

# Universidad y sociedad. A cien años de la Reforma Universitaria de 1918

**Susana Villavicencio\***

*Abrir el ojo para saber, cerrar el ojo o, al menos, escuchar para saber aprender y para aprender a saber: este es un primer esbozo del animal racional. Si la universidad es una institución de ciencia y de enseñanza ¿debe, y según qué ritmo, ir más allá de la memoria y de la mirada? ¿Debe acompasadamente, y según qué compás, cerrar la vista o limitar la perspectiva para oír mejor y para aprender mejor? Obturar la vista para aprender, esta no es, por supuesto, más que una forma de hablar figurada. Nadie lo tomaría al pie de la letra y yo no estoy proponiendo una cultura del guiño.*

Jacques Derrida,  
“Las pupilas de la universidad”

En esta contribución al homenaje a la Reforma Universitaria de 1918 a la que he sido convocada y respondo con honor, quería partir de esta figura del guiño que propone el filósofo Jacques Derrida. En el guiño, o el parpadeo, el ojo se abre y se cierra. Al mirar, la vista se dirige hacia afuera y al cerrar el ojo, dice el filósofo, se abre la escucha. En ese caso es la memoria la que irrumpe. Tenemos una imagen que es representativa de un doble sentido del accionar propio de la universidad. Por una parte, la memoria remite a la preservación de los saberes, a la acumulación, a cierta persistencia de la idea de universidad como “templo del saber”; por otra parte, la mirada expresa la preeminencia de la *idea* propia de la filosofía occidental, identificada con la razón. Pero también la mirada, al

dirigirse al afuera, puede figurar otro sentido de la universidad. Es este el que nos interesa rescatar hoy. La relación de la universidad con el afuera, con la responsabilidad social en un momento histórico, con su sentido público. Es entonces la mirada la que evita el riesgo de quedar cerrada sobre sí misma, expresa la ruptura de los muros que encerraban el saber en el círculo de los elegidos, y que los reformistas sellaron como misión de la universidad en la extensión universitaria.

Esa figuración del saber universitario, a través de la mirada y del guiño, nos lleva a pensar en la orientación del saber, hacia dónde va dirigido. La primacía de la mirada puede vincularse a la finalidad del conocimiento que se produce en la universidad, que es un saber orientado — en otro tiempo se decía “ciencia aplicada”—, y por tanto requiere de la escucha en el doble sentido de la memoria y del “escuchar para aprender”. Por eso la imagen del parpadeo del guiño es interesante y quería utilizarla en esta oportunidad, dando otra vuelta a la interpretación derridiana, vinculando la mirada no ya con la idea o la producción del conocimiento, sino partiendo del “emplazamiento”, el lugar desde donde miramos. Porque si algo incitó el movimiento estudiantil reformista de 1918 fue la reacción contra un modo del saber anacrónico y en-claustrado, protegido por “el sagrado ejercicio del profesorado universitario”, que resultaba ajeno a las necesidades de una sociedad en proceso de transformación. Deodoro Roca escribe en las primeras líneas del texto inaugural: “Hombres de una república

\* Doctora en Filosofía por la Université de Paris VIII. Profesora consulta de la Facultad de Ciencias Sociales e investigadora del Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación en filosofía política, sobre temas de ciudadanía y nación, republicanism y filosofías de la universidad. Directora de proyectos CLACSO, ha sido profesora e investigadora invitada en instituciones universitarias de América Latina y Francia. Ha publicado artículos sobre el tema universitario.

libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica”. Córdoba y La Plata serán paradigmáticas en tanto allí detonan las primeras revueltas estudiantiles de 1918 que impactaron en otros países de América Latina y Europa.

La vinculación del saber universitario con la sociedad (no con el Estado, aunque se haya apelado a la intervención del Estado para resolver el conflicto) fue central en los reclamos estudiantiles, y proyectó la extensión como una nueva función de la universidad, junto a la enseñanza y la investigación.

Volviendo sobre la conferencia de Derrida, dictada en la Universidad de Cornell en los Estados Unidos, hallamos una reflexión sobre su emplazamiento. Se trata de una Universidad situada en una zona de altura, con la vista sobre la ciudad, pero alejada de ella. Hay una serie de indicaciones sobre esa posición elegida, como por ejemplo el puente que comunica con la ciudad, cruzando un río. Hay también referencias sobre la baranda, alusiones al riesgo que no voy a retomar, pero sí me interesa destacar el emplazamiento de la universidad en la ciudad. Por cierto, el emplazamiento de la universidad en nuestras ciudades ha tenido una importancia significativa. Las primeras universidades, las de Córdoba “la Docta”, de Buenos Aires fundada en 1821, de La Plata —capital erigida por la Generación del 80—, la de Tucumán, están estrechamente vinculadas a la historia de la formación de nuestra nación; son universidades cargadas de historia en las que perduraban prácticas de enseñanza y de gobierno perimidas y excluyentes, ajenas a las necesidades de la sociedad ante las cuales reaccionó la juventud reformista.

Si pensamos ahora en las reformas de la universidad en los inicios del siglo XXI, podríamos destacar el descentramiento, o bien, el emplazamiento de nuevas universidades no en el centro de la ciudad sino en áreas del conurbano bonaerense y en otras ciudades provinciales, fuera de la capital. En las últimas décadas se han creado un número importante de nuevas

universidades, que generan una nueva relación entre el adentro y el afuera, al decir de Derrida, entre la mirada y la escucha necesarias para poder aprender. Entre ellas, las universidades emplazadas en la periferia de la gran capital porteña posibilitaron el acceso a los estudios universitarios a miles de nuevos estudiantes, pertenecientes en su mayoría a los sectores populares.

Iniciando esta intervención, quería señalar dos cosas: primeramente, que el nuevo “emplazamiento” cambia el sentido del término “extensión” que tuviera al inicio del movimiento reformista. En efecto, las nuevas universidades del conurbano abren otras posibilidades en la relación de la universidad como centro de producción del saber y el entorno hacia el que está dirigido ese conocimiento. En segundo lugar, sostenemos que la universidad no ha cesado de reformarse a sí misma —hayan sido estas conservadoras o emancipatorias—, por eso resulta interesante pensar en los ideales y preceptos iniciales de la Reforma del 18 y cómo impacta hoy, a cien años de esa revuelta que sacudió el continente, el mandato, presente en el *Manifiesto Liminar*, de comunicar la universidad con la sociedad.

Una manera de abrirnos a esa memoria de la Reforma Universitaria sería volver sobre el texto de José Ingenieros *La universidad del porvenir*, leído en ocasión del segundo Congreso Panamericano, celebrado en Washington en 1916, en el cual se enuncian las bases normativas del modelo de universidad de matriz reformista. Podríamos recuperar allí el sentido dado a la finalidad-finalización del saber universitario que atraviesa el movimiento reformista y que —podemos aventurar— se mantiene latente en las actuales formulaciones sobre la función de la universidad pública.

José Ingenieros fue un filósofo de la Reforma. Miembro de una generación de intelectuales que, en momentos de modernización del país y de inclusión en el capitalismo mundial, dieron forma a las principales instituciones civiles y políticas de la nación. Es también representante de un positivismo vernáculo que cruzó a

Comte con Marx, y redescubrió la reflexión sobre la nación, iniciada por la Generación del 37 (Roig, 1981).<sup>44</sup>

Ingenieros se refirió a la cuestión universitaria y al lugar de la filosofía y la política en varias de sus obras y artículos. Aparte del ya mencionado, su reflexión acerca de la función política de la filosofía en la universidad está volcada en su texto “Émile Boutroux y la filosofía universitaria francesa”, también en *El hombre mediocre*, suerte de “catecismo laico de la generación”, al decir de Agosti, donde expone las nociones de *ideal* y de *genio*, conceptos que regulan los cambios de sentido de la institución universitaria y de su sujeto. En su concepción, la juventud idealista, elite del mérito que se opone a la moral niveladora y al prejuicio conservador, es la reserva moral del país.

Ingenieros critica la universidad de su tiempo tanto porque esta ignora los resultados más reconocidos de las ciencias en la confección de sus programas de estudio como por la inadaptación a la sociedad en la que funciona. Las universidades latinoamericanas, dice, “son inactuales en cuanto a su espíritu y exóticas en cuanto a su organización, puesto que han sido instituidas por imitación de viejos modelos y conservan la marca de la cultura medieval europea” (Ingenieros, 1962 [1920]: 278). Respaldo en un cientificismo que hoy sería criticado, concibe la función específica de la universidad en la articulación y difusión del conocimiento científico como eje del sistema de ideas sociales. La misión de la universidad es fijar los principios, direcciones e ideales que permitan organizar la enseñanza superior al servicio de la sociedad (281). El sentido social de la misión que le asigna a la universidad, lo acerca a un enfoque socialista del movimiento reformista.

---

44 Arturo Roig hace un análisis pormenorizado de las precedencias y acepciones del *Manifiesto* reformista y su vinculación con sus antecedentes en el Río de la Plata, citando entre otros *El Dogma Socialista* de Esteban Echeverría e *Ideas para un curso de filosofía contemporánea* de Juan Bautista Alberdi.

*La universidad del porvenir* habla de un futuro al que se dirigía la Reforma, estableciendo una relación entre democratización, saber y sociedad y articulando la transformación social hacia formas más emancipadas.

En las naciones civilizadas contemporáneas, la Universidad aspira a ser el laboratorio donde se plasma la ideología social, recogiendo todas las experiencias, auscultando todas las aspiraciones, elaborando todos los ideales. Ningún problema vital para la sociedad puede serle indiferente. La Universidad debe ser una escuela de acción social adaptada a su medio y a su tiempo (Ingenieros, 1961 [1920]: 278).

Para el filósofo positivista, la noción de *ideal* es la contrapartida de la formación técnica y profesional que predominaba en la institución, desarticulada de los fines que sostienen la arquitectura del saber, por lo cual propone una renovación de los fundamentos y del sentido de la cultura social. Orientada por el ideal de “formar hombres”, la acción universitaria debía preocuparse por los asuntos de la vida social y ubicarse en los problemas y funciones culturales de cada pueblo. La universidad debía “ex-clausurarse”, salir del encierro en el que se había parapetado, dirigir su mirada a la sociedad y serle útil. De este modo su función se singulariza en una relación directa con su medio. Reaparece en su pensamiento la demanda que no cesa de plantearse a la universidad desde su origen, la de reformarse para coincidir con su propio concepto. La relación de la universidad con la sociedad contenida en la función de extensión y el sentido latinoamericano de su accionar serán clave de este proceso emancipatorio.

En un texto reciente sobre la Reforma del 18, Hugo Biagini reseña la dilatada serie de manifestos reformistas que acompañaron el resonante grito de Córdoba, entre ellos el primer manifiesto histórico producido durante una huelga provocada por el cierre del internado para los estudiantes de Medicina en el Hospital de Clínicas a fines de 1917, antes de que se fundara la Federación Universitaria local. En él

se impugnaba el estatus académico anticientífico, el rezago en los planes de estudio y el fuerte déficit pedagógico, a la vez que enarbolaba “el sagrado derecho de vivir a la altura de los tiempos”. Este y otro manifiesto posterior hecho público en medio de las huelgas y en nombre de la juventud cordobesa serán los gérmenes que recobrará Deodoro Roca “en el memorable caso del documento por excelencia, el manifiesto de los manifiestos reformistas” (Biagini, 2018: 316). En este característico testimonio llama a colaborar, junto a la juventud universitaria de Córdoba, “a todos los hombres libres del continente y los compañeros de América toda” en la liberación del patriciado y del dominio monástico, enfrentándose a un sistema caduco y carente de ideales. En esta “revolución en las conciencias” los jóvenes serán protagonistas privilegiados.

Así, a dos años de la Reforma, un nuevo manifiesto de la Federación local “exhorta a la participación en la lucha social con los trabajadores y desheredados de la tierra, demandando la gratuidad absoluta de la enseñanza en todas sus formas, y cuestionando la instrucción exclusiva, el universalismo [sic], la jerarquía existente y la tesis de una ciencia enemiga” (317).

Más allá de los principios de autonomía y de co-gestión — donde los estudiantes ocupan un lugar central en la conducción—, la preocupación social y el acercamiento a los movimientos obreros, junto con el latinoamericanismo, constituyen las ideas más actuales de la Reforma. “Estamos pisando una hora latinoamericana” —declara el *Manifiesto*—, una expresión de deseos más que una realidad, que dará impulso a varios encuentros de organizaciones estudiantiles opuestas al panamericanismo dominante, portadores del deseo de emancipación social y cultural que animaba y hermanaba a la juventud universitaria de nuestras naciones (Tatián, 2016; Biagini, 2018).

El ideal que dio sustento a la universidad reformista — dirigido “a los hombres libres de América del Sud” — fue precisamente la formación de hombres, que implicaba el acercamiento a la sociedad y la responsabilidad por el destino social del pueblo. Esta ha sido la base de la extensión universitaria, nueva función que los reformistas

suman a las de enseñanza e investigación. Sin embargo, el sentido de este término no es unívoco, ni puede identificarse directamente con la democratización deseada o el sentido de lo público que se declina por la acción universitaria. La extensión universitaria supo ser interpretada como asistencia social, como externalización de saberes construidos en el espacio aséptico del aula universitaria o el laboratorio de investigación, perpetuando la universidad de elites. “La función social de la universidad fue reducida — a veces— a un asistencialismo o ‘bajada’ al territorio, resultando la misma accesoria en tanto predomina un elitismo desentendido del desarrollo nacional o de la persistente dependencia cultural y económica” (Villanueva, 2019: 54).

A la Reforma del 18 le siguieron otras: la reforma desarrollista de los sesenta, los impactos de las revueltas del Mayo del 68 francés, que acercaron a los estudiantes a las luchas de las clases trabajadoras, reflejadas en la breve experiencia del 73. En contraste, la reforma de los noventa, de perfil tecnocrático, adoptó la modernización de la gestión y de la enseñanza que imponía el nuevo orden mundial en Latinoamérica. Las formas que adquirió la relación con la sociedad se confundieron con acciones al servicio del mercado y de subsidiariedad con los centros mundiales de producción de conocimiento.

La extensión adoptó un sentido totalmente alejado del ideal democratizante para conjugarse con la oferta de servicios rentables y una adaptación a los imperativos macroeconómicos de la globalización y las políticas neoliberales. En aquel período, escribimos sobre la crisis de la universidad pública y el conflicto respecto de sus fines y misiones. El concepto de *accountability* se imponía en el léxico universitario computando la *calidad* de la producción ante un mercado académico transnacional, y la *eficiencia* de sus servicios ante la sociedad y el Estado. Señalábamos entonces cómo la responsabilidad social se diluía en una función de servicios, soslayando el sentido público de la responsabilidad inherente al sujeto universitario, no sólo como prestador de servicios sino como portador de una tradición y un proyecto (García Raggio, Villavicencio y Naishtat, 1997, 1999).

El avance “intermitente” de la democratización de las naciones latinoamericanas generó nuevas condiciones y cambios sustantivos en la orientación que toma la función de extensión universitaria. El momento histórico actual brinda, tal vez, la oportunidad al cumplimiento de esa misión augurada por el reformismo cordobés del 18. En primer lugar, el reconocimiento del “derecho a la universidad”, como un derecho humano, básico, universal y formando parte del “derecho humano a la educación”. La Declaración final de la Conferencia del IE-SALC-Unesco, en Cartagena de Indias en el año 2008, dio un paso fundamental hacia una mayor comunicación de la universidad con la sociedad en su conjunto al formular la educación superior como un “bien público social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados”. Al considerar la educación universitaria como un derecho humano, se reafirma el imperativo ético y político que es base de la institución pública. Un paso importante si tenemos en cuenta que no todos los gobiernos aceptan o generan condiciones para garantizarlo, sumado al aumento de universidades privadas en el subcontinente.

Por otra parte, varios autores destacan la ampliación del número de instituciones que integran el sistema de las universidades públicas y gratuitas del país y su expansión geográfica. Estas son la base para la existencia de un “derecho a la universidad”.

El impacto de esa política puede medirse por dos variables —afirma el rector de la UNAJ— una es el incremento de la matrícula estudiantil, lo que habla de un aumento cuantitativo, y por otro lado, la democratización efectiva en términos cualitativos, ya que quienes acceden a las nuevas universidades en su inmensa mayoría son primera generación de estudiantes en su familia (Villanueva, 2019: 117).<sup>45</sup>

---

45 “En 2001 había 1.412.999 estudiantes universitarios, en 2013, 1.912.405, en 2014 hubo un total de 499.000 nuevos estudiantes de los cuales el 78 % estudiaba en la universidad de gestión pública y sólo el 22% en universidades

Eduardo Rinesi menciona las tres grandes oleadas que, con diferentes orientaciones ideológicas, en menos de medio siglo han quintuplicado el número de universidades públicas en la Argentina. La primera de ellas a fines de los años sesenta y sobre todo a comienzos de la década del setenta, la segunda en la primera mitad de los ochenta, y la última en los años más recientes. Para el autor, “más allá de los distintos cálculos que animaron, estas oleadas de crecimiento de universidades posibilitaron que mayor cantidad de jóvenes argentinos pudieran ejercer el derecho a formarse en la Universidad” (2015: 61). Refiriéndose a las nuevas universidades creadas en el conurbano bonaerense, destaca cómo su emplazamiento en el contorno o cinturón urbano que rodea la capital permite separar la reflexión sobre la finalidad de la universidad, sobre el destino del conocimiento que se produce en su interior, dándole un nuevo sentido (102). Este giro de la extensión universitaria es considerado uno de los efectos más significativos de los avances filosóficos y políticos que produjo la política de derechos humanos, “entre ellos el derecho humano a la educación superior y a la universidad”.

Volviendo sobre esta idea, el número de universidades públicas gratuitas y de buena calidad emplazadas en el conurbano bonaerense aumentó significativamente las posibilidades de acceso a los estudios universitarios de estudiantes provenientes de los sectores trabajadores, muchos de ellos primera generación que accede a la universidad. De este modo, la disposición geográfica de las nuevas universidades ha sido una condición fundamental para el ejercicio de ese “derecho a la universidad” y para la redefinición de la función de extensión, planteando a los actores universitarios otros dilemas y nuevas reflexiones.

“Territorialización” de la universidad es el término elegido para denotar la reformulación de esta función. La extensión, no puede ser ya en-

---

de gestión privada. [...] El crecimiento fue acompañado de un aumento de las instituciones universitarias públicas, que en 2003 eran 39 y en la actualidad son unas 54” (ibídem: 117).

tendida como un llevar *extramuros* un saber ya producido, y muchas veces exterior, en el sentido de no concordante con los deseos y necesidades de una región o espacio social. Por el contrario, es el territorio donde están ubicadas las nuevas universidades que genera necesidades de conocimiento que la universidad puede producir. Si bien, el movimiento reformista incorporó la extensión como nueva función de la universidad que miraba al pueblo y se comprometía con la sociedad, en los hechos no alcanzó a superar una lógica de distanciamiento entre las elites universitarias y el pueblo trabajador. El acceso a la universidad se abrió fundamentalmente a las clases medias con aspiración a la profesionalización, mientras que los sectores populares sólo alcanzaban, en algunos casos, e individualmente, a traspasar el umbral de movilidad social que prometía. Podemos decir que la universidad fue una vía de ascenso social, pero no de interacción con los sectores populares. La centralización de las casas de estudio en las capitales ponía de hecho una barrera de tiempo y distancia en el deseo de acceder a los estudios universitarios. Los muros se abren, pero para llevar un saber formado al interior de las aulas y los laboratorios científicos. Quisiera señalar, sin embargo, que la movilidad social que produjeron las oleadas de ampliación del acceso a la universidad dio lugar a la producción de teorías originales, tanto en el caso de las ciencias sociales, donde podemos mencionar la teoría de la dependencia, como en el plano científico, con estudios y producciones de alto interés nacional (Jelin, 2013).

Los nuevos enfoques de la extensión universitaria resumen esa vocación de salir de la universidad a través de programas de intervención o de acción social, incluyendo a parte de la población generalmente ausente de las aulas universitarias, el pueblo trabajador, tarea fundamental que asumen actualmente varios programas universitarios, actualizando de este modo los preceptos reformistas.

La territorialización nos lleva a pensar otros sentidos de lo público de la universidad pública. Aunque la herencia de la privatización y las demandas globales continúan imponiendo

orientaciones no menores, el conflicto de fines que atraviesa la universidad desde siempre ha basculado hacia una mayor democratización. Se suman experiencias en las que la relación universidad-sociedad está más cercana a la solidaridad y el intercambio mutuo con las necesidades de los espacios en los que se hallan emplazadas. Un rápido registro de las últimas experiencias de acciones emprendidas en algunas de estas nuevas universidades, nos permite aproximarnos sensiblemente a este “giro territorial” del compromiso social de la universidad. Entre las recientes publicaciones, los temas e incluso sus títulos marcan este giro: *Universidad cotidiana* (Llomovatte, Naidorf, Pereyra, 2007); *Universidad en movimiento*, seguido del sintagma *curricularizar la extensión* (Elsegood, Petz, 2019); o bien *transferencias entre universidad y sociedad*, analizada a través de un recorrido etimológico por los múltiples sentidos del término, del latín *transferre, transfero*: llevar a otro sitio, trasladar... trasplantar, injertar, aplazar, diferir, demorar... traspasar a otros el derechos que se tiene sobre una cosa; utilizados como soporte de una reflexión sobre los cambios de lugares y los nuevos registros que supone la transferencia del saber universitario (Souto et ál., 2007); y el incremento de la responsabilidad social en *Universidad, territorio y transformación social* (Ávila Huidobro, Elsegood, Garaño, Harguinteguy, 2015).

Las experiencias narradas por distintos actores, profesores, investigadores, y de quienes gestionan en diversas funciones este proceso, dan cuenta del cambio de sentido en la relación universidad-sociedad y de la reformulación de los presupuestos conceptuales y epistemológicos. “Estos escenarios territoriales posibilitan que el estudiante resignifique y problematice los contenidos emergentes de la realidad y participe con espíritu activo y autónomo de la construcción del conocimiento a la vez que desarrolla habilidades críticas y reflexivas” (Ávila Huidobro, Elsegood, Garaño, Harguinteguy, 2015: 14).

Quisiera concluir con una reflexión sobre el sentido de lo *público* de las universidades *públicas* en relación con su función social. Pensamos que el espacio público es un espacio de

disputa acerca de los fines de la educación, y es en ese espacio donde se definen los parámetros democratizadores que demarcan el sentido de la universidad pública. En los últimos años, la influencia del mercado en la determinación del modelo educativo, ajustado a las demandas de la globalización tecnoeconómica, confronta la educación pública con los valores mercantiles.

Carlos Ruiz, filósofo político, se refiere a este debate en Chile, donde la tendencia privatizadora, iniciada bajo la dictadura de Pinochet pero continuada en los gobiernos democráticos, ha provocado las reiteradas reacciones estudiantiles —como la Revolución de los pingüinos— en reclamo del derecho a la educación superior y a la gratuidad de la enseñanza. Chile ha sido la vanguardia de la modernización neoliberal de la universidad en el Cono Sur, y reflexionar sobre este punto es pertinente, ya que también en nuestro país hemos vivido ese proceso privatizador en la década del noventa, y en gobiernos recientes se impuso una retracción del financiamiento de las universidades públicas y una revalorización de la educación privada.

¿Cómo garantizar el derecho a la educación superior en condiciones de desigualdad social? Este derecho abierto a todos los ciudadanos reposa en la gratuidad de la enseñanza, afirma Ruiz, “por ser precisamente un sistema, las desigualdades que se instalan en la educación básica y secundaria se reproducen antes del ingreso a la universidad, profundizando la desigualdad social en Chile” (Ruiz, 2011: 78). La amplitud del sistema privado —muy afianzada en el país vecino— amenaza el derecho a la educación, a la justicia y la igualdad educacional, limitando el desarrollo de un espacio público plural y un sistema estatal fuerte y de calidad. El debate filosófico y político convoca en su argumentación los principios de justicia. John Rawls explica la subordinación de la eficiencia a la justicia, aportando un fundamento ético al debate. En efecto, la selección de los estudiantes está fuertemente condicionada por la clase social y el nivel socioeconómico de las familias de origen. Los criterios de *eficiencia*, tan difundidos en los argumentos a favor de la educación privada, no

garantizan contra violaciones de los derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación. Si registramos los efectos de las políticas privatizadoras, estas han aumentado sensiblemente la desigualdad entre los estudiantes, en consecuencia, no pueden justificarse políticas públicas sobre la base de la eficiencia en el uso de los recursos (ibídem: 79). El financiamiento adecuado de las instituciones de educación superior públicas y el control de su gestión no puede quedar administrado por reglamentos e instituciones previstas para el comercio ni por una lógica mercantil.

¿Cuáles son los parámetros que definen el ingreso a la educación superior? En una sociedad republicana y democrática, sólo el interés por las disciplinas y la capacidad de los estudiantes —o asimismo las necesidades de desarrollo de una región— pueden orientar una matrícula o determinar las condiciones del ingreso a los estudios superiores. Por el contrario, la capacidad de pago o el endeudamiento del estudiante y sus familias que establece la privatización de los estudios no pueden ser criterios válidos.

Juan Carlos Portantiero se refería, en un seminario internacional realizado en la Universidad de Buenos Aires en 1997, a la encrucijada en la que se halla la educación en general y la universidad en particular, entre lo privado y el mercado, y lo público, confundido muchas veces con el Estado.

El gran movimiento continental que fue la Reforma, verdadera transformación intelectual y moral, puso las bases conceptuales para corregir el equívoco. Por un lado, se abrió hacia la sociedad buscando quebrar el aislamiento oligárquico de las universidades, por otro, erigió estructuras de autogobierno que mediatizaban su dependencia financiera del Estado y fundaban una modalidad democrática de autonomía académica y administrativa. Anclándose en la sociedad y desprendiéndose de la sujeción al Estado, la Universidad reformista aspiró a ser verdaderamente pública (Portantiero, 2001: 83).

La confianza liberal en el mercado como distribuidor de recursos supone un cambio en la definición de políticas y una transmutación de valores sociales y del sentido de lo público. Para que un bien sea considerado bien público debe existir como referente de una colectividad cuyos miembros se consideren un nosotros. Lo público debe contar con la confianza en que la distribución del bien no es ni abusiva o lesiva de un grupo sobre otro. De modo que sin opciones socialmente incorporadas de igualdad o de identidad colectiva, o bien no se producen *bienes públicos* o si se producen no son percibidos ni como *bienes* ni como *públicos*. Estas nociones son portadoras de la herencia igualitaria del movimiento reformista y de su vocación latinoamericana. Las experiencias de integración regional en el siglo XXI, emprendidas en momentos de democratización (MERCOSUR, UNASUR, CELAC), reponen el ideal de un internacionalismo latinoamericano que ha estimulado el intercambio entre las universidades de nuestra región. El desmantelamiento de lo nacional y de lo regional hacia lo global, por el contrario, sólo fortalece la hegemonía existente.

Que la universidad sea considerada un bien público, un bien común de todos los hombres y que el acceso a la universidad sea un derecho humano, nos convoca en este 100 aniversario de la Reforma de 1918, a trazar las líneas de la universidad porvenir y encarar las tareas que tenemos por delante, en el sentido del compromiso social y de fraternidad con otros pueblos de Nuestra América.

## Referencias bibliográficas

Ávila Huidobro, R.; Elsegood, L.; Garaño, I. y Hardinteguy, F. (2015). *Universidad, territorio y transformación social*. Avellaneda: UNDAV Ediciones.

Biagini, H. (2018). *La Reforma Universitaria y Nuestra América. A cien años de la revuelta estudiantil que sacudió el continente*. Buenos Aires: Octubre.

Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. Traducción de Cristina de Peretti. En J. Derrida, *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A. Disponible en <https://redaprenderycombiar.com.ar/derrida/textos/universidad.htm>.

Elsegood, L. y Petz, I. (2019). *Universidad en movimiento. Curricularizar la extensión*. Avellaneda: UNDAV Ediciones.

García Raggio, A. M.; Villavicencio, S. y Naishtat, F. (1996-1997). La universidad hoy, crisis de esa buena idea. *Revista Chilena de Humanidades*, (17).

(1999). El porvenir de la universidad pública. *Sociedad*, (14).

Jelin, E. (2013). Geopolítica internacional del conocimiento. *Ciencia Hoy*, 23(134).

Llomovatte, S; Naidorf, J. y Pereyra, K. (2007). *La universidad cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia universidad-sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.

Naishtat, F.; García Raggio, A. M. y Villavicencio, S. (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines: UNGS.

Roig, A. (1981). Deodoro Roca y el Manifiesto de la Reforma de 1918. *Filosofía, universidad y filósofos en América Latina*. México: UNAM.

Ruiz, C. (2011). Notas sobre el concepto de lo público y el “modelo” educacional chileno. En C. Gutiérrez, A. Martín, C. Ruiz y P. Vermeren, *Pasado y presente de la educación pública. Miradas desde Chile y Francia*. Santiago de Chile: Catalonia.

Souto et ál. (2007). En S. Llomovatte, J. Naidorf y K. Pereyra, *La universidad cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia universidad-sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.

Tatián, D. (2016). La incomodidad de una herencia. *Integración y Conocimiento*, 2(5). Dossier especial: A cien años de la Reforma Universitaria de 1918.

Villanueva, E. (2019). *Universidad y nación. Asignaturas pendientes*. Florencio Varela: UNAJ.