

## NEOLIBERALISMO Y DERECHO A LA UNIVERSIDAD

Neoliberalism and the Right to University  
Neoliberalismus und das Recht auf Universität

*Dolores Marcos*

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina  
lolamarcos.filo@gmail.com

*María José Cisneros*

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina  
mjcisneros76@gmail.com

Recibido: 15-12-2020 Aceptado: 14-02-2021

*Dolores Marcos* es Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Profesora Adjunta Cátedra Filosofía Social y Política (con extensión en la cátedra Pensamiento Filosófico) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Directora del Proyecto de Investigación CIUNT: "Dimensiones de la ciudadanía en el contexto del pensamiento democrático y republicano". Últimas publicaciones: Dolores Marcos (Comp.), Ciudadanía y emancipación, Facultad de Filosofía y Letras UNT, 2018; "Superstición, dominación y resistencia. Un abordaje desde Hobbes y Spinoza", en Paula Maccario y Camila Cuello (Comps.), Resistencia, Melancolía, Crueldad. XIV Jornadas de Filosofía Política, Encuentro, Grupo Editor, Córdoba, 2019; "Reinventar al pueblo: sujeto político y emancipación", Revista Eikasia, número 87, mayo-junio 2019.



María José Cisneros es Doctora en Humanidades (área Filosofía) por la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Jefe de Trabajo Prácticos con semi-dedicación en Cultura y Comunicación con extensión a Historia de la Comunicación. Docente en Filosofía Social y Política y en Pensamiento Filosófico en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Miembro del Proyecto de Investigación CIUNT: “Dimensiones de la ciudadanía en el contexto del pensamiento democrático y republicano”. Últimas publicaciones: Caram y Cisneros Torres (comp.) Ciudadanía, democracia y república. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

**Cita sugerida:** Dolores Marcos y María José Cisneros (2021). Neoliberalismo y derecho a la universidad. *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, 23.

#### Resumen

Proponemos una reflexión acerca de la tensión que caracteriza las prácticas universitarias en las Universidades Nacionales argentinas, atravesadas por los modos de configuración de subjetividad neoliberales en tanto capital humano, y las resistencias a esa racionalidad. Para ello haremos un breve repaso por algunas categorías que permiten comprender al neoliberalismo como la lógica bajo la cual se organizan nuestras conductas, más que como una ideología. Posteriormente, consideraremos el modo en que estas lógicas nos atraviesan y nos afectan en el ámbito de la Universidad. Por último, nos referiremos a las prácticas de resistencia que la comunidad universitaria pone en práctica para dar batalla a la diseminación de la racionalidad empresarial en la educación superior.

Palabras clave: Neoliberalismo; Universidad; Derecho a la universidad.

#### Abstract

We propose a reflection on the tension that characterizes university practices crossed by the neoliberal modes of configuration of subjectivity as human capital, and the resistance to that rationality. To do this, we will briefly review some categories that allow neoliberalism to be understood, rather than as an ideology, as the logic under which our behaviors are organized. Later, we will consider the way in which these logics cross and affect us in the field of the University. Finally, we will refer to the resistance practices that the university community puts into practice to fight the dissemination of business rationality in higher education.

Key words: Neoliberalism; University; Right to university.

*Zusammenfassung*

Wir schlagen eine Reflexion über die Spannung vor, die die universitären Praktiken kennzeichnet, die von den neoliberalen Formen der Konfiguration von Subjektivität als Humankapital und dem Widerstand gegen diese Rationalität durchkreuzt werden. Zu diesem Zweck werden wir kurz auf einige Kategorien eingehen, die es erlauben, den Neoliberalismus nicht als Ideologie, sondern als die Logik, nach der unser Verhalten organisiert ist, zu verstehen. Danach werden wir die Art und Weise betrachten, in der sich diese Logiken kreuzen und uns auf dem Gebiet der Universität beeinflussen. Schließlich werden wir uns auf die Widerstandspraktiken beziehen, die die Universitätsgemeinschaft in die Praxis umsetzt, um die Verbreitung einer Unternehmensrationalität in der Hochschulbildung zu bekämpfen.

Schlüsselwörter: Neoliberalismus; Universität; Recht auf Universität.

## Introducción

Como sabemos, el neoliberalismo no es solamente un modo de gestionar el Estado y lo público, sino también, y más profundamente, un modo de configuración de subjetividades, un modo de establecer relaciones con los otros, con nosotros, con las instituciones. Los universitarios y universitarias creamos fuertes lazos de pertenencia con nuestras casas de estudios y solemos reaccionar con firmeza cuando vemos avasallado alguno de los principios en los que descansa la educación pública, gratuita, democrática, orgullo de la educación superior argentina.<sup>1</sup>

Sin embargo, al mismo tiempo, nuestras trayectorias se ven atravesadas por las lógicas de la producción de sujetos universitarios que la matriz neoliberal no ha dejado de conducir. Esta encrucijada nos enfrenta permanentemente a las contradicciones que surgen entre las convicciones que como comunidad sostenemos y las exigencias a las que como sujetos universitarios debemos responder<sup>2</sup>.

Proponemos una reflexión acerca de la tensión que caracteriza las prácticas universitarias en las universidades públicas argentinas desde los años 90 del siglo pasado, atravesadas por los modos de configuración de subjetividad neoliberales en tanto capital humano, y las resistencias a esa racionalidad. Para ello haremos un breve repaso por algunas categorías que permiten comprender al neoliberalismo, más que como una ideología, como la lógica bajo la cual se organizan nuestras conductas. Posteriormente, consideraremos el modo en que estas lógicas nos atraviesan y nos afectan en el ámbito de la Universidad. Por

---

<sup>1</sup> El sistema universitario argentino es considerado uno de los más igualitarios y democráticos del mundo, al tiempo que su formación es valorada por su calidad. La temprana Reforma Universitaria de 1918 democratizó su funcionamiento al introducir el cogobierno de sus estamentos y el acceso a la docencia por concurso público. Más tarde, en 1949, el gobierno peronista estableció la gratuidad de los estudios superiores. Desde 2010 todas las provincias cuentan con una Universidad Nacional, y se contabilizan en total 57 Casas de Altos Estudios en el país, accesibles a todos los sectores de la población. Más información en <https://www.vocesenelfenix.com/content/las-universidades-en-la-argentina-una-brev%C3%ADsima-historia>

<sup>2</sup> Se entiende por sujeto universitario aquel cuya subjetividad se ve moldeada por las prácticas, relaciones y saberes propios del campo académico. Fundamentalmente abarca a docentes y estudiantes de la universidad pública argentina.

último, nos referiremos a las prácticas de resistencia que la comunidad universitaria lleva adelante para dar batalla a la diseminación de la racionalidad empresarial en la educación superior.

## El neoliberalismo como racionalidad dominante

La gubernamentalidad neoliberal, tal como la pensó de manera visionaria Foucault a fines de 1970 (Foucault, 2012), piensa al gobierno desde la economía política y coloca en el nivel de leyes naturales a las relaciones sociales entre los hombres. El *homo economicus* es el sujeto de esta gubernamentalidad. Una razón gubernamental que responde a una racionalidad económica para la cual el mercado, en su “naturalidad”, es quien marca el rumbo de las conductas y condiciona toda actividad humana. Ahora bien, el *homo economicus* de la teoría política clásica entendía a este sujeto como individuo que busca satisfacer su deseo, aumentar sus utilidades a partir de la persecución de su interés. En otras palabras, es el socio de un intercambio, por ejemplo, entre trabajo y salario. El neoliberalismo produce un desplazamiento y entiende que el salario en términos de ingreso, es rendimiento de un capital que es el propio trabajador. Cada uno es su propia empresa, su propio capital y debe invertir en sí mismo para obtener ganancias. El éxito, así, no será medido en términos de utilidad sino de productividad. (Foucault, 2012, p. 264-265) Para ello será necesario que el sujeto actúe en base a elecciones que le permitan incrementar su atractivo como capital humano para lograr los mejores índices de producción y realización, convirtiéndose, además, en el único responsable por sus logros y fracasos. La naturalidad atribuida a las leyes del mercado y la prevalencia de la lógica económica en toda práctica social, desde la maternidad hasta las relaciones laborales, logra, lo que en otros textos Foucault proponía como objetivo del ejercicio de poder que se configura al calor del desarrollo del capitalismo: reducir las capacidades políticas de los individuos y expandir su fuerza productiva, que debe redundar no sólo en la producción de su propia satisfacción sino también en el crecimiento del mercado en el que está inserto.

Entendemos que si la subjetividad que produce el neoliberalismo concibe su realización en términos de los atractivos que cada uno es capaz de desarrollar para acrecentar inversión y satisfacción, el sujeto se desplegará en el terreno según las chances de ser un buen jugador en el sistema. Los merecimientos y reconocimientos serán en función de mostrar que ese sujeto es un buen capital humano, que invierte correctamente en sí mismo para obtener los beneficios que el mercado, en el cual se realiza el juego, distribuye. Una de las características básicas de ese juego es la escasez, por lo cual las relaciones entre los sujetos tendrán primordialmente la forma de la competencia por lograr las mejores posiciones.

En la huella dejada por estas reflexiones de Foucault, Cristian Laval y Pierre Dardot (2013) señalan que no hay que entender al neoliberalismo como una ideología y una política económica acorde con ella. El neoliberalismo es un modo de construcción de relaciones sociales, de modos de vida, de subjetividades. Es la nueva razón del mundo, la racionalidad política a través de la cual comprendemos el mundo y actuamos en él. Sus normas configuran la forma de existencia de las sociedades modernas a través de la generalización de la competencia como modo principal de vínculo entre los sujetos, de la imposición del modelo del mercado en todos los ámbitos de la vida social y de la transformación de los individuos en empresarios de sí mismos.

Como afirma Wendy Brown (2016), los individuos son empujados a invertir en sí mismos para crearse sus propias oportunidades de éxito, en un contexto en que el Estado se ha retirado de ámbitos capaces de garantizar acceso a oportunidades de desarrollo. La racionalidad neoliberal mercantiliza todos los ámbitos de la vida social, de modo que los sujetos se comportan como capital humano, cuyo vínculo con los otros se asienta en el afán de sacar ventaja.

## **Capital humano universitario**

Luego de la recuperación democrática que abrió las puertas nuevamente a los jóvenes<sup>3</sup> a los claustros universitarios, la década del 90 significó no solamente la pelea contra la privatización de las universidades públicas argentinas, sino también un cambio profundo en el modo en que los sujetos universitarios se ven a sí mismos, se encuentran con los otros, se juzgan y se proyectan.<sup>4</sup>

Las prácticas universitarias fueron amoldadas a criterios de productividad y eficiencia, propios del mundo empresarial. Las actividades de docencia, investigación y extensión, entendidas hasta allí como parte de una tarea integral, se vieron parcializadas y se introdujeron modos de evaluación y seguimiento particulares, enfocados, sobre todo, en las acciones investigativas. En términos de Horacio González (2018), se trata de la apropiación de un canon de tasación respecto de la vida universitaria. Un canon revestido de un pensamiento registrador que, en el límite, adopta un perfil inquisitorial y persecutorio.

Dos ejemplos bastarán para graficar las nuevas prácticas. Fue en los 90 justamente cuando se implementó el Programa Nacional de Incentivos, el cual, tal como apunta Rinesi (2015), significó un modo de compensar, por vía precaria, unos salarios docentes pauperizados a niveles inéditos, a cambio de la aceptación de una evaluación permanente, según la producción investigativa.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Se utiliza el masculino universal por tratarse de un texto académico que requiere observar la formalidad en el lenguaje, no obstante, apoyamos el uso de diferentes modos de lenguaje inclusivo en otros registros de la lengua.

<sup>4</sup> El gobierno del presidente Carlos Menem (1989-1999) llevó adelante un programa económico de corte neoliberal, que incluyó la privatización de gran parte de las empresas públicas. En esos años la amenaza de arancelamiento de las universidades nacionales fue permanente. La comunidad universitaria resistió estos embates con enormes movilizaciones, que lograron frenar la medida, si bien en 1995 se logró promulgar la Ley de Educación Superior (LES), que abrió las puertas al arancelamiento de la formación de posgrado y a una serie de posibilidades de autofinanciamiento que colocaron a estas instituciones en las coordenadas de la lógica empresarial. Para consultar la LES <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>.

<sup>5</sup> El Programa Nacional de Incentivos a Docentes Investigadores fue implementado a partir de 1993 con el objetivo de fomentar la investigación asociada a la docencia universitaria. Consiste en el pago de una suma fija (no incorporada al salario) dividida en tres cuotas a lo largo del año, cuyo monto es acorde a una categoría (I a V) que el sistema de evaluación adjudica en base a criterios de productividad en tareas investigativas asociadas a proyectos de investigación afincados en cada Universidad. Más información en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000266.pdf>.

Los efectos del programa se dejaron ver pronto: cada docente se esforzó por demostrar que debía pertenecer a alguna categoría de investigador/a con que el programa calificaba a los aspirantes. La pertenencia al programa también implicó la aceptación de una rendición de cuentas anual y pormenorizada de actividades y tareas en las que se debía demostrar el rendimiento de la inversión, el grado de eficiencia de los recursos volcados; rendimiento medido en términos de cantidad de publicaciones, asistencia a reuniones científicas, cursos de posgrado dictados o tomados, etc.

Además del informe anual para el cobro del incentivo, cada cierta cantidad de años el docente-investigador debe ser evaluado por su productividad para ascender (o no) de categoría, en un esquema piramidal en el cual son unos pocos elegidos los que pertenecen a las categorías superiores (mejor remuneradas) y una gran base de docentes investigadores con categorías bajas y remuneración exigua. Esto implica que no sólo es necesario demostrar eficiencia individual sino que es preciso poner de relieve la superioridad respecto de los colegas. De este modo se entra en un sistema de competencia desembozada por los bienes materiales o simbólicos, que claramente se distribuyen con criterios de éxito en tanto capital humano atractivo. González (2018) apunta al respecto que se fue moldeando en esos años una razón categorizadora basada en una ontología fiscalizadora, que descuida por completo la contingencia de los sujetos que se someten a su vigilancia, juzgándolos sólo en base a sus marcas de eficiencia.

Con el paso de los años, la remuneración en concepto de incentivo dejó de tener el impacto de aquellos primeros tiempos en los ingresos, de hecho; al día de hoy es un monto irrisorio, aún en las categorías más altas. Sin embargo, la lógica de la productividad según criterios mercantilistas ya fue internalizada por la comunidad docente como sinónimo de excelencia y *status*. No parece haber otros modos de evaluación o apreciación de las tareas por fuera de esos parámetros. El efecto más exitoso de esta política fue la naturalización de las prácticas académicas ligadas a las evaluaciones del programa de incentivos, de manera tal que resulta difícil imaginar modos alternativos de llevar adelante investigaciones al margen de estos condicionamientos.



Otro efecto colateral de esta lógica de configuración de la subjetividad universitaria es la proliferación de proyectos y programas de investigación, indispensables para sostener el sistema que rodea al programa de incentivos, pero también para sostener el sistema de asignación de becas, subsidios, beneficios y acreditación de la tarea investigativa en el curriculum de cada cual. Estos proyectos, por lo general, implican escasísimos recursos respecto de lo que se pretende llevar adelante por parte de un grupo de investigación, del que el sistema espera, además, que se vaya consolidando en base a productividad.<sup>6</sup> Además, el sistema exige que después de una cierta cantidad de años las personas dirijan proyectos, si pretenden ascender en la escala del ser investigador. Como consecuencia de ello se produce una notable y absurda fragmentación de los temas de investigación, constituyéndose pequeñas células de docentes-investigadores, que se agrupan alrededor de pequeños temas, con casi ningún recurso para llevar adelante sus tareas, al solo efecto de conservar el capital simbólico cristalizado en el ítem “categoría de investigador” de su curriculum, lo cual, hoy en día, no reporta dividendos materiales significativos. Pareciera, entonces, que esas prácticas tienen como objetivo tan solo sumar autosatisfacción y el (pretendido) reconocimiento de los pares. Sin embargo, y sin quitarle peso al lado narcisista que todo docente tiene, hay que entender ese interés por dirigir proyectos de investigación mal financiados como una estrategia de autoinversión que aumenta el valor del capital humano que cada uno es, procurando atraer otras inversiones en términos de becas, subsidios, invitaciones, premios, etc.

Quizá el lado más perverso de la configuración del sujeto universitario como capital humano se encuentra en la práctica habitual de quienes aspiran a acceder a un puesto universitario o quienes desean mantenerlo.<sup>7</sup> Para sostener un ritmo atractivo de productividad deben autofinanciar su participación en reuniones

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, el Proyecto al que pertenecemos las autoras, que cuenta con 10 miembros, recibe anualmente un promedio de \$6500, hoy equivalente a menos de USD 100.

<sup>7</sup> En el sistema universitario argentino, el ingreso a la docencia es por concurso de antecedentes y oposición, y luego implica evaluaciones y nuevos concursos para ascender de cargo aproximadamente cada 5 años.

científicas (que incluyen, la mayor parte de las veces, gastos en pasajes, alojamiento, etc.), que prometen algún tipo de publicación, muchas veces también financiada por los ingresos de los propios autores. De este modo incluso el salario es utilizado como capital a invertir en sí mismos para posicionarse mejor en el mercado laboral universitario.

El sujeto universitario formateado por la producción de subjetividad neoliberal recuerda al individuo posesivo del que hablaba Macpherson (1971). Dueño de sí mismo y sus capacidades, lucha en una competencia interminable por intercambiar del modo más útil su fuerza de trabajo por bienes reales o simbólicos. Pero es más que eso: en la línea que marcamos anteriormente siguiendo a Foucault, hay que llamar la atención acerca de la diferencia entre el *homo economicus* que respondía a los imperativos del liberalismo clásico, como aquel sujeto que se conformaba en la medida en que perseguía sus deseos e intereses, y las exigencias de una subjetividad neoliberal constituida como capital humano, cuya meta se concentra en lograr los mejores modos de mantener o acrecentar su valor en el mercado, a través de estrategias de autoinversión, lo cual acentúa más aún el imperativo competitivo y autogestivo de este modo de dominación. (Brown, 2016) A este modo responden las prácticas universitarias que se vienen describiendo.

Al respecto, la autora norteamericana reflexiona sobre el sometimiento de las universidades a la racionalidad del mercado, promoviendo su función como inversión en capital humano más que como bien social y público, y señala: “Las normas y las mediciones actuales del éxito académico son un ejemplo de esto. Los profesores ganan reconocimiento e incentivos de acuerdo con su posicionamiento en campos cuyos métodos y temas son cada vez más remotos del mundo y del salón de pregrado” (Brown, 2016, p. 157).

Aquí aparece otra consecuencia de los criterios productivistas que animan la tarea docente en las universidades: el descuido del grado como eje central de la Educación Superior. La dedicación a esta actividad fundamental se ve resentida por la carrera de profesores y profesoras detrás de los requerimientos de investigación y de otras actividades que les proveen recursos extra (como el dictado de cursos de posgrado arancelados). En las evaluaciones habituales la

tarea docente efectiva ocupa un lugar marginal a la hora del reconocimiento, lo cual impacta directamente en la calidad de la formación de grado, cada vez más deficiente.

Los estudiantes, por su parte, pronto aprenden el tipo de prácticas que les serán útiles a lo largo de su carrera. Una carrera que llevan adelante orientando sus acciones en la búsqueda de convertirse en un atractivo capital humano para ser aceptados en los circuitos de asignación de recursos y reconocimientos. Al respecto, González apunta que si ante una clase sobre Nietzsche los alumnos preguntan si ese tema se incluye en el parcial, entonces claramente el conocimiento se encuentra en decadencia, suplantado por un criterio eficientista. (González, 2018)<sup>8</sup>

La promesa de la Universidad moderna como el espacio en el cual, además de los saberes profesionales, se ofrecía la formación de una ciudadanía crítica, con capacidad de compromiso respecto de lo público, se ve cada vez más desplazada por la matriz empresarial que hace de estas instituciones unidades de mercado. Así, Diego Tatián llama la atención acerca de la incorporación al discurso universitario de cierto léxico cuyo origen está en el mercado. Términos como competencia, excelencia, mérito, incentivo marcan un vocabulario de sometimiento que acecha toda práctica de encuentro para convertirla al hacer empresarial. (Tatián, 2019)

En consecuencia, advierte, estamos frente a una universidad regida bajo criterios empresariales que produce un tipo de subjetividad en docentes, investigadores y estudiantes empresarios de sí mismos, en frenética carrera individual por alcanzar una excelencia medida por criterios mercantilistas, que no vienen más que a enmascarar la pobreza y mediocridad de sus resultados. Frente a ello es importante recuperar el carácter social, sensible a las mayorías y atento a las minorías que el conocimiento producido por las universidades debe tener como sello humanista orientado hacia lo común. En ese sentido propone

---

<sup>8</sup>En el sistema universitario argentino, los estudiantes son evaluados a través de exámenes parciales durante el cursado de las asignaturas y luego, por lo general, deben rendir un examen final que incluye todos los contenidos impartidos.

repensar el tránsito de la universidad entendida como privilegio a la universidad entendida como derecho. (Tatián, 2017) Esta invitación lleva a revisar el vínculo entre matriz neoliberal, igualdad de oportunidades y meritocracia como modo exclusivo en que se configuran en la actualidad las trayectorias universitarias.

## **Oportunidad, mérito, desigualdad**

“Supongamos una sociedad perfectamente constituida y lo más dichosa posible. ¿No es cierto que para trastornarla por completo será suficiente dispensar a unos y desalentar a los demás?” (Sieyès, 2003, p. 4). Estas palabras se encuentran al inicio de un texto potente de finales del siglo XVIII, durante los momentos tormentosos de la Revolución Francesa, cuando todo era puesto en entredicho. Allí, Sieyès analiza la estructura de los privilegios como un mal que debe ser desterrado de una república que pretenda constituirse sobre bases igualitarias.

Esa pregunta por el modo de trastornar la conformación de una sociedad justa apunta justamente al corazón de lo que interesa mostrar en este apartado, esto es, el vínculo íntimo que se teje entre la lógica del mérito y su correlato en la igualdad de oportunidades como base sobre la que se establecen las prácticas de una educación superior tomada por la racionalidad neoliberal. Si no se comprende este vínculo inescindible, que se fue tejiendo entre la meritocracia y las prácticas empresariales al interior de las universidades, será muy difícil avanzar hacia la garantía de la educación superior como derecho humano.

Sebastián Torres (2016) muestra como intentan convivir al interior de la universidad argentina, con toda su tradición igualitarista, una lógica democrática, que se propone poner al alcance de cualquiera la formación superior, y una lógica del mérito que exige ciertas condiciones para poder transcurrir por los claustros con mediana integridad, aun cuando no se explicita en los requisitos formales de acceso. El autor revisa documentación referida a la relación entre

educación y derechos humanos.<sup>9</sup> Destaca que allí aparece una contradicción difícil de superar: al tiempo que la educación superior es concebida como un derecho humano, se indica que no es obligatoria y, por lo tanto, su acceso está sujeto a los méritos individuales de quienes aspiran a ella. La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008), celebrada en Cartagena establece: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”.<sup>10</sup> Sin embargo, mientras el mérito siga rigiendo como pivote alrededor del cual se establecen los reconocimientos y, sobre todo, mientras el demérito funcione como aval a la exclusión, no será posible avanzar hacia la plena vigencia de esa declaración.

François Dubet (2011) afirma que el criterio del mérito, propio de la concepción de la igualdad de oportunidades, tiene un claro tropismo elitista, puesto que es solidario con el éxito y los logros, mientras que se desentiende del fracaso de la mayoría que no está “a la altura”. Es el criterio que prima en la educación desde hace cierto tiempo, cuando se abandonó el ideal de escuela republicana, que apuntaba a formar ciudadanos, para dar paso a una escuela garantista de la igualdad de oportunidades, apoyada en el mérito como el único medio de calificación. En ese sentido, señala, se trata de un principio cruel, en dos sentidos: por una parte, el éxito de los ganadores se establece como vara para medir el grado de fracaso del resto, que ha quedado relegado respecto de la excelencia. Por otra parte, ese fracaso es percibido por los sujetos como una consecuencia de sus propias fallas personales, y se imputa a una responsabilidad individual por sus incapacidades. “Pero, para que los primeros (los vencedores) merezcan su éxito y gocen plenamente de él, es necesario que los segundos (los vencidos) merezcan su fracaso y sufran el peso de este” (Dubet, 2011, p. 82).

---

<sup>9</sup>El autor analiza la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>; y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de 1998, <http://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/DECLARACION-MUNDIAL-SOBRE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-1998-Paris.pdf>

<sup>10</sup> La Declaración de Cartagena completa puede consultarse en <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

La adopción de la igualdad de oportunidades como orientadora de las instituciones educativas, especialmente (pero no exclusivamente) de la universidad, implica la admisión de que las desigualdades son aceptables porque las recompensas y castigos se deben al esfuerzo o talento de cada uno. Quienes no alcanzan los estándares de la supuesta excelencia, por lo tanto, son plenamente responsables de su fracaso.

Resuenan aquí las palabras de Foucault (2009), cuando se refiere a la lógica de la gubernamentalidad neoliberal como aquella que, a diferencia del poder soberano, hace vivir y deja morir.

La imputación a las capacidades individuales, sin atención a las condiciones estructurales de desigualdad y desventajas a que está sometida la mayoría de la población, quita al sistema, en este caso, al sistema universitario, toda responsabilidad respecto de los fracasos de quienes intentan acceder a la educación superior, pero no dan la talla.

Dubet (2015) indica, en ese sentido, que el imperativo del éxito y la realización obliga al alumno (y también al enfermo y al trabajador) a ser partícipes en su carrera hacia el logro de ese mandato. También señala que las instituciones educativas se han vuelto reductos de selección y evaluación, como consecuencia de la pérdida del monopolio de la cultura a manos de diversas fuentes de información accesible a través de dispositivos tecnológicos. Como marcábamos en el apartado anterior, lo que importa es alcanzar los puntajes necesarios para acreditar en la carrera hacia mejores posiciones, y las instituciones operan para establecer los procedimientos adecuados a tal fin.

Desde una lectura en clave foucaultiana, cada uno debe ser capaz de hacer de sí mismo un sujeto atractivo para convocar los premios que el sistema de distribución meritocrática reserva a los triunfadores. Las instituciones, así, quedan desdibujadas respecto de sus obligaciones para asegurar la posibilidad de alcanzar ciertos bienes, servicios y derechos, les basta con no poner obstáculos, garantizar la igualdad formal en el acceso y dejar ser al talento y a la competencia.

En ese mismo sentido, afirma Torres (2016) que la ideología del mérito está en el corazón de la asunción del canon neoliberal en la educación superior. La

universidad no deja afuera por lo que se es, sino por lo que no se ha llegado a ser, por no alcanzar la vara de la excelencia marcada por los vencedores. Los logros de estos son medidos sólo en función de su emprendedurismo, sin contar con las condiciones contextuales que posibilitan el éxito en términos de pertenencia social, recursos materiales, capital cultural, etc.

Así, la racionalidad neoliberal se expresa en un modo particular de subjetivación en función de las propias competencias, en una carrera contra los otros, en pos de alcanzar la selectividad según unos criterios de excelencia definidos por el mismo paradigma en términos de productividad y acreditación.

Salir del aprisionamiento en que el neoliberalismo ha sumido a la educación superior implica, según Torres (2016), el desafío de asumir la relación entre conocimiento e igualdad como centro de la vida universitaria. Ello implica, retomando la idea de Sièyes, desterrar toda práctica y todo criterio que promueva a la educación como un privilegio, restituyéndole su carácter de derecho en todo su sentido.

### **Derecho a la universidad: de la inclusión a la hospitalidad**

Teniendo en cuenta lo hasta aquí planteado, resulta evidente que para poder garantizar y hacer plenamente efectivo el derecho humano a la Educación Superior, no alcanza con llevar a cabo una crítica al neoliberalismo que sea sólo ideológica. Es decir, que ponga exclusivamente el foco en sus políticas económicas y en los peligros de privatización y mercantilización que la aplicación de las mismas trae aparejada para las universidades públicas. Para que esa tradición igualitarista y democratizadora de tan fuerte arraigo en la universidad argentina no quede subyugada a la lógica meritocrática y empresarial que impone el neoliberalismo, lo que urge es realizar una crítica radical a éste en tanto racionalidad hegemónica en torno a la cual se configuran los saberes, las prácticas y las formas de subjetivación en nuestras universidades. Tamaña crítica para ser realmente productiva no puede quedar reducida a una resistencia que sea sólo defensiva o reactiva, porque hacerlo implica seguir jugando dentro de los parámetros establecidos por la racionalidad neoliberal. De lo que se trata



es de apostar por una racionalidad diferente, articulada en torno a lógicas colectivas, cooperativas y democratizadoras, que posibiliten la institucionalización de lo común. Un principio éste, que lejos de ser mera invención conceptual, constituye en los hechos el principio político transversal a partir del cual se vienen organizando las luchas contra el neoliberalismo en distintas partes del planeta, conforme dan cuenta Laval y Dardot en su muy estimulante libro *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*.

En sintonía con esta perspectiva, Diego Tatián (2018) advierte acerca de la necesidad de realizar el tránsito de la universidad pública a la universidad común. Sin desmerecer la importancia que la “defensa” de la universidad pública ha tenido frente a los embates mercantilistas que la vienen azotando desde los años noventa, entiende que: “resulta necesario adjuntar a su “defensa” una apropiación plural que la convierta efectivamente en un bien común. La conquista de lo común se asienta necesariamente en la defensa de lo público, pero inscribe allí la construcción de la universidad como “incubadora” de nuevas relaciones sociales. Y resignifica, sin abjurar de ella, la noción de autonomía” (Tatián, 2018, p. 75).

En el apartado que sigue se ahondará sobre esta noción de autonomía que Tatián propone resignificar, por el momento lo que aquí importa es reflexionar sobre las limitaciones que, sugiere, existen en torno a concebir a la universidad como una institución pública que es necesario defender. Concebirla sólo en estos términos, si bien es condición necesaria para poder hacer efectivo el derecho humano a la universidad, no es condición suficiente.

En efecto, si entendemos que el alcance universal de este derecho pasa sólo por garantizar la posibilidad de que todos accedan a la universidad porque ésta es gratuita y con ingreso irrestricto, entonces se corre el riesgo – tal como se mostró en el apartado anterior- de terminar reduciendo la cuestión de la igualdad a la mera igualdad de oportunidades y continuar, por tanto, reproduciendo la lógica meritocrática. Para poder romper con esta lógica y marcar un verdadero punto de inflexión respecto del rol histórico que las universidades vienen desempeñando en tanto instituciones dedicadas a fabricar élites clericales, burocráticas y/o profesionales (Rinesi, 2015), resulta imprescindible –como



afirma Tatián (2018)- que éstas se transformen en incubadoras de nuevas relaciones sociales, de otros modos de subjetivación articulados en torno a lo común.

En tal sentido, el gran desafío -desde un punto de vista tanto institucional como pedagógico- pasa por desarrollar programas y prácticas educativas capaces de acoger y acompañar las condiciones diversas y desiguales con las que cada estudiante ingresa a la universidad y desarrolla su trayectoria. Por eso, garantizar el derecho a la universidad no puede reducirse sólo a posibilitar el ingreso a la misma, al no colocar un arancelamiento u otro tipo de restricción. Es indispensable, al mismo tiempo, generar las condiciones que posibiliten un acceso no clasista, no sexista y no racista. Pero, además, urge ir más allá de esa mera garantía negativa, de ese mínimo y preliminar derecho “a intentarlo” y garantizar el derecho a permanecer en la universidad, a aprender, a avanzar en los estudios y graduarse en un plazo razonable, habiendo recibido una educación de calidad. (Rinesi, 2015)

Ahora bien, para poder garantizar plenamente el derecho a la universidad, en los términos recién planteados, es fundamental pasar de la lógica de la “inclusión” y apostar por una lógica que se articule en torno a la “hospitalidad”. Frente a la llegada de estudiantes, que desde su radical alteridad interpelan e incomodan a los docentes universitarios porque no tienen los conocimientos y/o capacidades que se supone deberían tener, lo que la lógica de la inclusión indica es que es necesario darles las oportunidades para que se esfuercen y lleguen, finalmente, a ser lo que la normalidad universitaria establece. Lejos de estar reñida con la meritocracia, la inclusión lo que hace es alimentarla, porque si bien parte de reconocer una situación de desigualdad, lo que busca es subsanarla a partir de no tratar al otro como un igual, sino como alguien que no puede y que tenemos que ayudar a que pueda en los términos en que la educación normalizadora, homogenizante y meritocrática impone.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> “El origen de la palabra inclusión está en la raíz latina de la expresión *in-clausere*, es decir, enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio” (Skliar, 2008, p.6).

En palabras de Rinesi (2015, p. 68): "...justo cuando hacemos eso nos convertimos en cómplices de eso contra lo que tenemos que pensar: el primer mal intelectual escribe Rancière, "no es la ignorancia, sino el desprecio". Es el desprecio, y no la falta de ciencia, el que construye al ignorante. Y es contra ese desprecio (también y sobre todo cuando se enuncia de modo filantrópico, comprensivo: "pobrecitos, no pueden") contra lo que es necesario combatir. ¿Y cómo se combate el desprecio? Con su opuesto: la consideración. No la bondad, no la condescendencia, que son formas amables del desprecio, sino la consideración: la consideración del otro como un sujeto igual a mí".

Considerar al otro como un sujeto igual a mí, que al mismo tiempo es radicalmente diferente, es considerarlo desde la hospitalidad. Desde una posible hospitalidad educativa articulada en torno a la disponibilidad, el recibimiento, la acogida de la diferencia. Una diferencia que –como advierte Skliar (2008, p. 22)- no debe ser sustantivada en ese otro al que se le atribuye el "ser diferente", porque "la diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto". Por eso, la cuestión no pasa por ver cómo se hace para incluirlo, a partir de analizar cuáles y cuántas oportunidades hay que darle para que se adapte a lo que las exigencias universitarias demandan. Antes bien, pasa por ver cómo instituir prácticas hospitalarias, que posibiliten que los estudiantes -esos otros que llegan con sus existencias diversas y atravesadas por desigualdades de clase, de género y de raza- encuentren en la universidad un espacio común que los albergue y permita a cada quien desarrollar su trayectoria educativa de la mejor manera posible.

Esto, por supuesto, no significa desconocer que como toda institución la universidad se encuentra atravesada por conflictos, por relaciones de fuerza en disputa permanente. Por el contrario, lo que interesa destacar es que la lógica de la inclusión y la lógica de la hospitalidad implican modos de subjetivación de esas relaciones de poder muy distintas. Mientras la inclusión tiende a hacer desaparecer el conflicto en tanto busca homogenizar las diferencias, la hospitalidad parte de reconocer las alteridades y asume que esos otros pueden presentarse como hostiles o bárbaros porque su radical otredad colisiona con la normalidad instituida. En lugar de buscar civilizarlo, normalizarlo, lo que una

acción hospitalaria promueve es una conversación entre diferentes, no para llegar necesariamente a consensos, sino para posibilitar que la mutua alteración acontezca, y desde allí, apostar por la construcción de saberes y prácticas comunes. “Así, lo común no es lo ya dado de lo que se dispone sino el efecto de una voluntad de encuentro – o de una apertura a la aleatoriedad de los encuentros –, de un trabajo, y una conquista conjunta de acciones y nociones que precipitan una convergencia política; en otros términos: lo común es la conquista de una auto transformación que conmueve las identidades involucradas por la elaboración conjunta de una diferencia y la creación de una novedad” (Tatián, 2018, p. 76).

No cabe duda que desarrollar políticas universitarias en clave de hospitalidad, que apuesten por lo común no es una tarea sencilla, sobre todo en un contexto como el actual en el que la racionalidad neoliberal se ha tornado hegemónica. Sin embargo, hay algunos programas y acciones universitarias que se articulan en torno a esta lógica. Por ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán se ha implementado desde el 2018 el “Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles”, destinado a estudiantes que aún no han culminado sus carreras y las cursaron con un plan de estudio que está por caducar. Lo que este programa impulsa es salir al encuentro de esos estudiantes, que al no estar cursando ninguna materia desistieron –en muchos casos- de la posibilidad de recibirse y acompañarlos para que logren ese objetivo mediante un sistema de tutoría. Lo interesante de esta experiencia es que rompe con la lógica de la inclusión al promover acciones pedagógicas de acogida, cuyo propósito es atender a “las necesidades, motivaciones, deseos, expectativas e incluso temores expresados por los propios estudiantes respecto de la culminación de una etapa de sus vidas que por diversas razones ha sido postergada” (Araujo, Quiroga y Teitelbaum, 2019, p.5). Pero, además, el valor de esta experiencia está en que estimula a los docentes universitarios –en general tan poco dispuestos a revisar sus prácticas docentes- a cuestionarse sobre las mismas. De acuerdo con las tutoras de este programa, estas son algunas de las cuestiones que a ellas se les plantearon: “¿Cuáles son las condiciones y posibilidades de promoción de los estudiantes

en situaciones de vulnerabilidad? ¿Hay espacios institucionales “hospitalarios” para responder a sus demandas? ¿Es posible coordinar acciones para fortalecer sus recorridos académicos? ¿Qué estrategias podemos desarrollar para potenciar sus aprendizajes, contemplando la singularidad de cada uno de sus procesos?” (Araujo, Quiroga y Teitelbaum, 2019, p.4).

Todas cuestiones que su sola formulación supone una crítica radical a la racionalidad neoliberal y su lógica meritocrática, pues lejos de entender que sólo se trata de brindarles a los estudiantes igualdad de oportunidades, la apuesta pasa por garantizarles de hecho su derecho a la universidad, a partir de generar espacios de conversación que posibiliten atender a sus diferencias desde lo común.

### **Derecho del pueblo a la universidad: autonomía heterogénea y diálogo entre saberes**

Además del derecho individual que todo ciudadano tiene a recibir educación superior universitaria gratuita con ingreso irrestricto y de calidad, el derecho a la universidad es también un derecho colectivo, cuyo sujeto es el pueblo. Pueblo que financia a la universidad a través del pago de impuestos y que tiene derecho no sólo a estudiar en ella, sino y sobre todo, a gozar de los beneficios de la existencia y el trabajo de la misma. Lo cual implica que las universidades deben formar profesionales, producir y poner a circular conocimientos en función de las necesidades del pueblo, pero también deben interactuar con éste en tanto no pueden representarse como separadas de él. (Rinesi, 2015)

Ahondar en esa interacción entre universidad y pueblo es un asunto fundamental si lo que se pretende es garantizar el derecho del pueblo a la universidad, generando las condiciones que lo tornen efectivo. Eso supone disputar la apropiación que el neoliberalismo ha llevado a cabo en estos últimos años de nociones como las de autonomía y de extensión universitaria. Nociones que fueron bandera y logro efectivo de la Reforma Universitaria de 1918 y que es necesario recuperar como parte de esa tradición de luchas, y al mismo tiempo, resignificarlas, reinventarlas, de manera tal, de desterrar de éstas toda

connotación elitista y posibilitar que las mismas remitan a prácticas articuladas en torno a lo común, radicalmente democráticas.

Legado fundamental de la tradición liberal, la noción de autonomía se constituyó -a partir de Kant y su célebre texto *El conflicto de las facultades*- en un concepto clave en la lucha por la libertad de pensamiento, contra la censura del poder religioso y del poder político. Sin embargo, no fue este el único sentido que la autonomía tuvo para los jóvenes que llevaron a cabo la Reforma Universitaria de 1918, en tanto éstos no tuvieron como único propósito transformar las condiciones académicas de la universidad y garantizar la no intervención de un poder externo en ésta, sino además, impulsar desde la universidad un proyecto emancipador, de transformación profunda de las sociedades latinoamericanas. Así, de hecho, lo expresa claramente el *Manifiesto Liminar* cuando ya desde sus primeros párrafos sostiene: “Desde hoy contamos para el país con una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana” (Roca, 1985, p. 5).

Pasados más de cien años de ese verdadero acontecimiento que fue la Reforma Universitaria, la lucha por la autonomía sigue siendo un asunto crucial para las universidades. Actualmente, la gran amenaza contra la libre producción de conocimientos en la academia, viene del mercado y de la racionalidad neoliberal que hunde en este sus raíces. Pero no sólo por el peligro que implica que la educación superior universitaria se convierta en un bien transable, sino sobre todo, por la cada vez mayor aceptación en la academia de las leyes basadas en la competencia y la meritocracia como las únicas válidas para la producción y circulación de saberes.

De allí que abogar por la autonomía universitaria, no puede quedar reducido a defender a la universidad de los mecanismos de arancelamiento o mercantilización que la amenazan continuamente. Dicha defensa es sin duda importante, pero se necesita ir más allá y ejercer una resistencia activa, la cual, como expresa Boaventura de Sousa Santos “debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que

apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales. (Santos, 2007, p. 57)

“Autonomía heterogénea” es la expresión de la que se vale Tatián (2018) para dar cuenta de una concepción de autonomía que nada tiene que ver con la indiferencia o la autorreferencialidad, sino antes bien con la capacidad que posee la universidad de afectar y ser afectada por la heterogeneidad de lo social y de mantenerse a la mayor distancia posible de la heteronomía del mercado. Esta apertura a la no universidad entendida como construcción siempre heterogénea, implica además: “convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad hacia los saberes populares, común formación de redes contra-hegemónicas. No clausura solitaria sino heterogeneidad solidaria; “extensión en sentido contrario” – según la expresión de Boaventura de Sousa Santos – que incorpora saberes concebidos en otra parte e ideas acuñadas fuera” (Santos, 2007, p. 75).

Este afán por democratizar la universidad que se desprende de esta concepción de “autonomía heterogénea”, pone en jaque la perspectiva más tradicional de la extensión universitaria, de acuerdo con la cual la universidad debe salir de sí, abrir sus puertas e ir hacia la sociedad con el objeto de poder ofrecerle todo el conocimiento que en sus claustros se produce. Como el propio Tatián explicita, su idea de autonomía es afín a la expresión “extensión en sentido contrario” acuñada por Boaventura de Sousa Santos (2007) para referirse a un área de acción de la universidad que éste denomina “ecología de los saberes”.<sup>12</sup> De acuerdo con el pensador portugués, esta área trasciende y posee un sentido contrario al que tiene la extensión tradicional, porque lo que promueve es el diálogo entre el saber científico y humanístico que la universidad

---

<sup>12</sup> “Son cinco las áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública. Las dos primeras son las más convencionales pero deberán ser profundamente revisadas, la tercera ha sido practicada en algunas universidades latinoamericanas y africanas durante algunos periodos de mayor responsabilidad social por parte de la universidad, la cuarta constituye una decisiva innovación en la construcción de una universidad postcolonial, la quinta es un campo de acción que tuvo en el pasado una gran presencia pero que debe ser ahora reinventada” (Santos, 2007, p. 60).

produce y los saberes legos, populares, no occidentales que circulan en la sociedad.

Esta apuesta por establecer un diálogo genuino, una conversación con los conocimientos populares a la que invita la “ecología de saberes”, supone una crítica de raíz no sólo a los modos de subjetivación neoliberal, sino también, a los cimientos mismos de la universidad moderna. Por un lado, porque al cuestionar la relación jerárquica y unidireccional que ésta tiende a establecer con el pueblo, también queda puesto en entredicho la perspectiva profundamente elitista que la universidad adopta en relación a la producción y circulación de conocimientos. Pero, además, porque abre la discusión a la centralidad que la ciencia moderna occidental ocupa como único saber legitimado en y por los claustros universitarios. Centralidad que -a juicio de Boaventura de Sousa Santos (2007)-se encuentra directamente vinculada al carácter colonial que la universidad tiene y que ha dado, y sigue dando lugar, a que en ésta se promueva tanto la “injusticia social” como la “injusticia cognitiva”, ya que al descalificar o, directamente, destruir los saberes que los sectores subalternos producen, la universidad contribuye a la exclusión social de estos, en tanto existe una relación intrínseca entre sus formas de conocimiento y sus formas de vida.

Para no seguir reproduciendo semejante injusticia social y cognitiva, resulta imprescindible decolonizar la universidad. Esto no significa llevar a cabo una cruzada contra la ciencia moderna occidental y promover algún tipo de autoctonismo cognitivo. Esto significa dejar de convalidar acríticamente el modelo epistémico -pretendidamente universal y objetivo- a partir del cual el pensamiento moderno ha denostado y obturado el diálogo con todo saber que no se ajuste a sus criterios.<sup>13</sup>Auspiciar ese diálogo, entablar prácticas que posibiliten la articulación con los saberes populares es una tarea que urge asuman las universidades latinoamericanas. De poco sirve promover el acceso

---

<sup>13</sup> Castro-Gómez (2007) denomina “*hybris* del punto cero” a este modelo epistémico, porque entiende que lo que caracteriza a la ciencia moderna occidental es la pretensión desmesurada (por eso *hybris*) de situarse fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo y, desde esta perspectiva meta-empírica y meta-cultural, producir un conocimiento válido.



de los sectores populares a las mismas, si no hay lugar para el diálogo con sus formas de conocimiento y de vida.<sup>14</sup>

Sólo en la medida en que la universidad se abra y se deje afectar por esos otros modos de leer el mundo y de habitarlo podrá garantizar, en los hechos, el derecho del pueblo a la universidad. Pero además -y esto es fundamental no perder de vista- sólo en la medida en que logre garantizar ese derecho, podrá ejercer plenamente su autonomía frente a las lógicas heterónomas del mercado que actualmente la acechan. Es así porque muchos de esos saberes populares despreciados por la ciencia moderna, remiten a formas comunales de concebir lo político, de producir y apropiarse de los bienes materiales y simbólicos, que cuestionan de raíz los modos de subjetivación del neoliberalismo.

### **Sin crítica, no hay universidad**

Nos encontramos en un contexto en el que la propagación de la pandemia provocada por el corona-virus ha puesto en entredicho nuestros hábitos más cotidianos. La universidad no es ajena a esto, también se encuentra sumamente afectada en cuanto a su normal funcionamiento. La suspensión de las clases y de toda actividad presencial ha llevado a que toda la comunidad universitaria deba adaptarse, de manera en extremo vertiginosa, a la modalidad de educación a distancia mediada por la virtualidad. Sin embargo, si nos detenemos a analizar en profundidad los alcances y límites de este cambio de modalidad, resulta evidente que éste no ha significado una modificación sustancial en cuanto a las lógicas a partir de las cuales las prácticas universitarias se articulan. Por el

---

<sup>14</sup> Una experiencia muy potente, en este sentido, es la que se viene llevando desde 2011 en Santiago del Estero con la creación de la UNICAM SURI (Universidad Campesina - Sistemas Rurales Indocampesinos) inspirada en la filosofía del Buen Vivir o Sumaj Kawsay, a la cual asisten estudiantes tanto de comunidades campesinas como de pueblos originarios. Si bien los títulos que se entregan en ésta son de alcance provincial, tiene convenios con la UNSE (Universidad Nacional de Santiago del Estero) para certificarlos y para realizar un plan de trabajo conjunto en cuestiones tales como la coordinación de pasantías o la creación de un observatorio de derechos de comunidades campesinas y pueblos originarios y otras pobladoras rurales y urbanas. Para mayor información, visitar: <https://www.mocase.org.ar/secciones/universidad-campesina>.



contrario, las lógicas propias de la racionalidad neoliberal han tendido, en términos generales, a consolidarse.

De hecho, el mandato de compulsiva productividad que el neoliberalismo establece y en pos del cual cada sujeto debe procurar acrecentar su capital humano para no perder su capacidad de competir en el mercado, constituyó la piedra basal a partir de la cual se llevó a cabo, abruptamente, el cambio a la modalidad de educación a distancia mediada por la virtualidad. Si bien esto generó resistencias en la comunidad universitaria, el foco estuvo puesto más en señalar las desventajas que la virtualidad implica frente a la presencialidad, que en cuestionar la continuidad y profundización de la configuración del sujeto universitario como capital humano.

De todos modos, aun cuando la tendencia primera haya sido y siga siendo la de reproducir los modos de subjetivación neoliberal, es necesario reconocer que el actual contexto también ha posibilitado la irrupción de prácticas de resistencia. Es decir, de prácticas configuradas ya no en torno a la racionalidad neoliberal, sino antes bien, a una racionalidad articulada desde y en pos de lo común. Por ejemplo, como nunca antes, en este tiempo se ha discutido acerca de las condiciones en las que los estudiantes pueden o no ejercer su derecho a la universidad

Frente a la imposibilidad de acceder a las clases virtuales que un grupo no menor de estos experimenta, la comunidad universitaria ha manifestado su preocupación y su interés por brindarles una solución. Si bien al comienzo esta discusión fue planteada más en los términos de la retórica de la igualdad de oportunidades y la lógica de la inclusión, y en tal sentido, sólo se buscó garantizar iguales condiciones de conectividad para todos, a medida que el tiempo fue pasando, lo que empezó a suceder es que muchos docentes se animaron a revisar sus propias prácticas y a modificarlas desde una perspectiva más hospitalaria. Esto ha llevado a no establecer condiciones de cursado y evaluación idénticas para todos, sino atendiendo a las posibilidades reales de cada estudiante. De esta manera, el devenir de las trayectorias estudiantiles, antes que quedar sólo sujeto al mérito que cada quien realice para adaptarse a lo que la normalidad universitaria impone, se torna posible a partir de la

institucionalización de acciones que promuevan el acompañamiento y faciliten la voluntad de encuentro y trabajo común.

Si estas prácticas contrarias a la racionalidad neoliberal logran pervivir una vez que esta situación excepcional pase, dependerá del empeño que la comunidad universitaria ponga o no en “volver a la normalidad”. Nuestra apuesta pasa porque eso no suceda, no sólo porque esa normalidad se encuentra signada por la racionalidad neoliberal, sino, además, porque consideramos que toda idea de normalidad supone jerarquías y privilegios que son contrarias a la idea del conocimiento como un bien que existe democráticamente de suyo y que siempre está en debate en la sociedad. “Por eso –como advierte Horacio González (2018, p. 205)- debemos despojar la idea del saber de cualquier connotación de privilegio, nosotros mismos, por nuestras propias operaciones de crítica dentro de la Universidad. Aún más, la Universidad son esas operaciones de crítica. Fuera de ellas no hay, no habrá Universidad.”

### **Consideraciones finales**

La pregunta que se plantea es por la posibilidad de superar creativamente la contradicción entre una universidad fundada sobre los principios de la autonomía, el cogobierno, y la igualdad y las prácticas que la racionalidad neoliberal viene imponiendo. Apostar, en la huella dejada por la Reforma del 18, y reafirmar el convencimiento de que no es posible luchar contra los poderes que nos oprimen sin un proyecto emancipador, colectivo y solidario. Un proyecto capaz de superar la lógica individualista en la tarea cotidiana para empezar a pensar nuestro quehacer como necesariamente unido al del resto de la comunidad en la que lo desarrollamos. Un proyecto que tome como punto de partida la desconfianza por las jerarquías, las fragmentaciones y los privilegios, en la afirmación de que sólo es posible producir educación superior e investigación de calidad en una universidad democrática si nos reconocemos como pares, como iguales. Superar la lógica insular con la que se lleva a cabo hoy la tarea universitaria implica reemplazar unas prácticas competitivas por modos cooperativos de producir docencia, investigación y extensión. El tendido

de redes, los espacios de encuentro, la posibilidad de discutir y darnos a nosotros mismos los criterios de calidad y excelencia son un camino posible para encaminar nuestras prácticas en el mismo sentido que nuestros ideales.

## Referencias

- Araujo C., C. Quiroga y J. Teitelbaum (2019). *Salir al encuentro: repensar las prácticas docentes universitarias en términos de hospitalidad*. [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación y Política. En el camino hacia un Nuevo Humanismo. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina (inédito)
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpasso.
- Castro–Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro–Gómez y R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, M. (2009). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González, H. (2018). *Saberes de pasillo. Universidad y conocimiento libre*. Buenos Aires: Paradiso.
- Laval, C. y P. Dardot (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Macpherson, C. B. (1971). *La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke*. Barcelona: Fontanella.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Roca, D. (1985). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Santos, B. de S. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, Plural editores. ASDI.
- Sieyès, E. (2003). *Ensayo sobre los privilegios*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf). (31-07-2020)
- Tatián, D. (2017). Variaciones sobre la autonomía. La Reforma Universitaria en disputa. *Universidades*, 72, 5-14. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37352102002.pdf>.(24-08-2020)
- Tatián, D. (2018). La invención y la herencia. Notas liminares para una universidad abierta. *Caracol*, 16, 66-85 <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/145992>. (26-08-2020)
- Tatián, D. (2019). *Lo que no cae. Bitácora de la resistencia*. Buenos Aires: Editorial La cuarentena y El río sin orillas
- Torres, S. (2016). Contra el mérito. Derecho a la Universidad e igualdad de conocimiento. En E. Rinesi (Comp.), *Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica* (pp. 35-56). Los Polvorines: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.