

Opción, Año 31, No. 77 (2015): 75 - 94
ISSN 1012-1587

Una mirada en torno a la idea de autonomía en la Universidad Argentina

Milena Ramallo

*Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional
Universidad de Belgrano
(Argentina)
mramallo@frba.utn.edu.ar
milena.ramallo@comunidad.ub.edu.ar*

Resumen

El presente trabajo parte de la tensión entre autonomía y responsabilidad social de la universidad. Luego se presenta un recorrido histórico-contextual y otro jurídico de la temática. El objetivo de este trabajo es vincular la concepción de la Responsabilidad Social propuesta por C. Cullen (2012) a partir de la noción de vulnerabilidad de Lévinas y las reflexiones que como respuesta a la introducción de la RSU se han llevado a cabo en torno a una de las características fundamentales: la autonomía de la universidad latinoamericana y argentina. Finalmente, se dejan abiertas importantes preguntas en sus conclusiones.

Palabras Clave: Autonomía universitaria; Responsabilidad Social Universitaria; Universidad Argentina.

A look around the idea of university autonomy in Argentina

Abstract

This study is based on the tension between autonomy and social responsibility of the university. A historical - contextual path, as well as another juridical one about the topic is presented. The aim of this work is to link the concept of social responsibility given by C. Cullen (2012) from the notion of vulnerability that Levinas, and reflections on response to the introduction of the RSU that have been carried out around one of its fundamental characteristics: the autonomy of Latin American and Argentine university. Finally, important questions are left open in its conclusions.

Keywords: University autonomy; University Social Responsibility; Argentina University

1. INTRODUCCIÓN

La institución social, llamada Universidad, en el transcurso de su existencia, ha reflexionado sobre sí misma como forma de asumir su poder instituyente para realizar el cambio creativo y crítico en el marco de propuestas y tendencias nacionales o internacionales.

En los últimos años, surge como propuesta la “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU), proponiendo una visión de universidad que puede mirarse a sí misma y no sólo hacia “afuera”, se asienta en la posibilidad de renovar el vínculo social con los otros agentes de la realidad, atendiendo a sus múltiples impactos (organizaciones, educativos, cognitivos, epistemológicos y sociales) y al cumplimiento de sus propios propósitos (II Diálogo Global sobre Responsabilidad Social Universitaria, 2005). Las dimensiones desde las cuales la RSU puede pensarse son diversas: filosófica, sociológica, histórica, y en especial desde la historia de la universidad latinoamericana y argentina con la cual necesariamente la RSU tiene que dialogar.

El objetivo de este trabajo es vincular la concepción de la Responsabilidad Social propuesta por C. Cullen a partir de la noción de vulnerabilidad de Lévinas y las reflexiones que como respuesta

a la introducción de la RSU se han llevado a cabo en torno a una de las características fundamentales: la autonomía de la universidad latinoamericana y argentina.

Partiendo de entender a la universidad como sujeto desde una visión socio-histórica, en particular desde la génesis de la universidad argentina y en especial con la universidad reformista del '18, se aborda el tema de la autonomía como condición de la universidad orientada a cumplir con sus propias funciones, en búsqueda del diálogo con la sociedad. En este objetivo se comparte con Cullen la necesidad de pensar

...la tensión entre la autonomía universitaria, esa cuyo primer grito fuerte en los últimos tiempos se sintió en nuestro país, como todos sabemos, y se extendió rápidamente, y lo que se suele llamar hoy la responsabilidad social de la universidad (Cullen, 2012: 1).

...Pongo este contexto porque entender la autonomía universitaria, y defenderla en su sentido más genuino, nos lleva a no entenderla como desvinculada de los problemas y desafíos sociales e históricos. A veces la autonomía ha funcionado como un mecanismo de justificación de un derecho impostor para quedar desvinculados (Cullen, 2013: 9).

2. LA UNIVERSIDAD COMO SUJETO

La universidad no es un objeto inerte, cuyo movimiento y cambio es una respuesta pasiva, una respuesta mecánica al estímulo, generalmente venido del exterior.

Esta forma de comprender siguiendo a Lévinas implica que el sujeto no es "...racionalidad pura, condición a priori, sin contaminación de experiencias, ni historias ni contingencias que la afecten... como serna pureza a priori de la razón", es un sujeto histórico, productor de su identidad y su historia. Esta noción de universidad como sujeto socio-histórico que puede ser interpelado por el otro, no algo des-subjetivado, habla de nuestra propia responsabilidad. Así Cullen (recuperando las ideas de Foucault) propone no aceptar "una determinada teoría a priori del sujeto", de este modo, poder pensar-reflexionar sobre las vinculaciones que pueden establecerse entre "la constitución del sujeto", o sus distintas maneras o modos de ser sujeto, y los "juegos de verdad, las prácticas de poder, etc." (Cullen, 2013: 11, 16).

Y mirar a la universidad como sujeto histórico supone mirar cómo se convierte en sujeto, cómo llega a la posibilidad de constituirse como sujeto, desde sus inicios, sus primeros pasos, obstáculos, desafíos, contradicciones, es decir, "...empieza el sujeto de experiencia".

La universidad no es un sujeto individual, estamos refiriéndonos a una organización, a un sujeto colectivo, idea que puede fundamentarse desde distintos aspectos, uno de ellos es el sociológico –político, tal como lo realiza F. Vallaeyts.

Según Vallaeyts (2011) la categoría de *sujeto colectivo* podría ser justificada en lo que B. Latour llama concepción performativa de lo social, en la cual el lazo social es un producto de un acto plural, “lo que la sociedad es, puede y debe ser, se constituye en un ejercicio de actividad política”, producto del esfuerzo compartido por todos los actores sociales. Es muy importante lo que el autor denomina como “comunidad real de corresponsabilidad”, comunidad que debería involucrar a los carentes de poder, a los débiles, a todos los actores.

Esta “visión relacional de la responsabilidad”, como Vallaeyts propone, “es nuestra responsabilidad *entre* nosotros”, que demanda obligatoriedad a todos, a cada agente social, a la universidad, a las ONG, etc., ser corresponsables de la reflexividad, de los cambios y la organización consensuada de la sociedad. Cada agente social crea su propia manera de comprender su responsabilidad social gestionando sus impactos y cumpliendo la función en el conjunto (del que forma parte), intentando articular los diferentes intereses en juego.

3. LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Etimológicamente autonomía deriva del lat. *autonomía*, y este del gr. *αὐτονομία* (De *autos*= por sí mismo; y *nomos*= norma, regla).

Autonomía y responsabilidad están íntimamente relacionadas. La noción de autonomía no puede pensarse sin “los otros”. Ahora bien, cuando nos referimos a un sujeto colectivo como la universidad, esos otros son: desde lo político el Estado, suponiendo una universidad dentro del sistema político, Estado Moderno, ese “otro” en el mundo medioeval era el Pontífice, el emperador, etc., o si lo pensamos desde el modo de producción, la industria a partir del siglo XIX, la industria en su avance científico-tecnológico, y desde el siglo XIX hasta hoy, el nuevo paradigma de desarrollo sostenible, etc. Es decir que la autonomía siempre es relacional y se construye en un doble movimiento, la interpelación de los otros y la autoafirmación de lo propio frente a la interpelación de la política pública, de las demandas del mercado, de los nuevos modelos productivos, cuestiones sociales, o cambios científico-tecnológicos, etc.

Si por autonomía entendemos la autodeterminación frente a todo intento de imposición externa (es el sentido de fondo que está detrás

de la noción de autonomía y lo que hay que defender como sentido genuino de la palabra) esta autonomía tiene que incluir necesariamente la responsabilidad, en el sentido fuerte que la presenta el filósofo Emmanuel Lévinas, cuando la piensa como *vulnerabilidad*, es decir, estar siempre interpelado por el rostro del otro en cuanto otro (Cullen, 2013: 9).

Lévinas dice que “la presentación del rostro me pone en relación con el ser (...) el existir de ese ser (...) se efectúa en la inaplazable urgencia con que exige una respuesta” (Lévinas, 1971: 225-226), y no podemos reducir al otro en cuanto otro a nuestros modelos, prejuicios, concepciones, es decir a nosotros.

A su vez, del análisis del libro “*La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*” sobre responsabilidad social y autonomía, tomamos la siguiente concepción de autonomía en relación a la universidad. La autonomía, en este sentido, es entendida como un medio o condición que permite a la universidad cumplir con el ejercicio de las funciones que les son inherentes. La autonomía impone a la universidad “serias responsabilidades”, en tanto poseedora de su propio destino, debe apuntar a “construir puentes de comunicación de doble vía” con el entorno social del que forma parte (Tünnermann Bernheim, 2010).

3.1. Génesis de la autonomía en la universidad argentina

Pretendemos construir en este apartado la génesis de la autonomía en la universidad argentina, cómo fue constituyéndose en especial a partir de la construcción del Estado en el sentido moderno. La visión de la autonomía queda, desde este recorrido y desde la mirada de los autores citados, fundamentalmente vinculada al poder político. Como dicen Fernández Lamarra y Pérez Centeno, (2010) en nuestro contexto, en general la autonomía de la universidad se vinculó a las disputas de orden político-institucional de la Argentina, más que a las demandas de los desarrollos científicos y académicos de la universidad y del país.

A partir de 1880 todos los niveles del sistema educativo argentino tuvieron un fuerte acento estatista y centralizador. Esto queda demostrado a través de las proporciones en que el Estado como agencia educadora asumió su tarea educativa en el ámbito nacional. El poder ejecutivo por ejemplo era el que podía elegir entre una terna de profesores –enviada por el consejo superior que de las casas de estudios- al que iba a estar a cargo de la cátedra universitaria.

De este modo, el Estado monopolizó el otorgamiento del servicio

educativo y centralizó su administración. En el plano ideológico esta centralización garantizaba la socialización de los sectores que accedían a la educación dentro de un mismo marco de referencia. Mientras el sector que tenía acceso a la enseñanza media y superior era el que ofrecía mayor interés para la socialización política, su control quedó en manos del poder central, que las orientó preferentemente hacia contenidos enciclopédico-humanistas, adecuados para el posterior ejercicio de funciones políticas (Tedesco, 1993).

Esta orientación de los estudios universitarios (los cuales también entraban en un período de crisis), como así también los modos de funcionamiento interno de las casas de estudio (con gobiernos monopolizados por rectores y consejos superiores) provocó numerosas críticas (las que luego convergerían en el movimiento reformista de 1918). Dichas críticas apuntaban principalmente al modelo profesionalista de los estudios universitarios (los cuales comenzaban a ser demandados por sectores que tradicionalmente, no habían tenido acceso a los mismos). En efecto, la universidad argentina de principios de siglo respondía a las pautas más importantes del modelo de la universidad tradicional tendiente a un marcado profesionalismo. Este privilegio a la formación profesional, en detrimento de la investigación y producción de conocimientos respondían a una concepción positivista de la educación superior. “La instrucción de médicos, abogados e ingenieros constituía el objetivo central de la actividad académica (...) El profesionalismo que aguaba a la Universidad correspondía con el carácter pragmático que conservaba el sistema de instrucción pública en sus diferentes niveles” (Buchbinder, 2005: 60).

Imitando el modelo napoleónico francés, aún después de la Ley Avellaneda, la principal función de la universidad se dirigía a la formación de la clase política, siendo la oligarquía el sector social que gozaba de este beneficio. Se estableció una “fuerte homogeneidad ideológica y política entre el gobierno y la universidad” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2010). Por ello, el comienzo de estructuración y crecimiento de la clase media se tradujo en el inicio de una demanda educativa, que la oligarquía pretendió canalizar con la diversificación de los estudios medios y superiores (Tedesco, 1993). Si universidad y sociedad “marcharon sin contradecirse” (...) donde la “universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y por lo mismo, de la universidad” (Tünermann Bernheim, 2010: 30), puede pensarse ¿la universidad en esos tiempos estuvo reducida a la mirada del otro? ¿logró la autodeterminación en un sentido genuino? Si la autonomía incluye a la responsabilidad en el

sentido de ser “vulnerables”, la autonomía de la universidad en tanto posición de autodeterminación ante cualquier intento de “imposición externa” no fue posible.

Si bien el modelo fue el profesional ligado a las profesiones tradicionales, la creación de nuevas universidades como La Plata y Tucumán trazaron una orientación vinculada al modelo industrial y a la preponderancia, marcada por el positivismo, de la ciencia y de la técnica (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2010). Es por ello que podemos suponer que esta diversificación más que responder a una demanda económica, daba respuesta a demandas sociales y políticas. Si bien existía en esa época una expansión de las actividades económicas, éstas no requerían de una capacitación de nivel superior, por lo que muchos egresados de estas nuevas orientaciones encontraron dificultades para su inserción laboral.

La economía misma, por estar basada en la explotación agropecuaria extensiva y en el desaliento a la industria no requería la preparación de personal técnico capacitado para su funcionamiento. La presencia inmigratoria cubrió las necesidades surgidas por la dinámica propia impuesta por el crecimiento y la modernización iniciados a partir de 1880.

Así, la clase media, por un lado reclamaba el acceso al nivel universitario (esto debido, entre otros factores a la expansión del nivel medio, el aluvión inmigratorio y el proceso de urbanización creciente que caracterizó al período anterior de auge económico); por otro, comenzaba a organizarse políticamente (a través del partido radical) luchando contra la oligarquía para mantener el sistema existente e ingresar al mismo y consecuentemente dar marcha atrás con las políticas de diversificación. De este modo se gesta el movimiento estudiantil de la reforma que básicamente reclamaba la democratización del nivel superior del sistema educativo. Este movimiento se ve posibilitado por la ampliación (debida al aporte inmigratorio) de la pequeña burguesía ya existente y una serie de nuevas actividades comerciales y administrativas que implicaron su ascenso y participación en la vida nacional. Participación que, en la universidad se expresa a través del ingreso de los hijos de esta floreciente clase media, cuya concepción liberal choca con la “arcaica” estructura universitaria (Resoluciones del Primer Seminario Nacional sobre Problemas actuales de la Reforma Universitaria, 1962).

El triunfo del radicalismo en 1916 y el consecuente advenimiento al poder de Hipólito Yrigoyen representó el triunfo de los nuevos sectores sobre la oligarquía terrateniente que gobernaba el país desde 1880. Cuando Yrigoyen asume el gobierno del país se producía la

Primera Guerra Mundial en Europa y debió mantener la neutralidad de la Argentina. Las importaciones escaseaban, ya que Gran Bretaña, Alemania y Francia estaban en la contienda. Las fábricas cerraban por falta de materia prima. Al mismo tiempo, por no poder importar ciertas mercaderías, optaron por fabricarlas, dando la perspectiva de crear una industria nacional, paralelamente a la revalorización de los productos agrícolas, cereales, carnes, necesitados por los países en guerra. De modo que mantiene la neutralidad y la estructura económica y sin agredir a la oligarquía terrateniente y sin cambiar las bases sobre las que estaba fundada la vida Argentina.

En este contexto nacional y con la conmoción internacional de la revolución rusa, la primera guerra mundial y la revolución mejicana, se gesta en Córdoba el movimiento estudiantil de la Reforma, el cual al poco tiempo de haberse organizado, trasciende su carácter de estudiantil para convertirse en un movimiento social que se expandió por todo el país y luego, por toda Latinoamérica (Tünermann Bernheim, 2010, Fernández Lamarra y Pérez Centeno 2010).

Siendo una propuesta que antepuso la libertad y la democracia a los dogmas y a los privilegios de la oligarquía universitaria, este movimiento intentó democratizar el acceso a la universidad y movilizar a la sociedad para alcanzar la emancipación política del continente. Cogobierno estudiantil (democracia interna), autonomía universitaria, docencia libre, investigación como función de la universidad, extensión universitaria, compromiso social, fueron los principales ejes en torno de los cuales giraron los reclamos reformistas (mientras subyacía un antagonismo entre la élite conservadora oligárquica y la clase media en ascenso) (Miranda, 1993). A partir de la propuesta de la Reforma se inicia un proceso de cambios de las relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad. Proceso que además redefine a la autonomía atendiendo a las características del marco político, social y económico del momento y más próxima a ser el producto de la vinculación (no de control del Estado) entre el Estado y la universidad (Tünermann Bernheim, 2010). Así cada universidad definiría la reglamentación de tales principios y su régimen pedagógico interno, siendo así cada institución “una entidad dotada de vida propia dentro de moldes originales y de acuerdo a las condiciones específicas del medio social en el que actuaba” (Martínez Paz, 1979).

Ante una universidad encerrada en sí misma e incomunicada socialmente, la Reforma propuso una universidad comprometida con la realidad nacional, que no podía ser ajena a los conflictos y problemáticas de la sociedad. De este modo, el movimiento de la Reforma no limitó su

accionar a la mera crítica, sino que fue mucho más allá, cuestionando a la sociedad misma. Hasta el año 1922 la reforma debió enfrentarse con el movimiento antirreformista, así como también con escisiones y discrepancias entre sus dirigentes.

La crisis mundial por la que atravesó el sistema capitalista en el año 1930, produjo una profunda alteración de los modelos dentro de los cuales se venían desarrollando las economías de los países latinoamericanos. En efecto, esta crisis marca el fin del “crecimiento hacia afuera” de estos países, basados en la exportación de productos agropecuarios e importación de productos manufacturados (sistema que se venía desarrollando desde mediados del siglo XIX). Comienza así una nueva etapa, a nivel económico, político e ideológico, con características significativamente diferentes a las de la etapa anterior.

Es así que, en un contexto de prolongada retracción de la demanda de los productos agropecuarios en el mercado mundial; de deterioro de la moneda; de políticas proteccionistas (por parte de los países centrales) y, consecuentemente, de notoria reducción de la capacidad adquisitiva de productos manufacturados, empieza a desarrollarse un modelo de industrialización. Modelo caracterizado por una política de sustitución de importaciones: la adopción de esta nueva línea de política económica basada en el crecimiento industrial pretendía lograr la incentivación y ampliación de la producción destinada a sustituir, por elaboración local, aquellos bienes que hasta ese entonces se habían venido importando del extranjero en términos considerables (Tedesco, 1993).

Estos cambios producidos en la economía nacional dieron lugar a la concentración de grandes centros urbanos, especialmente en el Gran Buenos Aires, como así también al surgimiento de un nuevo sector social: la clase obrera.

Aunque los requerimientos de este nuevo proceso productivo encontraron un cierto retardo en la respuesta del sistema educativo, el crecimiento industrial, que efectivamente implicó una importante absorción de mano de obra, pudo efectuarse sin requerir formación especial de mano de obra fuera del proceso mismo de producción. Ciertamente, la escasa complejidad tecnológica implicada en los nuevos modos de producción no necesitaba de una formación especializada; por el contrario, la experiencia argentina mostró que la educación primaria incompleta parecía ser suficiente para formar parte de la mano de obra requerida.

Sin embargo, como afirma Tedesco (1993) el débil requerimiento estuvo acompañado de una política educativa de incentivo a escuelas de

artes y oficios o escuelas técnicas de oficios, en la que su estructura de los estudios era distinta a las escuelas secundarias de orientación técnica.

Durante y después del breve período de facto (del '30 al '32) los objetivos y tendencias de la política educacional no variaron significativamente. La enseñanza universitaria continuaba siendo considerada como un privilegio al que accedían los más pudientes (y no los más capaces), por los elevados aranceles que debían afrontar quienes pretendían ingresar a las universidades. Además de esta situación la educación superior debía afrontar: pérdida del espíritu científico, enseñanza incompleta y no sistemática (lo que implicaba la incapacidad de las universidades para alcanzar sus propios objetivos), ausencia de orientaciones modernas y bien determinadas, falta de estímulos a la consagración docente exclusiva, métodos perniciosos y adecuados de enseñanza.

Las causas de esta crisis de las universidades pueden explicarse tanto desde su interior, como desde fuera de ellas. Las internas relacionadas con estatutos deficientes e incompletos, contradicción en las interpretaciones de la ley Avellaneda, el “caciquismo, la politiquería y el electoralismo”; y las causas externas referidas a la falta de autonomía financiera y funcional de la universidad (Martínez Paz, 1979).

Se producen en el nuevo período que inicia modificaciones operadas en función de la incorporación de vastos sectores a la vida política del país (fenómeno conocido con el nombre de *populismo*). Así, en 1945 irrumpe en el panorama político nacional una fuerza nueva hasta ahora ausente, como masa con fuerza propia: el populismo.

El populismo aparece como producto de un complejo sistema de alianzas de clases que se caracteriza por no romper definitivamente con los intereses dominantes heredados y por subsumir los intereses de cada clase en un conjunto común de intereses de superclase identificados como intereses de la Nación (Tedesco, 1993). En función de este fenómeno debe entenderse la política educativa peronista.

Así puede observarse, por un lado, la ampliación de las posibilidades de los sectores populares, sin poner en crisis la estructura de desigualdades educacionales propias de una estructura social capitalista; por otro lado, la introducción de nuevas alternativas de estudios, que se realizó sin que se modificase el predominio de los intereses heredados.

En el orden universitario fue la derecha nacionalista la que guió sus pasos. En la universidad se eliminó todo tipo de democracia interna, se ejerce el control del Estado sobre ella. El movimiento estudiantil fue

reprimido y la lealtad ideológica fue un requisito indispensable para el desempeño de la función docente.

Durante este período los estudiantes reformistas y no reformistas, junto a los sectores desplazados del gobierno participaron activamente en la lucha por las libertades públicas (Resoluciones del Primer Seminario Nacional sobre Problemas actuales de la Reforma Universitaria, 1962). La nota más significativa entre 1945 y 1955 fue la expansión de la matrícula universitaria. Dicha expansión benefició fundamentalmente a la clase media y estuvo estrechamente relacionada a la expansión de la matrícula en la enseñanza media. Pero también los sectores populares tuvieron por primera vez reales posibilidades de incorporarse al sistema de educación superior, a través de la creación de la universidad obrera y como consecuencia de la elevación del nivel de vida.

La revolución de 1955 devolvió al poder a los sectores tradicionales. La situación imperante era la siguiente: por un lado, pugnaban entre sí los diferentes sectores industriales nacionales, agropecuarios, aquellos vinculados al capital multinacional y los sindicatos; por otra parte, se manifestaban crecientes necesidades de infraestructura, exigidas por el proceso de crecimiento, así como también problemas estructurales (escasez de capitales, deuda externa, crisis de la industria nacional dependiente de los insumos importados, etc.).

Con la caída del régimen peronista los sectores reformistas tomaron nuevamente la conducción de la Universidad, notándose el acceso de los sectores medios a la misma. Estos sectores adoptaron políticas tendientes a impedir la democratización hacia abajo del sistema educativo, alentando las medidas limitacionistas y privatistas, las primeras a nivel universitario y las segundas a nivel de todo el sistema.

Habiéndose llamado a elecciones, en 1958 triunfa Frondizi dando comienzo a un período desarrollista. En este período, el Estado era concebido, según García Delgado, como instancia técnico-neutral que debía ejecutar los objetivos del desarrollo (Estado desarrollista). Este proceso consideraba al Estado a favor del aumento de inversión y la integración a este proceso del capital extranjero. La educación se considera como inversión y aparecen conceptos como los de eficacia, rendimiento e ideas como la necesidad de evaluar el sistema educativo por medio de investigaciones y estudios en economía de la educación. Se sostenía que las sociedades más desarrolladas son aquellas en las que la relación economía-educación y estructura social se comprende y articula (Martínez Paz, 1979).

De este modo empieza a manifestarse nítidamente la relación de la economía con la educación y la tentativa de adaptar la formación educativa a los requerimientos de mano de obra de la estructura productiva. Desde esta posición se postula que el crecimiento económico además de necesitar recursos materiales, necesita de recursos humanos para organizar y explotar aquellos. De este modo, para mejorar la cantidad de bienes producidos, se consideraba como básica a la capacitación de mano de obra involucrada en el proceso productivo. Así, quedando como un sistema dependiente que funcionaba a partir de las definiciones y objetivos a alcanzar por la economía, el sistema educativo adapta su producción a las necesidades de la mano de obra del sistema productivo.

Con este nuevo enfoque se necesitó redefinir las funciones y fines del sistema educativo y de los contenidos de la enseñanza para que la educación fuera un instrumento de progreso. Se inicia entonces un proceso de modernización universitaria, con una doble función: diversificación de los estudios (con la apertura de nuevas carreras) (Gordon, 2008) y la aparición de nuevas tareas dentro del ámbito universitario (orientación vocacional, etc.).

Pese a los intentos de modernización, ésta no tuvo un verdadero impacto sobre la realidad universitaria: entre 1955 y 1966, las universidades nacionales no cambiaron significativamente la composición de su matrícula (en cuanto que el 50% estaban inscriptos en las carreras de Ciencias Sociales y Derecho) y no hubo un cambio en la orientación de los estudios que enfatizara en el predominio de los estudios claves para un proceso de desarrollo económico.

Una serie de medidas que caracterizarían el estilo y el espíritu del nuevo régimen se inició con la intervención a las universidades, argumentándose que ese era el escenario de las izquierdas extremas y del comunismo internacional (Caldas Villar, 1975).

La reestructuración universitaria que fuera iniciada a partir del gobierno de facto se basó en la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales N 17.245/67, la Ley de Enseñanza Privada Universitaria N 17.604/67 y la Ley N 17.778/68 que regulaba la vida de las universidades provinciales. Además se impulsó un nuevo proyecto de planeamiento universitario para la creación de nuevas universidades de acuerdo a la ubicación de nuevos centros de población y la posibilidad de dar impulso a determinadas zonas del país (Martínez Paz, 1979).

Haciéndose manifiesta una actitud veladamente represiva en cuanto a la libertad de expresión, los sindicatos y los estudiantes universitarios

comenzaron a reaccionar y produjeron expresiones que fueron minando la autoridad del gobierno. En mayo de 1969, en la ciudad de Córdoba se produjo el *cordobazo* que provocó una gran conmoción interna y una consiguiente crisis de gabinete.

Desde la década del '80 se produjeron en el mundo cambios a nivel político y económico, que no fueron más que la explicitación del agotamiento del patrón de desarrollo adoptado por los países durante las décadas precedentes y el comienzo de una nueva época en que se reformulan algunos postulados sostenidos hasta entonces.

En nuestro país el acontecimiento más relevante lo constituyó la recuperación de la democracia (con la llegada al poder de Raúl Alfonsín). En la universidad acontece un período de profundos cambios: se reestablecen las políticas anteriores a 1966, recuperando la autonomía y vigencia del gobierno tripartito. El principal actor de este proceso de normalización de las universidades fue el partido radical que mantuvo una política benevolente hacia la universidad. Ciertas características sobresalientes de esta etapa hacen referencia al incremento rápido de la matrícula, sin embargo la masificación, no será un rasgo de todas las universidades; la normalización de los concursos y la restitución del funcionamiento de los claustros bajo el régimen de gobierno tripartito; la creación de secretarías de ciencia y técnica y oficinas de transferencia en la mayoría de las universidades, asimismo el consejo de ciencia y técnica coordinó sus políticas con las de las universidades; el desarrollo y la autonomía institucional; el aumento del cuerpo docente; la proliferación de actores, y la actualización de sus enfoques educativos y pedagógicos; la creación del Consejo Interuniversitario Nacional en 1985 inicia una etapa de autorregulación del sistema, entre otras (Krosch, 1993).

Esta etapa, en términos de Brunner “puede caracterizarse como una etapa en la que se restableció la vieja relación benevolente entre Estado y universidad” (Brunner, 1990).

A nivel mundial, a medida que el tamaño y poder del aparato del Estado aumentaba en los diferentes países del mundo, éstos tuvieron que empezar a enfrentar dos tendencias contradictorias que cada vez agudizaban más: por un lado, la sed insaciable de captación de recursos (para reinvertirlos en programas de industrialización, infraestructura y servicios sociales); por el otro, el relativo estancamiento de la necesidad de consumo por parte del sector externo.

En este contexto y con el auge de las mencionadas tendencias, llega al gobierno Carlos Menem en cuyas políticas comienzan a manifestarse

dichas tendencias. Comienza así un período en que, con respecto al Sistema de Educación Superior, empiezan a discutirse algunas cuestiones vinculadas con la gestión del presupuesto de las universidades, la gestión, la gratuidad de la enseñanza de grado, la evaluación de la calidad, la promoción a la investigación científica, la mayor autonomía para el sector privado, entre otros cuestiones. Un tema trascendente va a ser la evaluación, relacionada con el debate acerca de la eficiencia y la calidad en relación con el sistema universitario y el sistema de ciencia y técnica (Krotsch, 1993). Estas temáticas que constituyeron la agenda de discusión en los meses previos y posteriores a la sanción de la Ley 24.521 tienen vigencia en la actualidad. Dicha ley (sancionada en el año 1995) que regula el conjunto de las instituciones de educación superior, se convirtió en un campo de amplios debates y controversias de los diferentes actores involucrados. La misma reemplazó las normas vigentes hasta ese entonces para las universidades nacionales (Ley N° 23.068), para las universidades privadas (Ley N° 17.604) y para las universidades provinciales (Ley N° 17.778).

En los últimos 15 años, los cambios organizacionales y tecnológicos, las transformaciones de los modos de producción, la existencia de un mercado de trabajo duro y exigente, la Agenda Internacional de Educación Superior, proyectos, programas y organizaciones del mundo global generan una fuerza con capacidad de promover el cambio en el ámbito educativo y en la universidad en particular. “La presencia de un Estado ‘evaluador’, que aspira a dirigir la educación superior a distancia, requiere de la capacidad de formular indicadores apropiados para medir eficiencia, calidad y equidad del sistema”. Las políticas destinadas a contener el déficit del estado han impulsado que los gobiernos demanden a las universidades “una mayor responsabilidad pública” por los recursos (financieros, humanos y físicos) que se les consignan. Estas condiciones traslada a las universidades la preocupación que se traduce en competencia por las fuentes de financiamiento, la realización de autoevaluaciones y evaluaciones externas de la institución y sus carreras (García de Fanelli, 2004: 301).

Asimismo, la visión del Desarrollo Sostenible ha impuesto un nuevo desafío a las universidades y más precisamente una nueva concepción de ciencia y tecnología. La formación universitaria se enfrenta al reto de incorporar este nuevo paradigma en sus currículos, elemento éste “organizador” y estructurador de la actividad institucional.

En nuestro país, los intentos por responder a estas tendencias estuvieron orientados por las propuestas de la Comisión Nacional de

Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Actualmente la misión de la universidad se enfrenta con el reto planteado por los nuevos paradigmas tecno-productivos y los cambios políticos que se articulan con la idea del desarrollo sostenible.

En esta acotada historia de la universidad de nuestro país se buscó poner en evidencia el marco en que la autonomía universitaria se fue presentando, desde sus orígenes vinculada con las fuerzas políticas en el plano nacional y a la ceñida relación con los grupos de poder, luego las múltiples medidas de intervención de la universidad han perturbado su autonomía, y finalmente la búsqueda de la superación con la restauración democrática.

3.2. La autonomía: una visión desde el marco legal

Hasta aquí, se ha efectuado una revisión histórica de la generación y desarrollo de la autonomía en la universidad argentina. Ahora seguiremos una óptica distinta de análisis, la que propone Sánchez Martínez (2004) a partir del análisis de las leyes universitarias en nuestro país. El mencionado autor plantea el siguiente modelo según el tipo de ley y más en profundidad el modelo de universidad y tendencia ideológica que la sostiene.

1) Primer período (1885-1947): La autonomía con respecto al Poder del Estado es un tema histórico en la Argentina de 1885. La Ley Avellaneda 1.597 (1885) establecía un grado amplio de autonomía, pero con ciertas limitaciones ya que la clase dirigente que gobernaba el país, era la misma que integraba o regía en el ámbito de la universidad. La mencionada ley definía, en términos generales, las relaciones de las universidades entre sí y éstas con las fuerzas políticas. Poseía un alcance sectorial, es decir fijaba la regulación de los aspectos incluidos en los estatutos universitarios nacionales. Pero las universidades tuvieron dos grandes limitaciones. Por un lado, estos estatutos debían contar con la aprobación del Poder Ejecutivo, y por otro lado, el Ministerio de Educación era el encargado de designar los titulares de cátedra. Los años de vigencia de esta normativa se explican y entienden mejor si son analizados a la luz de los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que comprendió su duración. En síntesis, la autonomía aparece relacionada fuertemente con la intervención a las universidades y el “contralor de legalidad” (Sánchez Martínez, 2004).

2) Segundo período (1947 a 1995) muestra cuatro grandes subperíodos:

- El primero en el que no se dejó de considerar la autonomía pero de hecho fue recortada porque las leyes eran muy reglamentaristas. El criterio básico era que el Estado debe tener presencia activa para poner a las universidades al servicio de la nación y la homogenización cultural del país. La Ley 13.031 (1947) destacada la autonomía académica y científica de las universidades, acompañada de un numeras normativas orientadas a regular minuciosamente la vida en las instituciones universitarias. Esta ley fue sustituida por la 14.297 (1954) que estará en vigencia hasta 1955.

- El segundo subperíodo presenta una concepción muy amplia de la autonomía. Se sanciona el decreto-ley 477/55, derogando la última ley universitaria peronista y restableciendo la regulación de la Ley Avellaneda y en breve se sancionará el decreto-ley 6403/55 que busca restituir la autonomía universitaria como respuesta a la política educativa del régimen depuesto y por primera vez en la normativa educativa de nuestro país se prevé la creación de universidades de iniciativa privada.

Máxima expresión de la autonomía expresada en la ley 10775/56: el estatuto de cada universidad será publicado en el boletín oficial y entrará en vigencia a los 10 días de su publicación. No se prevé ninguna posibilidad de intervención y no hay apelación al recurso jerárquico. A su vez las funciones del gobierno de la universidad (Rector, Decano, asamblea, etc) que estaban determinadas por esta ley quedan fijadas por los Estatutos.

- El tercer subperíodo (1967-1984) con leyes de los regímenes dictatoriales, en las que si bien se explicitan cuestiones “formales de autonomía y autogobierno de las universidades”, esas normativas son de orden autoritario, centralizadas en la planificación, administración y el orden.

- El cuarto subperíodo (1984-1995) significó un período provisorio de normalización buscando restituir los estatutos universitarios y sancionar normas necesarias para la actividad universitaria.

3) Tercer período (1995...). Los contenidos centrales de la Ley de Educación Superior 24.521 giran en torno a los siguientes temas: sistema de creación de universidades, evaluación, alcance de los títulos, sistema de ingreso a las universidades, presupuesto. Esta ley contempla un capítulo dedicado especialmente al tema de la autonomía, definir su alcance y garantías (capítulo 2 del título IV) a diferencia de las normativas anteriores. Asimismo muestra una nueva concepción de la autonomía: académica e institucional, haciendo hincapié “no sólo (en) la capacidad de las instituciones de dictar sus propias normas y otorgarse sus propias autoridades, sino incluso de definir sus propios órganos de gobierno, lo

que abre la posibilidad de que ensayen nuevas opciones institucionales” (Sánchez Martínez, 2004: 272). Algunas ideas síntesis en torno al tema hacen referencia a: la fuerza pública no puede entrar en la universidad sino por intermediación del juez; contra las resoluciones soberanas de las instituciones solo se podrá interponer recursos ante la Cámara federal de Apelaciones; el Ministerio no controla la legalidad de las instituciones.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El ejercicio de la autonomía está en proceso de cambio. Hemos intentado señalar ciertos problemas que fueron generándose en su construcción. Esto nos muestra la necesidad de seguir estudiando este tema, los límites a la autonomía, las demandas externas, los cambios en las tomas de decisiones, etc. La noción actual de autonomía va más allá de la idea de la participación en el gobierno de cada institución universitaria, la elección y la remoción de las autoridades y docentes, la elaboración de planes y programas de estudio o la promoción de la investigación científica. Pensar en el ejercicio de la autonomía supone, entre otras cuestiones, detenerse a reflexionar sobre el modelo de universidad que se quiere, supone debatir sobre el aporte de la universidad a la transformación social, de sus necesidades e intereses en función del entorno, del país y de la sociedad en la que inscribe. Implicaría un decidido compromiso con los problemas de la comunidad y una renovación de su vínculo con el Estado. Superar una visión restringida de la autonomía para no seguir “atrapados como rehenes en la pelea por el sostenimiento del orden político hegemónico y la marginación de los opositores”, al decir de Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2010).

Entonces si el desafío es salir de una visión defensiva de la autonomía para pasar a tomar la iniciativa de la propia transformación y de la transformación social, será necesario buscar el “justo medio”, es decir no confundir autonomía con “torre de marfil” o “baluarte invulnerable”, (Cullen, 2013: 7) definir a la responsabilidad social de la universidad como una dimensión de la autonomía, asumiendo un compromiso consigo misma y no sólo responsable hacia el medio (para no caer en una respuesta lineal y mecánica a las necesidades y demandas políticas o del mercado), logrando su promoción, transformándose de modo progresivo pero siempre constante.

De las dos maneras de entender la autonomía y su relación con la responsabilidad, consistentes entre sí pero al mismo tiempo diversas,

surgen las siguientes preguntas que pueden constituirse en posibles ejes temáticos problematizados para un futuro análisis:

¿Qué es lo propio, cuáles son las funciones a las que la universidad no puede renunciar? ¿Qué es lo específico de la universidad en todos sus aspectos?

¿Cuáles son las “serias responsabilidades” de la universidad (en el otro sentido de autonomía)?

Si la autonomía es siempre relacional y se construye en un doble movimiento, por la interpelación de los otros y la autoafirmación de lo propio frente a la interpelación de los otros” ¿Quiénes son los otros, el rostro...?

Además, si la noción de autonomía universitaria en nuestro país se construyó en función de “*las disputas de orden político-institucional de la Argentina*” y desde un marco normativo, ¿qué pasó con la construcción de la autonomía desde lo epistemológico? ¿Es una deuda? ¿Se pensó en esto?

Si cada agente social, como la universidad, crea su propia manera de comprender su responsabilidad social, de gestionar sus impactos en el sentido de Vallaey (2007) ¿cuáles son esos impactos? ¿los cognitivos-epistemológicos? ¿los del funcionamiento organizacional? ¿los educativos? ¿los sociales? Tal vez en la búsqueda de la responsabilidad, en el “hacerse cargo” de las consecuencias sociales procedentes de su propio funcionamiento, podríamos ayudar a la universidad a pensar su autonomía.

Referencias Bibliográficas

- BUCHBINDER, Pablo. 2005. **Historia de las universidades argentina**. Ed. Sudamericana. Buenos Aires (Argentina).
- CALDAS VILLAR, Jorge. 1975. **Nueva historia argentina**. Ed. Juan C. Grandá y Jorge R. Corvalán. Buenos Aires (Argentina).
- CULLEN, Carlos. 2012. “Criterios para plantear la agenda de la relación universidad y derechos humanos. Una reflexión sobre su sentido y los obstáculos funcionales que la ponen en riesgo”, en PERCEVAL, M. C. (Coord.). **Derechos humanos y universidades**. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos. Buenos Aires (Argentina) Disponible en: http://www.jus.gob.ar/media/1129136/26-derechos_humanos_y_universidad.pdf. Fecha de acceso: diciembre de 2013.

- CULLEN, Carlos. 2012. **Universidad e Investigación. Algunas reflexiones a propósito de este encuentro.** UNTREF, 8 de mayo 2012. Buenos Aires (Argentina).
- CULLEN, Carlos. 2013. **Las Humanidades como lugar de encuentro y autoreflexión disciplinar en el contexto de la responsabilidad social de la universidad.** Universidad Autónoma de Nueva León (México), 6-8 de mayo 2013.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto, PÉREZ CENTENO, Cristian. 2010. “La autonomía universitaria en Argentina y América Latina. Análisis y propuestas para configurar la reforma universitaria necesaria para el siglo XXI”, en MUNÓZ, R., MARÚM ESPINOSA, E., ALVARADO NANDO, M. **La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina**”. Universidad de Guadalajara. (México).
- GARCIA DE FANELLI, Ana María. 2004. “La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales”, en BARSKY, O., SIGAL, V., DÁVILA, M. **Los desafíos de la universidad argentina.** Ed. Siglo XXI. Buenos Aires (Argentina).
- GORDON, Ariel. 2008. “Tensiones entre Ilustración y modernización en la Universidad de Buenos Aires: reformismo y desarrollismo entre 1955 y 1966”, en NAISHTAT, F., ARONSON, P. (editores), UNZUÉ, M. (coord.) **Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos.** Ed. Biblos Sociedad. Buenos Aires (Argentina).
- KROTSCH, Pedro. 1993. “La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?”. **Revista Sociedad**, nº 3, UBA, Buenos Aires, p. 32-51.
- II Diálogo Global sobre Responsabilidad Social Universitaria. 2005. Informe final, PUCP-Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo (BID)- Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo (BM) (Lima).
- LÉVINAS, Emmanuel. 1971. **Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad.** Sígueme. Salamanca.
- MARTÍNEZ PAZ, Fernando. 1979. **El sistema educativo nacional-Formación, desarrollo, crisis.** Dirección General de Publicaciones. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).
- MIRANDA, Estela. 1993. **Formación del Sistema Universitario Nacional, Desarrollo y Crisis.** Dirección General de Publicaciones. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).
- Resoluciones del Primer Seminario Nacional sobre Problemas actuales de la Reforma Universitaria Tucumán, 15 al 19 de agosto de 1962. Investigadores del Movimiento Estudiantil. Disponible en: <http://www.mov-estudiantil.com.ar/documentos/despacho2.pdf>. Fecha de acceso: diciembre de 2013.

- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Eduardo. 2004. “La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones”, BARSKY, O., SIGAL, V., DÁVILA, M. **Los desafíos de la universidad argentina**. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires (Argentina).
- TEDESCO, Juan Carlos. 1993. **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)** (2da. Edición). Ed. Solar. Buenos Aires (Argentina).
- TÜNNERMAN BERNHEIM, Carlos. 2010. “Implicaciones de la autonomía universitaria para el siglo XXI” en MUNÓZ, R., ESPINOSA, V. M., ALVARADO NANDO, E. **La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina**”. Universidad de Guadalajara. (México).
- VALLAEYS, François. 2007. Responsabilidad Social Universitaria, Propuesta para una definición madura y eficiente. **Programa para la Formación en Humanidades**, pp. 1-6. Tecnológico Monterrey (México).
- VALLAEYS, François. 2011. **Les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale** [en línea] /Tesis doctoral sostenida 5 diciembre 2011. Disponible en: http://blog.pucp.edu.pe/media/410/20111214les_fondements_ethiques_de_la_responsabilite_sociale_francois_valleys.pdf. Fecha de acceso: 10 de julio 2014