



**HISTORIAL DEL ARTÍCULO:**

Recepción: 29 de marzo 2011

Aceptación: 10 de junio 2011

Recepción versión final: 1 de agosto 2011

Accesible en línea: 26 de agosto 2011

## Discursos republicanos sobre la universidad

Victoria Kandel<sup>1</sup>

### Resumen

El presente trabajo propone indagar a la universidad en su dimensión pública y republicana. Se asume a la universidad como una institución pública que en distintos momentos de su historia ha asumido la formación profesional en forma articulada con un tipo de formación para la vida pública. Pero la forma concreta que asume en distintos períodos la formación de corte “republicana” varía según los contextos, los climas de época, y los vínculos que en cada momento se van delineando entre universidad y estado. Sosteniendo que en sus orígenes se estructuró un discurso republicano sobre la formación universitaria ligado al elitismo y la formación de una dirigencia política durante el siglo XIX. A lo largo del siglo XX las definiciones republicanas sobre la universidad han ido mutando y manifestaron en principio una preocupación por la democratización del sistema, y luego por la sensibilización de la comunidad

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencia Política (UBA) y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Docente e investigadora en la Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: [kandely@gmail.com](mailto:kandely@gmail.com)

académica hacia las condiciones de pobreza y desigualdad características de Latinoamérica y de Argentina en particular.

La interrogante que surge, inevitable, es qué rasgos asume hoy día el discurso republicano sobre la universidad en tiempos que se anuncian como de “impolítica”: es decir, de falta “de aprehensión global de los problemas ligados a la organización de un mundo común” (Rosanvallon, 2007: 38)<sup>2</sup>. ¿Cómo situar, pues, el vínculo entre universidad y república (*res pública*) en un escenario donde lo público se ve profundamente trastocado?

**Palabras clave:** universidad, republicanismo, formación profesional, ciudadanía.

## Summary

This paper analyzes the university in its public and republican dimensions. It is assumed the university, as a public institution, has taken professional training in a coordinated manner with some kind of education for public life in each period of its long history. But the particular form the “education for public life” it has assumed varies within different periods depending on the context, the climates of time, and the links that are from time to time outlined between university and state. For example, since its foundation, until the early twentieth century, higher education was structured from a republican discourse linked to elitism and the formation of political leadership. Throughout the twentieth century many definitions and principles changed while expressing concern towards the democratization of the system, trying to promote an academic community concerned with poverty and inequality characteristics in Latin America and Argentina in particular.

The question that arises, inevitably, is what traits are assumed today from the republican discourse of the university, and the education for public life

---

<sup>2</sup> En un trabajo esclarecedor sobre la democracia contemporánea, Rosanvallon emplea el término de modo distinto al uso que de él hace Espósito. Explica Rosanvallon que se refiere al término para describir figuras de una contrademocracia que “*llevan al aumento de la distancia entre la sociedad civil y las instituciones. Delinean así una contrapolítica fundada sobre el control, la oposición, la disminución de poderes que ya no se busca prioritariamente conquistar. Los diversos mecanismos o comportamientos en juego tiene como primera consecuencia disolver las expresiones de pertenencia a un mundo común*” (pag. 39).

in times that are advertised as "nonpolitical"; for example: lack "of global apprehension of problems linked to the organization of a common world" (Rosanvallon, 2007: 38). What is the place, then, linked to the university and the Republic (*res publica*) in a scenario where the public is deeply displaced?

**Key words:** university, republicanism, professional education, citizenship

## **Presentación**

La clásica definición de república en tanto *res pública* es decir, "*la cosa pública, la cosa del pueblo, el bien común, la comunidad,*" (diccionario de Ciencia Política, Bobbio, Matteucci y Pasquino, pág. 1392) ha interpelado desde sus orígenes al sistema educativo. En el caso de la escuela, república y educación han pactado una suerte de acuerdo desde la conformación de los sistemas educativos, de modo tal que la escuela fue originalmente pensada como una instancia ineludible de igualación y homogeneización para una ciudadanía que se veía como peligrosamente heterogénea.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) sostiene el lazo entre educación y ciudadanía al afirmar:

*"La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación" (Artículo 3º).*

Para el caso de la universidad, el discurso republicano si bien está presente, no se ha hecho explícito con tanta uniformidad ni con tanto consenso. En este trabajo proponemos describir algunas concepciones sobre el carácter público y republicano de la universidad, sosteniendo que en sus orígenes dichas concepciones han estructurado en torno al elitismo y la formación de

una dirigencia política durante el siglo XIX. A lo largo del siglo XX las definiciones republicanas sobre la universidad han ido mutando y manifestaron en principio una preocupación por la democratización del sistema, y luego por la sensibilización de la comunidad académica hacia las condiciones de pobreza y desigualdad características de Latinoamérica y de Argentina en particular. Sin embargo, este discurso entra en tensión con el carácter profesionalista que ya desde sus inicios –pero hoy con más intensidad- se imprime en la enseñanza universitaria.

Sostenemos asimismo, que los ecos de cada uno de estos discursos permanecen presentes, superpuestos y a veces, imperceptibles. No se trata de paradigmas que se reemplazan sino que las miradas republicanas sobre la universidad coexisten como capas superpuestas, imprimiendo rasgos singulares al vínculo entre la universidad y “la cosa pública”. El interrogante que surge, inevitable, es qué rasgos asume hoy día el discurso republicano sobre la universidad en tiempos que se anuncian como de “impolítica”: es decir, de falta “*de aprehensión global de los problemas ligados a la organización de un mundo común*” (Rosanvallon, 2007: 38)<sup>3</sup>. ¿Cómo situar, pues, el vínculo entre universidad y república (*res pública*) en un escenario donde lo público no refiere necesariamente a lo común?

### **Universidad republicana, autonomía y heteronomía**

Proponemos iniciar esta búsqueda con el escrito de Immanuel Kant, “*El conflicto de las facultades*”. Kant propone un vínculo conflictivo entre universidad y estado, que podemos leer también como un conflicto constitutivo en la relación de la universidad con la cosa pública.

La universidad es según Kant una institución que, por una parte debe su establecimiento al interés del estado por el orden y la estabilidad, pero que, por

---

<sup>3</sup> En un trabajo esclarecedor sobre la democracia contemporánea, Rosanvallon emplea el término de modo distinto al uso que de él hace Espósito. Explica Rosanvallon que se refiere al término para describir figuras de una contrademocracia que “*llevan al aumento de la distancia entre la sociedad civil y las instituciones. Delinean así una contrapolítica fundada sobre el control, la oposición, la disminución de poderes que ya no se busca prioritariamente conquistar. Los diversos mecanismos o comportamientos en juego tiene como primera consecuencia disolver las expresiones de pertenencia a un mundo común*” (Rosanvallon, 2007: 39).

otra parte, está fundada también sobre una idea racional, de razón, autónoma de toda voluntad pública y comprometida exclusivamente con la búsqueda de la verdad. *“Aquí se encuentra la tensión fundamental de la que trata el escrito acerca de la universidad: por una parte, inspirado por aquella «ocurrencia afortunada», el acto arbitrario del gobierno, que desempeña su política de intereses a costa de las universidades, por otra parte, la razón que se sustrae de todo arbitrio particular, que no sirve a los intereses de la razón de estado, sino solamente a la libertad y que busca la verdad como tal; por una parte en suma reglamentos y estatutos dictados por la política extrauniversitaria, por otra la determinación autónoma conforme a leyes de la razón libre; heteronomía se contrapone a autonomía, la obediencia a la autoridad de otros contra la divisa: «servirse de su propia razón»”* (Brandt, 2008: 170).

Queda planteado, de este modo, el difícil vínculo de la universidad con lo público: heteronomía y autonomía a la vez reunidos en dos instancias de la universidad, lo cual sin lugar a dudas establece contradicciones a la hora de pensar en cómo lo público ingresa al espacio universitario.

El título del libro **“El conflicto de las facultades”** remite al tema de la confrontación entre las facultades superiores de teología, derecho y medicina, orientadas a la utilidad y a los intereses del estado y la facultad de filosofía, que insiste sobre la verdad y la ciencia. Conocimiento e interés, verdad y poder, son las dos caras del conflicto, un conflicto que de todos modos reconocía la existencia de un horizonte común, público, para el cual la universidad formaba teólogos, médicos, abogados y jueces. Lo que hoy aparece como novedad es el interrogante sobre la permanencia de lo público en el programa formativo de la universidad de cara al orden contemporáneo.

Tomando esta confrontación inicial nos preguntamos, ¿es la universidad una institución que evoca un espacio común, general, compartido, o es una institución abocada a sumar particularidades, intereses, estrategias individuales de supervivencia en un marco de creciente competencia? O bien, es posible una formación profesional que esté asimismo orientada a transmitir una preocupación y un compromiso con lo público en su más amplia manifestación?

## Tres discursos republicanos sobre la universidad pública

### a) Universidad republicana y formación de elites

En 1930 José Ortega y Gasset se quejaba de que *“en la universidad reciben la enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben. Pero entonces caemos en la cuenta de que todos los que reciben enseñanza superior no son todos los que podían y debían recibirla, son sólo los hijos de clases acomodadas. La universidad significa un privilegio difícilmente justificable y sostenible”* (Ortega y Gasset, 1930: 49).

La universidad para las elites es la primer vertiente del carácter público y republicano de la universidad pública, abocada a formar dirigencia. Sostenemos, de este modo, que esta versión republicana asume el carácter público en la universidad y le confiere la responsabilidad de formar cuadros dirigentes para el sector público pero también para el desarrollo científico. En este mismo registro, Ortega propone revertir el carácter elitista pero no la función de conducción que es inherente a la universidad.

*“La sociedad necesita buenos profesionales –jueces, médicos, ingenieros-, y por eso está ahí la universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita, antes que eso y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar (...) Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social”* (Ortega y Gasset, 1930: 62).

Ahora bien, estas ideas aparecen como un eco que evoca una herencia antigua, vinculada con las concepciones ilustradas de la Alemania decimonónica, y más específicamente con Wilhelm von Humboldt, quien no dudaba en asignarle a la universidad una responsabilidad fundamental en la definición del estado y en la formación de los cuadros que deberían asumir su conducción. La función de la universidad alemana que le encomiendan los filósofos que en el siglo XIX se ocuparon de diseñarla, particularmente

Humboldt, se resume en lo siguiente: *“la misión que ésta tiene asignada se proyecta más allá del perfil de una mera escuela de adiestramiento de los futuros servidores de la administración, ya que su destino real estriba en la conducción de una ambiciosa empresa científica dirigida a fabricar ciudadanos identificados con el Estado”* (Bermejo Castrillo 2008: 74).

La universidad es heredera de mandatos y expectativas sobre su función de formación de elites dirigentes, especialmente formadas para ocupar cargos en la función pública, (como antes lo había sido para la formación de la liderazgos eclesiásticos), pero también será vista como una institución de formación de una elite científica y cultural. Humboldt lo planteaba del siguiente modo:

*“La universidad se halla siempre en una relación estrecha con la vida práctica y con las necesidades del Estado, puesto que tiene a su cargo siempre tareas de orden práctico al servicio de éste y le incumbe la dirección de la juventud”.*

En la Argentina, la universidad ha suscripto a esta versión del ideal republicano, sobre todo desde el siglo XIX, con la creación de la Universidad de Buenos Aires en 1821 y, hacia fin de siglo, con la sanción de la primera ley universitaria, la ley 1597 de 1885<sup>4</sup>. La sanción de esta ley se enmarca en un proceso de concentración de poder por parte del Poder Ejecutivo Nacional que a partir de 1880 buscó controlar corporaciones e instituciones que hasta el

---

<sup>4</sup> Como sabemos, anterior a la Universidad de Buenos Aires es la Universidad de Córdoba, que hasta finales del siglo XIX mantuvo un perfil más bien teológico. Veremos a continuación que el discurso republicano se inserta en esta institución de la mano del Movimiento Reformista de 1918. Lo cual no significa que de esta universidad no hayan surgido individualidades que fueron protagónicas en la lucha por la independencia y en la conformación de una dirigencia política y cultural. Lo cual pone de manifiesto una tensión constitutiva de esta universidad entre las tendencias eclesiásticas y conservadoras y las ideas liberales y laicas, ambas embanderadas por profesores de esa casa de estudios. Sobre el liderazgo político que emerge de la universidad de Córdoba, afirma Buchbinder: *“de los veintinueve congresales que firmaron el Acta de Independencia en el Congreso de Tucumán en 1816, catorce habían pasado por los claustros cordobeses. Pero también los universitarios cordobeses cumplirían una función destacada en los congresos y asambleas rioplatenses de 1813, 1826 y 1853. En los claustros cordobeses se formaron durante los últimos años del siglo XVIII y los primeros del XIX figuras centrales de la historia política rioplatense como José María Paz, Dalmacio Velez Sarfield, Gaspar Rodríguez de Francia, Juan Ignacio Gorriti o Manuel Derqui”* (Buchbinder, par. 31).

momento se mantenían bastante autónomas<sup>5</sup>. Los debates parlamentarios previos a la sanción de la Ley Avellaneda muestran el interés del Poder Ejecutivo en involucrarse en temas como la designación y remoción de los profesores, la conformación de los cuerpos colegiados, la certificación de los estudios, además de todo lo vinculado con el financiamiento de las universidades. Es que el Poder Ejecutivo y la dirigencia política en general, como así también la elite intelectual, consideraban estrecho al vínculo entre universidad y formación profesional, tanto para el desempeño de “profesiones liberales” como para el desarrollo de carreras políticas. Recordemos la definición que Natalio Botana ofrece sobre el “orden conservador”, modelo basado en el concepto de amplias libertades civiles y restringidas libertades políticas (Botana, 1985).

Pero si desde el estado se manifestaba un creciente interés por participar en los asuntos universitarios vía control de su gobierno y de las características que iba asumiendo la formación profesional, por parte de la sociedad el interés por esta institución también se fue incrementando hacia inicios del siglo XX. Las profesiones liberales (principalmente la medicina y el derecho) concentraban la mayor parte de la matrícula, al tiempo que comenzaron a circular algunos proyectos tendientes a crear instituciones de formación profesional y práctica, no universitarias. Junto con la expansión del sistema educativo en general, el subsistema de educación superior se diferenciaba creándose circuitos para la formación técnica y otros, para la formación que consagraría los estudios universitarios. Mollis explica que gran parte de los proyectos de ley y experiencias llevados a cabo durante el período, estaban en realidad inspirados en la necesidad de preservar a las universidades para las elites, y desviar los intentos de los sectores medios de acercarse a las universidades. El por entonces rector de la Universidad de Buenos Aires, declaró en 1916:

---

<sup>5</sup> Un proceso similar pero mucho más evidente ocurrió con la sanción de la ley 1420 de educación común, que establecía que la educación básica sería laica, gratuita y obligatoria. Y que montó todo un andamiaje que centralizaba la educación en el Ministerio de Instrucción Pública y por lo tanto, en el Poder Ejecutivo.

*“Las facultades que más alumnos atraen son, como siempre, las de Ciencias Médicas, de Derecho y Ciencias Sociales... en las demás facultades o se mantienen las cifras de población escolar o se aumentan paulatinamente. Este incesante incremento en el número de los alumnos de la universidad, además de varios problemas de carácter docente –que tuve la oportunidad de mencionar en la memoria del año pasado-, comporta uno general que afecta al bienestar mismo del país. Es hora ya de que nuestra política educacional afronte y resuelva esta cuestión, desviando las actividades de nuestros jóvenes hacia otros campos por la multiplicación de escuelas especiales de artes y oficios y la propaganda decidida en favor de ese género de ocupaciones” (citado en Mollis, 1990: 78).*

En este mismo registro pueden leerse las palabras de José Ingenieros, quien afirmaba que *“la misión de la universidad consiste en fijar principios, direcciones, ideales, que permitan organizar la cultura superior en servicio de la sociedad”*, reforzando, de este modo la idea de cierto liderazgo universitario que se erige por sobre el resto de la sociedad.

Para reforzar estas ideas, son pertinentes las palabras de un profesor de la recientemente creada Universidad Nacional de La Plata, que en una asamblea de profesores celebrada en 1911, afirmaba:

*“La enseñanza universitaria o superior, no es ciertamente de una necesidad imprescindible para la educación de la masa del pueblo. Constituye la universidad más bien un centro cuyo objetivo principal es la disciplina de los altos estudios científicos que se supone han de ser practicados por aquella mínima parte de la juventud cuyas aptitudes intelectuales y morales sean superiores a las comunes, aquella misma que a su tiempo deberá construir la clase dirigente en todos los órdenes de la actividad*

*humana*”. (Profesor Raffinetti, Asamblea General de Profesores, UNLP, 1911).

Esta declaración se pronunció en el marco de debates sobre la relación de la universidad con el resto del sistema educativo. El resto del sistema educativo no debe ser una preparación para la universidad sino *“que debe preparar a la juventud para la lucha diaria, dándole en consecuencia una enseñanza práctica... con el objetivo de convertirlo en un ciudadano útil”* (íbid.). Las “carreras liberales” fueron, en este período, las elegidas por los estudiantes que reconocían que el diploma de médico o abogado significaba no sólo una llave de acceso a la profesión, sino también la posibilidad de incorporar vínculos y saberes que los conducirían al escenario político.

*“Los que se detuvieron a examinar los problemas de la facultad de derecho, no dejaron de tomar en cuenta un hecho entonces axiomático: que ella no estaba tan solo destinada a formar abogados sino también – y acaso sobre todo- a prepara futuros grupos de dirigentes de nuestra sociedad. En este sentido la facultad y sobre todo su cuerpo de profesores, habían venido a identificarse con las estructuras políticamente dominantes de la Argentina anterior a 1916.”* (Halperín Dhongi, 1962: 142)

El proceso inmigratorio que había comenzado años antes de un lado, junto a la expansión del sistema de enseñanza básica del otro, convergieron en una creciente expectativa respecto a la universidad como promotora del ascenso social. Así, las carreras de corte profesionalista empezaron a atraer la atención de sectores sociales que soñaban con la promesa de ascenso social que se instalaba lentamente en el imaginario social, tal como lo muestra la conocida obra de Florencio Sanchez, *Mi hijo el doctor*.

Un último elemento que nos interesa destacar para describir este “clima de época” es el proceso de modernización que atravesaba al país a inicios del siglo XX, que impactó fuertemente en la estructura económica, en el sistema

educativo, y, por supuesto, en la organización política: las instituciones como el parlamento, el poder ejecutivo y el voto, pero también la dimensión partidaria. No sin contradicciones y resistencias, el “orden conservador” entró en tensión con las presiones de los sectores medios que iban creciendo y tomando cada vez más conciencia de su capacidad de accionar para demandar mayor participación en lo económico y en lo político sobre todo. Este “clima de época” erosionó también las formas en que se concebía a la universidad.

## **b) Universidad republicana y democracia**

Ya entrando en el segundo decenio del siglo XX, el discurso elitista sobre la universidad fue fuertemente cuestionado en nuestro país pero también en gran parte del continente, lo cual desencadenó no sólo interesantes críticas y miradas enfrentadas acerca de las funciones y los sentidos de la universidad pública, sino también una re creación de del discurso republicano sobre esta institución. Sostenemos que la segunda concepción republicana sobre la universidad se enmarca en lo que podemos denominar *giro democrático*, y es producto de una época de profundas transformaciones políticas, culturales y también demográficas.

El Movimiento Reformista de Córdoba emerge, como sabemos, en un reducto conservador, tradicionalista y católico, “foco de la enseñanza dogmática” (Del Mazo, 1942). Comenzó por un problema en apariencia menor, como fueron las exigencias de los estudiantes por una reforma en el sistema de provisión de las cátedras; y por otro lado, una mayor vinculación entre la universidad y la realidad del país. Sin embargo, muy pronto los reformistas advirtieron que el reclamo por un cambio en la universidad debía ser más bien un reclamo por una renovación de las estructuras sociales y políticas del país. *“No podrá separarse nunca la Reforma Universitaria de la Reforma Social, porque ambas fueron emprendidas simultáneamente y nacieron, por lo tanto, unidas”*, dice Julio V. González.

Halperín afirma que *“la Reforma era, entre otras cosas, la protesta contra una universidad que se obstinaba –ahora más que antes- en permanecer al margen*

*de la sustitución de grupos dirigentes culminante con los cambios políticos de 1916... Porque se daba en un contexto cultural nuevo, adquiría un sentido también renovado” (Halperín Donghi, 1962:127).*

El congreso de estudiantes, celebrado en julio de 1918, postulaba:

- autonomía universitaria frente al poder político en materia de decisiones académicas
- elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad con participación de los profesores, los graduados y los estudiantes en la composición de los órganos de gobierno
- apertura de la universidad a los más amplios sectores de alumnos, facilitada por la asistencia libre y la asistencia social
- modernización de la enseñanza, apertura de nuevas cátedras, concursos para proveer los cargos en las cátedras y periodicidad en las mismas.

La tarea del movimiento reformista se presenta como vasta y compleja, ya que apunta a modificar en sus bases a la universidad, y dar impulso, de este modo, a toda una serie de transformaciones que están pendientes en la sociedad, en el país y en América. La Reforma Universitaria no estaría completa si simultáneamente no se producían profundos cambios en la estructura social del país y del continente. Es por ello que unos años después, algunos autores se refirieron decepcionados al éxito de la Reforma, ya que reconocen su fracaso en tanto foco que promoviera la lucha por el cambio social. *“La Reforma afecta más a la forma que al fondo del problema educacional. Mientras subsista el actual régimen social, la Reforma no podrá tocar las raíces recónditas de tal problema”* decía Alejandro Korn.

Los alcances del programa reformista han sido y continúan siendo hoy discutidos por la bibliografía especializada en el tema. Lo cierto es que desde la evidencia histórica, la década del veinte inició un proceso de “restauración oligárquica” (Cano, 1985) que impactó sobre todo en la conformación del

gobierno universitario afectando la dimensión gubernamental en lo referido a la participación estudiantil<sup>6</sup>.

Pero también es cierto que la democracia como elemento central de la vida universitaria se fue incorporando paulatinamente al ingresar aspectos como el cogobierno, el acceso, la participación estudiantil en la vida política universitaria y nacional. Lo cual instala una tensión entre el elitismo conservador decimonónico y las concepciones propias del siglo XX que entendían a la universidad como un espacio de formación profesional accesible para sectores más amplios.

En materia de políticas concretas, proponemos leer a la gratuidad (vigente desde 1949, y sancionada por decreto 29.337, bajo el gobierno de Perón) como expresión de un proyecto que amplía las fronteras de la universidad en el marco de un discurso que buscaba integrar –desde arriba- a las masas populares al espacio público.

Sin embargo, el tema de la democracia en la universidad no es materia de consenso, lo que se advierte a la luz de una “antinomía: democracia versus jerarquía” (Naishtat, 2005:21). De un lado, la universidad siempre ha defendido un principio de igualdad y de colegialidad en la toma de decisiones, como complemento de otro principio esencial para su buen funcionamiento, como es el de autonomía. En estos principios se apoya la defensa de la participación estudiantil en la toma de decisiones universitarias, y de ahí parte una de las aristas de la lucha por la democracia universitaria. Pero del otro lado, se argumenta que la universidad es esencialmente jerárquica y meritocrática, y, por lo tanto, se asume a priori que sus integrantes no son todos iguales, y las decisiones no deben estar sujetas a un debate donde todos los miembros puedan intervenir. Naishtat recuerda que el principio jerárquico puede remitirse originariamente a Platón, *“según el cual la ciencia no es doxa sino que siendo materia de sabios no es el número ni el voto lo que provee criterio de juicio o de decisión, sino la deliberación de los mejores, de los que*

---

<sup>6</sup> En otro lugar nos ocupamos de mostrar cómo a partir de la década del veinte la legislación universitaria en Argentina impactó negativamente en algunas de las reivindicaciones sostenidas por la reforma, como la participación estudiantil en el gobierno de la universidad. Consultar en Kandel, V., “Participación estudiantil y gobierno universitario. nuevos actores-viejas estructuras”, tesis de maestría, FLACSO, 2005.

*más saben*” (Naishtat, 2005:22). Argumento que, por cierto, es recuperado por varios autores y organismos que denuncian a la universidad democrática por ser “*subóptima académicamente, enteramente ineficaz y permeable a la parálisis y a la demagogia*” (Naishtat, íbid.). Pero no es nuestra intención involucrarnos aquí en este debate, sino mostrar muy a grandes rasgos la complejidad del principio democrático en la universidad.

La tensión entre democracia y jerarquía como principios que orientan la vida universitaria asoma una y otra vez a lo largo de la historia universitaria argentina. En la década del veinte, por colocar un ejemplo, a pocos años de la gesta de 1918, Alfredo Palacios mantuvo un duro debate con Bernardo Houssay en torno a la democracia universitaria, al entender por tal concepto la posibilidad de garantizar el ingreso a todos aquellos que deseen –y cumplan con los requisitos para- estudiar en esta institución. En 1928, Palacios publicó un libro titulado “Universidad y democracia” oponiéndose a la limitación numérica como criterio para establecer límites al ingreso estudiantil a las facultades de Medicina, de Farmacia y de Odontología y alegando para ello, el carácter democrático de la universidad pública argentina.

Más recientemente, con el retorno de la democracia a nuestro país, la cuestión del ingreso fue nuevamente debatida y el ingreso irrestricto se asocia precisamente con la democracia<sup>7</sup>.

Creemos, para sintetizar, que la gratuidad, el ingreso irrestricto y el cogobierno son tres expresiones del modo en que el discurso republicano en su versión democrática se han incorporado a la universidad.

### **c) Universidad republicana y función social**

Ya el Movimiento Reformista de Córdoba manifestó una preocupación por la función social de esta institución por medio del impulso de la noción de extensión universitaria como parte de los reclamos impulsados en 1918.

---

<sup>7</sup> La creación del CBC en la UBA es producto de ese debate. Se recomienda ver Rovelli, 2008, Kandel, 2005, y también Esther Díaz, *El CBC y las nuevas corrientes de pensamiento*, Revista Inteciclos, CBC – UBA

En distintos momentos de la historia universitaria argentina se ha reavivado el debate sobre la función social de la universidad. Tanto el peronismo como el desarrollismo van a instalar una nueva preocupación vinculada con la forma en que los profesionales se forman no sólo a nivel técnico sino sobre todo a nivel de compromiso social. Risieri Frondizi argumentó que la función social de la universidad iguala en importancia a las funciones de docencia y de investigación. En su discurso de asunción como rector de la UBA sostuvo:

*“Aspiro a construir una universidad para el pueblo –para todo el pueblo argentino- sin renunciar a las exigencias más rigurosas en el orden cultural y en el cultivo de la ciencia. La universidad ha vivido, hasta ahora, de espaldas al país. Hay que convertirla en el instrumento de transformación y de progreso de la Nación. Para ello, la universidad debe mantener un vínculo permanente con las grandes reparticiones públicas, con las industrias, con los problemas concretos de orden económico, social, sanitario, educativo. Debe transformarse en el oído que ausculta las necesidades del país, en el órgano que impulsa su progreso, en el guía que indica el sendero de su desarrollo material y espiritual”*  
(citado en Gordon, 2008: 194).

La función social es una función que de algún modo transversaliza a todas las otras funciones de la universidad, al proponer tanto en la docencia como también en la investigación y, por supuesto, en la extensión, crear prácticas que vinculen a la universidad con su entorno.

La condición geopolítica de la universidad argentina aparece entonces, aunque tímidamente, en el discurso republicano sobre la universidad. La pobreza, la marginalidad y la exclusión forman parte de la cuestión social que de algún modo la universidad busca atender. El estatuto de la UBA afirma al respecto:

*“La Universidad de Buenos Aires guarda íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte. Es un instrumento de mejoramiento social al servicio de la acción y de los ideales de la humanidad. En su seno no se admiten discriminaciones de tipo religioso, racial o económico. La Universidad estimula todas aquellas actividades que contribuyan sustancialmente al mejoramiento social del país, al afianzamiento de las instituciones democráticas y, a través de ello, a la afirmación del derecho y la justicia”.*

Desde las políticas públicas universitarias este discurso es recuperado bajo las nociones de pertinencia y relevancia social de la universidad, responsabilidad social universitaria, definición de áreas prioritarias para la investigación, programas de voluntariado universitario, entre otras. En todos los casos, se trata *“de fortalecer y consolidar un vínculo activo entre la universidad y las necesidades de la comunidad”* (página web de la Secretaría de Políticas Universitarias). Expresión de ello son las oficinas de extensión universitaria que se ubican en las estructuras burocráticas de nuestras universidades, pero también una gran variedad de programas que –desde la universidad y desde las políticas públicas que engloban al conjunto del sistema- promueven y financian actividades de vinculación entre la universidad y los sectores más vulnerables de la comunidad. Sin embargo, como hemos mostrado en otro trabajo (Kandel, 2010) estas políticas encuentran serias dificultades para impactar en las instituciones y en los sujetos universitarios.

### **Consideraciones finales para continuar**

En estas páginas hemos intentado defender la idea de que la universidad convive desde su creación con un discurso republicano que le da sentido y que opera como una suerte de marco que da forma y que contiene a la formación profesional. Ecos del carácter público de la universidad pública.

Hemos argumentado que en los orígenes ese discurso republicano estuvo orientado a la formación de elites políticas y científicas. Sostuvimos luego que el siglo XX invitó a realizar una transformación profunda en las concepciones republicanas de la universidad, orientando el sentido público hacia la lucha por la democracia. Esta lucha por la democracia se produce no sin resistencias y contradicciones que colocan en el centro del debate el enfrentamiento entre los principios democráticos y jerárquicos (meritocrático) como dos concepciones diferentes sobre los criterios que deben regir el funcionamiento de la universidad. Por otra parte, hemos recorrido la definición de función social de la universidad como otro de los sentidos que asume el carácter público y republicano de esta institución. Afirmamos también que parte del discurso republicano sobre la universidad reposa en las nociones de autonomía y crítica como dos principios fundantes para permitir el desarrollo de la vida universitaria.

Sin embargo, creemos que la indagación no estará completa si no se avanza, al menos en las siguientes dos direcciones<sup>8</sup>:

- a) Involucrarnos en un debate sobre la formación profesional y el giro de lo que Barnett llama del “*saber por qué*” al “*saber cómo*” (“del *know why* al *know how*”). Es preciso analizar en qué medida la condición pública de la universidad pervive en la experiencia de estudiantes, docentes, y políticas académicas concretas. Lo vocacional, la enseñanza de habilidades para el desempeño de una profesión debe ser acompañada por la promoción del conocimiento en su más amplio sentido. “*Para el historiador inglés Sheldon Rothblatt, lo que diferencia a la universidad respecto de las demás instituciones es, precisamente, el uso que la universidad hace del conocimiento. El británico afirma (1997): “Una institución terciaria enseña, repite, pero una Universidad se vincula de otro modo con el saber, lo produce, lo aplica, lo enseña desde el lugar de la innovación” (Rothblatt, 1997). Así, un abordaje indispensable es el que propone pensar la orientación que adopta la formación*

---

<sup>8</sup> Lo cual estoy haciendo en el marco de la investigación doctoral de la cual esta presentación es un breve fragmento.

universitaria en el mundo contemporáneo, y, como dice Barnett, el progresivo abandono de la comprensión, la reflexión o el conocimiento y su reemplazo por la habilidad, la competencia, el resultado y la información. Estos desplazamientos tienen consecuencias sobre la noción de lo público que acompaña a los futuros profesionales, creemos que es necesario avanzar en un estudio sobre este tema.

- b) Encarar un debate sobre lo público y sus mutaciones, y revisar cuáles son las connotaciones de lo republicano en la actualidad. En este sentido Rosanvallon defiende la idea del “mito de la despolitización”, el mito del ciudadano pasivo. Para él, en la actualidad asistimos a espacios públicos muy habitados, colmados de reclamos, protestas, denuncias y vetos, es decir, espacios de participación. La participación a través del voto puede que haya declinado, las percepciones sobre lo público puede que sean negativas. Lo cual no significa que lo público esté desapareciendo. *“Si bien no hay despolitización en el sentido de un menor interés por los asuntos públicos y una declinación de la actividad ciudadana, sí se ha modificado mucho cierto tipo de relación con la cosa misma de lo político. El problema contemporáneo es el de la impolítica, es decir, de la falta de aprehensión global de los problemas ligados a la organización de un mundo común. Se disuelve las expresiones de pertenencia a un mundo común”* (Rossanvallon, 2007: 39). Cabe entonces recuperar los interrogantes sobre lo público en un contexto de desintegración de ese horizonte común que, por otra parte, ha estructurado hasta el presente el sentido de la universidad pública.

## **Bibliografía**

- Barnett, R. (2001) **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.** Gedisa. España.
- Bermejo Castrillo (2008) “La universidad europea entre la Ilustración y el liberalismo. Eclósion y difusión del modelo alemán y evolución de otros sistemas nacionales” En: **Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad.** Editorial Dykinson y Universidad Carlos III, Madrid.

- Buchbinder, P. (2005) **Historia de las universidades argentinas.** Sudamericana. Buenos Aires.
- Del Mazo, Gabriel (Comp.) (1942). **La reforma universitaria.** (La Plata: Facultad de Derecho). 4 tomos.
- Gordon (2008) "Tensiones entre ilustración y modernización en la universidad de Buenos Aires: reformismo y desarrollismo entre 1955 y 1966" En: Naishtat y Aronson (edit.) (2008) **Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos.** Biblos. Buenos Aires.
- Halperín D. (1962) **Historia de la Universidad de Buenos Aires.** Eudeba. Argentina.
- Humboldt, G. (1896) "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín" (escrito en 1810, 1ª edición 1896). En: AAVV (1959) **La idea de la Universidad en Alemania.** Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Kandel, V. (2010) "El currículum pertinente" En Naishtat, F. (2010) **Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades II. Pertinencia y sentido.** Miño y Dávila. Buenos Aires. (en prensa)
- Kant, I. (2004) **El conflicto de las facultades.** Losada. Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional (N°26.206)
- Matteucci, N. (1995) "República". En: Bobbio, Matteucci y Pasquino, **Diccionario de Ciencia Política.** Siglo XXI. Madrid.
- Mollis, M. (1990) **Universidades y estado nacional. Argentina y Japón 1885-1930.** Biblos. Buenos Aires.
- Naishtat, F. (2005) **Representación y democracia en la universidad. El caso de la UBA vista desde sus protagonistas.** Biblos. Buenos Aires.
- Naishtat; Villavicencio; García Raggio (2001) **Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades.** Colihue. Buenos Aires.
- Ortega y Gasset (1930) **Misión de la Universidad.** Revista de occidente. Madrid.
- Rosanvallon, P. (2007) **La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza.** Manantial. Buenos Aires.
- Villavicencio, S. (1997) "*José Ingenieros y el pensamiento universitario del dieciocho*". En: Pensamiento universitario. Año 5, N°6, noviembre de 1997, Buenos Aires.