los modelos que representaban las naciones europeas en las que los intelectuales de las nuestras desde siempre buscaron sus modelos), se volvieron considerablemente más “latinoamericanos”, en la medida en que tuvieron ocasión de conocer otros horizontes culturales y políticos dentro de la propia región y de intercambiar experiencias con otros colegas que, en situaciones parecidas, compartían la difícil circunstancia del destierro. Algo de eso es lo que estudia aquí Martín Cortés (autor, por lo demás, de un notable trabajo sobre el marxismo “latinoamericano” de José Aricó: ver Cortés, 2015) en un texto que busca dar cuenta de la especificidad de este tipo de integración “involuntaria”, pero no por ello menos potente ni llena de consecuencias, entre cuadros políticos y académicos de diferentes naciones de América Latina reunidos menos por vocación que por necesidad en el exilio mexicano.

Por otro lado, también se ha destacado (y nosotros mismos, siguiendo la sugerencia de Hugo Biagini, lo hacíamos más arriba) que los primeros diez o quince años del siglo XXI pueden pensarse también, en toda la región, como

años de avances en el ideario de la integración regional latinoamericana. Pero estos avances, al revés que los propugnados y en alguna medida realizados por los jóvenes reformistas del 18 y de las por lo menos cuatro décadas siguientes (que fueron avances hacia una integración “universitaria” contrahegemónica y de vocación, por así decir, antiestatal, o por lo menos contraria a las orientaciones políticas de los gobiernos de los Estados de la mayor parte de nuestros países), y también a diferencia de los que se produjeron *de hecho* como consecuencia de las tristes experiencias de los exilios provocados por dictaduras que nada querían *menos* que la integración de nuestros pueblos, estos avances en el sueño de la integración –digo– tienen la característica de haber sido el resultado de un proyecto político explícito y declarado, de una *vocación política gubernamental, formulada y desarrollada, como decíamos bastante más arriba, desde la cima de los aparatos de los Estados de (por lo menos una buena parte de) nuestros países.*

Podríamos conversar un buen rato sobre esto. Podríamos sugerir, incluso, que esta circunstancia que aquí estamos apuntando (la circunstancia de que una orientación de las políticas públicas en dirección a la integración con los otros países de América Latina haya sido el resultado de una decisión política gubernamental mucho más que el de una militancia más “de abajo arriba” de los ciudadanos o de sus organizaciones) expresa en el nivel específico de la política internacional una característica más general y también común a todas las experiencias democráticas avanzadas que conoció la región en los primeros tres lustros de este siglo, que es la de la presencia de lo que se me permitirá caracterizar como un fuerte componente “jacobino” entre las características del tipo de acción política gubernamental (y del tipo de *relación* entre líderes populares y ciudadanía) que signaron este ciclo político tan interesante. Lo mismo ocurrió, ciertamente, en muchos otros campos. Si no buscáramos ejemplos de esto fuera de nuestro propio país, bastaría con destacar el modo en que muchas de las decisiones políticas más destacables y más singulares de las adoptadas por las tres sucesivas administraciones kirchneristas tuvieron mucho más de resultado de decisiones del equipo gobernante (que eventualmente podía recoger inspiración, es cierto, en viejas consignas o banderas de lucha de distintos grupos, como característicamente es el caso de la Asignación Universal por Hijo o de muchas de las causas abrazadas en materia de políticas de defensa y promoción de los derechos humanos) que de respuesta a demandas o exigencias de grupos muy movilizados de la sociedad civil.

Se trata de un asunto interesante, que no estoy seguro de que haya sido todavía debidamente considerado entre nosotros. Hacerlo adecuadamente

implicaría, me parece, reapropiarnos de otro modo de la vieja dicotomía entre los que Antonio Negri, por ejemplo, llamó “poder constituyente” y “poder constituido”, sin suponer que sea por fuerza necesario poner del lado del primero los impulsos preestatales o incluso antiestatales de la sociedad en la que se despliega la vida de los individuos, las clases o la *multitud*, ni del lado del segundo las instituciones de un Estado obligatoriamente concebido como una pura función derivada, segunda, y por añadidura conservadora y limitante de las posibilidades del desarrollo de la libertad de los hombres y los pueblos. Si algo enseñan los procesos políticos recientes en América Latina es precisamente que muchas veces los poderes constituyentes de nuevas situaciones, forjadores de nuevos horizontes, renovadores de las cosas, residen en las entretelas (cuando no, con frecuencia, en la misma cima) de los aparatos del Estado, y que los poderes constituidos y defensores de las situaciones más odiosas, de los privilegios más cristalizados y de las inercias más enojosas suelen alojarse con frecuencia en el seno de la propia sociedad civil: en sus sectores de privilegio, naturalmente, pero a menudo también en muchos otros. ¿No es exactamente ese el caso en relación con el asunto que ahora nos ocupa?: ¿no ha sido una interesante *novedad* surgida de la visión estratégica de un puñado de gobernantes de los países de nuestra región, mucho más que reclamada por sus organizaciones o sus pueblos, la que estuvo en la base de una reorientación en un sentido latinoamericano, integracionista, de nuestra política exterior?

## 6.

Este fenómeno, por supuesto, podría estudiarse en diversos países de nuestra región, y en varios de ellos advertiríamos la importancia central que ha tenido, en la recuperación del impulso al intercambio, la integración y la unidad, la comprensión de ese imperativo por parte de los líderes políticos que dirigieron estos procesos en los años más recientes. En algunos casos, esa comprensión se volvió parte importante del cuerpo discursivo desplegado por estos mismos líderes, cosa que posiblemente sea más evidente que en ningún otro en el caso del presidente Hugo Chávez, de Venezuela, cuyo discurso político, de marcada y encendida entonación latinoamericanista, ha sido ya muy estudiado. En particular, nos ha sido muy útil el gran trabajo realizado por Elvira Narvaja de Arnoux, cuya colaboración en nuestras discusiones y en este volumen quiero agradecer muy especialmente, y volcado en su estupendo *El discurso latinoame-*

*ricanista de Hugo Chávez* (2008), interesante modelo de análisis de las piezas oratorias de un gran líder de estos años en toda la región. En cierto sentido, en la estela, o recogiendo el impulso, de este texto y del trabajo que Narvaja de Arnoux viene realizando sobre esta cuestión desde hace años, Viviana Burton ha ensayado aquí un ejercicio muy interesante sobre la materia que le proponían los discursos de otros dos líderes particularmente significativos de este último ciclo político latinoamericano: Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, quienes presidieron la Argentina entre 2003 y 2015 y contribuyeron en no escasa medida a instalar la problemática de la integración en el corazón de la agenda pública latinoamericana.

Es que, en efecto, la agenda pública de toda la región se vio en los doce o quince últimos años, como consecuencia de los énfasis discursivos de muchos de sus dirigentes pero también de las orientaciones efectivas de una gran cantidad de políticas promovidas por nuestros gobiernos, fuertemente orientada en dirección a este objetivo de la integración, que presidió muchos de los esfuerzos realizados últimamente en los campos de la acción política, comercial, cultural y –en menor medida, pero también– educativa, y específicamente universitaria. Elvira Narvaja de Arnoux, a quien mencionábamos recién, viene trabajando desde hace tiempo –en una perspectiva de crítica de los imperialismos y las sumisiones culturales y de apuesta por la integración regional latinoamericana en todos los niveles– los problemas de un específico campo de este tipo de problemas, que es el campo de la política de la lengua, o *glotopolítica*, que por cierto excede el de la educación universitaria (porque involucra también el del mundo editorial, el de las industrias culturales, el de la educación primaria y secundaria), aunque también encuentra sus manifestaciones en él.

El problema es viejo, y hasta podemos remontarlo a los años en que los autores que en la Europa del siglo xvii sostenían sobre la universidad, la filosofía y el conocimiento las posiciones más avanzadas y con mayor vocación de autonomía frente a los antiguos poderes clericales e imperiales eran también los que entendían que ese combate era uno y el mismo con el que tenían que librar contra el vetusto latín de la vieja universidad medieval, y empezaban a articular sus escritos y sus pensamientos en las lenguas naturales de sus países. Es en esa perspectiva que Jacques Derrida (1995) ha analizado el célebre “Escribo en francés” del *Discurso del método* de Descartes. Que no ha perdido, por cierto, nada de su enorme importancia y peso frente a la emergencia y consolidación, hoy, entre nosotros, de otra *lingua franca* de nuestras academias, que ya no es, por supuesto, el latín de la vieja universidad europea del medioevo tardío

y la modernidad temprana, sino el arrasador y homogeneizante inglés de los congresos, las bibliografías y las revistas académicas internacionales, como ha estudiado para el caso de las ciencias sociales Renato Ortiz (2009) y como tal vez sea aún más evidente en los campos de las ciencias exactas y naturales.

Contra los peligros de esa abrumadora e imperial hegemonía de una lengua nos había advertido oportunamente Diego Tatián (2013), quien subrayaba que la tarea de volver al español una lengua hospitalaria de la ciencia y de su transmisión reclama una decisión *política* de las universidades, de los organismos públicos de promoción de la investigación y de los propios investigadores. Es en esa perspectiva que avanza en este volumen el trabajo de Narvaja de Arnoux, quien señala que la “minorización” lingüística del español y el portugués acarrea su propio subdesarrollo en determinadas áreas del conocimiento, reseña algunos gestos glotopolíticos de resistencia del Estado argentino en el mundo académico y afirma la importancia de que el portugués y el español adquieran su estatuto pleno de lenguas científicas para acompañar el proceso de integración regional cuyas condiciones y cuyos desafíos estamos estudiando. La misma vocación de rechazo de los imperialismos y las dominaciones anima el escrito de José María Gómez y Adilio Lezcano sobre el lugar y los desafíos de las universidades en el Paraguay, y en particular sobre la experiencia de la joven Universidad Nacional de Pilar, ya aludida más arriba como participante de esta experiencia compartida de investigación.

## 7.

Los últimos dos textos que integran este libro vuelven sobre la cuestión del derecho a la universidad, de la universidad *como* derecho, aunque complejizándola en sentidos muy interesantes. En primer lugar, Rodrigo Tumolo señala que el modo en que la cuestión de la educación superior suele ser planteada tiene un presupuesto más o menos tranquilizador pero no siempre evidente, que es el del carácter nacional de los distintos actores involucrados en la discusión, que de esa manera se desarrollaría en un marco de relativa homogeneidad cultural y posibilidad de entendimiento mutuo. ¿Pero qué pasa cuando ese supuesto no se verifica? ¿Y cuándo no se verificaría? Aquí aparece por supuesto el tema de la *integración regional* sobre el que venimos conversando, pero no solo él, sino también el de otros tipos de intercambios, de flujos migratorios, por ejemplo, que, no desarrollándose siempre ni en el mismo sentido ni por las mismas

causas, pueden a menudo enfrentarnos al dilema de cómo pensar el problema de la educación como derecho cuando el titular de ese derecho es un extranjero en el país en el que espera ejercerlo. Si estamos dispuestos a considerar la educación superior –como aquí venimos postulando– como un derecho humano universal, ¿estamos también dispuestos a dar el paso de pensar ese problema en una consecuente perspectiva cosmopolita? Es lo que, en una clásica vena kantiana, hace aquí Tumolo.

En segundo lugar, Paula Hunziker y Julia Smola le dan una sugerente “vuelta de tuerca” a esta cuestión del *derecho a la universidad*, o de la universidad *como* derecho, que venimos planteando desde el comienzo de estas líneas, al detenerse a considerar, entre las tradicionales funciones de la universidad, no aquella en la que en general tendemos a pensar casi de inmediato cuando postulamos esta idea de que la universidad es un derecho universal, un derecho que es o que tiene que poder ser una posibilidad efectiva y cierta para todos, que es su función de *formación*, de enseñanza, de docencia, sino otra de sus funciones principales, sin duda también fundamental, que es su función de *investigación*. La investigación, pues, como derecho: como derecho a participar en la producción del conocimiento colectivo. Tal es la interesante provocación que nos lanzan Hunziker y Smola, a partir de la cual abordan el desafío de pensar cómo fortalecer la dimensión supranacional, regional, internacional, de la actividad de las universidades y específicamente de su tarea investigativa, de los proyectos en los que sus investigadores se ven comprometidos, y que serán tanto mejores –señalan las autoras– cuanto más capacidad demuestren para articularse en redes de trabajo que involucren la participación de colegas de distintas latitudes y sobre todo de distintos países de nuestra misma región latinoamericana.

Sostenidas sobre las siempre sugerentes reflexiones en torno a la cuestión universitaria de Boaventura de Souza Santos, y también sobre las de un autor al que ya hemos citado también nosotros más arriba, Diego Tatián, Hunziker y Smola proponen repensar, en una clave democrática, los conceptos de “autonomía universitaria” y de “libertad académica”, invitándonos a distanciarnos de los usos que los vuelven pretextos para inaceptables cerrazones o enclaustramientos pobremente corporativos y a abrazar más bien los que hacen de ellos un motivo de apertura al mundo y de ampliación de lo que sugerentemente llaman la “capacidad democrática” de nuestras instituciones, entendida esta capacidad como un potencial de inclusión de sujetos y de temas, de apertura de fronteras y de búsquedas de nuevos horizontes de cooperación intelectual. Así, el trabajo de Hunziker y Smola termina constituyendo una preciosa reflexión

sobre las condiciones mismas en las que pudimos llevar adelante este trabajo colectivo, en el que grupos de distintas universidades y de distintos países pudimos trabarnos, a lo largo de dos intensos años, en un diálogo democrático, horizontal y sumamente productivo en torno a un conjunto de temas que nos preocupaban a todos y que entre todos logramos, creo, ir definiendo mejor en el curso mismo de nuestra conversación.

## 8.

Esta investigación (los distintos subproyectos en los que se organizó, las varias reuniones en las que –en Brasil, en Paraguay, en la Argentina– pudimos intercambiar los resultados parciales a los que íbamos arribando) se completó hace ahora algunos meses. Poco después de eso, en nuestro país, en el que redacto ahora este capítulo introductorio, ocurrieron dos cosas (una pasó casi desapercibida en medio de los fragores de la campaña electoral, la otra fue el resultado de las elecciones presidenciales) sobre las que no quiero, ya terminando estas líneas, dejar de decir siquiera dos palabras. Lo primero que quiero comentar es la sanción, en el Parlamento nacional, de una reforma a la todavía vigente Ley de Educación Superior que la hace por fin decir, como hacía muchos años que muchos de nosotros veníamos reclamando (déjese me mencionar, entre las versiones más sistemáticas, consistentes y precisas de ese reclamo, la que pronunció en su discurso de asunción la actual rectora de nuestra universidad: Diker, 2014), lo que era indispensable que dijera de una buena vez: que –como lo establece la Declaración de la CRES del año 2008 que mencionábamos al inicio mismo de estas líneas, pero como todavía no habíamos logrado que dijera la ley positiva de nuestro país– *la educación superior es un derecho universal*.

No voy a abundar sobre las razones que vuelven muy importante que este enunciado forme parte hoy de la ley que rige la vida universitaria en el país: ya han quedado dichas todo a lo largo de este escrito. Tampoco voy a fatigar al lector respondiendo al argumento (alguna versión del cual encuentra incluso su lugar en uno de los textos que integran este volumen) de que postular semejante cosa es confundir lo que es con lo que nos gustaría que fuera, y que las injusticias del mundo no cambian solo porque una ley diga que una cosa, que *de hecho* sigue siendo un privilegio, debe ser considerada, a partir de ahora, un derecho. *Que una ley de la nación establezca taxativamente que una cosa (para el caso: la universidad) debe ser considerada un derecho universal es, aun a pesar*

*del largo trecho que falta recorrer para que ese postulado, ahora legal, prescriptivo, sea una descripción adecuada de las cosas (o quizás mejor: exactamente debido a lo largo que va a ser ese camino), fundamental, porque indica la dirección en la que un pueblo, a través de la voluntad legislativa de sus representantes, ha decidido caminar, el sentido en el que ese pueblo, a través de sus representantes, ha decidido que deben cambiar las cosas para que el mundo sea un poco más justo.*

Pero la reforma de la Ley de Educación Superior, debida a una iniciativa de la diputada Adriana Puiggrós, no se limita a señalar que la universidad debe ser tenida por un derecho universal, sino que avanza en dos prescripciones más concretas que materializan, por así decir, ese principio: establece que el ingreso a las universidades públicas debe ser irrestricto y que esas mismas universidades deben ser gratuitas. No quiero privarme de decir, ya casi cerrando esta introducción a este volumen, que las dos cosas me parecen bien. Sé que ambas –y sobre todo la segunda– han despertado críticas y generan no pocas dificultades al funcionamiento efectivo de muchas de nuestras universidades: sé que de hecho *no es verdad* que hoy el ingreso a ellas sea irrestricto (de hecho, los estatutos de muchas de nuestras universidades no reconocen el carácter de universitarios a los estudiantes que cursan en ellas su curso de ingreso, nivelación, aprestamiento o como se llame en cada caso, lo cual es otro modo de decir que el ingreso de pleno derecho a ellas no está garantizado por la mera acreditación del título del nivel educativo inmediatamente previo), y también sé que muchas de nuestras instituciones se las arreglan para, llamando a eso “matrícula”, “arancel” o como sea, cobrar a sus estudiantes una parte de los servicios educativos que les brindan, y que la exigencia de garantizarles una gratuidad efectiva de sus estudios causará un dolor de cabeza a sus directivos.

Pues bien: sus directivos deberán lidiar con su dolor de cabeza y enfrentar las dificultades con las que esta democrática y avanzada reforma de nuestra legislación educativa los confronta. *Pero no reclamar que les dejen seguir poniendo obstáculos al libre ejercicio del derecho a la educación superior que debe asistir a todos nuestros jóvenes y a todos nuestros ciudadanos, ni tampoco que les dejen seguir cobrando entrada –o como con más elegancia elijan llamarla en cada caso– a sus instalaciones y a sus cursos.* La delegación argentina en Cartagena de Indias, en aquel 2008 en que el IESALC produjo la importante declaración que ya hemos comentado, hizo mucho porque los términos de aquella declaración fueran todo lo avanzados que después de mucho debate resultaron. Es una gran noticia, que solo podemos celebrar, que el país del que salieron los integrantes de esa delegación por fin pueda decir que su legislación está acorde con el principio



fundamental que esa declaración ha establecido: que la universidad es un derecho. Las autoridades de nuestras universidades públicas sabrán sin duda estar a la altura de lo que hoy esperamos de ellas, que no es una militancia en contra de los avances democráticos de la ley (para hacer esa tarea ya tenemos, y muy activos, a los voceros de la derecha más previsible y más convencional), sino una contribución firme y decidida al diseño de verlos prontamente concretados.

## 9.

La otra novedad de la que estas líneas introductorias deberían al menos dar rápida cuenta es la que representa el fuerte cambio de orientación política gubernamental como consecuencia del resultado de las elecciones de fines del año pasado. Tras el cierre del ciclo de tres gobiernos sucesivos liderados por Néstor Kirchner y por Cristina Fernández de Kirchner, y merced a la derrota del candidato del partido del gobierno, una nueva gestión, de signo político por completo opuesto al que marcó el pulso de la vida pública argentina entre 2003 y 2015, da sus primeros pasos en el gobierno del país. Y por cierto que no parece hacerlo a tuestas ni sin plan: el gobierno del presidente Mauricio Macri viene aplicando sistemáticamente, desde el día mismo de su asunción, un programa que había sido anunciado ya durante la campaña en lo que podríamos llamar su orientación general (que para simplificar llamaré de derecha y promercado), pero que no deja de sorprender por los desaprensivos modos en los que se lo viene implementando. Pero este último problema (sin duda importante, grave) no es el nuestro aquí, y por eso lo que yo querría destacar en estos párrafos finales de esta introducción es más bien la concepción política de fondo que orienta las resoluciones del nuevo gobierno que tiene la Argentina.

Y que es una concepción que en un sentido decisivo está en las antípodas de la que presidió la orientación de las políticas públicas en los últimos años en el país, al punto de que puede tenerse la nítida sensación de que se trata de una concepción que no ha sido penetrada *en nada* por el insistente discurso en torno a los *derechos* (o, con una modulación un poco diferente, en torno a la *inclusión*: ya vimos la cercanía pero también la tensión entre estas dos categorías) que durante todo el ciclo político anterior había inspirado y acompañado esas políticas, y que está en la base de las que se estudian en varios de los trabajos que componen este libro. Lo cual plantea, al mismo tiempo que todo un racimo de legítimos y serios motivos de preocupación, un problema de lo más interesante,

que es el problema de cómo pensar (como *nosotros* seguimos pensando) que un movimiento políticamente democratizador es un movimiento de ampliación, expansión y universalización de derechos, cómo pensar que entre esos derechos debe contarse el derecho a la educación y específicamente a la universidad, cómo pensar que el Estado es el responsable de promover, garantizar y defender esos derechos, en un contexto en el que, muy al contrario de lo que venía ocurriendo en el país, el propio gobierno que, por mandato del voto popular, maneja los resortes de ese Estado tiene sobre todas estas cosas una idea por completo diferente, y en que esos nuestros pensamientos, lejos ya de ser los que vienen a tratar de conceptualizar un movimiento objetivo de las cosas, corren el riesgo de volverse una petición de principios perfectamente contrafáctica.

Por cierto, el mismo desajuste entre dos universos conceptuales por entero diferentes puede constatararse en cuanto a la cuestión de la integración latinoamericana, una consigna que el actual gobierno ha preferido reemplazar por la de una integración (o por la de una “vuelta”) *al mundo*, eufemismo más o menos evidente para designar la vocación, perfectamente *anti-integracionista*, de alineamiento con los factores de poder político y económico más ostensibles de Occidente. En el momento en que termino estas líneas, el presidente de la Nación, recién vuelto de la reunión cumbre de los líderes políticos y económicos de esta parte del planeta en Davos, acaba de anunciar su indisposición para participar de una de los jefes de Estado de América Latina y el Caribe en Quito. La señal no podría ser más transparente. En este contexto, se vuelve por supuesto muy difícil esperar políticas públicas activas en pos de fortalecer las (ya dijimos que todavía muy frágiles, muy precarias, muy insuficientes) líneas de trabajo cooperativo con los sistemas educativos, y específicamente universitarios, de los otros países de nuestra región. Esto no vuelve obligatorio para nuestras universidades desandar los interesantes caminos recorridos últimamente en esta dirección, pero sí les exige no desconocer que en ese empeño estarán mucho más solas de lo que lo estuvieron todos estos años.

Titulé estos apuntes “Dos desafíos para nuestras universidades”. Me refería, claro, a los dos asuntos sobre los que hemos conversado y sobre los que versan los artículos que componen este libro: el reto de la inclusión social y el de la integración regional. En ambos campos nuestras universidades tienen mucho para hacer: mucho para pensar, acompañando estos procesos o pergeñando las fórmulas más adecuadas para llevarlos adelante, y mucho para favorecer en lo que ellas mismas tienen de actores protagónicos de uno y de otro. Nuestras universidades, en efecto, tienen mucho por hacer en pos de la inclusión educativa de

sectores sociales tradicionalmente postergados de los beneficios de los estudios superiores (y a los que hoy por primera vez pensamos que los asiste un *derecho* a esos estudios y al usufructo, más en general, de los beneficios de la existencia y del trabajo de la universidad), y tienen también mucho para hacer en pos de la integración entre nuestros países, promoviéndola en un terreno —el académico: el de los estudios de nuestros jóvenes, el de las investigaciones de nuestros estudiosos— que tiene una enorme potencialidad para impactar sobre muchos otros.

Pero no quiero terminar estas líneas sin apuntar un tercer y último desafío que también tienen hoy nuestras universidades, y que se vincula con el cambio de escenario que hemos señalado en este último apartado, y que por cierto no es algo que deba preocuparnos solamente en la Argentina. En efecto, y sin que sea posible trazar en dos plumazos ningún diagnóstico ni ningún pronóstico de validez segura para toda la región, sí es fácil advertir que en el presente recodo de la historia de nuestros países asistimos a un retroceso de las posiciones que desde el gobierno de nuestros Estados pudieron promover, en los últimos tres lustros, posiciones favorables a la ampliación de los derechos ciudadanos, a la democratización social, a la inclusión educativa, laboral, previsional, y ciertamente también a la integración económica, política y cultural de nuestros pueblos. En ese contexto (como en cualquiera: pero en este la exigencia parece volverse más perentoria y más dramática), nuestras universidades deberán afinar sus herramientas críticas, templar sus teorías y conceptos, no ceder a la tentación de naturalizar los paisajes del presente y, recuperando sus mejores tradiciones, volverse un factor fundamental de las grandes discusiones que se vienen.

## Referencias bibliográficas

- Biagini, H. (2012). *La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Cortés, M. (2015). *Un nuevo marxismo para América Latina. José Aricó: traductor, editor, intelectual*. Buenos Aires: Siglo XXI-Centro Cultural de la Cooperación.
- De Gori, E. (2012). *La república patriota. Travestías de los imaginarios y de los lenguajes políticos en el pensamiento de Mariano Moreno*. Buenos Aires: Eudeba.
- Derrida, J. (1995). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Barcelona: Paidós.

- Diker, G. (2014). Discurso de asunción del rectorado de la UNGS. Los Polvorines.
- IESALC-Unesco (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena de Indias.
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires: Biblos.
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1993). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tatián, D. (2013). “Notas liminares para una universidad abierta”. En Rinesi, E. (coord.), *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*, pp. 21-32. Los Polvorines: UNGS.