



INGRESO 2026

Introducción a los
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
de las ciencias sociales



Universidad
Nacional
de Córdoba

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES | UNC

Decana

Mgter. Alejandra Domínguez

Vicedecana

Dra. María Liliana Córdoba

Secretaria de Coordinación

Lic. Silvina Cuella

Subsecretario de Desarrollo Institucional

Sr. Alejandro González

Secretaria Administrativa

Lic. Karina Tomatis

Secretaria Académica

Lic. Sabrina Bermúdez

Subsecretaria Académica

Mgter. Natalia Becerra

Secretaria de Investigación

Dra. Eva Da Porta

Secretaria de Extensión

Lic. Valeria Nicora

Secretaria de Posgrado

Dra. Andrea Torrano

Secretaria de Asuntos Estudiantiles

Lic. Paula Prada

Prosecretaria de Relaciones Internacionales

Dra. María Teresa Piñero

Prosecretario de Comunicación Institucional

Esp. Gino Maffini

Dirección de Graduados

Esp. Daniela Ponce de León

Directora de Formación Docente, Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto

Dra. Verónica Plaza

Director de Gestión Docente y Concursos

Prof. Magister Federico Reche

Directora de la Licenciatura en Sociología

Dra. Sabrina Villegas Guzmán

Director de la Licenciatura en Ciencia Política

Dr. Marcelo Nazareno

Director de la Licenciatura en Trabajo Social

Lic. Exequiel Torres

Director Centro de Estudios Avanzados

Dr. Marcelo Casarin

Director Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública

Mgter. Javier Moreira Slepoy

Directora Instituto de Política, Sociedad e Intervención Social

Lic. Rossana Crosetto

Director Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (Conicet-UNC)

Dr. Adrián Carbonetti

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias Sociales

Ciclo Introductorio al Estudio de las Ciencias Sociales

Asignatura: Introducción al Estudio Universitario de las Ciencias Sociales

Carreras: Trabajo Social, Sociología y Ciencia Política

Ciclo lectivo 2026 - 1º año 1º cuatrimestre.

Carga horaria: 50 hs.

Equipo docente:

Profesora Titular: Rossana Crosetto

Profesorxs Adjuntxs: Susana Andrada, Luis Arévalo, Zenaida Garay Reyna

Profesorxs Asistentes: Javier Sueldo, Silvia Drovetta, Luana Massei del Papa, Mariano Schejter, Guido Montali, Ernesto Roland, Carolina Rusca, Juan Martín Zanotti

PROGRAMA TEÓRICO-PRÁCTICO

PRESENTACIÓN/FUNDAMENTACIÓN

La Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) cuenta con tres carreras de grado: Lic. en Ciencias Políticas, en Trabajo Social y en Sociología.

El primer trayecto institucional y académico al que acceden les estudiantes ingresantes a la FCS es el **Ciclo Introductorio al Estudio de las Ciencias Sociales**, que está integrado por dos asignaturas: **Introducción a los Estudios de las Ciencias Sociales**, común a las tres carreras y otra específica a cada carrera: **Introducción al Trabajo Social**, **Introducción a la Sociología**, **Introducción a la Ciencia Política** (RHCD 2024-420).

Ingresar, estudiar, permanecer y egresar en los estudios en la universidad pública es un derecho de ciudadanía. El proceso de inserción a la universidad implica tiempos de aprendizajes, que no se agotan en el Ciclo Introductorio al Estudio de las Ciencias Sociales, sino que son parte de un proceso que comienza en él y abarca al menos, el trayecto académico del primer año. Por un lado, requiere aprender saberes propios de la disciplina y reconocer la forma específica que tiene la producción de conocimiento científico. Por otro lado, exige reconocer y apropiarse de las reglas, códigos, costumbres, lenguajes y formas de organización institucionales, sentirse y pensarse como miembro de este espacio académico. Tiempos de lecturas, de clases, de aprendizajes, de encuentros, de grupalidad, de trámites.

Habitar la universidad y particularmente la FCS implica asumir el oficio de ser estudiantes universitarios/as, desde una posición activa y participativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual las y los docentes intentamos ser guía, soporte, “puente” entre los contenidos de la asignatura y estos procesos institucionales.

En la asignatura Introducción a los Estudios de las Ciencias Sociales, nos proponemos:

- i) acompañar el proceso de ingreso favoreciendo la inserción e integración a la vida universitaria y a la construcción de una identidad compartida como estudiantes de la FCS
- ii) favorecer la alfabetización académica mediante la apropiación de habilidades y destrezas necesarias para las prácticas sociales de lectura y escritura como constitutivas de las prácticas académicas en Ciencias Sociales: lectura, escritura, técnicas de estudio.

OBJETIVOS

Contribuir a que les estudiantes:

- Reconozcan las lógicas y características de la producción de conocimientos en las Ciencias Sociales.
- Se aproximen a debates contemporáneos en las Ciencias Sociales en el contexto actual.
- Identifiquen la Universidad como espacio social y actor político, su organización y funciones como institución pública.
- Se apropien de herramientas vinculadas a la escritura y lectura académica como prácticas constitutivas de las Ciencias Sociales

CONTENIDOS

UNIDAD 1. La producción de conocimientos en Ciencias Sociales

La ciencia moderna. Surgimiento y características. Tipos y modos de conocimientos: mítico, religioso, sentido común, científico. Características. Modos de producción de conocimientos en ciencias sociales: conocimiento de expertos, diálogo con otros saberes. Investigación e Intervención.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

1. Esquivel, Juan Cruz; Carbonelli, Marcos; Irrazabal Gabriela (2011). Introducción al conocimiento científico y metodología de la investigación social. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche (Reimpreso en 2014). Cap.1 “La ciencia moderna. Surgimiento y características” (p. 15- 30).

2. Cuschnir, Melisa Sol; Naidorf, Clara Judith (2022). Diálogo de saberes como desafío en las prácticas de investigación; Universidade Católica de Santos; Revista Eletrônica Pesquiseduca V 14, Nº33 (p. 58-74)

MATERIAL AUDIOVISUAL

Recurso para trabajar

Orlando Fals Borda: la verdad sentipensante. En: <https://youtu.be/ObBk5lxYSok?feature=shared>

UNIDAD 2: La universidad pública

Educación Superior y Universidad. Principales acontecimientos socio-históricos de la UNC. Reforma del 18. La universidad como derecho. Desafíos actuales. Funciones, estructura organizativa y gobierno UNC y FCS.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

1. Manifiesto Liminar. <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/manifiesto>
2. Tünnermann Bernheim, Carlos (2008). Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. - 1ª. ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO Cap. III y V.
3. Naidorf, Clara Judith; Perrota, Daniela; Cuschnir, Melisa (2020): El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015) en La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras; 2020; 149-176 Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/193130>

MATERIAL AUDIOVISUAL

Recursos para trabajar:

Historia de la Reforma Universitaria Argentina.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SvhmqgR5bqw>

Las mujeres en la Reforma | Romina Scocozza.El Tiempo está Después.

Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=1nKVatUpZg&list=PLmICOS_fqw0ZB6Bnhlf3m2nLURw2WYkO&index=26

Universidad pública, derecho e inclusión •5 julio 2016

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JV5HrRkmNB0>

UNIDAD 3. Debates contemporáneos en las Ciencias Sociales en el contexto regional.

Una mirada de las desigualdades actuales desde las Ciencias Sociales. Las dimensiones objetivas y subjetivas de las desigualdades. Desigualdades e interseccionalidad: género, generación, clase, etnia. Tensiones y debates en torno a desigualdades, meritocracia y oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

1. Assusa, Gonzalo; Lo Curto, Florencia; Imhoff, Débora; Michelli, Alvaro; Taborda, Daniela (2023). ¿Cómo abordar la desigualdad social en las aulas? Propuestas de enseñanza para la escuela secundaria. Coordinación General de Ana Medero; Carolina Cardone. - 1a ed. - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial. Cap. 3: ¿Qué es la desigualdad social? (Págs. 09 - 16).
2. Kessler, Gabriel; Assusa, Gonzalo (2021). ¿Percibimos la desigualdad «realmente existente» en América Latina? en Revista Nueva Sociedad No 293.
3. Jelín, Elizabeth. Sobre Desigualdades y Diferencias. Mora. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. ISSN-e 1853-001X, Nº. 25, 2019, págs. 35-44

MATERIAL AUDIOVISUAL

Recursos para trabajar

Video animado: “Eso que llaman amor es trabajo no pago”. ECOFEMINISTA. 2018.

<https://www.youtube.com/watch?v=vXWtw-FRAOk>

Video animado: Jóvenes en Pandemia. Colectivo de Investigación Acción “Entre-Generaciones” FCS). <https://www.youtube.com/watch?v=XKnBHA8deAw>

Informe: ¿Qué pasa en Córdoba? Acceso a Derechos y Desigualdades. Impacto de la Pandemia y estrategias para abordarla. Disponible en:

<https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/QU%C3%89%20PASA%20EN%20C%C3%93RDOBA%20-%20Informe%20Completo.pdf>

Recursos de interés

Les invitamos a recorrer la página web de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, donde encontrarán contenidos y producciones de interés y especialmente el micrositio del ingreso a la FCS. <https://sociales.unc.edu.ar/> <https://sociales.unc.edu.ar/ingreso>

METODOLOGÍA

En el proceso de enseñanza- aprendizaje se considera central el encuentro en el espacio áulico, que posibilita la construcción de un espacio común y a través de (re) conocernos, nos otorgue identidad y pertenencia institucional. A la vez, nos permite problematizar concepciones previas, ejercitar en la construcción argumentativa y construir interrogantes de conocimiento e incorporar la adquisición de nociones, estrategias, habilidades y competencias para aprender.

El desafío pedagógico es acompañar a las y los ingresantes en el proceso de asumir un lugar autónomo y crítico en la situación didáctica contribuyendo a *“... que aprendan mejor, a comprometerse con el estudio, a interesarse por los temas, a adquirir protagonismo y a confiar en sus capacidades para progresar”*¹. En definitiva, no se trata sólo de conseguir que se apropien de nuevas prácticas o reconstruyan las que poseen para adecuarlas y emplearlas en los nuevos contenidos universitarios sino conseguir que incorporen aquellas prácticas específicas que le permitirán avanzar en la vida académica.

El dictado de las clases presenciales será de frecuencia semanal, contemplando el desarrollo de clases teóricas y prácticas. Cada clase tendrá una duración de 2 horas reloj.

En la **instancia teórica** se abordan los contenidos y la bibliografía del programa, las relaciones entre los temas para comprender la integralidad de la asignatura y sus vinculaciones con la dimensión de la práctica.

En la **instancia práctica** que incluye el trabajo en comisiones o grupos de estudiantes más pequeños por docente, se desarrollan actividades vinculadas a los contenidos teóricos mediante la ejercitación y apropiación de técnicas de estudio, procesos de lectura comprensiva y ejercicios de escritura que implican reflexión, creatividad, actitud crítica y diálogo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de las y los estudiantes.

El aula virtual también es un espacio de intercambio que contempla horas dedicadas al estudio y la producción académica.

La asignatura tiene la duración bimensual, entre 6 y 8 encuentros incluidas las evaluaciones.

REQUISITOS APROBACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura se aprueba con una (1) instancia evaluativa y un recuperatorio.

¹ Carlino, Paula (2005): Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs.As., Argentina

De las notas obtenidas se obtiene la condición de estudiante que puede ser:

PROMOCIONAL

- **Promoción indirecta:** aprobar la instancia evaluativa (1) con nota 7 (siete), sin recuperatorio. Para aprobar la asignatura al finalizar el cursado, debe rendir COLOQUIO, en la fecha establecida institucionalmente, de lo contrario pierde la condición y pasa a ser estudiante regular.
- **Promoción directa:** aprobar la instancia evaluativa (1) con nota 8 (ocho) o más, sin recuperatorio. Al finalizar la cursada se coloca la nota obtenida en Guaraní.

En esta condición en ninguna modalidad se puede realizar recuperatorio.

REGULAR: aprobar la instancia evaluativa (1), con nota mínima de 4 (cuatro). En esta condición se puede acceder a recuperatorio cuando no se haya alcanzado la nota 4 (cuatro) o no haya realizado la instancia evaluativa previamente. Cualquiera sea la nota obtenida en esta instancia por acceder a recuperatorio queda en condición de regular.

La regularidad tiene vigencia por tres (3) años lectivos. Finalizado el cursado la asignatura se debe rendir en las mesas de exámenes establecidas institucionalmente.

LIBRE: es quien no cumple con los requisitos de evaluación señalados anteriormente por no haber aprobado alguna instancia evaluativa o no haberse presentado a la/s misma/s.

En condición de libre se rinde la asignatura ante un tribunal docente, en los turnos de exámenes establecidos, con el programa de la asignatura vigente al momento del mismo.

Introducción al conocimiento científico y metodología de la investigación social.

Esquivel, Juan Cruz; Carbonelli, Marcos; Irrazabal Gabriela.

Cita:

Esquivel, Juan Cruz; Carbonelli, Marcos; Irrazabal Gabriela (2011). *Introducción al conocimiento científico y metodología de la investigación social*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche (Reimpreso en 2014).

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gabriela.irrazabal/50>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pCN7/Omy>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Dr. Juan Cruz Esquivel
Lic. Marcos Carbonelli
Lic. Gabriela Irrazábal

Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación 1° Edición 2011

ISBN

© 2011, UNAJ

Realización Editorial
Universidad Nacional Arturo Jauretche
Av. San Martín N° 2002. Florencio Varela (1888)
Tel 011-5087-9301
rectorado@unaj.edu.ar <http://www.unaj.edu.ar>

Diseño Gráfico: Luciana Etcheverri

ISBN :
Impreso en la Argentina
Hecho el depósito que establece la Ley N° 11723

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del Editor.

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación

Dr. Juan Cruz Esquivel

Lic. Marcos Carbonelli

Lic. Gabriela Irrazábal

datos de los autores

Juan Cruz Esquivel es doctor en Sociología por la Universidad de San Pablo, Brasil. Actualmente se desempeña como investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Es profesor de Metodología de Investigación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y de Epistemología en la Maestría en Gestión Ambiental de la Universidad Nacional de La Matanza. Dirige proyectos de investigación en el área de sociología de la religión y ha publicado libros y diversos artículos en revistas científicas especializadas en el plano nacional e internacional.

Marcos Carbonelli es licenciado en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires y maestrando en Ciencia Política por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín. Es acreedor de una beca de doctorado concedida por el Conicet. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales y ha publicado numerosos artículos en revistas académicas y de divulgación en la Argentina y en Latinoamérica. Integra el área de investigación Sociedad, Cultura y Religión del Ceil-Piette/Conicet. Se desempeña como docente de la materia Filosofía y Métodos de las Ciencias Sociales en la carrera de Ciencia Política de la UBA.

Gabriela Irrazábal es licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Es becaria de posgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Actualmente se encuentra finalizando sus estudios de doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Ha participado en numerosos proyectos de investigación en el área de metodología. Ha publicado artículos científicos en revistas nacionales e internacionales y ha sido invitada como expositora en congresos académicos de ciencias sociales.

Índice

■ Introducción	9
■ Primera parte	
■ Unidad 1: La ciencia moderna. Surgimiento y características	1 5
Las formas de conocimiento humano	1 5
El surgimiento de la ciencia moderna. Proceso histórico	1 7
La ciencia moderna. Concepto y características	2 1
Las áreas científicas	2 3
Divisiones al interior del campo científico. Ciencias formales y Ciencias fácticas	2 4
Características de la ciencia	2 6
■ Unidad 2: Historia del Pensamiento Científico I	3 1
El inductivismo	3 1
Popper y la crítica al inductivismo. El falsacionismo	3 3
La crítica al inductivismo	3 3
La falsabilidad como criterio de demarcación de la ciencia	3 5
La concepción popperiana de la ciencia	3 6
La teoría científica positivista y su estructura	4 1
El consenso ortodoxo en las ciencias fácticas	4 3

■ Unidad 3: Historia del Pensamiento Científico II	5 1
Kuhn y el escenario posempirista	5 1
Thomas Kuhn y las revoluciones científicas	5 1
Paradigma y ciencia normal	5 1
Anomalías, crisis y revoluciones	5 3
La dinámica de la ciencia en Kuhn	5 5
El escenario posempirista	5 8
La ciencia después de la caída del consenso ortodoxo	5 8
La reconsideración del objeto de las ciencias sociales	5 9
Dualismo metodológico y nueva concepción de la objetividad	6 1
■ Segunda parte	
■ Unidad 1: El proceso de investigación social	7 1
Elección del tema	7 2
Revisión de la literatura	7 6
Delimitación del problema	8 5
Formulación de objetivos	8 8
Marco teórico	9 2
Hipótesis	9 4
Recolección de datos	9 6
Unidad de análisis, población y muestra	9 6
Variables y medición. Definiciones operativas	10 0
Indicadores. Escalas. Índices	10 4
Técnicas o estrategias de recolección de datos: La encuesta y la entrevista.	10 7
Análisis de datos. Frecuencias simples. Codificación	10 8

Introducción

“Si no puedes medir, tu conocimiento es escaso e insatisfactorio.”

Leyenda ubicada en la entrada del Social Science Research de la Universidad de Chicago

“Lo esencial es invisible a los ojos.”

Saint-Exupéry en El Principito

Estas dos frases, aparentemente sencillas, que pueden pasar inadvertidas como tantas otras afirmaciones, nos depositan sin embargo en una compleja discusión sobre la ciencia, sobre la validación del conocimiento científico, sobre el o los métodos científicos y sobre las formas de hacer investigación social.

En el primer enunciado, la investigación se ve restringida al acto de medir. Implícitamente, se establece que solo tendrá valor científico el registro de los elementos observables de la realidad. Desde esta línea de pensamiento –luego veremos que es definida como positivista–, las expectativas, las creencias, los símbolos, las motivaciones, es decir, todos los aspectos subjetivos no forman parte del universo de estudio de la ciencia, pese a que generalmente subyacen a los comportamientos “visibles”.

De la segunda proposición, despuntan justamente esos factores subjetivos de la realidad social, no susceptibles a la observación directa, pero decisivos para la comprensión de aquella. Estas controversias, que responden a diferentes concepciones sobre cómo abordar el mundo social, estarán presentes a lo largo del Manual.

¿Qué es la ciencia? ¿Qué la diferencia del sentido común y de otras formas de conocimiento? ¿Hay un único método científico? En las ciencias sociales, ¿se pueden realizar experimentaciones como en las ciencias naturales? ¿Cuál es la relación entre el científico y la sociedad? ¿Existe la objetividad en la producción de conocimiento científico?

Los debates en torno de estos interrogantes recorren los tres capítulos iniciales que conforman la primera parte del Manual. El ocaso de la Edad Media, allá por el siglo XIV, marcó la pérdida de la centralidad de la religión como fundamento del orden social. Hasta ese momento, de la religión emanaban los postulados que legitimaban y/o explicaban los procesos históricos. Los reyes eran los representantes de la autoridad divina. Los valores religiosos impregnaban la economía, la política y el conocimiento. La religión era la única legitimada para proporcionar un significado coherente y sistemático del mundo. Era la moral religiosa la encargada de definir el bien, el mal, lo correcto, lo incorrecto, además del origen de la humanidad y el sentido de la vida humana.

El advenimiento de la modernidad trajo aparejado un proceso de emancipación de las esferas sociales –política, economía, ciencia, arte– frente a la tutela religiosa (Weber, 1984). Surge la ciencia moderna y, con ella, emerge una discusión sobre la definición de las normas y herramientas que validarán el conocimiento. O, en otros términos, los parámetros de demarcación de la ciencia. Nace la epistemología como disciplina que estudia las condiciones de producción y validación del conocimiento científico.

En tanto actividad social, el campo científico se compone de hombres y mujeres que han confrontado ideas, ideologías y posiciones en torno a cuáles son los criterios a adoptar y procedimientos a seguir para ser reconocida una producción de científica.

Distintas corrientes epistemológicas han dejado su huella en los debates de cómo hacer ciencia. Algunos parten de la experiencia –el mundo empírico, los datos de la realidad– para arribar a afirmaciones teóricas. El mundo empírico sería interpelado objetivamente y susceptible de ser aprehendido por medio de la percepción sensorial. Otros invierten la ecuación: solo desde un andamiaje teórico es posible abordar criteriosamente aspectos de la realidad social. Quienes la investigan no captan esa realidad a modo de reflejo, sino elaboran lecturas, interpretaciones de ella a partir de un marco conceptual.

En función de las subjetividades, afinidades y coincidencias, las y los lectores del Manual adscribirán a uno u otro paradigma. O tal vez, tomarán fragmentos de cada uno para elaborar su propia construcción referencial.

Es indudable que la producción de conocimiento científico tiene un basamento empírico. Pero ese derivarse de los hechos no se acota simplemente a lo que se ve. En primer lugar porque lo que se “ve” no es algo objetivado, está permeado por los sentidos que el investigador porta consigo, consciente o inconscientemente. Sentidos que responden a contextos históricos, culturales y sociales. En esa línea argumental, se considera el complejo mundo de la “realidad” como una construcción social. El modo como vemos la realidad que nos circunda depende de nuestras biografías, valores y creencias. A partir de nuestras subjetividades, les otorgamos un sentido a las cosas que diferirá del otorgado por otros/as.

Es que la realidad social no presenta una sola naturaleza. Pensemos en la visión y el tacto: el ojo percibe elementos que las manos son incapaces y el tacto capta sensaciones imperceptibles para los ojos. Conoceremos más una escultura si además de mirarla, la apreciamos con las manos. Es una virtud la combinación de estrategias que faciliten la interpretación de la realidad. Del mismo modo, la aceptación de múltiples aproximaciones a la realidad es señal de un pluralismo metodológico.

Los criterios de demarcación del conocimiento científico y las formas de conceptualizar la relación entre la teoría y el dato empírico guardan estrecha vinculación con la metodología de investigación. Veremos en la segunda parte del Manual que la diferencia entre el abordaje cualitativo y el abordaje cuantitativo y entre las técnicas de recolección de datos propias de cada metodología responde a supuestos epistemológicos disímiles.

La adscripción a uno u otro abordaje depende del paradigma epistemológico en el que el investigador o la investigadora se sitúen. E indudablemente, esa decisión está enlazada con sus cosmovisiones e ideas más profundas. Aquella elección repercutirá en el diseño de la investigación, en la formulación de los objetivos, en la construcción del marco teórico, en la selección de las variables a analizar, la cantidad de casos a indagar, la muestra a utilizar y la técnica de recolección de los datos. A modo anticipatorio, digamos que el abordaje cualitativo es apropiado cuando nos proponemos desentrañar la construcción social de los significados en una determinada comunidad, las perspectivas y representaciones asumidas por diversos grupos sociales, los condicionantes de la vida cotidiana. A su vez, el abordaje cuantitativo es adecuado cuando nos proponemos describir distribuciones de rasgos, opiniones o regularidades en determinada población. También es posible diseñar una triangulación metodológica, haciendo dialogar los datos recolectados a través de uno y otro abordaje.

Sostener que el abordaje cuantitativo es el único pertinente sería despojar a las ciencias sociales de la posibilidad de profundizar sobre aspectos subjetivos que nos permiten comprender el funcionamiento de comunidades, grupos, sociedades. A su vez, renegar de la metodología cuantitativa significaría imposibilitar a las ciencias sociales a dimensionar la generalidad de un problema social.

Para la segunda parte del Manual, surgen otros interrogantes: ¿cuáles son las etapas en un proceso de investigación científico? ¿Cómo se elige un tema de investigación? ¿Para qué recortarlo espacial y temporalmente? ¿De qué modo se plantea el problema de investigación, los objetivos y las hipótesis? ¿Qué papel juega el marco teórico? ¿Cómo se realiza la búsqueda de bibliografía sobre el tema de estudio y de qué modo se organiza? ¿Qué sig-

nifica el “trabajo de campo”? ¿Cómo seleccionamos los casos a investigar y recolectamos la información? ¿Cómo procesamos y analizamos los datos recabados?

La investigación contempla etapas y, de modo analítico, aquí recorreremos sus instancias. Pero debemos tener en cuenta que, en la práctica, “hacer investigación social” supone una tarea flexible, dialéctica, en la que se avanza y se retrocede para reformular afirmaciones y redefinir objetivos, hipótesis y estrategias.

El Manual se propone complementar el proceso de comprensión de las categorías epistemológicas que subyacen a la estructura y a los procedimientos metodológicos de las teorías científicas; la relación existente entre la ciencia y el contexto político, económico, social y cultural que circunscribe la producción del conocimiento. Asimismo, familiarizar las nociones básicas de los principales enfoques y modelos científicos y desarrollar capacidades para pensar y fundamentar líneas de investigación con sólidos soportes epistemológicos.

Investigar es un oficio y, como tal, no solo supone la adquisición de conocimientos teóricos, sino también de destrezas prácticas. Como en todo oficio, el aprendizaje no se transmite únicamente con palabras; también hay un aprendizaje desde la experiencia. Es por ello que en Relaciones del Trabajo, en Administración y en Gestión Ambiental, las y los alumnos, al final de la carrera, deberán realizar una investigación. En esta materia, aprenderán los conocimientos metodológicos básicos; en aquella instancia, asimilarán la práctica de la investigación.

Iniciamos con dos frases y cerramos esta introducción con un legado de uno de los fundadores de la Sociología como disciplina científica, el francés Augusto Comte (1798-1857), quien nos advierte acerca de la imposibilidad de disociar el método de la práctica de la investigación, así como tampoco la producción del conocimiento científico del contexto histórico y cultural que la enmarca.

“El método no es susceptible de ser estudiado separadamente
de las investigaciones en que se lo emplea.”

Augusto Comte

Primera parte

La ciencia moderna. Surgimiento y características

En esta primera unidad planteamos un estudio introductorio al conocimiento científico a partir del abordaje de su conceptualización, principales características y trayectoria histórica. En primera instancia diferenciaremos el saber científico de otras formas de conocimiento humano, como el discurso religioso y el sentido común, y profundizaremos el proceso histórico, político y cultural de conformación de la ciencia moderna. A continuación estableceremos las áreas en las cuáles la ciencia se ramifica, así como también su división interna de acuerdo con el estudio de determinados objetos de la realidad. Finalmente expondremos las principales características del conocimiento científico, destacando especialmente las cuestiones vinculadas con la racionalidad y la objetividad, en tanto debates centrales en el campo de la ciencia.

Las formas de conocimiento humano

Desde los inicios de la civilización, el ser humano se ha preocupado por conocer el mundo que lo rodea. Éste se encuentra compuesto, en primera instancia, por la naturaleza y el conjunto de los fenómenos físicos que conforman la realidad natural y que inciden de manera importante en el desenvolvimiento de la vida humana. También en el mundo se encuentran los individuos, cuyos rasgos físicos y sociales (la interacción mutua a partir del lenguaje) pautan la convivencia en comunidad, la cual ha sido, desde tiempos remotos, la forma de organización característica de la humanidad.

Podemos decir entonces que el ser humano posee una orientación hacia el conocimiento de una realidad que se desdobra en múltiples dimensiones: sociales, naturales, físicas; y que a su vez se encuentra enmarcada en el tiempo, por lo que es factible realizar un estudio histórico sobre cada una de las realidades mencionadas: en el pasado, en el presente y en el futuro.

Una de las formas de conocimiento más extendidas es la que nos proporciona el **sentido común**, es decir, aquel conjunto de saberes que surgen de la vida cotidiana a partir del contacto y la experimentación con la realidad circundante. Esta forma de conocimiento se caracteriza por su constante aplicación práctica, es decir, por el traslado de los saberes obtenidos en la experiencia particular a la solución de problemas e inquietudes que conforman nuestra vida. Ejemplos de saberes derivados del sentido común han sido, por ejemplo, el conocimiento del fuego como fuente de calor y el de la fuerza de los vientos como energía capaz de movilizar embarcaciones.

Sin embargo, uno de los problemas que ofrece el conocimiento derivado del sentido común es su carácter disperso, asistemático y fragmentado. ¿Qué queremos decir con esto? Como ya dijimos, los saberes que conforman el sentido común surgen de experiencias particulares y se orientan a la aplicación práctica, por lo que no se preocupan por conocer el conjunto de cualidades del objeto en cuestión, sino simplemente aquellas que “sirven” para el problema a mano. De esta manera, un número importante de rasgos decisivos del “objeto de estudio” permanecen desconocidos y no son integrados a una totalidad. Por otra parte, si únicamente nos quedamos con el conocimiento obtenido a partir de un hecho singular, será imposible trasladar ese saber a otras manifestaciones del

mismo fenómeno pero bajo circunstancias distintas. De allí el carácter disperso del conocimiento obtenido a partir del sentido común.

También la humanidad ha desarrollado, a lo largo de su historia, una segunda forma de conocimiento: **el discurso mítico-religioso**. Esta forma de conocimiento les atribuye a entidades suprahumanas (diferentes formas de divinidad a lo largo de la historia) la producción del conjunto de fenómenos físicos que constituyen la realidad natural como asimismo una constante intervención en la vida cotidiana de los individuos. Ejemplos de saberes mítico-religiosos resultan, por ejemplo, el relato bíblico de la creación del mundo en siete días por parte de Dios. En esta explicación mitológica, es la decisión arbitraria y única de la divinidad la que interviene en la historia y provoca cambios. De parte del individuo, el único interés reside en procurar interpretar los designios de la voluntad trascendente y sus características, lo cual deriva en un estudio que se denomina teología.

El principal problema que arrojaba el saber mítico-religioso es su origen en una experiencia de comunicación con lo trascendente imposible de verificar y replicar, y que al mismo tiempo, se encuentra reservada, en la mayoría de los casos, a un grupo de especialistas. Con el advenimiento principalmente de la modernidad y del pensamiento secular e individualista, las elites culturales de las sociedades comenzaron a cuestionar el saber mítico-religioso, a partir de la sospecha de que los enigmas de la realidad social y natural podían explicarse bajo argumentos más rigurosos, apelando exclusivamente a la razón. Esta modalidad de conocimiento se denomina ciencia.

Modernidad: etapa de la historia de la humanidad que se inicia en 1789 con la Revolución Francesa y se prolonga hasta nuestros días. Comprende la conformación de la mayoría de los estados nacionales actuales, la consolidación del capitalismo como modelo productivo hegemónico a partir de la industrialización masiva, y el desarrollo tecnológico como modelo de progreso social fundado en la aplicación de los descubrimientos científicos, entre otros procesos centrales.

Secularización: proceso sociopolítico característico de la era moderna en el cual las diferentes esferas de acción humana –la política, el derecho, la ciencia, la economía, el arte, la vida íntima, etc.–, se emancipan de la tutela del poder religioso y pasan a administrarse bajo sus propias reglas.

Formas de conocimiento

Sentido común: conocimiento derivado de experiencias particulares. Orientado a la aplicación práctica. Disperso-Fragmentado.

Discurso mítico-religioso: conocimiento basado en la interpretación de la voluntad de entidades divinas. Lo trascendente es el origen de todo lo que existe y sucede.

Ciencia: conocimiento sistemático y riguroso que busca explicar los fenómenos naturales y sociales a partir del uso de la razón.

El surgimiento de la ciencia moderna. Proceso histórico

Un número importante de filósofos e historiadores acuerda en señalar el siglo XVI como el momento del surgimiento de la ciencia moderna, a partir de la consolidación del modelo experimental de Galileo Galilei por sobre el modelo tradicional de conocimiento postulado por Aristóteles. Sin embargo, para entender su desarrollo y actuales características, es preciso retrotraerse a los siglos XII y XIII, que marcaron el ocaso de la Edad Media y la lenta, pero progresiva constitución de la Era Moderna.

Aristóteles (384 a.C - 322 a.C): filósofo de la antigua Grecia, cuya obra resultó de vital influencia en el desarrollo filosófico y científico de la cultura occidental. Su pensamiento abarcó varias disciplinas, desde la lógica y la matemática hasta la filosofía política, pasando por la física, la química y la biología, entre otras. Según su visión, la labor científica debía concentrarse en la identificación de la esencia de los objetos y de los seres (sustancia), que se distingue de aquello que es cambiante (accidente). El modelo de conocimiento aristotélico toma como punto de partida verdades o principios denominados axiomas, que se consideran válidos por sí mismos, sin necesidad de demostración o experimento alguno que los confirme.

Galileo Galilei (1564-1642): astrónomo, físico y matemático italiano, cuyos descubrimientos y experimentos allanaron la constitución de la ciencia moderna. Su principal aporte consiste en el desarrollo de un método de investigación opuesto al planteado por Aristóteles y por la Iglesia católica. En su propuesta, el punto de partida de la ciencia no son los axiomas aristotélicos ni las verdades reveladas de las Sagradas Escrituras, sino los hechos, a partir de la observación de los fenómenos naturales y la realización de experiencias artificiales.

Este período histórico se conoce como una etapa de profundas transformaciones sociales a partir de la emergencia de un nuevo grupo social, la burguesía, que motorizó la ruptura con el pensamiento tradicional, en sus diversas dimensiones y propició una auténtica revolución en el modo de concebir al mundo.

Particularmente, la burguesía se enfrentó a un esquema político, social y político conocido como **feudalismo**. Este se caracterizaba por la ausencia de un poder central, tal como hoy conocemos en la figura de los Estados. Tras la caída del Imperio Romano, el poder político se atomizó en pequeñas unidades de territorio, “los feudos” dominados por los “señores”, militares que garantizaban la seguridad en esos espacios.

La economía se basaba exclusivamente en la producción rural. Los pobladores de las aldeas explotaban la tierra y entregaban parte de la producción a los señores, a cambio de su promesa de protección (pacto de vasallaje). Frente a este estado generalizado de fragmentación, la única institución que mantuvo injerencia social fue la Iglesia católica. Su hegemonía se extendía no solo en el plano cultural, sino también en el político y en el vinculado con la producción del saber. Entre sus principales atribuciones se encontraba la de establecer la legitimidad de los reyes, en tanto representantes de la autoridad divina; y la concordancia entre el conocimiento del mundo y la enseñanzas de la Biblia.

Hacia el siglo XI se constituye la burguesía, un grupo social conformado por los habitantes de las ciudades, “los burgos” (de allí el nombre de “burgueses”) cuya actividad principal se relacionaba con la actividad mercantil y la incipiente producción de manufacturas, apartándose de la economía esencialmente rural que imperaba en la época feudal. En su afán de progreso, comercio y emancipación este nuevo sector social se enfrenta con el poder político y religioso de la Iglesia católica, postulando la libre elección de las actividades económicas, y de las autoridades políticas por parte de los ciudadanos, así como también la autonomía en lo que refiere a la producción del saber. En este último punto se destacaron la fundación de las universidades como espacios públicos de estudio, alternativos al monopolio de los conventos.

Como ha señalado el historiador argentino José Luis Romero (1987), con el ascenso de la burguesía al rol dirigente de la sociedad, estamos en presencia de un cambio de mentalidad que propiciará a su tiempo una nueva imagen o representación de la realidad. Este será el punto de partida para la elaboración y desarrollo del pensamiento científico.

La mentalidad feudal, profundamente influenciada por la teología católica, se caracterizaba por su idea de interpenetración entre la realidad sensible (aquello que se ve, que se siente, que se puede tocar, en definitiva, que se puede percibir mediante los sentidos) y la irrealidad, o la realidad no sensible. Esta mixtura se ponía de manifiesto en la explicación del origen de los fenómenos naturales (la lluvia, el viento, las tormentas, las mareas, etc.) a partir de la intervención divina. Por ejemplo, un año con sequía no era atribuido a la combinación de factores climáticos tales como las altas temperaturas y la ausencia de humedad, sino a un castigo que Dios propiciaba a los ser humanos por sus pecados.

En este marco, la experiencia primaria de los seres humanos, que viven de y en la naturaleza, no era tenida en cuenta y se priorizaba la interpretación basada en la revelación de la voluntad divina. Aquello que sucede se comprende exclusivamente al interior de un sistema de ideas donde la causalidad es sobrenatural. Ante un fenómeno natural como la lluvia, cuyas causas naturales inmediatas eran evidentes y conocidas desde el sentido común (la evaporación de las aguas ante el calor, que deriva en la condensación en la altura) se anteponía una explicación que situaba como protagonista absoluto a Dios. La teología –el pensamiento referido a Dios y sus atributos– se constituía entonces en la fuente del conocimiento de la realidad y se transmitía como un saber dogmático.

Por el contrario, hacia los siglos XI y XII se comienza a postular una nueva visión de la realidad, a cuyas variaciones y sucesos se les encuentra un nuevo principio de explicación causal: la **causalidad natural**. Por causalidad natural se entiende aquel enunciado o conjunto de enunciados que explica un fenómeno de la naturaleza a partir de elementos pertenecientes al mismo orden, es decir, a partir de otros fenómenos naturales, sin apelar a nociones supranaturales, como la noción de voluntad divina. De esta manera, por ejemplo, las mareas (fenómeno natural A - Efecto) se comienzan a explicar como producto de la influencia gravitacional de la Luna (fenómeno natural B - Causa 1) o, en algunos casos, por efecto de la fuerza de los vientos (fenómeno natural C - Causa 2), y ya no como el soplo de Dios sobre las aguas.

El camino de la ciencia comenzó a trazarse desde la experiencia a la conformación de un sistema explicativo basado en la causalidad natural, que a su tiempo se acumula y sirve como punto de partida para nuevas investigaciones y estudios.

Las vías de conocimiento de la realidad natural van a encarrilarse en lo que se denominará pensamiento científico, mientras que el acceso a Dios y al resto de la entidades sobrenaturales se reservarán para el pensamiento religioso. En esta división adquiere nitidez el proceso de **secularización** característico de la Modernidad, y descrito por el sociólogo alemán Max Weber (1984). Mientras que en la Edad Media el pensamiento religioso monopolizaba la regulación de las múltiples dimensiones de la vida humana –la economía, el conocimiento, la organización política, etc.–, en la Modernidad cada una estas áreas se emanciparán del tutelaje religioso y se darán a sí mismas sus propias reglas y áreas de injerencia. Secularización nombra entonces al proceso por el cual se explica la realidad circundante al individuo a partir de nociones naturales que no tienen su origen en el discurso religioso.

Esta comprensión de la realidad como secular, profana, que se puede explicar, dominar y utilizar sin apelar a argumentos religiosos, tiene su base en la crítica al pensamiento clásico de Platón y Aristóteles. Estos filósofos representaron los máximos exponentes de la filosofía clásica griega, y sus obras fueron retomadas y resignificadas por la Iglesia católica, de manera tal que, durante toda la Edad Media, el conocimiento se basaba en la Biblia y en las nociones de Aristóteles (Chalmers, 2002: 2).

Estos pensadores sostenían la imagen tradicional que argumentaba que más allá de lo que aparece ante nuestros ojos –la realidad sensible– existía una realidad superior, última, que le daba sentido a esta y que era la que verdaderamente importaba conocer. La filosofía clásica le negaba importancia a lo sensible y concebía que la única y verdadera realidad era la que correspondía al mundo de las ideas, de los conceptos, de las nociones puras, únicamente alcanzables mediante la mente, pero sin requerir la intervención de los sentidos ni de la experien-

tación. Según la visión de Aristóteles, por ejemplo, la tarea de la ciencia era identificar la naturaleza de cada especie del conocimiento, separando aquello que era esencial, fijo e inmutable (sustancia), que correspondía al concepto, de aquello que era accidental y sensible (accidente) (Marradi, 2007: 17). En otras palabras, para esta doctrina, primero estaba el concepto, la idea de algo (por ejemplo, la idea de fuerza) y luego la experiencia, la expresión visible en la naturaleza de ese concepto (la fuerza de los vientos, de los mares, de algunos animales). El pensamiento de Aristóteles también se conoce como pensamiento axiomático, porque parte de axiomas o principios, considerados válidos por sí mismos, sin necesidad de demostración alguna, aunque después la realidad confirme sus nociones.

A esta estructura del conocimiento se contrapuso el modelo defendido principalmente por el astrónomo Galileo Galilei en el siglo XVI. En cierta oportunidad, Galileo demostró la falsedad del axioma aristotélico que enunciaba que la velocidad de la caída de los cuerpos era regulada por sus propios pesos (por ejemplo, que una piedra de dos kilos cae con una velocidad dos veces mayor a la de un kilo). Subió a la Torre de Pisa (Florencia, Italia) y dejó caer, ante la vista de todos los universitarios, dos piedras: una de cien libras y otra de tan sólo una. La caída al mismo tiempo de ambos elementos dio por tierra, mediante la experiencia, al postulado axiomático aristotélico. Con esta histórica demostración, el científico italiano derrotó a los exponentes del pensamiento clásico y dio paso a una nueva etapa en la constitución de la ciencia moderna. Por primera vez se adoptaba seriamente la estrategia de considerar a los hechos como la base, el punto de partida de la ciencia.

Mientras que para el modelo aristotélico, el objetivo de la ciencia residía en la tarea de identificar la “esencia” de las cosas, para Galileo, y para la visión que se convierte en estándar en los tres siglos siguientes, la tarea era establecer las relaciones entre las propiedades de los objetos. Las propiedades de los objetos remiten a sus cualidades o particularidades, aquellas que les permiten cambiar de forma, de tamaño o de temperatura, en el caso de los objetos físicos, o influir en las actitudes o compartimientos en el caso de los sujetos que conforman una sociedad.

En su forma ideal, un experimento consiste en observar cómo una propiedad determinada (operativa) causa efecto en una segunda propiedad (experimental), mientras se mantienen constantes o invariables todas las demás propiedades que potencialmente podrían influir en la propiedad experimental. El científico intuye que cierta propiedad podría estar causando determinada influencia en otra propiedad, y procura probar su intuición o hipótesis intentando reproducir lo que ha observado en una situación artificial. Allí intenta bloquear todas las variaciones de las otras propiedades que se supone que también podrían influir en la propiedad experimental, manteniéndolas efectivamente constantes. Al realizar un experimento de forma ideal, el científico puede averiguar la forma pura (es decir, sin influencias de otra fuente) de la relación entre la propiedad operativa y la experimental, y también determinar la dirección de esta relación: la operativa tiene una influencia causal en la otra.

Daremos un ejemplo de las ciencias naturales para clarificar este punto. En el proceso de dilatación de los metales, varios elementos potencialmente pueden influir: un cambio en la presión del aire, un aumento en la temperatura, de la humedad, etc. Para probar que efectivamente es el aumento de la temperatura el que ocasionaba el fenómeno de la dilatación, se reprodujo la situación en un experimento en un laboratorio: se tomó un trozo de metal y se lo sometió a altas temperaturas, manteniendo sin variar los índices de presión y humedad, entre otros. La dilatación final del metal corroboró la hipótesis, probando que fue la temperatura y no otro elemento la causa en el cambio de estado de los metales.

Con la consolidación del modelo experimental, el conocimiento pasa a preocuparse por realizar un recorte de la realidad y establecer cómo se comportaba, independientemente de cualquier otra consideración o género de lenguaje que no sea el científico. En esta tarea adquiere centralidad la vía empírica, es decir, el abordaje de las cosas y sucesos individualmente, tal como se presentaban ante los sentidos del investigador, y a partir de estos datos de la experiencia, llegar a generalizaciones, es decir, a explicaciones que dieran cuenta de un conjunto de objetos o de fenómenos, de un mismo tipo, superior al inicial.

En el plano filosófico, la idea de que la realidad debía ser sólo algo que correspondiera a lo sensible, cognoscible mediante los sentidos y controlados a su tiempo por un diseño epistemológico y metodológico, se denominó

realismo y fue una de las escuelas de pensamiento que dio origen a la ciencia, tal como hoy se la conoce. Para estos filósofos, los conceptos puros eran palabras vacías, no pertenecían al nivel de lo que efectivamente constituía la realidad. Lo real es el mundo de los hechos, de los fenómenos, de lo comprobable experimentalmente.

Epistemología: área de la ciencia que se ocupa de establecer los criterios básicos para determinar el carácter científico o no de los enunciados y las teorías.

Una de las cristalizaciones más importantes de este pensamiento se encuentra en la **concepción de la naturaleza** como objeto de estudio. Para José Luis Romero, lo propio de la nueva mentalidad burguesa que motorizará el surgimiento de la ciencia en la Modernidad, es la idea de que la naturaleza es algo que está afuera del individuo, que es objetiva (es decir, un objeto) y que puede ser conocida y estudiada. De allí en más, el individuo se transforma en sujeto cognoscente (sujeto que conoce algo) y la naturaleza en objeto de su conocimiento.

En el marco del pensamiento medieval precedente, el ser humano era considerado un objeto más dentro de la creación divina, estaba “inmerso” en la naturaleza y no podía pensarse a sí mismo fuera de ella. Naturaleza y ser humano eran dos cosas equivalentes en valor, y el individuo, que vive sumergido en la naturaleza, no se distinguía a sí mismo ni se diferenciaba. Por el contrario, lo característico de la mentalidad moderna es hacer una doble operación: a la ya mencionada división entre la realidad natural / sensible y la realidad sobrenatural se agrega la disolución del ser humano con respecto al ámbito natural. La realidad natural pasa a ser un objeto de conocimiento, un ámbito con un orden determinado y ciertas características que se pueden observar y sistematizar a partir de la experimentación y no por intermedio de una “revelación” divina.

En su nueva relación con el mundo, el ser humano descubre la diversidad de la naturaleza, múltiples variedades de animales, plantas, climas y paisajes. El conocimiento coincide una vez más con el desarrollo de la burguesía, que vive un movimiento de expansión de la sociedad feudal hacia la periferia, rompiendo el encierro que era característico de ese tipo de sociedad. Durante la Era Medieval, el ser humano se había acostumbrado a vivir en ámbitos cerrados y reducidos, producto del estado generalizado de guerras, inseguridad y hambrunas. Es por ello que en aquel entonces la experiencia del mundo era muy reducida, y se denominaba misterio a todo lo que evadía esa micro-realidad.

Por el contrario, la burguesía nace precisamente de la ruptura de ese encerramiento. Debido a la necesidad de comerciar las mercancías producidas, esta nueva clase social desborda los límites políticos, económicos y culturales impuestos y emprende viajes a sitios desconocidos y lejanos. Esta expansión geográfica y política contribuye a formar una imagen del mundo radicalmente diferente. Entre las muchas novedades que los viajes de los exploradores y mercantes arrojan se encuentra la constatación de la existencia de una naturaleza absolutamente diversa, pero que no obstante observa un orden apreciable mediante los sentidos. Lo diverso puede ser diferente y al mismo tiempo real.

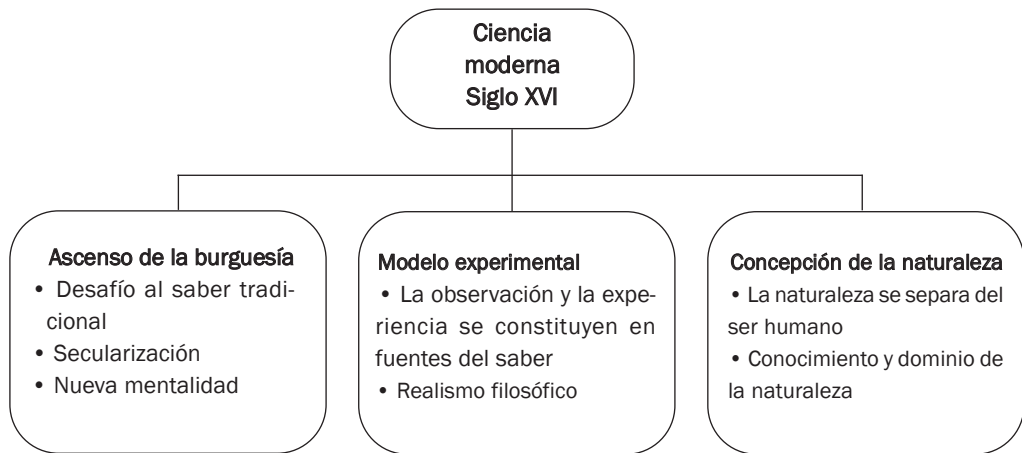
Esto refuerza la idea de que la naturaleza es algo ajeno al individuo y objeto pasible de conocimiento. El ser humano es instrumento del conocer y todo lo demás es cognoscible. Este objeto cognoscible es variado por definición. Frente a la concepción tradicional de que todo lo extraño debía ser sobrenatural, cuánto más variedades se conocen más arraiga la idea de que es posible la existencia de otras variedades de la naturaleza. La tendencia a reducir las dimensiones de lo sobrenatural y ampliar las de lo real crece con el conocimiento de lo diverso.

Hay una segunda actitud que potencia la empresa del conocimiento: la intención del ser humano de **dominar a la naturaleza**, de servirse de ella para fines económicos. Frente a una economía tradicionalista como la medieval, donde la producción se encontraba pautada por los ciclos naturales y el nivel de desarrollo tecnológico era muy bajo, se contraponen una nueva metodología de fabricación de productos que requiere nuevas técnicas de explotación de la tierra. El contacto del individuo con naturalezas diferentes a las tradicionales lo obliga a reiniciar la cre-

acción tecnológica, a lo que se suma la necesidad de acrecentar la cantidad de productos, frente a un aumento de la demanda gracias a la constitución de nuevos mercados.

Cuando a partir de sus viajes y observaciones el ser humano contempló la diversidad de la naturaleza, empezó a elaborar el principio de que la naturaleza constituía un orden o un sistema, y conforme a la preeminencia acordada a la realidad sensorial. Este orden no era necesariamente sagrado sino profano, es decir, que se comporta de una manera que el ser humano puede entender con sus propios instrumentos y raciocinio, sin recurrir a la interpretación divina. El secreto de esta convicción es que el ser humano ha descubierto que puede experimentar con la naturaleza, alejando a Dios del proceso de lo creado.

Recapitulando: el itinerario de conformación de la ciencia moderna se inicia con el ascenso de la **burguesía**, que desafía a los poderes tradicionales e impulsa una nueva mentalidad, donde se separan la realidad sensible y la realidad supra sensible. Esta división configura el proceso de **secularización**, por el cual la búsqueda del conocimiento (entre otras actividades sociales) se autonomiza de la tutela religiosa y establece por sus propios medios la fuente del saber. Esta se encontrará en el modelo propuesto por **Galileo**, que postula a la observación de los hechos y a la experiencia como base de la ciencia, desplazando de esta manera al modelo axiomático de Aristóteles y a la teología. El **realismo** conforma la nueva corriente filosófica que acompaña esta revolución en el pensamiento, que establece que la realidad se encuentra en aquello cognoscible mediante los sentidos. Finalmente, estas nuevas inclinaciones filosóficas y científicas favorecen una **nueva concepción de la naturaleza** como objeto pasible de conocimiento, dominio y utilización por parte del ser humano.



La ciencia moderna. Concepto y características

Se denomina ciencia a aquel conocimiento de las diferentes dimensiones de la realidad que se distingue por ser racional, sistemático y por brindar pruebas de aquello que intenta explicar. Por medio de la investigación científica el ser humano procura una reconstrucción conceptual del mundo cada vez más amplia, profunda y exacta (Bunge, 1980).

La ciencia también puede ser pensada como una acumulación de conocimiento. ¿Y qué significa conocer algo? ¿Qué significa conocer un fragmento de la realidad social?

El filósofo argentino Gregorio Klimovsky (1994) afirma que para que haya conocimiento debe existir una relación entre tres elementos importantes: **creencia, verdad y prueba**. Con respecto a la **creencia**, nos referimos a que cuando un científico presenta una teoría realmente cree en ella; en otras palabras, formula sus conjeturas como

afirmaciones acerca de aquello que acaece en la realidad. En segundo término, la palabra **verdad** alude a que la afirmación/teoría elaborada por el científico pretende realizar una descripción correcta de un fragmento de la realidad. Finalmente, la idea de **prueba** remite a las demostraciones, testimonios o evidencias que una determinada teoría brinda acerca de su descripción de una porción del mundo. Este último elemento es sumamente importante para la diferenciación presentada entre la ciencia y otros campos de conocimiento, porque precisamente el saber mítico-religioso carece de recursos para probar sus suposiciones acerca del mundo, ya que éstas se fundan en la presencia de entidades “metafísicas”, es decir, situadas por definición más allá de la física, la realidad aprehensible por el ser humano. Por su parte, el conocimiento proveniente del sentido común, si bien puede brindarnos saberes prácticos, observa un carácter excesivamente parcial y fragmentario y, en muchos casos, no puede brindar pruebas de sus afirmaciones.

Los debates que han acompañado el desenvolvimiento de la ciencia como disciplina han desplazado la búsqueda de la verdad de entre sus objetivos, por considerar este término como una pretensión excesiva, que potencialmente deriva en una forma dogmática. Es por ello que hoy los científicos prefieren hablar de teorías o hipótesis sólidas, que, mediante la continua presentación de pruebas a su favor, brindan provisionalmente explicaciones ciertas sobre la realidad social y/o natural.

De esta manera podemos sostener que los tres elementos distintivos del conocimiento científico son: **la creencia, la orientación hacia la certeza y la presentación de pruebas acerca de aquello que se afirma.**

Según señala Klimovsky (1994), para algunos epistemólogos lo que resulta característico del conocimiento que brinda la ciencia es el llamado **método científico**, es decir, el o los procedimientos que nos permiten obtener conocimiento y al mismo justificarlo; en otras palabras, dar pruebas acerca de su validez. Tal como mencionamos en párrafos precedentes con respecto al término “verdad”, actualmente existen importantes debates al interior del campo científico sobre la existencia de un único método científico o varios, de acuerdo con las características de los diferentes objetos de estudio o fragmentos de la realidad que se pretenden estudiar. Frente a estas controversias (que presentaremos debidamente en el transcurso de la Unidad 3), estableceremos una idea mínima acerca del carácter metódico de la ciencia.

El conocimiento que proporciona la ciencia es metódico, porque la producción de saberes acerca de la realidad no se establece de cualquier manera o mediante criterios arbitrarios, sino que se formula mediante una serie de pasos que el científico debe cumplir rigurosamente a la hora de presentar una teoría, es decir, una determinada idea o planteo sobre algo que ocurrió u ocurre en la realidad. Uno de los procedimientos consensuados en torno del carácter metódico de la ciencia resulta de la necesaria presentación pública de las pruebas o argumentos en favor de una determinada teoría. En otras palabras: las evidencias que sostienen una determinada teoría deben ser pasibles de ser revisadas por la comunidad científica, a los fines de ser aceptada o desechada.

Teoría: conjunto de conceptos relacionados entre sí, que presenta un punto de vista sistemático sobre nudos problemáticos de la realidad social y especifica una particular relación entre variables (muchas veces ininteligible), en el intento de comprender y explicar (no siempre) fenómenos.

Estas últimas apreciaciones nos introducen a la idea de que la ciencia también comprende una actividad social. Ello significa que en su desarrollo interviene un grupo social definido: los científicos, cuya tarea primordial es la producción de ideas acerca del mundo. Como todo emprendimiento humano, la ciencia posee una historia propia que se caracteriza por los debates continuos entre diferentes corrientes o escuelas acerca del estatus científico o no de algunas ideas, la demarcación de los objetos de estudio y la construcción de mecanismos que permitan establecer bajo qué condiciones una teoría puede ser considerada científica y cuándo no, entre otras discusiones. Volveremos sobre estos ejes cuando profundicemos sobre la historia del pensamiento científico moderno en las unidades 2 y 3.

Las áreas científicas

Llegado a este punto, es preciso mencionar que el campo científico puede dividirse en diferentes áreas.

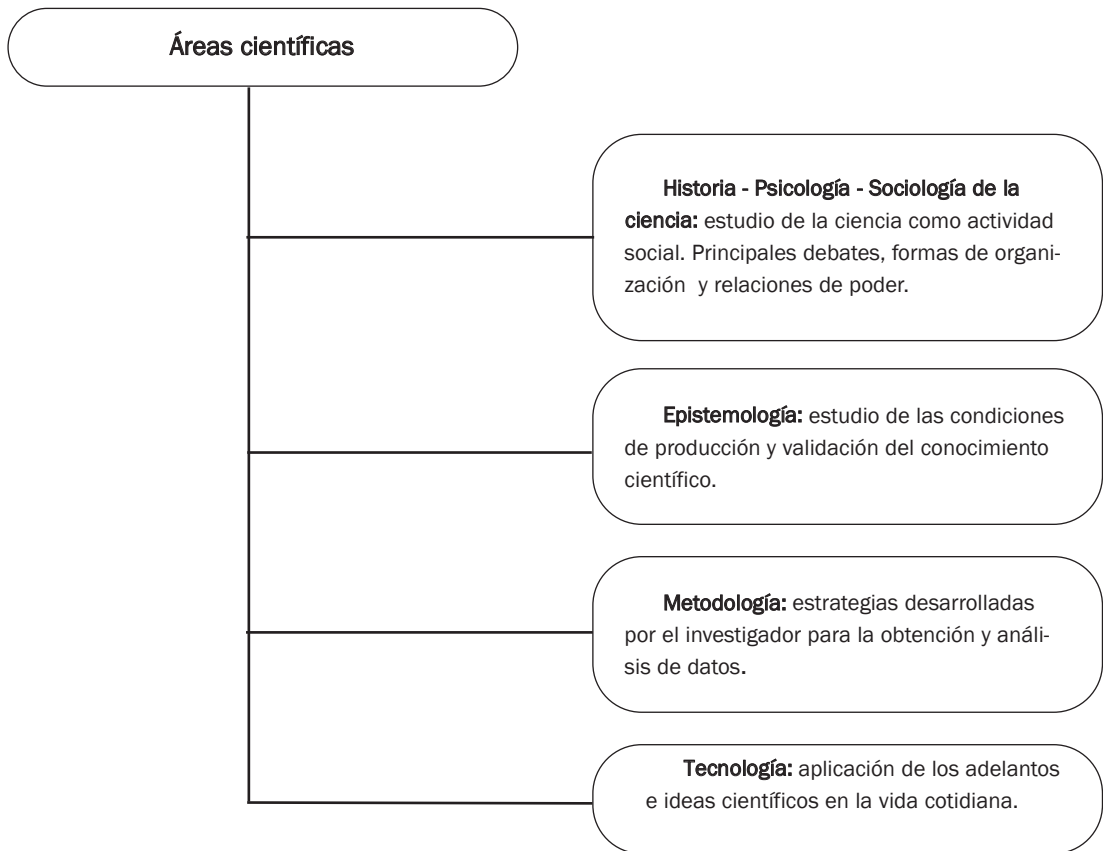
Gaeta y Robles (1985) destacan aquellas disciplinas abocadas al estudio de la ciencia misma: **la Historia, la Sociología y la Psicología de la Ciencia**. La Historia de la Ciencia se ocupa de la comprensión de los principales debates que han transcurrido en el campo científico a lo largo del tiempo y que han marcado sus principales desarrollos. Por su parte, la Sociología y la Psicología de la Ciencia se concentran en las particularidades de la comunidad científica como grupo social, sus mecanismos de interacción, sus relaciones de poder, entre otras cuestiones.

Una de las áreas más importantes del campo científico lo representa la **Epistemología**. Dicha disciplina remite al estudio de los problemas propios del conocimiento científico, tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que inciden en su producción y los criterios por los cuales se lo justifica o invalida. La epistemología constituye entonces **el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico** (Klimovsky, 1994).

Klimovsky (1994) señala que la epistemología se formula una pregunta crucial para comprender y analizar la importancia de la ciencia en los tiempos actuales: ¿por qué debemos creer en aquello que afirman los científicos? El conocimiento científico no se acepta por que sí o de una manera arbitraria o impuesta. Por el contrario, y como ya tuvimos ocasión de mencionar, cada teoría e hipótesis es examinada exhaustivamente por los científicos a los fines de establecer, en primera instancia, si se trata de una forma de conocimiento que pertenece efectivamente al campo de la ciencia, y en segundo lugar, si es válida o no. Para la epistemología, todas las teorías, sean nuevas o tradicionales, deben pasar por el testeo de los criterios de demarcación para establecer cuáles formulaciones o descripciones de la realidad merecen ser llamadas científicas y cuáles no. Frente a cualquier teoría, el epistemólogo se preguntará por su emergencia como fenómeno histórico, social o psicológico y, fundamentalmente, por qué hay que considerarla como buena o mala, o cuáles son los criterios para decidir si una teoría es mejor o peor que otra.

Otra de las áreas científicas de importancia es la **Metodología científica**. A diferencia de los epistemólogos, quienes se dedican a la metodología no ponen en duda el conocimiento ya producido y aceptado por la comunidad científica. Sus objetivos se concentran, por el contrario, en la búsqueda y aplicación de estrategias que se orientan a incrementar el conocimiento. En otras palabras, podemos decir que la metodología consiste en la producción de diversas herramientas para obtener datos sobre fenómenos o hechos de la realidad. Klimovsky (1994) señala la fuerte estrechez entre la epistemología y la metodología, en la medida en que el metodólogo indudablemente debe apelar a recursos epistemológicos para obtener conocimientos que sean genuinos. Por su aplicación directa sobre el campo de estudio, es posible sostener que la metodología es posterior a la epistemología, aunque en verdad ambas áreas se encuentran ostensiblemente integradas en el trabajo científico.

Asimismo, la producción científica incide, en la mayoría de los casos, en el transcurrir cotidiano de las sociedades, en la medida en que sus descubrimientos, saberes y apreciaciones se aplican para el mejoramiento del contexto de vida natural y cultural. El epistemólogo argentino Mario Bunge denomina tecnología a la aplicación de los adelantos e ideas científicos en la dimensión práctica de la vida. Esta particularidad del campo disciplinar científico conlleva el desarrollo de la discusión sobre la dimensión ética de la ciencia, a los fines de establecer en qué medida los conocimientos obtenidos pueden resultar provechosos o negativos para la humanidad cuando sean aplicados.



Divisiones al interior del campo científico. Ciencias formales y ciencias fácticas

Una de las divisiones más extendidas al interior de la ciencia como disciplina es la que se establece entre las denominadas ciencias formales y ciencias fácticas (Bunge, 1980; Gaeta y Robles, 1985; Klimovsky, 1994).

Por **ciencias formales** se entienden aquellas formas de conocimiento que no se formulan sobre objetos, personas, procesos y hechos, sino que se ocupan de entes ideales y abstractos, que sólo existen en la mente humana, pero no fuera de ella. Sus enunciados no requieren de la confrontación empírica para validarse. En este sentido, las ciencias formales no brindan ningún tipo de información sobre la realidad y sus múltiples dimensiones, por eso se considera que no son ciencias "objetivas".

El ejemplo paradigmático de las ciencias formales son la lógica y la matemática, que tratan con entidades abstractas, como los números, las figuras geométricas o las tablas de verdad. El concepto de número abstracto, por ejemplo, es utilizado en muchísimas situaciones de la vida cotidiana justamente para cuantificar objetos materiales. Decimos entonces que tenemos cinco pares de zapatos, pero el concepto de "5", a diferencia de los zapatos, es inasible para la investigación empírica: no se puede ver, tocar, conocer, manipular, etcétera.

A partir de esta caracterización podemos afirmar que las ciencias formales jamás entran en conflicto con la realidad, sino que, por el contrario, se "aplican" a ella, a partir de su empleo en la vida cotidiana.

La lógica y la matemática se denominan precisamente ciencias formales por ocuparse de inventar y asociar nociones formales. Sus objetos no son ni cosas ni procesos, sino más bien “formas” en las que se puede verter el contenido de los objetos que sí se pueden ver y tocar o que sufren modificaciones con el correr del tiempo. En el ejemplo recientemente citado, el concepto de “5” da forma al contenido empírico de X cantidad de zapatos, permitiéndonos en definitiva contabilizar 5 pares de zapatos (de acuerdo con los objetivos propuestos) y no 2, o 6 o 1000. Como señala Bunge (1980), en definitiva la lógica y la matemática establecen contacto con la realidad a través del lenguaje.

Esto último nos permite dar cuenta de las relaciones o correspondencias que se establecen entre las formas o conceptos mencionados, y las cosas o procesos pertenecientes a cualquier nivel de la realidad. Fundamentalmente las ciencias naturales (la física, la química, la astronomía, etc.) recurren a la matemática, empleándola como herramienta de precisión para analizar las complejas relaciones que se establecen entre hechos físicos y entre los diversos aspectos de los hechos físicos.

Por **ciencias fácticas o empíricas** se entienden aquellas formas de conocimiento que se ocupan de estudiar los procesos, los objetos y sucesos que conforman la realidad natural y social. El conocimiento científico es fáctico en la medida en que parte de los hechos, los analiza y luego realiza una explicación sobre sus cualidades, transformaciones y relaciones que se denomina teoría. También podemos conceptualizar a la **teoría** como un sistema de ideas que explica algún fragmento o recorte de la realidad. A diferencia de las ciencias formales, en las ciencias fácticas la racionalidad, es decir, la coherencia existente al interior de un sistema de ideas, es necesaria, pero no suficiente para establecer que una determinada teoría es correcta. Además de la racionalidad, se le exige que los enunciados fácticos mantengan una relación estrecha con la experiencia ¿Qué queremos decir con esto? Que la validez o la aceptación de un determinado enunciado científico depende de la posibilidad de demostrar en el mundo real aquello que la propia teoría afirma.

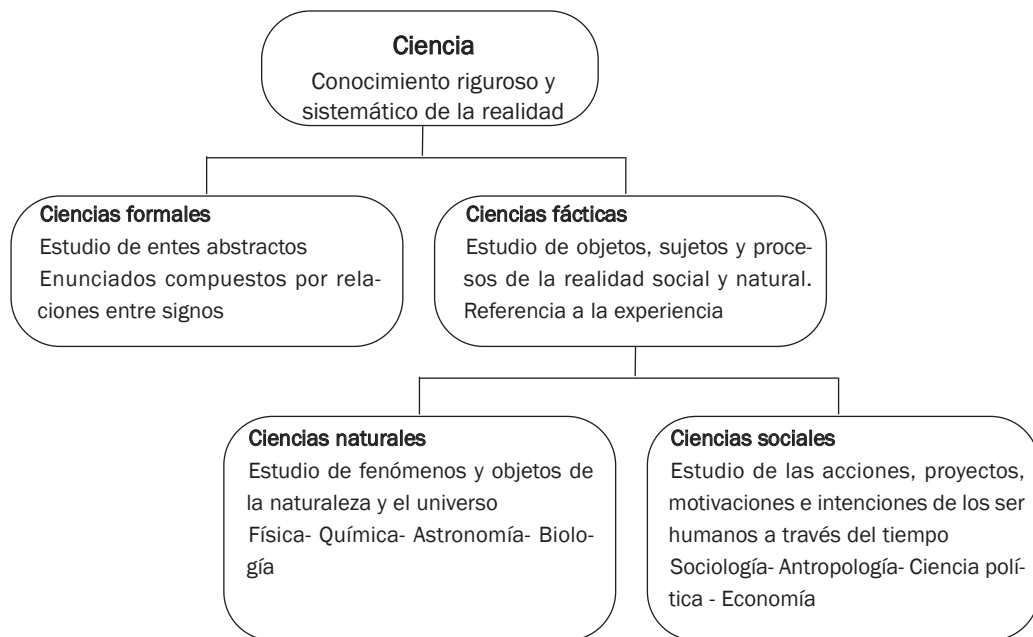
En síntesis, la ciencia se ramifica a su interior en ciencias formales (o ideales) y fácticas (materiales). Esta primera división se produce a partir de la consideración del objeto o tema en el cual se concentran cada una de estas partes. Paralelamente también es posible dar cuenta de diferentes especies de enunciados que utilizan las ciencias formales y las fácticas: mientras los enunciados formales consisten en relaciones entre signos, los enunciados de las ciencias fácticas se refieren a entidades, “cosas” que tienen existencia más allá de la ciencia: sucesos, objetos, personas y procesos. Finalmente esta división también observa una diferenciación metodológica por la que se ponen a prueba los enunciados: mientras las ciencias formales utilizan exclusivamente la lógica para demostrar sus teoremas que nada informan sobre la realidad, las ciencias fácticas necesitan del experimento y de la observación/testeo/compreensión de la realidad para aceptar o rechazar sus conjeturas. En otras palabras, las ciencias fácticas deben atenerse al análisis de lo que sucede y fundamentar en qué medida sus hipótesis se adecuan a los hechos y consiguen explicarlos.

A su vez, las ciencias fácticas, también llamadas empíricas, pueden subdividirse en dos sectores importantes, de acuerdo con el recorte de la realidad que analizan. Por un lado se encuentran las **ciencias naturales** (también denominadas “ciencias duras”), que como su nombre lo indica, estudian los fenómenos de la naturaleza y el universo, tanto los seres vivos como los inertes. La física, la química, la astronomía, la biología y cada una de sus particiones internas son ejemplos de ciencias duras.

Por otro lado, se encuentran las ciencias sociales, también denominadas “ciencias del ser humano”. En su caso, el objeto de estudio se concentra en las producciones culturales del ser humano, tanto las que pertenecen al pasado como aquellas que tienen lugar en el presente. Por producciones culturales entendemos el conjunto de acciones, intenciones, motivaciones y proyectos que los seres humanos realizan en sus interacciones a través del tiempo. Son ejemplos de **ciencias sociales** la sociología, la historia, la ciencia política, la antropología, la economía y cada una de sus divisiones internas.

Entre los objetos de estudio de las ciencias naturales y las ciencias sociales se registra una diferencia radical, a partir de la inclusión en estas últimas de la dimensión subjetiva de los seres humanos, con sus deseos e inten-

ciones más profundas. Este contraste ha provocado un intenso debate que continúa hasta nuestros días en torno de la existencia posible o no de un único método para todo el campo científico. Profundizaremos sobre estas controversias en la unidad 3 del presente Manual.



Una vez acordada la definición de la ciencia, sus elementos distintivos y las áreas que la conforman, nos centraremos a continuación en el detalle de sus principales características.

Características de la ciencia

Dos de los rasgos esenciales que ostentan tanto las ciencias de la naturaleza como las de la sociedad son la **racionalidad** y la **objetividad**. Ambos conceptos han sido mencionados en párrafos precedentes y a continuación los analizaremos en detalle.

Según Bunge (1980), por **conocimiento racional** se entiende aquel saber que está constituido por ideas y cuya base es el pensamiento / razón del ser humano. Tanto el punto de partida como el punto final del trabajo científico son conceptos que dicen algo acerca del mundo, y no imágenes, sensaciones o intuiciones vagas e imprecisas. Asimismo esas ideas no se acumulan de manera caótica y desordenada, sino que se organizan en un sistema, es decir, en un conjunto ordenado de enunciados (teorías).

A partir de estas precisiones podemos afirmar que el conocimiento científico “racionaliza” la experiencia en lugar de limitarse a describirla superficialmente o simplemente realizar un inventario de acontecimientos. La ciencia da cuenta de los hechos, no contabilizándolos, sino intentando explicarlos por medio de sus propias herramientas: las hipótesis (en muchos casos, a partir de leyes) y sistema de hipótesis (teorías). Los científicos conjeturan lo que hay más allá de los hechos observables y continuamente inventan conceptos (átomo, masa, energía para el caso de las ciencias naturales; poder, capital, clase social en el caso de las ciencias sociales), que aunque no tienen existencia empírica, refieren a las cosas, sus cualidades y las relaciones existentes. Por ejemplo, ni los científicos ni los

ciudadanos perciben directamente los campos eléctricos o el estatus de los grupos sociales, sino que infieren su existencia a partir del estudio de ciertos hechos particulares y a partir ellos construyen los conceptos mencionados que dan cuenta de sus particularidades.

La noción de **objetividad** alude, en primera instancia, a la pretensión de conocimiento de un objeto de estudio determinado de antemano, a partir de la adecuación de las ideas con aquellos hechos que se pretende estudiar. En otras palabras, los conceptos e ideas son objetivos en la medida en que se asemejan a aquello que dicen representar. Por ejemplo, el concepto de proletariado de Karl Marx será juzgado como acertado por la comunidad científica en la medida en que dé cuenta, en el desarrollo de sus enunciados, de las características y situación social de los sectores no propietarios de los medios de producción en el sistema capitalista.

Esta noción de objetividad, basada en la pretensión de correspondencia entre los conceptos y las cosas, supone asimismo una relación especial entre el sujeto y el objeto de estudio en el proceso de conocimiento, asumiendo que el objeto existe fuera e independientemente del sujeto cognoscente, siendo además, fuente exterior de las sensaciones de este último.

Orientado hacia estos fines, el investigador procura paralelamente despojar a la tarea científica de cualquier elemento que pudiera contaminar el acceso a la verdad o, cuanto menos, a una correcta descripción de la realidad. Tal como profundizaremos en la unidad 3, esta idea de objetividad ha sido objeto de un amplio debate en el campo de las ciencias sociales.

Tras estas dos nociones principales, existen otras características distintas de la labor científica, que enumeraremos a continuación.

- ❖ La ciencia posee un carácter **analítico**. En cada una de sus investigaciones, los científicos realizan un recorte de la realidad, social o natural, a los fines de abordarla con exhaustividad. Cada investigación científica no se propone, por ejemplo, responder al interrogante sobre las características del universo o de las sociedades en su conjunto. Se trata, en cambio, de entender una situación en términos de la totalidad de sus componentes, intentar descubrir los elementos que componen cada totalidad (social o natural) y las interconexiones que explican su integración.

Los problemas sobre los que se concentra una investigación científica son parciales, estrechos, pero a medida que avanza, sus horizontes se amplían, y el conocimiento obtenido en primera instancia sirve para buscar objetivos más amplios. Por ejemplo, una investigación que se planteó en un primer momento explicar las variaciones de caudal en un río determinado, una vez cumplida esta primera etapa, puede proponerse estudiar los cambios acontecidos en toda la cuenca hídrica a la que ese río pertenece. O en el caso de una investigación económica, el conocimiento de las intenciones de las decisiones de ahorro, inversión y consumo por parte de una red de clientes bancarios puede utilizarse como punto de partida para el estudio de esos mismos comportamientos en un grupo social más amplio y bajo otras circunstancias socioculturales, como por ejemplo los habitantes de una ciudad.

En definitiva, la investigación comienza descomponiendo sus objetos a fin de descubrir el “mecanismo” interno responsable de los fenómenos observados. A posteriori se preocupa por el examen de la interdependencia de las partes, y la etapa final es la tentativa de reconstruir el todo en términos de sus partes interconectadas (Bunge, 1980).

- ❖ La ciencia tiende a la **especialización**. En sintonía con la característica precedente, cada una de las disciplinas que componen el campo científico, se concentran en el análisis pormenorizado de un segmento de la realidad, y sus avances constituyen una profundización de los objetivos de conocimiento pautados en un área social o naturaleza determinada. Esta lógica orientada hacia la especialización explica la multiplicidad de técnicas de investigación desarrolladas, como asimismo la independencia relativa de diversas subdisciplinas científicas. Podemos citar como ejemplo de estudios especializados el surgimiento de la sociología de la re-

ligión, rural, política y educativa al interior del ámbito de la sociología; de la micro y la macroeconomía como divisiones internas de la economía.

- ❖ El conocimiento científico es **claro y preciso**. A diferencia del conocimiento del sentido común, que se caracteriza por su inexactitud y vaguedad, la ciencia procura la precisión, es decir, la mayor concordancia posible entre sus enunciados y lo que aconteció o acontece en la realidad. Tal como advierte Bunge (1980), esta inclinación no significa que el desarrollo de la ciencia carezca de errores e inexactitudes, pero una de sus misiones consiste precisamente en elaborar técnicas para detectar esos problemas y sacar provecho de ellos. Para obtener la claridad y precisión mencionadas, una de las pautas científicas claves resulta la formulación concreta de los problemas a los cuales el investigador decide abocarse. Otra de las cláusulas necesaria es la construcción de conceptos cuyas definiciones y términos teóricos consigan explicar, describir y/o comprender fenómenos y/o sucesos de la realidad natural y social.
- ❖ El conocimiento científico es **comunicable**. Cada uno de los descubrimientos y avances obtenidos por investigaciones científicas no pueden reservarse para el ámbito privado. Por el contrario, los resultados deben publicitarse, en primera instancia, al interior de la comunidad científica, para que aquellos científicos que no participaron en la investigación puedan examinar y comparar sus conclusiones a la luz de los hallazgos de estudios precedentes. En segundo término, la ciencia divulga el estado de sus producciones al conjunto de la sociedad a los fines de que esta evalúe su utilidad en virtud de sus problemas contemporáneos.
- ❖ La investigación científica es **metódica**. Los planteos de los múltiples estudios científicos no son erráticos, sino planeados. En la tarea de investigación de un tema determinado, cada científico sigue una serie de reglas establecidas por el campo científico que él mismo integra, no solamente en lo que refiere a la actividad de producción de teorías, sino en la totalidad del proceso de investigación: en la recolección de datos, en la formulación de hipótesis preliminares, en la construcción del andamiaje teórico y finalmente en la puesta a prueba de las conclusiones alcanzadas con la experiencia. Esta última metodología es característica de las ciencias naturales, enriquecida con la posibilidad de la experimentación a partir de la situación de laboratorio. En el caso de las ciencias sociales, las teorías presentadas sobre las acciones de los sujetos, entre otras producciones culturales, son testeadas a partir de otras herramientas, que apelan, por ejemplo, a la interpretación de sus motivaciones y a la recreación del contexto donde dicha praxis tiene lugar.
- ❖ El conocimiento científico es **sistemático**: una ciencia no es un agregado de informaciones inconexas que cada investigación detalla de manera individual y aislada, sino un sistema de ideas, conectado lógicamente entre sí. Cada uno de los campos en los que la ciencia se divide contiene teorías o sistema de ideas que mantienen vínculos estrechos.
- ❖ La ciencia es **abierta**: a excepción de los entes metafísicos, no existen barreras a priori que limiten el conocimiento científico, tanto en el campo de las ciencias duras como aquéllas consagradas al ser humano y sus actividades del pasado y del presente. La propia actividad científica, en su especialización y continuo desarrollo teórico y metodológico, proporciona nuevos temas a abordar, a partir de la noción de “descubrimiento”. Cuando en el campo científico se realiza un “descubrimiento”, esto es, la producción de una explicación sobre un hecho, un objeto o un proceso sobre al que hasta ese momento no se había considerado, se generan nuevas líneas de investigación que continúan o se desarrollan de manera paralela al estudio precedente. Como ejemplo podemos citar el descubrimiento de un nuevo planeta en el campo de la astronomía, que impulsa, en muchos casos, la revisión de los planteos teóricos que daban cuenta de la evolución del espacio o el estudio de nuevos procesos orbitales. En el área de las ciencias sociales, puede darse la situación del

hallazgo de nuevas fuentes escritas sobre un acontecimiento histórico, que propicia la profundización de nuevas aristas sobre el mismo hecho.

- ❖ La ciencia es **autocorrectiva**: las nociones acerca de nuestro medio natural o social se encuentran en permanente movimiento, es decir, todas son falibles y revisables. Siempre existe la posibilidad que surja una nueva situación (nuevas informaciones o nuevas producciones teóricas) en la que nuestras ideas, por más firmemente establecidas que parezcan, resulten inadecuadas. A diferencia del pensamiento religioso, la ciencia carece de dogmas: incluso los principios más generales y seguros son susceptibles de ser corregidos o reemplazados.
- ❖ La ciencia posee una dimensión **práctica**: además de la creación de conceptos y teorías, las producciones científicas, precisamente por referirse a sucesos, procesos y objetos del mundo, inciden en la realidad, transformándola. Las revoluciones industriales cristalizadas en la generación de nuevos métodos de producción, medios de transporte y comunicación derivaron, en gran medida, de desarrollos propios del campo de la física y de la química. Los antropólogos son convocados en varias oportunidades en juicios públicos cuando se analizan controversias interculturales.

Cuadro síntesis: Unidad 1

- ❖ La ciencia se distingue de otras formas de conocimiento humana, como el discurso religioso y el sentido común, por su carácter riguroso y sistemático, y por ofrecer pruebas de sus explicaciones acerca del mundo.
 - ❖ El surgimiento de la ciencia moderna radica en un proceso social, cultural y filosófico en el que destacan la nueva mentalidad burguesa, el triunfo del método experimental de Galileo Galilei y una nueva concepción del mundo natural como objeto de conocimiento y dominio por parte del ser humano.
 - ❖ La ciencia constituye una forma de conocer el mundo que se distingue por la articulación de tres elementos: la creencia, la orientación a la certeza y la prueba. Asimismo comprende una actividad social, en tanto práctica llevada a cabo por seres humanos.
 - ❖ El campo científico puede ramificarse en diferentes áreas: la Historia de la Ciencia, la Sociología de la Ciencia, la Psicología de la Ciencia, la Epistemología, la Metodología y la Tecnología.
 - ❖ De acuerdo con el objeto de estudio la ciencia se divide, en primera instancia, en ciencias formales y ciencias fácticas. Las ciencias formales se ocupan de entes abstractos, mientras que las ciencias fácticas o empíricas estudian objetos, sujetos y procesos de la realidad social y natural. A su vez, las ciencias fácticas se dividen en ciencias naturales, que se concentran en los objetos de la naturaleza y el universo, y las ciencias sociales, cuyo objeto son las producciones culturales del ser humano a través del tiempo.
 - ❖ La ciencia, en tanto disciplina, se caracteriza por la producción de un saber racional y objetivo, a partir de la generación de conceptos y categorías del pensamiento que se refieren a un fragmento o recorte de la realidad (objeto). Otras características del conocimiento científico son su carácter analítico y especializado, la búsqueda de la claridad y la precisión en la formulación de enunciados, la comunicación de resultados, el carácter metódico y sistemático de sus procedimientos, la autocorrección como mecanismo de progreso, la apertura constante hacia nuevos objetos de estudio y la incidencia en la vida práctica.
-

Lecturas recomendadas:

- ❖ Bunge, Mario (1980). La ciencia. Su método. Su filosofía. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte.
- ❖ Chalmers, Alan (2002). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Buenos Aires, Siglo Veintiuno de Argentina Editores. Capítulos 1, 2 y 3.
- ❖ Gaeta, Rodolfo y Robles, Nilda (1985). Introducción. En Gaeta y Robles (comp.) Nociones de epistemología. Buenos Aires, Eudeba.
- ❖ Klimovsky, Gregorio (1994). Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología. Buenos Aires, A-Z editora. Capítulo 1.
- ❖ Marradi, Alberto (2007). Tres aproximaciones a la ciencia, en Marradi, Archenti y Piovani (ed.) Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires, Emecé.
- ❖ Romero, José Luis (1987). Estudio de la mentalidad burguesa. Capítulo III. Los contenidos de la mentalidad burguesa. Buenos Aires, Alianza Editorial.

La unidad 2 comprende la presentación de los debates en el campo epistemológico en torno de diversos criterios para establecer el carácter científico de los enunciados y su validez, de acuerdo a su ajuste o no a los hechos. En primer lugar, desarrollaremos el pensamiento inductivo postulado por el empirismo lógico, según el cual los datos de la experiencia resultan el punto de partida del desarrollo teórico. A continuación expondremos la crítica del filósofo Karl Popper a esta corriente y su propia formulación de criterios alternativos, que dan lugar a una nueva posición epistemológica: el falsacionismo. Finalmente, al cierre de esta unidad daremos cuenta del impacto del pensamiento popperiano en las ciencias sociales, reflejado en la postulación de un único método para todas las ciencias fácticas.

Diálogo de saberes como desafío en las prácticas de investigación

Knowledge-based dialogue as a challenge in research practices

Diálogo de saberes como desafio nas práticas de pesquisa

Melisa Cuschnir¹

Judith Naidorf²

Resumen: Las transformaciones en la producción de conocimiento orientada a resolución de demandas sociales y productivas implican nuevos desafíos en la creciente vinculación entre investigadores e investigadoras y agentes sociales que no suelen participar de los ámbitos académicos. El objetivo de este trabajo es analizar cómo la vinculación y el diálogo de saberes entre investigadores e investigadoras y agentes sociales puede generar aprendizajes producto de la interacción y potenciar la construcción conjunta de conocimiento. Dicho encuentro de saberes presenta un reto para ciertos modos de hacer investigación y al mismo tiempo puede habilitar cambios sustantivos en las propias prácticas. El trabajo se enmarca en un análisis cualitativo de la experiencia de un grupo de proyectos de diferentes disciplinas que asumen la participación de agentes sociales como parte del proceso de investigación; a partir del cual se pretende reflexionar acerca de la relación entre equipos de investigación y sus entornos y las características particulares que asume la investigación en educación en dicho vínculo.

Palabras claves: Diálogo de saberes, Aprendizajes en interacción, Vinculación, Agentes sociales

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA). Doctoranda (FFyL-UBA). Becaria Doctoral (Conicet). Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires. E-mail: melisacuschnir@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6219-7492>.

² Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta del departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8215-5273> E-mail: judithnaidorf@gmail.com

Abstract: The transformations of knowledge production aimed at solving social and productive demands imply new challenges in the growing relationship between researchers and social agents who do not usually participate in academic settings. The purpose of this paper is to analyze how the knowledge-based dialogue and interaction between researchers and social agents can generate learning as a result of engagement and improve the co-production of knowledge. This knowledge encounter poses a challenge for certain ways of doing research and at the same time can cause substantial changes in the practices themselves. This paper is part of a qualitative analysis of the experience of a set of projects from different courses that include the participation of social agents as a part of the research process. It is intended to reflect on the relationship between research teams and their environments, as well as the particular characteristics research in education acquires in this connection.

Keywords: knowledge-based dialogue, learning in interaction, engagement, social agents

Resumo: As transformações na produção de conhecimentos voltadas para a resolução de demandas sociais e produtivas implicam novos desafios no crescente vínculo entre pesquisadores e agentes sociais que não costumam participar das áreas acadêmicas. O objetivo deste trabalho é analisar como a articulação e o diálogo do conhecimento entre pesquisadores e agentes sociais podem gerar aprendizado como resultado da interação e aprimorar a construção conjunta do conhecimento. Esse encontro de conhecimentos apresenta um desafio para certas formas de fazer pesquisa e, ao mesmo tempo, pode permitir mudanças substantivas nas próprias práticas. O trabalho se insere em uma análise qualitativa da experiência de um grupo de projetos de diferentes disciplinas que assumem a participação de agentes sociais como parte do processo de pesquisa, a partir do qual se pretende refletir sobre a relação entre as equipes de pesquisa e seus ambientes e as características particulares que assume a pesquisa em Educação no referido vínculo.

Palavras-chave: Diálogo de saberes. Aprendizagem em interação. Vínculo. Agentes sociais

Introducción

Los debates alrededor del vínculo universidades-sociedades se presenta como un asunto recurrente desde el surgimiento de la propia institución hasta la actualidad. A lo largo de la historia, pero con mayor énfasis en las últimas décadas las instituciones universitarias fueron cuestionadas y demandas por mayor pertinencia de sus planes de estudio, sus investigaciones, sus actividades de extensión, entre otras labores y funciones (NAIDORF et al, 2007). Para las universidades latinoamericanas, la vinculación o la función social de la misma estuvo históricamente ligada a la idea de extensión universitaria. Sin embargo, el incremento de la demanda a la universidad de mayor apertura hacia sectores “externos” no tuvo que ver únicamente con las prácticas asociadas al compromiso social, sino también con necesidades financieras (de complementar o reemplazar al erario público).

Según Emiliozzi, Vasen y Palumbo (2011) aquello que se denomina “tercera misión” de la universidad, asociada a las diversas formas de vinculación con las sociedades o entornos, se encuentra actualmente en un amplio debate, ya que no existe acuerdo general acerca de la forma en que el conocimiento científico y tecnológico producido por la universidad debe aportar al conjunto más amplio de la sociedad. Los autores hacen alusión a una tensión entre una concepción de la tercera misión relacionada con el compromiso social con los sectores más desfavorecidos (BRUSILOVSKY, 2000) y otra tercera misión relacionada con la producción de conocimiento con valor comercial, que eventualmente pueda patentarse y producir innovaciones tecnológicas. Esta segunda visión proviene de los estudios de política científica y tecnológica, que buscan adjudicar un lugar nuevo a la universidad en la organización social de la producción de conocimientos.

Tomando en cuenta la variedad de actividades y sectores que aparecen bajo el discurso sobre la participación de “la sociedad” en la universidad, se acuerda con que “no existe una comprensión común de lo que constituye una práctica aceptable de vinculación académica” (BENNEWORTH, CULUM y FARNELL, 2018). En este sentido, podemos decir que existen tantos conceptos y

definiciones de participación de los entornos en las universidades como entidades que investigan, escriben y debaten al respecto. Los intentos de definir el concepto y las actividades que lo componen indican discrepancia contextual y falta de consenso entre los y las investigadores, como también en los y las encargados/as de formular políticas, las propias universidades y las agencias de financiamiento (ALONSO, CUSCHNIR, NÁPOLI, 2021).

En este marco, la propia práctica de investigación también presenta sus tensiones de forma específica. Según Castorina (2018) a pesar de las intenciones de muchos y muchas profesores, investigadores y estudiantes por vincular a la universidad con las necesidades sociales, desde el punto de vista de la naturaleza del conocimiento producido, este ha sido clásicamente disciplinar, en un proceso de producción descontextualizado con respecto a las necesidades cotidianas de la sociedad. El hecho de que las sociedades se apropien o no de las investigaciones, por momentos pareciera quedar al margen del conocimiento producido y de las preocupaciones de los científicos.

Según aquella lógica académica, los y las investigadores determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen su relevancia epistémica (NAISHTAT, 2003), establecen la metodología y los tiempos de investigación. Ellos y ellas formulan sus preguntas y arriban a respuestas, a veces de modo compartido con otros/as investigadores, pero definen los objetivos según sistemas orgánicos de posiciones en las relaciones de fuerza que caracterizan al campo académico. Siguiendo a Bourdieu (2012), el campo académico no se reduce a los/las investigadores, a los/las profesores o a los/as estudiantes, sino que intervienen muchos otros actores y factores. Según la teoría de los campos (BOURDIEU, 1994) la ciencia se constituye como espacio de lucha, por la tenencia de la hegemonía / la autoridad científica, en la cual los actores que participan están fuertemente influenciados por las posiciones que ocupan dentro del campo y las reglas que lo definen.

Retomando la visión desde las políticas universitarias y científicas, podemos decir que, en las últimas décadas, las perspectivas que buscan orientar a las universidades y a la ciencia hacia la resolución de demandas sociales, económicas y productivas han tenido mayor visibilidad en dicho debate. Las acciones deliberadas de intervención estatal en materia de políticas científicas orientadas a contrarrestar el modelo ofertista que otrora primó como forma hegemónica de estímulo a la transferencia de resultados de investigación, llevó

al ensayo y al diseño de herramientas que estimulan la mirada científica sobre la demanda. En ese sentido, muchas universidades de Argentina experimentaron transformaciones en la producción de conocimiento fomentando una mayor vinculación con actores sociales (SENEJKO y VERSINO, 2019).

Si bien, las tendencias actuales fomentan la noción de demanda como otra entrada o motivación para la producción de conocimiento, también conviven orientaciones que muchas veces resultan contradictorias entre sí, es decir no clarifican una opción política que oriente con certeza la referencia de resolución de demandas sociales. Asimismo, dicho estímulo puede poner de manifiesto la necesidad de vincularse con agentes sociales que no frecuentan el ámbito científico de forma cotidiana, desde agentes sociales históricamente postergados, hasta sectores productivos. De este modo, el involucramiento de sujetos e instituciones puede posibilitar la participación de múltiples formas a partir del encuentro y el diálogo de saberes, como también de aprendizajes producto de la interacción de agentes en el proceso investigativo. Dichos procesos de intercambio de producción conjunta habilitan la posibilidad de generar cambios significativos en cuando a las formas tradicionales de hacer investigación en las universidades.

Proponemos en este trabajo abordar dichos fenómenos a la luz de la experiencia de proyectos de investigación que se engloban en una herramienta de política científica creada en el año 2012 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina denominado Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs), disponible para todas las disciplinas académicas, en las cuales se promueve como requisito necesario la vinculación directa entre los equipos de investigación y agentes sociales. Presentaremos algunas conclusiones que dan cuenta del fenómeno de vinculación en las cuales el diálogo de saberes, el intercambio entre saberes provenientes de diferentes fuentes y experiencias posibilita hibridación de conocimientos y aprendizajes producto de la interacción. Para finalizar, presentaremos algunas características de la investigación en educación como aporte para reflexionar acerca de las transformaciones en la práctica de investigar.

Alternativas en los modos de producir conocimiento

Las propuestas a favor de fortalecer el vínculo universidad-sociedad orientado a las necesidades sociales de los sectores históricamente más postergados tiene una larga trayectoria en nuestro continente. En respuesta a las tendencias mercantilizadoras, emergieron perspectivas críticas, que pusieron en discusión aquellas ideas sobre las instituciones de educación superior impregnadas bajo la lógica de mercado, aportando debates profundos y fundantes que derivan en rupturas epistemológicas que nos permitan pensar otras vinculaciones entre universidades y sociedades posibles. Proliferaron trabajos que pusieron el foco en necesidades sociales urgentes, al mismo tiempo que propusieron otros modos de construir conocimiento en diálogo con agentes que históricamente postergados. Agentes sociales que, de forma predominante, fueron considerados “objetos” de conocimiento por la academia. El reconocimiento de sujetos, instituciones y saberes que quedaron “fuera” de las instituciones legitimadoras del conocimiento ha impactado en las epistemologías y en los ensayos y búsquedas de formas colectivas de producción de conocimiento. Esta aspiración enunciada es parte del camino errante que transita hoy la vinculación de la universidad con la sociedad.

De Sousa Santos (2006) discute dicha relación planteando la necesidad de que la universidad recupere su legitimidad junto a la sociedad. El autor invita a fundar una Epistemología del Sur, para la cual es necesario construir desde la universidad una “ecología de saberes” que consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que, en este diálogo, no sólo se enriquecen los saberes sino además se constituyen bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias.

Según el autor, la ecología de saberes implica la búsqueda de credibilidad de los conocimientos “no científicos” lo cual no conlleva necesariamente a desacreditar el conocimiento científico. La premisa es que éstos últimos deben ser recuperados en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos. En las condiciones actuales, dicho uso del conocimiento científico se presenta como contrahegemónico. En ese sentido, la confrontación y diálogo entre saberes implica el llevar a cabo la misma operación entre los diferentes procesos a través de los cuales las prácticas que sean diversamente ignorantes se convierten en

prácticas que sean también diversamente conocedoras (SOUSA SANTOS, 2009, 2018). A su vez, el autor argumenta en contra de la visión que busca reducir la ciencia a un único modelo epistemológico como ideal de la científicidad. Rebate dicha idea, a partir de la valoración de la diversidad de prácticas situadas que coexisten de manera interrelacionadas en una “ecología de las prácticas” citando a Stengers (1996; 1997).

Bajo esta línea (LANDER, 2000) plantea que la universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización. En términos históricos esto se cristaliza con más fuerza la “colonialidad del saber”, como una imposición de la legitimidad de un modo de conocer como único válido pretendidamente bajo parámetros objetivos procurando construir verdades universales. Los otros saberes posibles serían por tanto carentes de legitimidad, bárbaros y superfluos. Según Guelman (2015) quien aborda la vinculación con la sociedad a partir de un trabajo conjunto con movimientos populares, dicho problema parte de reconocer que en los propios espacios de la universidad existen contradicciones y espacios transformadores. La autora afirma que en la relación de la universidad con su contexto se manifiesta también la imposición de aquellos saberes legitimados. Esto ocurre a través de la intervención, de las formas que adquiere la producción de conocimiento así como también en la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores. Sin embargo y de manera simultánea también tienen lugar otras relaciones posibles de saber-poder entre la ciencia, la universidad y la sociedad. Cobra fuerza en su posición en la apertura a la búsqueda de encontrar caminos de encuentro entre las necesidades populares y las acciones y políticas de formación, producción de conocimiento e intervención de las universidades. Como también señala Beigel (2016), los estudios sobre la dependencia académica o el llamado “capitalismo científico” abordan la complejidad que existe en el interior de regiones lingüísticas, en la diversidad de instituciones y redes, en las desigualdades entre disciplinas, y en las formas de subordinación que se registran en diferentes escalas, marginadas de la “ciencia universal”, sobre todo en América Latina.

Por otro lado, la antropóloga Rita Segato (2013) plantea la necesidad de la disposición de los y las investigadores para ser interpelado por comunidades y pueblos, por el intruso, el diferente. Ya no se trata de “dirigir la mirada hacia el otro con la finalidad de conocerlo sino la de posibilitar que nos conozcamos en la mirada del otro” (2013, p. 12) preguntándonos; ¿Qué nos pide? ¿Qué nos

demanda?, aunque esa demanda sea potencial o efectiva (SIRVENT, 1998). Segato fundamenta la necesidad de construir una disciplina atenta a la solicitud de conocimiento necesario, útil, válido, que pueda servir a aquellos en quienes nos miramos, para colaborar en la resolución de los problemas que nos plantean en su interpelación. Se trata de concebir una disciplina “interpelada, solicitada, demandada por los pueblos que por un siglo le sirvieron de objeto” (SEGATO, 2013, p.14).

De este modo, podemos decir que el diálogo de saberes presenta un desafío para los y las investigadores en sus prácticas de investigación. Llevar adelante procesos de producción que escapan de las lógicas de la individualidad, de la competencia por cantidad de papers o del patentamiento del conocimiento, en términos de la capacidad de acceder o no al mismo, resulta una transformación significativa para ciertas formaciones o tradiciones disciplinares.

Participación de agentes sociales y nuevos desafíos para las prácticas de investigación

Partimos de la idea, que encuentro entre investigadores/as y agentes sociales y el propio diálogo entre saberes, provenientes de diferentes fuentes y recorridos posibilita nuevos desafíos en la producción de conocimiento. En primer lugar, plantea modos diversos en cuanto a la posición de los agentes sociales, los corre de su lugar de “objeto” de la investigación para pasar a ser partícipe necesario de la misma. En segundo lugar, el cambio de posición de los y las agentes sociales, también modifica las formas de acercarse o de construir conocimiento por parte de los y las investigadores, tanto desde el propósito por el cual llevan adelante su investigación como también las formas de vincularse con los entornos en nuevos aprendizajes producto de la interacción. Con el objetivo de observar dichos fenómenos analizaremos la experiencia de una selección de proyectos de diferentes disciplinas que asumen la participación de agentes sociales como parte del proceso de investigación enmarcados en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS), con el propósito de dar cuenta como el diálogo de saberes y los aprendizajes producto de la interacción posibilitan transformaciones en las prácticas de investigación y habilitan procesos de producción conjunta de conocimientos.

En el año 2012 son creados los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación con el propósito de orientar la investigación a temas de relevancia social o temas estratégicos y abordar una diversidad de cuestiones que se presentan como debates pendientes del sector y que resultan novedosos por su propuestaⁱ. Uno de sus objetivos centrales es la búsqueda de respuestas ante el problema de la evaluación tradicional, por lo cual propone brindar mayor reconocimiento a aquellos/as investigadores/as que tienen una trayectoria que se orienta a proyectos vinculados con la resolución de problemáticas de relevancia social o con la actividad productiva y desarrollo de tecnologías, y que no sólo cumplen con los requisitos de la evaluación por publicaciones que suele primar en el ámbito científico y universitario sino que también invierten esfuerzos en actividades de vinculación. Otra de sus características relevantes es la incorporan agentes sociales que no suelen ser parte del ámbito académico en tanto se constituyen como parte imprescindible para la conformación de los proyectos, estos son denominados bajo las figuras de “demandantes” y “adoptantes”.

La incorporación de agentes sociales resulta un aspecto nodal en el desarrollo de los proyectos. Estos plantean que no hay investigación posible sin una contraparte que participe efectivamente del proyecto y firme un compromiso de uso de resultados cuando estos cumplan con los objetivos planteados. Si bien existen antecedentes de proyectos que plantean la incorporación de agentes o actores sociales de manera efectiva, está lejos de ser un requisito instalado a la hora de pensar en políticas científicas que pongan en cuestión la tarea y las vinculaciones que realicen los y las investigadores. Esta innovación significó reconocer una instancia de diálogo necesaria para este tipo de proyectos con otros actores por fuera del sistema universitario o científico.

A partir de la realización de entrevistas a investigadores y agentes sociales que participaron de proyectos, podemos dar cuenta de algunas características que nos resultan relevantes para dar cuenta del diálogo de saberes, de las nuevas vinculaciones y de los aprendizajes, productos de la interacción que se generaron como consecuencia de los encuentros que se produjeron al compartir proyectos conjuntos. En primer lugar, el involucramiento en un tema o problema en la mayoría de los casos propuestos por los agentes sociales y el reconocimiento del aporte que pueden realizar los mismos desde un conocimiento situado, desde las experiencias, local y contextual, habilitan mejores condiciones para la interacción

dinámica o diálogo como potencial creador de nuevos conocimientos. La voluntad de intercambio, el tiempo dedicado a la exploración conjunta con un objetivo concreto para la apertura a nuevos e inesperados resultados de la interacción permiten vislumbrar un camino que las herramientas de política científica procuran allanar.

Por otro lado, los saberes que los agentes sociales aportan al proyecto son conocimientos fundamentales y claves para orientar la toma de decisiones y para situarse en el rol de productores de un nuevo conocimiento co-construido. Esos saberes que son reconocidos por ellos mismos no habían tenido oportunidad de ser reconocidos mutuamente sin la realización del proyecto. Esta modalidad de participación permitió descubrir y valorar el carácter o la importancia que tienen el encuentro y el intercambio de conocimiento para quienes participaron por primera vez de una experiencia de investigación. En este sentido no solo se pueden dar cuenta de procesos a apropiación de los conocimientos producidos desde las universidades a otros espacios sociales, sino de la hibridación de esos conocimientos (VESSURI, 2004) a partir de la puesta en circulación de saberes y conocimientos provenientes de distintas fuentes.

En segundo lugar, el rol que asume cada parte del equipo se ve influenciado por la propia valoración acerca de lo que puede aportar cada una. En este sentido, el construir una relación de confianza mediada por una construcción sostenida por amplio período de tiempo aparece como un tema relevante en cada uno de los proyectos. Dicha confianza que puede iniciarse por los vínculos personales y que luego va adoptando formas de legitimidad implica la valoración de las distintas contrapartes, sus mutuas representaciones y el reconocimiento de un tiempo de intercambio que es productivo y necesario.

Por otro lado, aquellos saberes que se encuentran en circulación dan cuenta de un aprendizaje mutuo a partir del aporte de cada una de las partes. Un aprendizaje interactivo, en palabras de Thomas et al (2020) que nos permite valorar el conocimiento puesto en juego, visibilizar las experiencias y el propio proceso de investigación y producción que resulta del trabajo conjunto, colectivo junto a otros actores que no suelen participar en los procesos de evaluaciones tradicionales de proyectos y trayectorias. A su vez, el propio relato de los agentes sociales problematiza las asimetrías o jerarquías que se podrían llegar a plantear, desde el lugar del aprendizaje, no como una acción unidireccional, sino un aprendizaje que realizan las distintas personas involucradas en el proyecto; un

aprendizaje que permite valorar la diversidad de aportes y fuentes de conocimiento, que permita dialogar con otros saberes de una forma más paritaria/simétrica.

En tercer lugar, las disímiles formas de participación que realizan las partes (investigadores/as y agentes sociales) suponen trayectorias diversas y hasta lenguajes diferentes. Dicha participación implica, la circulación y la puesta en juego de otros conocimientos que pueden desafiar y correr el lugar conocido de cada parte, ampliar sus conocimientos previos y establecer las bases para una coproducción conjunta de conocimiento. Al mismo tiempo, resulta importante dar cuenta de las dificultades en cuanto a las temporalidades y dedicaciones a los proyectos como un factor que impacta en el funcionamiento del mismo. Las posibilidades de involucrarse y dedicarle gran parte del tiempo a la realización del proyecto por parte de los equipos de investigación se contraponen con la realidad de los agentes sociales quienes deben continuar con sus labores cotidianas que no les permiten muchas veces dedicarle el tiempo que quisieran a su participación. A su vez, los tiempos burocráticos, como también los tiempos que lleva la propia investigación o construcción de un producto para resolver un problema social o responder a una demanda particular, no son los tiempos esperados o necesarios. Esto supone una dedicación que puede suponer vaivenes no previstos que afectan lo previsto por demanda de las contrapartes.

Por último otra de las conclusiones a las que hemos llegado es que la experiencia de vinculaciones con agentes sociales, posibilita ampliar los límites del proyecto, generando vinculaciones virtuosas, da cuenta de la potencialidad de la construcción y el involucramiento de nuevos actores, sujetos e instituciones de los entornos en los cuales se insertan y trabaja cada proyecto. En este sentido, dar cuenta de la potencia y los amplios alcances de los proyectos modifica los sentidos de utilidad que el propio tema o el proyecto pueden generar en sus inicios para los agentes sociales así como por el impacto en las formas de interacción y construcción del conocimiento tradicionales de los equipos de investigación, ampliando y construyendo nuevos sentidos del mismo en la propia dinámica de interacción.

Aportes de la investigación en educación para analizar las tareas de investigar

La participación de agentes sociales en los proyectos ubica a los mismos en una posición de sujetos activos involucrados de diversos modos en el proceso de investigación y rompe con una posición de objeto del conocimiento. Aportando saberes y generando aprendizajes a partir del intercambio, del diálogo y del compartir su propia experiencia. En este sentido, el valor que tiene este tipo de vinculaciones para las distintas disciplinas académicas resulta enriquecedor y abre nuevas posibilidades para poner en uso los conocimientos científicos desde otras formas de circulación. Asimismo, la propia práctica de investigación puede modificarse, adoptando nuevas características que favorecen la producción conjunta de conocimientos.

De este modo, reflexionar acerca de las prácticas de investigación en general nos permite dar cuenta de las características particulares del campo educativo o de la investigación en educación y como ellas pueden contribuir desde sus propias experiencias y modos de aproximarse al conocimiento desde sus elementos singulares. Entendemos que la vinculación de la investigación en educación con el contexto resulta un aspecto constitutivo de la disciplina, puede vislumbrarse en la interrelación con el sistema educativo, en el diseño de políticas educativas, en el diagnóstico, evaluación y propuestas de intervención hacia problemáticas socioeducativa. El trabajo conjunto con equipos docentes, directivos, de todos los niveles educativos, con organizaciones sociales, sindicatos resulta en formas de intervención frecuentes, pero poco registradas y percibidas como tales. Dichas prácticas en muchas ocasiones resulta difícil de comunicar a través de los canales tradicionales estipulados por las instituciones en las que se llevan a cabo, financian y definir los temas vacantes, estratégicos y prioritarios las investigaciones en educación.

Cabe aclarar que nos referimos a la investigación en educación desde una perspectiva amplia, mirada desde distintas disciplinas y también hacia distintos campos. Carli (2012) explica la idea de investigación en educación para referir, a la investigación sobre fenómenos-procesos-objetos-sujetos "educativos" y que como tal puede ser realizada desde distintos campos disciplinarios, a partir de diferentes sistemas de preguntas y abordajes teórico-metodológicos. Entendiendo que en la misma se "(...) incluye la investigación en otras áreas de conocimiento (en política, economía, sociedad, etc) y supone una perspectiva amplia de las ciencias sociales y humanas (diferenciación que es necesario revisar

y sobre todo la ubicación de las ciencias de la educación en ellas)" (CARLI, 2012, p. 2).

En este sentido, podemos distinguir algunas tradiciones que realizan sus investigaciones de forma explícita en articulación con agentes sociales. Más allá de sus diferencias, podemos nombrar algunos trabajos del campo de la educación como por ejemplo, aproximaciones interpretativas vinculadas por un lado a la etnografía educativa (ROCKWELL, 1980, 2009; GOETZ y LE COMPTE, 1988), como también a la investigación participativa (Sirvent, 1999), a la investigación-acción (CARR y KEMMIS, 1986; ELLIOT, 1993) y la investigación-acción-participativa (IAP), ésta última, referenciada principalmente en la obra de Fals Borda, y su impacto en las décadas de los '60 y '70 a partir de la convergencia distintas corrientes de pensamiento. Su propósito fue producir cambios radicales en la sociedad, entendiendo que el papel de los investigadores es central para el proceso de transformación (FALS BORDA, 1985; 2008).

Dichos trabajos comparten una orientación de compromiso social como faro de su intervención y definen como central la participación de los y las agentes sociales, en el proceso investigativo. Estos agentes sociales, organizaciones sociales, colectivos orientados a un fin posicionan como sujetos y no solo objetos de las investigaciones que pretenden ser colectivas.

Si bien, las perspectivas críticas proponen otros modos de acceso al conocimiento haciendo parte a sujetos protagonistas, reconociendo el valor y la importancia de sumar voces y perspectivas. Resulta necesario explicitar que este tipo de prácticas investigativas no pueden tomarse como una generalidad del campo más allá de compartir y fomentar una vinculación fluida con entornos sociales y educativos. En este sentido, desde nuestra perspectiva el campo pedagógico (CABALUZ, 2015) es un campo de lucha, no es universal, no es neutral ni objetivo y está atravesado por relaciones de poder. A su vez, se establecen jerarquías donde intervienen distintos grupos de intelectuales, académicos, profesionales, trabajadores e instituciones que participan de la disputa por construir hegemonía. También es necesario dar cuenta que, en las ciencias de la educación, como también en las distintas disciplinas, coexisten paradigmas que definen y estructuran la práctica de la investigación. Cada paradigma presupone concepciones, tradiciones y compromisos. En este sentido afirmaba Popkewitz (1984) que la práctica investigativa que da fundamento a los argumentos esgrimidos como válidos también necesita ser analizada en

perspectiva histórica, política e ideológica y cada paradigma responde a posiciones al respecto de ellas (NAIDORF y CUSCHNIR, 2019).

De este modo, la investigación en educación desde su propio función recrea un vínculo enraizado con las problemáticas sociales y educativas, donde los y las sujetos que habitan los espacios educativos son partícipes de diferentes modos en los procesos de investigación y producción. A su vez, las perspectivas críticas nos aportan la necesidad de integrar agentes sociales como partícipes con voz y experiencias propias para aportar construir conocimientos situados desde las vivencias y trayectorias, reconociendo a quienes no son parte formal de los ámbitos universitarios. Dichas formas de acercarse y producir conocimiento desde el ámbito educativo muchas veces es “naturalizado” e invisibilizado, cuando puede ser un aporte sustancial para dar cuenta de experiencias significativas para pensar la utilidad del conocimiento que se produce en las universidades.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo hemos propuesto reflexionar acerca de las transformaciones en los modos de producción de conocimiento a partir de la vinculación con agentes sociales. Dichos cambios implican en primer lugar, modos alternativos de acceso al conocimiento, incorporando otras fuentes y saberes que no se construyen únicamente desde el ámbito científico, sino que emergen de los conocimientos situados, de las experiencias, el saber hacer. En segundo lugar, trabajar con fuentes diversas de conocimiento conllevar desafíos en las prácticas de investigación, donde generar las condiciones para establecer el diálogo de saberes se torna una tarea central. Dicho intercambio posibilita la construcción de conocimientos de hibridación (VESSURI, 2004) y también generar aprendizajes producto de la interacción por parte de los y las integrantes que participan de los procesos de investigación. El aprendizaje entendido no simplemente como un cambio de conducta, sino como un cambio en el significado de la experiencia, que implica pensamiento y afectividad (AUSUBEL, 1983) tomado desde el valor por el reconocimiento por la palabra y aporte de quienes participan, teniendo en cuenta esos elementos es que se enriquece el significado de la experiencia.

Albornoz (2011) afirma que el camino es hacia la búsqueda de fundamentos a una práctica académica íntimamente vinculada con sociedades históricamente definidas. Entendemos que esta tarea conlleva reconocer y valorar, las prácticas de investigación o académicas que la propia vinculación con agentes sociales adquiere. Tenemos el desafío de romper con la división social entre quienes son sujetos de conocimiento y quienes son objeto de conocimiento, como también entre quienes son objeto de la producción y quienes son sujetos de producción (TATIAN y VÁZQUEZ, 2018). Reconocer y aprender de experiencias de participación efectiva de agentes sociales, como también de experiencias investigativas de campos específicos como es el campo pedagógico puede ser una pista repensar y dar respuesta a los desafíos actuales que presenta hoy la tarea de investigar.

Referencias

- ALBORNOS, M., & GORDON, A. (2011). La política deficiencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009). **Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España**, 1-46.
- ALONSO, M, CUSCHNIR, M, NÁPOLI M. (2021) La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, co-producción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. **Revista del IICE** n° 50. (En prensa)
- AUSUBEL, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. **Fascículos de CEIF**, 1(1-10), 1-10.
- BEIGEL, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. **Cuestiones de sociología**, (14), e004-e004.
- BENNEWORTH, P., CULUM, B., & Farnell, T. (2018). **Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art** on. Bernal 2002/1967).
- BOURDIEU, P. (2008). **El sentido práctico**. Siglo XXI de España Editores.
- BOURDIEU, P. (2003). **El oficio del Científico** (Barcelona: Anagrama)
- BOURDIEU, P. (1984). **Homo Academicus**; S.XXI, Buenos Aires, 2008.
- BRUSILOVSKY, S. (2000). **Extensión universitaria y educación popular**. Experiencias realizadas, debates pendientes. Buenos Aires, EUDEBA.
- CABALUZ DUCASSE. (2015) **Entramando pedagogías críticas latinoamericanas**. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico

comunitario. Colección: A-probar. Primera edición. Santiago de Chile, Editorial Quimantú, 2015.

CARLI, S. (2014). La investigación en educación en Argentina. **Cuadernos de educación**, (4).

CASTORINA (2018) La producción de conocimientos en la universidad pública. Las consecuencias del corporativismo ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea) **Revista del IICE** /44 (Julio-Diciembre, 2018).

DE SOUSA SANTOS, B. (2005). **La universidad en el siglo XXI**: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila - Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, Argentina.

DE SOUSA SANTOS, B. (2009). **Una epistemología del sur**: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.

DE SOUSA SANTOS, B. (2018). **Construyendo las Epistemologías del Sur**: para un pensamiento alternativo de alternativas (vol. 2). Clacso.

EMILIOZZI, Sergio, & VASEN, Federico, & PALUMBO, María Mercedes (2011). Desafíos para la vinculación entre la universidad pública y demandas de actores sociales y gubernamentales. **Espacio Abierto**, 20(2),329-341.[fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1315-0006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12218869006>.

FALS BORDA, O. (1985). **Conocimiento y Poder popular**. Bogotá: Siglo XXI.

Fals Borda, O. (2008) Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En **Peripecias** N° 110. pp. 71-88.

GUELMAN, A. (2015). **Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales**. El caso de la escuela de agroecología del mocase-vc (2009-2012). Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, Argentina

LANDER, E. (2000). **Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales**. Buenos Aires: CLACSO

NAIDORE, J., Giordana, P., & Horn, M. (2007). **La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca**. *Nómadas* (Col), (27), 22-33.

NAIDORE, J., y CUSCHNIR, M. (2019). La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI (The pedagogical rift: Issues in education in the 21st century). **Revista Eletrônica de Educação**, 13(3), 813-826.

NAISHTAT, Francisco (2003.). Universidad y Conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica **Revista Espacios de Crítica y producción**, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N° 30.3-10

POPKEWITZ, T. **Los paradigmas en las Ciencias de la Educación**: sus significados y la finalidad de la teoría, Cap. I de Paradigma e ideología en investigación educativa, Ed Mondadori, 1988.

ROCKWELL, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. **Revista Dialogando**, 8, 29-5.

ROCKWELL, E. (2009). **La experiencia etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos, 171-184.

SEGATO, R. L. (2013). **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda**. Prometeo libros.

SENEJKO, M. P., & VERSINO, M. (2019). Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) en la Universidad de Buenos Aires. **Ciencia, docencia tecnología**, 30(59 nov-abr). <https://doi.org/10.33255/3059/688>

SIRVENT, M. T. (1999). El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. **Cuaderno de cátedra**, (5/29), 02.

TATIAN, D. y VÁZQUEZ, G. (2018). La autonomía hacia el centenario de la reforma universitaria. En **Cuadernos de Universidades**, núm. 4. Ciudad de México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

VESSURI, H. (2004). La Hibridización del Conocimiento. La Tecnociencia y los Conocimientos Locales a la Búsqueda del desarrollo sustentable. **Convergencia**, 11(035), 171-191.

Nota

¹ Alonso (2020) realiza un análisis en profundidad sobre el proceso de diagnóstico previo, diseño e implementación de los proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) con énfasis en los orígenes.

Recebido em outubro de 2021

Aceito para publicação em outubro de 2021

Manifiesto Liminar

*La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América
Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba – 1918.*

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contra-revolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y

de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad y la falsa-competencia.

Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el Dr. José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de los que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son -y dolorosas- de todo el continente. Que en nuestro país una ley -se dice- la de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos. Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral los está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos. Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de elección rectoral, aclara singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. El confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuanta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la Asamblea Universitaria era repugnante. Grupos de amoraes deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, en el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros -los más- en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. ¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la Ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del Salón de Actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionada en el propio Salón de Actos de la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de la huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta universidad.

La juventud Universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy para ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, no al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad

de San Carlos ha dicho su primera palabra: "prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia Universitaria!. Recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

21 de junio de 1918

Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidente. Gurmensindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.

**NOVENTA AÑOS DE LA
REFORMA
UNIVERSITARIA
DE CÓRDOBA
(1918-2008)**

Tünnermann Bernheim, Carlos

Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.

128 p. ; 20x15 cm. - (Grupos de Trabajo de CLACSO)

ISBN 978-987-1543-03-8

1. Educación Superior. 2. Reforma Universitaria. I. Título
CDD 378

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:

Reforma universitaria / Educación superior / Universidades / Autonomía
universitaria / Historia de la educación / Movimientos estudiantiles /
Democratización de la educación / América Latina / Argentina / Córdoba

CARLOS TÜNNERMANN

**NOVENTA AÑOS DE LA
REFORMA
UNIVERSITARIA
DE CÓRDOBA
(1918-2008)**

Colección
GRUPOS DE TRABAJO



CLACSO

**Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales**



**Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais**

Secretario Ejecutivo de CLACSO Emir Sader

Secretario Ejecutivo Adjunto Pablo Gentili

Colección Grupos de Trabajo

Coordinador del Grupo de Trabajo - Universidad y Sociedad Hugo Aboites

Edición Lucas Sablich

Diseño de tapa, interiores y producción Fluxus Estudio

Impresión Buenos Aires Print

Primera Edición

Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba : 1918-2008

(Buenos Aires: CLACSO, octubre de 2008)

ISBN 978-987-1543-03-8

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Av. Callao 875 | piso 5º | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4811 6588 | Fax [54 11] 4812 8459 | e-mail <clacso@clacso.edu.ar> | web <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

Presentación	9
HUGO ABOITES	

Prólogo	17
LUIS MANUEL PEÑALVER	

Introducción	35
--------------------	----

Capítulo I

RAÍCES SOCIALES E IDEOLÓGICAS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA	39
--	----

Capítulo II

SITUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS AL PRODUCIRSE EL MOVIMIENTO DE CÓRDOBA	57
---	----

Capítulo III

“EN UNA OSCURA UNIVERSIDAD MEDITERRÁNEA”	61
--	----

Capítulo IV

PROYECCIÓN LATINOAMERICANA DEL MOVIMIENTO	71
---	----

Capítulo V

EL PROGRAMA DE LA REFORMA UNIVERSITARIA	81
---	----

Capítulo VI

BALANCE DE LA REFORMA A NOVENTA AÑOS

DEL GRITO DE CÓRDOBA	97
----------------------------	----

Bibliografía	115
--------------------	-----

Capítulo III

“EN UNA OBSCURA UNIVERSIDAD MEDITERRÁNEA”

Las características que prevalecían en el ámbito universitario latinoamericano tenían su más alta expresión en “una obscura Universidad mediterránea” de la República Argentina: en la provinciana y claustral Universidad de la no menos conservadora y monacal ciudad de Córdoba²⁸. Ahí, en medio de iglesias y conventos, se produjo el estallido reformista que luego se extendería, como reguero de pólvora, por todo el Continente. Veamos cómo ocurrieron los hechos.

Fundada a comienzos del siglo diecisiete, la Universidad de Córdoba era a principios del siglo veinte uno de los bastiones del clero y del patriciado argentino²⁹. De las Universidades argenti-

28 Domingo F. Sarmiento había descrito la ciudad de Córdoba en los siguientes términos: “La ciudad es un claustro encerrado entre barrancas; el paseo es un claustro con verjas de hierro; cada manzana tiene un claustro de monjas y frailes; los colegios son claustros; toda la ciencia escolástica de la Edad Media es un claustro en que se encierra y parapeta la inteligencia contra todo lo que salga del texto y del comentario. Córdoba no sabe que existe en la tierra otra cosa que Córdoba...” (Sarmiento, 1962). “Fue en Córdoba –dice Alejandro Korn en el ensayo que tantas veces hemos citado–, en el centro urbano más argentino, más saturado de tradición ancestral, donde estalló el movimiento, latente de tiempo atrás.” (Korn, 1959).

29 “La Universidad de Córdoba estaba en manos de los apellidos tradicionales. Desde la calle 25 de abril hasta Caseros, por las calles Deán Funes,

nas, era la más apegada a la herencia colonial. Sobre ella seguía proyectando su sombra su fundador Fray Fernando de Trejo y Sanabria, obispo de Tucumán. La Compañía de Jesús, que la gobernó en sus orígenes, continuaba, de hecho, rigiendo su pensamiento³⁰. Al iniciarse el Movimiento reformista, la Argentina contaba con tres Universidades nacionales (Buenos Aires, Córdoba y La Plata), y dos provinciales (Santa Fe y Tucumán). Entre ellas, Buenos Aires y Córdoba eran “universidades clásicas”. La de La Plata, de tipo experimental, gracias al empeño de Joaquín V. González que la nacionalizó y reorganizó en 1905, aparecía como una institución más moderna, mejor adaptada a la época. La de Buenos Aires, reducto de la clase alta porteña, se dejaba penetrar por las corrientes liberales. No así la de Córdoba, que era la más cerrada y medieval de todas. Gobernada por consejeros vitalicios y con cátedras casi hereditarias, era el símbolo de lo anacrónico y de una enseñanza autoritaria y esterilizante³¹.

Trejo y Sanabria, por la calle del Colegio Nacional hasta la Universidad, iba la fila de coches, con los cocheros tiesos en los pescantes, vestidos de librea y galera con borla. En el invierno llevaban manta sobre las piernas. En tales carruajes concurrían a la Universidad los estudiantes de apellidos ilustres. Los otros eran los ‘importados’, por no decir los inmigrantes. Como estos últimos eran generalmente activos y desbordaban en vitalidad, terminaron por ir creando fuera del aula lo que éstas no les daban. De aquellos polvos salieron después estos lodos, como dice el refrán.” (Pro, 1968: 47).

30 “En 1918 todavía enseñaba derecho canónico: en el programa de filosofía se destacaba el tópico ‘deberes para con los siervos’, y en sus bibliotecas no existía un solo libro de Haechel, Bernard, Stammler, Darwin, Marx, Engels [...] El juramento profesional se prestaba, obligatoriamente, sobre los Santos Evangelios.” (Ciria y Horacio Sanguinetti: 1962: 3). La escritura de fundación de la Universidad enfatizaba su preocupación teológica: “Con la intención y fin principal de que se críen ministros virtuosos y letrados”, dice el documento suscripto por Fray Fernando Trejo y Sanabria, fundador de la Universidad de Córdoba.

31 “Nuestras universidades –escribe Ricardo Nassif–, aun perteneciendo a un mismo país, se encontraban en tres planos diversos de desarrollo. La cordobesa mantenía el esquema medieval; la de Buenos Aires, con un espíritu interno diferente, permanecía vuelta sobre sí misma, incapaz de dar la cara a los problemas

Dejemos que sea el propio Manifiesto el que nos diga hasta qué grado había llegado el deterioro académico de la “Casa de Trejo”:

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejecutada en contra de la ciencia.

Para quienes pudieron suponer que esta descripción obedecía un impulso juvenil, capaz de exagerar los aspectos sombríos de la situación, apelemos al testimonio de una personalidad argentina, el Dr. Juan B. Justo, quien semanas después de publicadas las denuncias del Manifiesto, hizo ante el Congreso Nacional una verdadera disección de la Universidad de Córdoba³²: “La sola entrada a la vetusta casa es caer bajo la obsesión de las imágenes eclesiásticas”, comenzó diciendo el Dr. Justo. “La tribuna de grados más parecía un púlpito que una cátedra universitaria.” Pasa luego revista a los planes de estudio y textos utilizados, encontrándose con uno del jesuita Mateo Liberatore, que sostenía que

la libertad de conciencia con razón ha sido llamada por el Sumo Pontífice delirio [...] El Estado, aunque es distinto, está no obstante

nacionales, salvo en algunos sectores poco representativos en el conjunto, ni de abrirse a la presión de las nuevas fuerzas sociales; la de La Plata, recién venida a la historia universitaria argentina, parecía mostrar orientaciones más adecuadas al desarrollo del país, pero sin que esa disposición se mostrase suficientemente en sus formas de gobierno. Aunque atenuado, en un principio, también a ella había de alcanzarle el impacto reformista.” (Nassif, 1968: 31).

32 La intervención del Dr. Juan B. Justo en el parlamento argentino tuvo lugar el 24 de julio de 1918. Una síntesis de su informe aparece en el artículo suscripto por Jesualdo en la Revista *Actual* (Jesualdo, 1968: 60-65). También Alfredo L. Palacios se refiere ampliamente a la intervención del diputado Dr. Juan B. Justo, que se produjo con motivo de una interpelación al ministro de Instrucción Pública. (Palacios, 1957: 73).

subordinado a la Iglesia, no puede separarse de ella por la pretendida libertad de conciencia y de culto y está obligado a proteger a la Iglesia con sus leyes y a poner su espada material al servicio del reino de Dios y del orden espiritual.

El libro también negaba al Estado el derecho a organizar la instrucción primaria, alegando que ésta era función propia de la Iglesia. Aparte del sectarismo religioso que dominaba las cátedras de Filosofía, Teología y Derecho, el Dr. Justo hace ver que en los otros campos predominaba un “puro verbalismo”, ayuno de ciencia. En la Facultad de Medicina, toda la enseñanza era oral, no se mostraba ningún enfermo ni se hacía ninguna práctica. Los gabinetes de las cátedras de Ciencias Físicas y Naturales se encontraban “en estado deplorable de abandono, carencias y telarañas”. El profesorado y la administración estaban en manos de cinco o seis apellidos. El Dr. Justo terminó su alocución diciendo que

lo que hace falta allí es una limpieza a fondo. Hay que echar si no por la ventana, por la puerta, hay que echar de la Universidad de Córdoba todo lo apócrifo que hay en ella, toda la ciencia apócrifa, toda la ciencia verbal y charlatanesca, todos los profesores negligentes, ignorantes e ineptos.

Después de esta descripción, a nadie puede sorprender que el primer grito de reforma se diera precisamente en Córdoba: “La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta –dijeron los estudiantes en su Manifiesto–, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido”... El régimen universitario estaba fundado sobre “una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario”. Los jóvenes, con razón, se resistían a seguir viviendo en el medioevo... sin el medioevo. Por eso dirán: “Hemos hecho más: hemos proclamado una cosa estupenda en esta ciudad del medioevo: el año 1918”.

Los postulados liberales de la Revolución de Mayo de 1810 no habían hecho mella en los claustros cordobeses, empeñados más bien en desvirtuarlos. Las inspecciones ministeriales no hacían sino confirmar “el estado ruinoso de la Universidad”, pero las ini-

ciativas no pasaban de los aspectos puramente estatutarios. “Sólo el espíritu de la juventud revolucionaria, irrespetuosa, rebelde, insolente, podría iniciar la nueva era”, vaticinó Alfredo L. Palacios.

Y así fue. Los hechos se desencadenaron con gran rapidez y virulencia. El primer acontecimiento que escandalizó e irritó a los sectores clericales fue una conferencia “herética” sobre los Incas, pronunciada en 1916 por el joven poeta Arturo Capdevilla en la Biblioteca de Córdoba, y que encendió la polémica entre conservadores y liberales. Ese mismo año, asume la presidencia del país el dirigente radical Hipólito Yrigoyen. Las opiniones se dividen en cuanto a la neutralidad argentina en la Primera Guerra Mundial. Al año siguiente, estalla la Revolución Rusa. A fines de ese mismo año, se produce la chispa: el Centro de Estudiantes de Medicina de Córdoba protesta por la supresión del internado en el Hospital de Clínicas y rechaza las razones alegadas de moralidad y carencia de recursos. Señala también deficiencias en el sistema de provisión de cátedras. Las demandas no son atendidas. Se unen los estudiantes de Medicina, Ingeniería y Derecho y en marzo de 1918 organizan un Comité pro-reforma que decreta la huelga general y expide un Manifiesto “A la juventud argentina”, en el cual expresan:

La Universidad Nacional de Córdoba amenaza ruina; sus cimientos seculares han sido minados por la acción encubierta de sus falsos apóstoles; ha llegado al borde del precipicio impulsada por la fuerza de su propio desprestigio, por la labor anticientífica de sus academias, por la ineptitud de sus dirigentes, por su horror al progreso y a la cultura, por la inmoralidad de sus procedimientos, por lo anticuado de sus planes de estudio, por la mentira de sus reformas, por su mal entendido prestigio y por carecer de autoridad moral. (González, 1945: 32).

Nuevamente, las autoridades universitarias deciden “no tomar en consideración ninguna solicitud de los estudiantes” y les responden con la clausura de la Universidad. Los estudiantes se lanzan a las calles entonando “La Marsellesa” y proclaman su decisión irrevocable de seguir adelante. Mientras tanto, en

Buenos Aires, se funda la Federación Universitaria Argentina (FUA). Accediendo a la petición estudiantil, el gobierno de Yrigoyen decreta el 11 de abril la intervención de la Universidad “a los fines de estudiar los motivos y hechos que han producido la actual situación y adoptar las medidas conducentes a reparar esas causas y normalizar su funcionamiento”. El Dr. José N. Matienzo, con el respaldo estudiantil, lleva a cabo la intervención. Modifica los estatutos y democratiza el gobierno universitario, disponiendo que, en lo sucesivo, los profesores elegirán decanos y consejeros y, éstos, al rector. Sin embargo, en la primera elección de rector, los electores rompen sus compromisos con los estudiantes y eligen a un representante del sector tradicional, haciendo fracasar la candidatura del Dr. Enrique Martínez Paz, joven profesional de ideas liberales en quien los estudiantes habían cifrado sus esperanzas de renovación. La Federación Universitaria desconoce la elección del nuevo rector, la que atribuye a manejos coactivos de una organización confesional, la “Corda Frates”; exige su renuncia y decreta nuevamente la huelga general.

Es entonces cuando aparece, el 21 de junio de 1918, el célebre Manifiesto Liminar, dirigido “a los hombres libres de Sudamérica”. El Manifiesto es el primer gran documento del Movimiento reformista y marca históricamente su principio. Es su “fe de bautismo”. Texto clave para el proceso reformista de las Universidades latinoamericanas, recogió y expresó, en tono grandilocuente, las inquietudes de la juventud universitaria latinoamericana, sus puntos de vista para la transformación de la Universidad y señaló, claramente, las vinculaciones entre la Reforma Universitaria y la situación social, advirtiendo la dimensión continental del problema. Ha sido desde entonces, como bien dice Orlando Alborno, “la carta constitucional de los estudiantes latinoamericanos”, su memorial de agravios y su declaración de principios. También su carta de presentación en la escena latinoamericana.

El Manifiesto fue expedido para justificar la actitud de los estudiantes, explicar las razones de su decisión de desconocer al rector electo e invitar a todos los jóvenes universitarios, no

sólo de la Argentina, sino de toda América Latina, a sumarse a la revolución que acababa de iniciarse: “Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando una revolución, estamos viviendo una hora americana”. Tras denunciar la situación académica obsoleta de la Universidad, en los párrafos vigorosos que antes transcribimos, los estudiantes atacan el “arcaico y bárbaro concepto de autoridad”, que en las Universidades se transforma en “un baluarte de absurda tiranía” para proteger “la falsa dignidad y la falsa competencia”. En contra de ese principio y en contra del “derecho divino del profesorado universitario”, se alza la recién fundada Federación Universitaria de Córdoba y reclama “un gobierno estrictamente democrático”. Sostiene que “el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio, radica principalmente en los estudiantes”³³. “Toda la educación –agrega– es una larga obra de amor a los que aprenden [...] Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda.”

Comprobado el fracaso del intento liberal de reforma del interventor Matienzo, que no hizo sino sancionar el predominio de la casta de profesores como lo demostró la elección de un rector reaccionario, los estudiantes exigen cambios más profundos: “A la burla respondimos con la resolución. La mayoría expresaba la suma de la regresión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical”. La lucha, advierten, no es contra personas sino “contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad”. En forma vehemente, y para terminar con los abusos denunciados, exigen su participación en el gobierno universitario:

33 “Los estudiantes se sienten como el pueblo soberano de una república de aprendices, que elige a sus dirigentes (profesores) autónomamente para destituirlos a su turno, si es el caso, por incompetencia. Los principios de la lucha de clases son trasladados a la Universidad; se habla expresamente de ‘predominio’ de ‘una casta de profesores’.” (Steger, 1972: 12).

La juventud ya no pide, exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa". Finalmente, sabida de que sus verdades, aunque dolorosas, eran las mismas de todo el Continente, la juventud universitaria de Córdoba concluye su proclama invitando a todos los compañeros de la América "a colaborar en la obra de libertad que se inicia.

La publicación del Manifiesto es seguida de ruidosos desfiles por las calles, a los que por primera vez se suman elementos obreros, derribamiento de estatuas ("En Córdoba sobran pedestales"), la instalación en Córdoba del Primer Congreso Nacional de Estudiantes y la toma del edificio de la Universidad el 8 de septiembre por ochenta y tres estudiantes dispuestos a reinaugurar las clases bajo su dirección, asumiendo los decanatos de las Facultades los presidentes de las Federaciones. Estos estudiantes son detenidos y procesados por sedición. Mientras tanto, la huelga estudiantil se extiende a todo el país y se suman a ella algunos gremios de trabajadores. El gobierno decreta una nueva intervención de la Universidad, esta vez a cargo del propio ministro de Instrucción Pública, quien reforma los estatutos e incorpora en ellos muchos de los reclamos estudiantiles. Por primera vez, adquieren vigencia varios de los postulados fundamentales del Movimiento reformista. Electas las nuevas autoridades, la Universidad reabre sus puertas.³⁴

34 El ministro Salinas puso fin a su intervención con estas palabras: "Señor rector, señores consejeros: Quedáis en posesión de la Universidad de Córdoba, reconstruida. Os la entrego en nombre de aquel patricio, que laborando diariamente en el yunque del trabajo, ausculta las grandes necesidades públicas; del gran ciudadano, que con clarividencia de apóstol, dirige los destinos de las Provincias Unidas del Sud". Julio V. González: *Op. cit.*, p. 95. Para una reseña del desarrollo histórico de la Reforma de Córdoba pueden consultarse, además de esta obra, las siguientes: *La Reforma Universitaria 1918-1958* (Federación Universitaria de Buenos Aires, 1959) donde aparece una

De Córdoba, las inquietudes reformistas se trasladan a Buenos Aires y a las demás Universidades argentinas³⁵. Después, desbordarán las fronteras, dando aliento a un movimiento continental.

“Cronología de la Reforma Universitaria argentina”; *Estudiantes y gobierno universitario* (del Mazo 1955); *La Reforma Universitaria de Córdoba* (Díaz Castillo 1971).

35 “En ese mismo año de 1918 triunfaron las ‘bases’ no sólo en la Universidad de Córdoba, sino en la Universidad de Buenos Aires, así como en la de Santa Fe en 1919 y en la de La Plata en 1920. El gobierno nacional del presidente Irigoyen apoyó el movimiento y dictó los nuevos estatutos reformistas para dichas Universidades, en absoluto acuerdo con las bases de organización concertadas por el Congreso de estudiantes de 1918 [...] El movimiento nacional reformista logró la nacionalización de la Universidad de Tucumán en 1921. Antes, en 1919, la ley de creación de la Universidad de El Litoral. En 1921 apoyó las iniciativas para la creación de la Universidad del Sur y en 1928 para la creación de la Universidad de Cuyo.” (del Mazo, 1961) “La Universidad de Buenos Aires, a pesar de ser la primera de la República Argentina, se vio obligada a seguir el impulso de la de Córdoba, con la intervención de la Federación Universitaria Argentina (FUA). Se estableció la participación de los alumnos en el gobierno de la Universidad en la proporción de un cuarto. O sea, que por cada tres profesores, había un delegado estudiantil en el gobierno de la universidad. El presidente de la República Hipólito Yrigoyen, viejo krausista, apoyó a los reformistas, y cuando fundó la Universidad de El Litoral, lo hizo dentro de los principios reformistas y bajo la dirección de Gabriel del Mazo. Todo esto ocurre entre 1918 y 1928.” (Sánchez, 1969: 66). Con altibajos de contrarreformas y nuevas reformas, el movimiento dominó por varias décadas el panorama universitario argentino.

Capítulo V

EL PROGRAMA DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

Por la libertad dentro del aula y la democracia fuera de ella”, fue una de las divisas consignadas en los primeros documentos del Movimiento reformista que señala, desde sus orígenes, la estrecha vinculación entre sus reclamos académicos y la problemática política y social. En realidad, como lo hemos visto, el propósito de reformar la enseñanza universitaria no pudo sustraerse de los fenómenos suscitados por los cambios que se estaban produciendo en el seno de las sociedades latinoamericanas. De esta manera, como bien apunta Jorge Mario García Laguardia,

al interés propiamente académico por la renovación universitaria se unía la preocupación política por la modernización de la sociedad, en busca de la ampliación de la democracia y la participación de los estudiantes en la vida nacional, que quedará desde entonces como una constante de la región⁴⁶.

Usando la terminología de Ribeiro, podemos decir que un proceso de modernización refleja y de actualización histórica se había

46 “Las diez bases –escribe Gabriel del Mazo– han permanecido en pie como reivindicaciones durante los treinta y ocho años que lleva el movimiento.” (del Mazo, 1961).

iniciado, producto de la expansión del capitalismo mundial y sus repercusiones en nuestras sociedades dependientes.

El programa de la reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales, que aparecen ya insinuados en el propio Manifiesto Liminar de 1918. La más temprana formulación del programa la hizo el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, que en julio de 1918 congregó en Córdoba a representantes de las Universidades argentinas. El congreso sancionó un Proyecto de Ley Universitaria y un Proyecto de bases estatutarias, que contienen los principios sobre los cuales debía organizarse la Nueva Universidad. Comienzan por expresar que la Universidad se compondrá “de los profesores de toda categoría, los diplomados inscriptos y los estudiantes”, anunciando así la concepción tripartita de los elementos que integran la comunidad universitaria, uno de los postulados de la reforma frente a la antigua preponderancia profesoral. Esta comunidad se gobernará mediante autoridades electas por ella misma, con participación de todos los elementos que la integran. Se proclaman, además, el derecho de los estudiantes a designar representantes ante los organismos directivos de la Universidad; la asistencia y la docencia libre; la periodicidad de la cátedra; la publicidad de los actos universitarios; la extensión universitaria; la asistencia social a los estudiantes; el sistema diferencial para la organización de las Universidades; la misión social de la Universidad y su participación en el estudio de los problemas nacionales (Febres Cordero, 1959; Benjamin, 1965: 51; Venanzi, 1968: 10-25)⁴⁷.

47 Luis Alberto Sánchez resume los propósitos de la reforma de la siguiente manera: 1) “Devolver la Universidad a la sociedad en que se desarrolla, lejos de prejuicios y limitaciones de clase, casta o familia; 2) ponerla al alcance de las clases desvalidas, haciendo flexible la asistencia y creando las cátedras libres y paralelas, que compitan o sustituyan a las oficiales o inflexibles; 3) con el fin de romper el monopolio familiar y oligárquico, ejercido sin discriminación por un cerrado cuerpo de profesores, exigió la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades; 4) para quebrantar la impermeabilidad de un profesorado dogmático, ajeno a menudo a las variaciones de sus respectivas disciplinas, propugnó la temporalidad de la cátedra, esto

A más de medio siglo de su primera formulación, podemos ahora enumerar los principales puntos comprendidos en el programa de reforma, tal como se fueron perfilando y destacando a través de los largos años de lucha renovadora. Como veremos después, algunos pertenecen al aspecto político, otros al social y los más al contenido propiamente académico. Sin embargo, varios de ellos, como la autonomía universitaria, la asistencia libre, etc., aunque guardan relación con los problemas de organización académica y docente, tienen también un profundo sentido político y social, por lo que resulta difícil examinarlos únicamente por su lado estrictamente universitario o pedagógico. Guiándonos por las enumeraciones que de los postulados reformistas han ensayado ya otros autores (Salazar Bondy, 1968: 41), podemos enlistarlos de la manera siguiente:

es, la revisión de la idoneidad del profesor cada cierto número de años, que varió entre cinco y diez; 5) contra la inmutabilidad de los programas y sistemas, alentó la enseñanza en seminarios, coloquios y mesas redondas; 6) para hacer más fecunda la acción de la Universidad, propuso inaugurar las Universidades populares, estableciendo la obligación del estudiante de ser profesor de quienes supieran menos que él, especialmente de obreros y campesinos; 7) impulsó considerablemente la vinculación de la Universidad con los grandes problemas de cada país o región; 8) abogó por una relación más estrecha entre las universidades de América Latina". (Sánchez, 1969: 63-64). Darcy Ribeiro, a su vez, concreta en diez puntos las postulaciones básicas de la Reforma de Córdoba: 1) "El cogobierno estudiantil; 2) la autonomía política, docente y administrativa de la Universidad; 3) la elección de todos los mandatarios de la Universidad por asamblea con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados; 4) la selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren amplia libertad de acceso al magisterio; 5) la fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, sólo renovables mediante apreciación de la eficiencia y competencia del profesor; 6) la gratuidad de la enseñanza superior; 7) la asunción por la Universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia; 8) la libertad docente; 9) la implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos; 10) la libre asistencia a clases. Además de este decálogo, los estudiantes latinoamericanos lucharon, en los últimos veinte años, por una serie de recomendaciones concernientes a la elevación del nivel de calificaciones del profesorado y a la mejora de sus condiciones de vida y estudio." (Ribeiro, 1971: 153).

1. Autonomía universitaria –en sus aspectos político, docente, administrativo y económico–, y autarquía financiera;
2. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la Universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno;
3. Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras;
4. Docencia libre;
5. Asistencia libre;
6. Gratuidad de la enseñanza;
7. Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa y mejoramiento de la formación cultural de los profesionales;
8. Asistencia social a los estudiantes y democratización del ingreso a la Universidad;
9. Vinculación con el sistema educativo nacional;
10. Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales;
11. Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

Augusto Salazar Bondy, en forma precisa, reduce a cuatro los objetivos fundamentales del movimiento político-académico que fue esta reforma:

- a) “abrir la Universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades, de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los estudiantes que trabajan; b) dar acceso a la enseñanza a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren sus ideologías y sus procedencias, de donde proviene la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional; c) democra-

tizar el gobierno universitario, de donde proviene la participación estudiantil y la representación de los graduados; y d) vincular la Universidad con el pueblo y la vida de la nación, de donde se derivó la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las Universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil.⁴⁸

Sin que pretendamos llevar a cabo su análisis exhaustivo, vamos a referirnos brevemente a los distintos puntos del programa de reforma, por la influencia que han tenido en la configuración de la Universidad latinoamericana actual. A tal efecto los agruparemos del siguiente modo: a) los relacionados con la organización y gobierno de la Universidad; b) los vinculados con la enseñanza y métodos docentes; c) los referentes a la proyección política y social de la Universidad.

En cuanto al primer aspecto, esta reforma se propuso dos conquistas clave: la autonomía y el cogobierno universitario. Mediante la primera, se trataba de lograr la mayor independencia posible para el quehacer universitario, sacudiendo las trabas que le imponían su supeditación a la Iglesia, el gobierno y las clases dominantes de la sociedad. Mediante el segundo, se buscaba combatir el exclusivo control interno de la institución por una casta profesional cerrada y retrógrada. El reclamo de autonomía, que históricamente podría justificarse como la recuperación por parte de la comunidad universitaria de antiguos privilegios medievales tenía, sin embargo, un sentido más profundo: se veía en ella el instrumento capaz de permitir a la Universidad el desempeño de una función hasta entonces inédita: la de crítica social.

Desde 1918, la autonomía ha sido el reclamo suscripto con mayor vigor por el Movimiento reformista, llegándosele a considerar consubstancial a la Universidad, en el sentido de que

48 “Ernesto Garzón Valdés, quien ha investigado recientemente en forma detallada esas conexiones, llega a la conclusión de que la autonomía pedida por los reformistas de 1918, y en general también por los de hoy, tiene por objeto independizar a la Universidad como institución de los intereses políticos de la clase gobernante: en 1918 los reformistas trataron de liberar a la Universidad de sus vínculos con la burguesía.” (Steger, 1972: 10).

sin ella no se concibe una Universidad auténtica ni es posible intentar su reforma⁴⁹. El alegato de los reformistas a favor de la autonomía, que sigue siendo válido, hundía sus raíces en las más antiguas tradiciones universitarias; desde luego que las primeras corporaciones que se constituyeron en *Studium Generale* gozaron de fueros propios, precisamente para garantizar su independencia frente al poder civil o eclesiástico. Las mismas Universidades coloniales, aunque con grandes limitaciones, fueron sin duda más autónomas que las Universidades republicanas, organizadas según el patrón napoleónico, que anulaba totalmente la autonomía. Lo mismo podemos decir de la aspiración estudiantil a participar en el gobierno de la Universidad, avalada también por una respetable tradición universitaria, que el modelo francés importado había cancelado⁵⁰. De ahí que en este aspecto puede decirse, como lo ha anotado Luis A. Sánchez, que la reforma de Córdoba es una “restauración tradicionalista”. En este sentido, la Universidad republicana del siglo diecinueve y comienzos del veinte aparece como una desviación de la tradición boloñesa, recibida a través de Salamanca.

No existe, pues –afirma Luis A. Sánchez– en la demanda por la autonomía universitaria, atropello a tradición alguna, sino, al contrario, ratificatoria de una tradición. Y en cuanto a la instauración y funcionamiento del régimen de participación del alumnado en el gobierno de la Universidad, sostiene que también existe “una base

49 “El concepto cabal de Universidad implica, necesariamente, el de su autonomía. Repetimos: la Universidad sin autonomía no es Universidad [...] Esta concepción integral de autonomía implica, necesariamente, el de reforma. No se concibe la reforma sin autonomía y de nada valdría la autonomía sin la reforma.” (Febres Cordero, 1959: 17-18).

50 “La Universidad decimonónica da al estamento del alumnado una condición pasiva y presente del graduado, para constituirse en un grupo de profesores-funcionarios, organizados administrativamente, hacia el cual convergen los alumnos y del cual se desprenden los ‘egresados’.” (Bascuñán Valdéz, 1963: 36).

clásica, histórica y tradicional [...] Fue la República la que rompió este procedimiento (Luis A. Sánchez, 1949: 74-76) ⁵¹.

Dijimos antes que la reforma replanteó las relaciones entre la Universidad, la sociedad y el Estado. La autonomía fue así el marco jurídico indispensable para que la Universidad pudiera asumir una nueva posición. Marca el momento de su separación del Estado, representado por el gobierno, así como antes la República trató de separarla de la Iglesia. “Esto porque la libertad de pensamiento –señalan Silva Michelena y Sonntag–, de cátedra y de investigación quedan institucionalizadas y, por tanto, ponen ciertos límites rígidos a la acción coactiva del Estado y de las clases dominantes sobre la Universidad” (Silva Michelena y Sonntag, 1971: 27). Ésta comienza a diferenciarse de las otras instituciones de la sociedad y a ensayar la crítica de su realidad. Además, adquiere conciencia de sí misma, de sus funciones y potencialidades político-sociales.

El concepto de autonomía sustentado por el Movimiento reformista era muy amplio: implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garantizan su idoneidad; la dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos; la aprobación de planes y programas de estudio; elaboración y aprobación del presupuesto universitario, etc. Incluso se llegó a recomendar la búsqueda de un mecanismo que permitiera a la Universidad su autofinanciamiento (autarquía patrimonial), a fin de evitar las

51 José Mata Gaviria, refiriéndose a la Universidad de San Carlos de Guatemala dice: “La organización humanista de la Universidad de San Carlos no sólo es notable por la autonomía de que gozó en su tiempo, sino que contrasta su gran libertad de acción con la esclavitud docente y estatal a que vio sometida años después, durante los siglos diecinueve y veinte, cuando se dejaron los moldes de la Universidad clásica y se limitó la Universidad napoleónica, organizada en forma de jerarquía militar que anulaba los derechos estudiantiles.” (Mata Gaviria, 1954).

presiones económicas por parte del Estado o de las otras fuentes de ingresos, que en determinado momento podían hacer irrisoria la autonomía formal. Más tarde, y ante las constantes amenazas de parte de las fuerzas públicas, se incluyó la inviolabilidad de los recintos universitarios. Con esto, el concepto de autonomía adquirió características que no se dan en otras partes del mundo. Seguramente, al Movimiento reformista se debe el énfasis puesto en este aspecto de la vida universitaria latinoamericana, cuya necesidad e importancia para el desarrollo universitario y social del Continente ha quedado plenamente demostrada. El concepto, con sus perfiles latinoamericanos, comienza a tener vigencia en la vida universitaria de otras regiones. Algo semejante está ocurriendo con la participación estudiantil, que ya se practica, aunque en forma limitada, aun en países donde antes era vista como una “aberración” de las Universidades latinoamericanas y, por lo mismo, como responsable principal de su atraso.

Para la reforma, autonomía significaba libertad. Era, pues, el medio o instrumento que permitiría a la Universidad su plena realización como tal, pues sólo mediante la autonomía la Universidad está en condiciones de cumplir cabal y auténticamente sus misiones, de manera especial su misión cívica, tan importante en sociedades donde la Universidad es una de las pocas entidades capaces de dar orientaciones a la colectividad nacional. Representa también la mejor garantía para la libertad académica, si bien no se confunde con ésta.

Desde el grito de Córdoba, la autonomía ha estado en la primera línea de las reivindicaciones universitarias en América Latina. Consagrada en la mayoría de los textos legales y elevada a rango de precepto constitucional en varios países, su azarosa historia, escrita algunas veces con sangre generosa de la juventud, está ligada al éxito o fracaso de la democracia en nuestros países y del predominio del centralismo estatal⁵². Representa una

52 Foción Febres Cordero llega a decir que “el grado de libertad y democracia de un país se mide por el grado de independencia y autonomía de que gocen sus universidades.” (Febres Cordero, 1959: 24).

aspiración permanente de los universitarios latinoamericanos y una de las condiciones que definen su Universidad. Sin embargo, como veremos más adelante, no existe en la actualidad un criterio uniforme acerca del sentido y alcance de la autonomía. Con frecuencia, y quizás por el énfasis que el Movimiento reformista puso en este reclamo, se tiende a caer en el “autonomismo”, que es el conocido vicio de transformar los medios en fines⁵³. Según las circunstancias, la autonomía puede servir propósitos revolucionarios o reaccionarios. Tras ella pueden escudarse tanto los que persiguen el adelanto de la sociedad como quienes propugnan su estancamiento. Se ha dado el caso de gobiernos progresistas que han encontrado su mayor foco de oposición en las Universidades autónomas. Cabe decir, sin embargo, que cualquiera sea la naturaleza del gobierno, siempre será muy útil para la sociedad la existencia de un centro de pensamiento independiente, que sólo puede darse en la Universidad autónoma.

El otro gran reclamo de Córdoba fue el cogobierno universitario, verdadera “piedra de toque” del Movimiento, al decir de Darcy Ribeiro: “Acusado por unos de degradar la Universidad, de politizarla y de impedir el ejercicio de sus funciones esenciales; apreciado por otros como el gran motivo de orgullo de la Universidad hispanoamericana” (Ribeiro, 1971:154)⁵⁴. El cogobierno implica la participación de los profesores, estudiantes y graduados. De esta suerte, la reforma auspiciaba la instauración de un gobierno tripartito, formado por representantes de los cuerpos discente y docente, más los que ya habían dejado las aulas pero mantenían

53 “La autonomía no es sino un medio para llegar a un fin; no nos interesa en sí misma: lo que nos interesa es plasmar una universidad democrática, popular, con sentido de lo nacional, y para lograr esto a veces resulta útil la autonomía, otras veces no...”. Amoldo Superman, citado por Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti (1962).

54 “Este postulado –dice Jorge Maksabedián Álvarez– es la característica de la Universidad latinoamericana y la diferencia de la europea y estadounidense, que no toleran la participación estudiantil en el gobierno universitario.”, p. (Maksabedián Álvarez, 1971: 87).

su interés por la marcha de la institución. Este sistema que se ha dado en llamar “del tercio estudiantil” se halla consagrado en las leyes universitarias de varios países. De él esperaba la reforma la democratización del gobierno de la Universidad y la garantía de su renovación constante, principalmente por la acción de los representantes estudiantiles. Este postulado ocupó un lugar tan importante dentro del programa reformista que uno de sus teóricos, Gabriel del Mazo, construyó sobre él su concepto de la Universidad como República de Estudiantes⁵⁵. No sólo es un corolario de la autonomía sino también su base de legitimación, pues al proclamar el principio de la autodeterminación de la comunidad universitaria, la reforma señaló que ésta no se compone exclusivamente de profesores y “profesores funcionarios”, es decir de las autoridades universitarias, sino de todos sus elementos. En la vieja Universidad, ni siquiera todos los profesores integraban los claustros.

Dejemos que sea el propio Gabriel del Mazo, uno de los reformistas que más ha abogado por el cogobierno, quien nos enuncie los argumentos que el Movimiento esgrimió a favor del sistema de participación del alumnado, sin olvidar su indudable justificación histórica. Del Mazo encuentra en el sistema la manera de superar orgánicamente la crisis dialéctica de las generaciones y de garantizar, sin quebrantarla, la permanente renovación de la Universidad. Además, destaca sus ventajas formativas, por la responsabilidad que conlleva el otorgamiento de la facultad de participar en la dirección superior de la Universidad. Siguiendo el símil entre Universidad y República, Del Mazo sostiene que “La soberanía de la Universidad reformista radica en el claustro pleno. Allí está la

55 “La nueva Universidad se enuncia como república de todos sus estudiantes. Son estudiantes todos los copartícipes en la comunidad de estudiantes. Sus miembros van recibiendo graduación sucesiva: alumnos, licenciados, profesionales, doctores, maestros [...] El alumno, titular de los derechos cívicos en la Nación, toma con derecho, participación en la vida y gobierno de esta república menor, y el ‘tercio’ del alumnado, unido en el comicio y copartícipe en la representación general, simboliza el porvenir como ideal progresivo e indivisible.” (del Mazo, 1955: 10).

fuente de su derecho; allí la razón de su autonomía. En un Estado democrático, la autonomía universitaria sólo se legitima en la integración de la Universidad con todos los miembros y en el carácter democrático de su gobierno, basado en la universidad de la ciudadanía interna” (Del Mazo, 1955: 11). Esta traslación de la terminología republicana a la organización institucional de la Universidad ya había sido insinuada por el mismo Manifiesto Liminar al declarar a los estudiantes como el auténtico “*demos* universitario”, es decir, como el pueblo en las aulas⁵⁶.

Se veía también en el cogobierno la manera de instaurar una “autoridad” realmente universitaria, producto no de la imposición sino de la coparticipación en la toma de decisiones. “Sólo el ‘autor’ tiene ‘autoridad’” –dice Del Mazo–. “El alumno interviene en toda la vida de la escuela, que ya no descenderá secreta e imperiosa, sino que ascenderá lúcida y espontánea, brotando de sí misma.” (Del Mazo, 1955: 9). En cuanto a la incorporación de los graduados en el gobierno universitario, ésta se basa en su consideración como “discípulos aprobados” y no como “egresados despedidos o desconectados de su Universidad”. “Una Universidad –continúa Del Mazo– es tan grande y fecunda como en sus graduados esté viva su alma, en comunicación, en flujo y reflujo permanente⁵⁷.”

La autonomía y el cogobierno representan las dos conquistas más caras de la reforma y las que más han contribuido a diferenciar la Universidad latinoamericana de sus congéneres de otras regiones del mundo.

56 Parece notorio, además, que los ‘reformistas’ trasladaron a la Universidad, sin mayor examen, las realizaciones y logros de la democracia política, con olvido de que la comunidad nacional atiende las necesidades mínimas de todos los habitantes, en tanto que la comunidad universitaria forma e informa en niveles superiores una población escolar seleccionada por su idoneidad entre el cuidado cívico común. Y en esta comunidad, el problema de gobierno posee una significación diversa que en la estructura estatal.” (Bascuñán Valdés, 1963: 41).

57 Del Mazo presentó en 1942 a la Universidad de La Plata un proyecto para lograr una vinculación orgánica y permanente de la Universidad con sus ex alumnos graduados.

La reforma, en cuanto a la organización de la Universidad, se mantuvo en el área de su ordenación como institución autónoma y democrática. No dirigió sus dardos, con igual empeño, contra la estructura académica, aunque se preocupó de los aspectos relacionados con la docencia y los métodos de enseñanza. Y aunque varios de sus ideólogos formularon algunas propuestas para superar el “profesionalismo” y la “excesiva especialización”⁵⁸, lo cierto es que el programa reformista no incluyó medidas o recomendaciones destinadas a romper o superar la estructura académica napoleónica, responsable del vicio que denunciaba.

Otra de las grandes motivaciones de esta reforma fue abrir las posibilidades de acceso a profesiones a los hijos de las capas sociales emergentes, rompiendo el monopolio ejercido por las clases superiores. Tal fue el sentido de otros reclamos cordobeses: el de la docencia y la asistencia libre, íntimamente ligados. Mediante la docencia libre se creaban cátedras paralelas a las oficiales, permitiendo al estudiante optar entre ellas. De este modo se establecía una saludable emulación entre los profesores y, desde luego, los profesores deficientes pronto verían sus aulas vacías de alumnos. “La docencia libre –decía Del Mazo– es el gran motor

58 En su ensayo “La Universidad del porvenir”, José Ingenieros había advertido los peligros del profesionalismo y de la excesiva especialización directa. “Sin una base previa de cultura general, los especialistas son amanuenses perfeccionados, ruedas de un vasto engranaje, pieza de un mosaico; pueden ser utilísimos al servicio de otros, sin tener conciencia de la obra a que contribuyen con su esfuerzo [...] La Universidad debe readquirir la unidad de espíritu que ha perdido por la inadaptación a la época y al medio; y debe, a su vez, infundir en todos los que la frecuentan –profesores, alumnos, oyentes– esa cultura general que refluirá sobre toda la sociedad cuya ideología aspira a representar.” (Ingenieros, 1956: 35).

Alfredo Palacios, a su vez, cuando asumió al Rectorado de la Universidad de La Plata se propuso “infundir un espíritu humanista en la educación universitaria”, superando la fragmentación que significaban las diversas especializaciones. Para eso propuso darle alma a la Universidad, mediante la introducción de un curso general de cultura moderna que debían aprobar todos los alumnos. También Gabriel del Mazo auspició una propuesta similar, convencido de la necesidad de contrarrestar el énfasis profesionalista.

de la reforma del profesorado, sin la cual no hay reforma de la Universidad.” La cátedra libre aparecía también como la manera más adecuada de iniciarse en la docencia, pues de entre los catedráticos libres debían seleccionarse los titulares. De esta suerte, se arbitraba un procedimiento capaz de terminar con los feudos profesionales; de permitir el acceso a la cátedra de intelectuales y profesionales de cualquier procedencia social o credo ideológico, sobre la base de su competencia; de mejorar el nivel de la enseñanza. La periodicidad de los nombramientos o el derecho de tacha que algunas Universidades reconocieron a los estudiantes debían superar el peligro del estancamiento docente.

La asistencia libre, a su vez, perseguía permitir el acceso a los estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores económicos débiles y que, por lo mismo, necesitaban trabajar. Mediante ella se pretendía hacer efectivo el anhelo de democratización de la enseñanza superior, abriendo las puertas de la formación profesional a grupos más amplios de la sociedad. Su propósito profundamente social era evidente⁵⁹.

La reforma también abogó por la introducción de nuevas metodologías de docencia. La metodología activa fue su principal postulado en este aspecto, coincidiendo con las corrientes educativas de la época, que veían en la clase magistral un anacronismo pedagógico⁶⁰. La tarea educativa, como obra de formación más que de simple instrucción, fue una de sus prédicas. Los planteamientos reformistas referentes a la docencia no corrieron igual

59 La asistencia libre es, además, una disposición de orden social, pues es grande el número de los estudiantes que deben trabajar para sostener su vida. Correlacionada con la cátedra paralela, sólo es posible con la docencia libre: el alumno puede optar por enseñanzas a horario distinto y profesor diferente. El conjunto contribuye a la amplitud social de la Universidad; a su democratización (del Mazo, 1955: 61).

60 La clase magistral es de origen medieval –informa Superman–; su nacimiento obedeció a la necesidad de suplir la falta de libros que caracteriza a ese período. Por ello el maestro, desde el púlpito, leía en voz alta el auditorio, utilizándose así en común el único ejemplar obtenible. De ahí la denominación año lectivo, que subsiste hasta nuestros días (Ciria y Sanguinetti, 1962: 124).

suerte que los relacionados con la organización del gobierno de la Universidad ni se propagaron con igual amplitud. Ante la nueva problemática universitaria, han perdido buena parte de su valor teórico (Bascuñán Valdéz: 1963: 44).

La misión social de la Universidad constituía, como se ha dicho, el remate programático de la reforma. De esta manera, el Movimiento agregó, al tríptico misional clásico de la Universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social⁶¹. Acorde con esta aspiración, la reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana, y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales. Puntos de este programa fueron las Universidades populares⁶², las actividades

61 "La Universidad Latinoamericana, objeto y sujeto de un proceso histórico de gran singularidad, puede ser definida y se ha definido además por una 'cuarta misión': 'la Comunidad y su servicio'. El sentido social de la Universidad, de servicio de la Nación, del pueblo y del Estado, parte en nuestras universidades de 1918 y es una de las tipificaciones que van caracterizándolas." (Bascuñán Valdéz, 1963: 44).

62 Pronto surgió entre los reformistas la duda acerca del valor de la extensión universitaria como el medio de hacer partícipe al pueblo del contenido cultural de la educación. "En la conciencia de planteamientos semejantes, que van a la raíz del problema, los estudiantes de la reforma fundaron en algunos países las Universidades populares, entre ellas las del Perú, organizadas a partir de 1923 y reestablecidas, después de obligado interregno, en 1945." (del Mazo, 1955: 69). Por supuesto que las Universidades populares tampoco lograron el fin propuesto. Refiriéndose a las creadas en Cuba como consecuencia del Movimiento reformista, José Antonio Portuondo escribía, hacia 1959, que si bien la intención era justa, el planteamiento del problema era equivocado: "Es justo el principio que plantea la necesidad de acercar la Universidad a las masas populares, rompiendo el aislamiento de torre de marfil que suele caracterizar a esta clase de instituciones de enseñanza. Pero yerran los planes que aspiran a lograr el acercamiento creando escuelas o Universidades populares en las que un grupo de profesionales, profesores y estudiantes se dedica a 'enseñar' a los

culturales de extramuros, las escuelas de temporada, la colaboración obrero-estudiantil, etc. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esa misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor toma de conciencia y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyó a definir el perfil de la Universidad latinoamericana al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo.

Integran también el programa de la reforma su vocación americanista, claramente expresada en sus documentos fundamentales, así como su postura decididamente antiimperialista y contraria a toda forma de dictadura política, aspectos a los cuales nos referimos antes, y que complementan la plataforma de este Movimiento de tan singular influencia en el desenvolvimiento universitario e intelectual de América Latina.

obreros, es decir, a transmitirles el mismo saber universitario que se imparte en otros momentos y otros locales a los futuros abogados, médicos, profesores, ingenieros, etc. Y esto no tiene ninguna importancia. Lo importante es que los profesionales conozcan, aprendan, los problemas reales que se le plantean al obrero y los estudien con ellos, contribuyendo a darles solución adecuada.” (Portuondo 1959: 14-15).

El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015)

Judith Naidorf, Daniela Perrotta y Melisa Cuschnir

Derechos en pugna

El derecho a la Educación Superior se constituye como tal en consonancia con los procesos de transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se han consolidado en la primera década del nuevo milenio en América Latina, pero que, como todo derecho, se ha ido construyendo y reconfigurando a lo largo de la historia.

Resulta imposible comprender la consideración del derecho a la educación superior sin retomar los procesos políticos que se gestaron en América Latina, en general, y en Argentina, en particular, al calor de la lucha política por el sentido y las funciones sociales atribuidas a las universidades y la educación superior en general. El derecho a la educación superior se desprende y se inspira en parte también de las banderas de los reformistas del dieciocho orientadas a la ampliación de la base social de la universidad: las universidades populares soñadas por Mella y Haya de la Torre desde distintos lugares del continente, los debates de las propuestas desarrollistas y nacionales populares de los años cincuenta y

sesenta, las corrientes de liberación nacional, la resistencia a las dictaduras militares y a las políticas neoliberales de mercantilización de la educación, las revisiones de las democracias de los ochenta y los regionalismos solidarios (Perrotta, 2013) de principios del milenio.

A partir del restablecimiento de los gobiernos democráticos en América Latina durante los años ochenta, se experimentaron una paulatina pero constante ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario. Esta tendencia se acentuó en lo que va del siglo XXI, en un clima de época proclive a favorecer la ampliación de derechos a los sectores más postergados. Los cambios en los procesos latinoamericanos de la mano de las victorias electorales de los gobiernos progresistas, dispuso las posibilidades para avanzar sobre la conquista de nuevos derechos recuperando así la iniciativa en materia de políticas públicas en un contexto de economías en expansión. La presencia del Estado desde un rol activo, garante y promotor de derechos buscó dar respuesta a deudas históricas como es el cumplimiento al derecho a la educación en todos los niveles.

Sin lugar a dudas, estas respuestas que fueron ensayadas en los últimos tres lustros, se contraponen brutalmente a las actuales políticas provocadas por esta nueva ofensiva neoliberal que vive nuestro continente desde 2015. Gobiernos que conciben a la educación como un bien de mercado y la desfinancian y abandonan a su suerte.

Es por ello, que resulta necesario volver sobre lo construido, los derechos adquiridos con el objetivo de fortalecerlos y lograr su consolidación y no retroceder en ellos.

La conformación del derecho a la educación superior

Abordar la conformación del derecho a la educación superior nos invita a retomar algunos debates históricos y

conceptuales con el objetivo de reflexionar acerca de cómo entendemos el derecho a la educación, cómo lo ejercemos y cómo lo defendemos.

Paviglianiti (1993) define el derecho a la educación como una construcción histórica polémica. Su construcción se fundamenta en disputas que parten del monopolio que supo consolidar la Iglesia en materia educativa, enfrentada a la conformación de los Estados Nacionales. En función de los diferentes ciclos capitalistas fue adquiriendo matices, transitando por la concepción burguesa de la educación como derecho individual, para llegar finalmente a la concepción de la educación como un derecho social, vigente desde mediados del siglo XX hasta la década del setenta, cuando comenzó a ser cuestionada como parte de las instituciones del Estado de Bienestar (Paviglianiti, 1993). En tanto derecho de segunda generación podemos dar cuenta de la confrontación de tres perspectivas hoy presentes: las que conciben a la educación como derecho personal, las que lo entienden como derecho individual y las que sostienen a la educación como derecho social (Rinesi, 2016).

De acuerdo con la perspectiva generacional de los derechos humanos, el derecho a la educación se inscribe en el conjunto de los derechos sociales. A lo largo del siglo XX el desarrollo de la concepción del derecho social se fue diferenciando de la idea de derecho a la educación como derecho a enseñar. La enseñanza es considerada un medio para la realización del derecho fin que es la educación, lo que supone un Estado docente que garantice su efectiva materialización (Paviglianiti, 1993). El derecho social a la educación conlleva el deber del Estado de garantizar el derecho de todas y todos a lo largo de toda la vida. (Feldfeber, 2014). En palabras de Rinesi (2016), supone y reclama al mismo tiempo la idea de igualdad fundamental entre las personas y, por esa simple razón, los derechos son siempre y necesariamente, universales. Entonces,

los derechos son para todas y todos o no son y cuando los derechos no son, dejan de ser un derecho para pasar a ser un privilegio.

Otro hito en la concepción de la educación superior como derecho lo marcó la Declaración de Cartagena de Indias del año 2008 que versaba lo siguiente: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. Allí se determina por primera vez en una declaración colectiva que la educación superior es concebida como derecho humano universal. Así, se convierte en un hito; un antes y un después que habilita debates fundamentales para repensar la función de la educación superior en nuestro continente. Ésta declaración se encuentra en sintonía con otros avances y leyes educativas sancionadas en este siglo: las leyes de Bolivia y Venezuela, por ejemplo, plantean importantes avances respecto a las formulaciones de la educación superior como derecho social y resultan especialmente enfáticas respecto de la responsabilidad del Estado en la obligatoriedad de garantizarlo. Sin duda, estos ejemplos contrastan con la subsidiariedad del Estado que caracterizaron las leyes sancionadas en los noventa con excepción del caso chileno (Saforcada y Vassiliades, 2011).

Podemos decir que a lo largo de la historia de la educación superior, el acceso a las universidades se ha vinculado de manera mucho más clara a la idea de privilegio, que a la idea de derecho. Una clara tarea de la universidad ha sido la conformación de elites clericales, estatales, técnicas o profesionales, de una clase dominante legitimada por alrededor de mil años de historia que jamás se hubiese pensado a sí misma como sujetos de derecho que el Estado tiene que garantizar. Los grandes movimientos universitarios —como la reforma

del dieciocho o el Mayo Francés— no llegaron a poner en discusión la noción de derecho a la educación superior, aunque sí sentaron las bases para pensar en la ampliación de su acceso, la idea de extensión y articulación con la sociedad. También la Declaración de los derechos humanos de 1948 declara que es (solo) la educación fundamental la que se corresponde con la responsabilidad estatal de garantizarla.

Pensar la educación superior como derecho, entonces, es más que procurar el acceso universal. Es la oportunidad de poner la discusión en el plano de un proyecto de educación superior: una universidad como proyecto educativo, científico, político, social y cultural que renueve el lazo entre universidad y proyecto nacional y latinoamericano (Tatian y Vázquez, 2018). Por lo cual, asumir la declaración de 2008 de Cartagena de Indias, “es asumir que la universidad es una institución pública encargada de garantizar un derecho humano universal, lo que hacemos en ella y el modo en que la habitamos debe verse dramáticamente revolucionado” (Rinesi, 2015).

Entre los antecedentes que contempla el derecho a la Educación Superior se destaca el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) firmado en 1966 que estableció que “La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”.



Imagen núm. 1. Países que ratificaron el PF-PIDESC

Fuente: Red-DESC - Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales © Red-DESC

La Argentina, tal como se expresa en la imagen anterior ha ratificado dicho acuerdo lo que la comprometía con su contenido.

La reconfiguración del derecho a la educación superior

Plantear el horizonte para garantizar el derecho a la educación superior implica transformaciones concretas y profundas. Como mencionamos anteriormente, el devenir de los primeros años del siglo XXI ha sido un siglo signado por señales de políticas públicas orientadas a la ampliación y la implementación de cambios significativos en términos de cobertura de todo el sistema educativo, planteando como meta de muchos gobiernos alcanzar la universalización del nivel superior en un contexto expansivo de las universidades a nivel mundial. Proponerse una meta semejante implicó pensar el avance en la conformación del derecho teniendo en cuenta las leyes que han extendido los años de obligatoriedad escolar, el ingreso irrestricto, la gratuidad para acceder a la educación superior, así como un conjunto de políticas para apuntalar la permanencia y fortalecer la terminalidad. Implicó también la creación de universidades y nuevas carreras y revisar las políticas científicas para configurar la transferencia, vinculación y utilidad del conocimiento (Vaccarezza, 2009; Estébanez, 2007, Naidorf y Perrotta, 2016) en un proyecto de desarrollo integral. Invertir en programas de becas, acompañar a las y los estudiantes en los inicios de su carrera donde se encuentra el mayor índice de deserción. Asimismo, se fueron desarrollando cada vez más instituciones universitarias y de educación superior, con modalidades y funciones novedosas, tanto en las actividades propias del sistema como en las distintas articulaciones que fueron construyendo con las cambiantes demandas del mercado de trabajo, como en

las articulaciones a distinto nivel con las políticas de estado (Mangas y Rovelli, 2017)

Es necesario decir que las políticas educativas de la región que se propusieron garantizar derecho a la educación en el nuevo escenario latinoamericano, conviven y se debaten entre las continuidades y rupturas del modelo hegemónico de los noventa. El caso de la evaluación constituye un ejemplo paradigmático de la continuidad y profundización de los ejes reformistas de los noventa que desplazaron el modelo de Estado docente por el de un Estado evaluador (Feldfeber, 2014). A su vez, en un clima de época proclive a reconocer y reclamar el ingreso a las aulas de una mayor diversidad social, los gobiernos tendieron a ampliar las oportunidades en el nivel superior, pero no lo hicieron de manera uniforme ni los avances fueron lineales. En algunos casos, la ampliación de oportunidades llegó de la mano de la expansión del subsistema privado o del público y en otros, se combinaron ambos términos; esta expansión por momentos preservó una oferta de calidad, mientras otras veces, tendió a segmentarla (Chiroleu, 2018).

La ampliación del universo de universidades públicas en zonas accesibles para quienes estudien, las becas y los programas de acompañamiento se constituyeron en directamente proporcionales al derecho efectivo a la educación superior.

El derecho a la educación con fuerza de Ley: la modificación de la LES (2015)

Un mes antes del fin del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y a propuesta de la entonces diputada Dra. Adriana Puiggrós, miembro de nuestro instituto (IICE), se logró sancionar una modificatoria a la LES. Aunque el proceso de derogación y reemplazo de la Ley menemista de 1995 no logró

el apoyo político ni la fuerza necesaria para un cambio de tamaño envergadura, la modificación de los artículos introduce por primera vez con fuerza de ley nacional el derecho a la educación superior en Argentina.

La LES había sido modificada anteriormente en 2002 a fin de incluir artículos orientados a garantizar los derechos de personas con discapacidades y en su enunciación garantiza el derecho a la educación superior a todos. Al respecto se manifiesta:

Artículo 2º: El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. (Ley 25.573 – LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR- Modificación de la Ley N° 24.521) ARTICULO 2º — Incorporase el inciso f) del artículo 13 de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 13: Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:

f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

ARTICULO 3º — Modifícase el artículo 28 inciso a) de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

ARTICULO 4° — Incorpórase al inciso e) del artículo 29 de la Ley 24.521 el texto que a continuación se transcribe, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 29: Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

La tarea pendiente en el plano legislativo sin dudas estuvo focalizada en el reclamo pendiente de estudiantes, docentes e investigadores por la derogación de la LES y la sanción de una nueva ley que se enmarque dentro de un proceso de ampliación de derechos. Durante el año 2008, la Comisión de educación de la Cámara de Diputados de la Nación presidida por Adriana Puiggrós llevó a cabo una consulta nacional y promovió la elaboración de propuestas legislativas de reemplazo de dicha Ley. Si bien se hilvanaron distintas razones que explican la imposibilidad de derogar la LES, el conflicto entre la administración gubernamental y la burguesía agraria a principios de 2008 en torno a la resolución núm. 125 del

Ministerio de Economía de la Nación que elevaba el nivel de retenciones a las exportaciones, sobresale entre las causas. Tal conflicto y su corolario, cambió el escenario político, lo que repercutió en una alternación de las iniciativas políticas prevista por el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (Gómez, 2012).

Las críticas a la LES promulgada en 1995 se vieron plasmadas en los números 19 y 26 de la revista del IICE, así como en trabajos anteriores de nuestra autoría, entre otros. Una de las principales críticas ha sido que otorga a las universidades autonomía administrativa en la asignación de recursos internos, gestión de personal y selección de estudiantes. Asimismo, se autoriza el cobro de colegiaturas en las entidades públicas, en contradicción con el principio de gratuidad de todos los niveles establecido en la Constitución Nacional (Fernández y Ruiz, 2002: 4).

En noviembre de 2015 fueron modificados seis artículos y se incorporaron dos nuevos a ley sancionada en 1995. Esta modificatoria impulsada por la entonces diputada Dra. Puiggrós se realizó a pocos días de la asunción del gobierno de Cambiemos, con el propósito de respaldar y consolidar el proceso vivido en los últimos años. Así permite cristalizar garantías hasta entonces enunciadas y enraizadas en nuestra cultura académica, como la gratuidad del grado y establecer a la educación superior como un bien social y un derecho. El artículo número 1 comprende a la educación y el conocimiento como “bien público” y como un “derecho humano personal y social”. El núm. 2 y el núm. 2 bis, explicitan la gratuidad y establecen que “el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las Universidades Privadas”. Destacando la mención de promover políticas de inclusión educativa “que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los

procesos multiculturales e interculturales”. El artículo núm. 4 establece que “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior” siendo este un reclamo histórico de los estudiantes, como el caso emblemático de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata, donde contaban desde 1992 con una prueba eliminatoria totalmente excluyente.

Respecto de la modificatoria antes referida, se enuncia conforme al Anexo núm. 1 Al respecto ver el Anexo núm. 1.

El derecho a la educación: universalización, inclusión y democratización

Abordar el derecho a la educación en sus múltiples dimensiones implica el desafío de pensar en el ejercicio del derecho, en cómo habitamos las instituciones, en qué acciones concretas llevamos adelante para garantizar el cumplimiento del mismo. La declaración que se escribió en Cartagena en 2008 o las modificaciones de la LES en Argentina en el 2015, resultan hechos significativos. Son conquistas parciales desde donde pisar firme para seguir avanzando, o en contextos adversos como los que estamos viviendo, pelear por no retroceder.

La experiencia realizada en el contexto de gobiernos progresistas en nuestro continente, con diversos proyectos políticos en los distintos países, nos deja como saldo aprendizajes y deudas pendientes. Gran parte de estas transformaciones las podemos encontrar en tres características que hacen a las reconfiguraciones que se dieron a partir del siglo XXI: universalización, inclusión y democratización.

Universalización. La apertura de las universidades y la distribución de matrícula no resultan homogéneas entre los

distintos países de la región. En algunos, como nuestro país y Uruguay, la oferta está mucho más desarrollada de forma que amplía las posibilidades sociales de cursar estudios superiores. Otra gran diferencia que podemos encontrar en la región es el peso de los subsectores público y privado, el que resulta también diferencial según los casos, oscilando entre un 0% en Cuba y más del 75% de la matrícula en Brasil y Chile (Chiroleu, 2018). Si bien el problema del acceso sigue siendo el principal elemento a mirar cuando hablamos de universalización, el debate sobre la masificación y la “calidad” aparece como una figurita repetida que el sistema debe abordar. Rinesi (2016) se pregunta por la relación entre ambas ideas, planteando que cuando se dejan de poner en contraposición creyendo que hay que resignar alguna de las dos entramos en un debate inconducente. Sumergirnos en el interrogante pensando en el derecho a la educación no es solamente el derecho a ingresar sin restricciones a las instituciones donde esa educación se imparte: es el derecho a ingresar, naturalmente, pero también el derecho a aprender, avanzar, a recibirse y a hacer todo eso en plazos razonables. Las trayectorias de los estudiantes sin duda son diversas y no se puede pensar que el acceso mismo equipara esas desigualdades, tenemos que trabajar y centrar esfuerzos para lograr que la tarea docente esté atravesada por dicha búsqueda como un desafío pedagógico que no recae en personas individuales, sino en proyectos institucionales.

Inclusión. Como ya mencionamos, la apertura del acceso no garantiza la permanencia. Durante el primer año las desigualdades aparecen en los procesos selectivos por quién se queda adentro y quién queda por fuera de la institución. Las desigualdades pueden ser diversas, podemos mencionar las socioeconómicas, las étnicas (presencia de pueblos originarios y afrodescendientes), las provenientes de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria y las de

género. En lo que refiere al género, aunque la matrícula de las mujeres se ha extendido de forma sostenida pero no se ha distribuido de manera homogénea entre las áreas disciplinares, lo que denota la subsistencia de estereotipos de género y su reproducción en el ámbito universitario (Chiroleu, 2018). En cuanto a las identidades trans podemos encontrar una muy baja participación, producto de las dificultades previas que existen por completar el nivel medio. A su vez, otro conjunto de desigualdades está ligado a la segmentación de las universidades como también respecto al sistema de educación superior. El valor diferencial de los títulos respecto al prestigio de las instituciones que se ve reflejado en la inserción en el mercado ocupacional. Aquí retomamos la diferencia planteada por Dubet en relación con la igualdad de posiciones como meta más que la igualdad de oportunidades (Naidorf, 2016). Los debates sobre inclusión llevaron a la incorporación de políticas institucionales en las universidades nacionales, especialmente en aquellas que fueron creadas durante los gobiernos kirchneristas o aquellas emplazadas en el conurbano bonaerense de la oleada anterior de creación. Entre las políticas que se forjaron para apuntalar el derecho a la universidad se encuentran aquellas orientadas a ayudas económicas como a nuevas prácticas pedagógicas docentes (sobre esto último, se puede consultar Ezcurra, 2011). Estas acciones también movilizaron activamente a los sindicatos de docentes universitarios, los cuales, en un contexto de mejora salarial comenzaron a demandar mejores condiciones docentes y a re-ver sus prácticas pedagógicas para acompañar la revolución por el derecho a la universidad (como es el caso del programa de apoyo a docentes de años iniciales o las becas para la compleción de estudios de posgrado llevada adelante por la CONADU).

Democratización. Abordar la idea de democratización desde una perspectiva de derechos nos invita a pensar más

allá de las obligaciones que tiene el Estado para garantizarla. Nos interpela para pensar el ejercicio que hacemos quienes participamos en la garantía de este derecho. Los reformistas del dieciocho reclamaban por el cogobierno universitario, ampliar voces, poner en agenda los temas que vinculan a la universidad y la sociedad. Hacer ejercicio del derecho en todos los espacios habitables, pensar en colectivo, en comunidad, pensar su sentido, función y fines. Trabajar en nuevos modos de participación, donde se incluyan los saberes que son producidos en espacios por fuera de la universidad, partir de una ampliación en los modos de participación en el espacio de la transmisión y producción de los saberes sociales. En este sentido, pensar la universidad como derecho social y colectivo que trasciende las individualidades para pensarse en comunidad. (Tatian y Vázquez, 2018).

Las tres categorías trabajadas se vinculan con una característica nodal del derecho a la educación superior: no sólo se trata de un derecho individual sino que es también un derecho colectivo, vinculado al derecho de los pueblos al desarrollo (Perrotta, 2017). En tanto derecho colectivo, el derecho a la universidad implica todas las funciones sustantivas de la universidad —no solamente la enseñanza, más anidada a la idea de derecho individual de las y los ciudadanas y ciudadanos a ingresar, permanecer y graduarse—: la investigación y la extensión-transferencia-vinculación. Incluso, hace mella a una función actual transversal, su internacionalización (Perrotta, 2016). Estas discusiones remiten a otras categorías de análisis, como las problematizaciones sobre la cuestión de la pertinencia (Naidorf, Giordana y Horn, 2007) y, luego, de utilidad y movilización del conocimiento (Naidorf y Alonso, 2018). Esto vinculado a las preocupaciones sobre la ciencia politizada (Varsavsky, 1969) y de la ciencia social politizada (Naidorf y Perrotta, 2015).

Conclusiones para abrir nuevos interrogantes

Los cambios experimentados en los últimos años en nuestro país a partir de la asunción del gobierno de Cambiemos, como también en muchos otros países del continente con una avanzada de gobiernos de derecha, nos posiciona en un momento de disputa hegemónica. Una batalla de ideas que se materializa en derechos de cada una de las personas y de los pueblos por contar con un Estado que cumpla la función de educar. Contar con la modificatoria de la LES (Ley de Educación superior), retomando la definición de la educación de la LEN (Ley de Educación Nacional) para el nivel superior, definirla como un bien público y un derecho personal y social nos afirma y brinda herramientas para pelear contra políticas y discursos que pretenden quitar la responsabilidad sobre el Estado.

La conquista de los derechos ha sido siempre el resultado de luchas sociales, luchas que trastocaron el orden establecido y configuraron nuevas hegemonías. La conquista de derechos ha sido el resultado de reformas y revoluciones. Como hemos expuesto, la reforma del dieciocho sentó las bases del modelo ideal latinoamericano de universidad, en línea con un proyecto transformador de la realidad social; la Ley de 1949 —la gratuidad— apuntaló en la misma línea la noción de una universidad de y para el pueblo, en pos de la justicia social; la modificatoria de la LES que dictamina el derecho a la educación superior permite cristalizar y generar un “efecto candado” de las prácticas inclusivas, democratizadoras y universalizadoras como derrotero de esas mismas políticas, anticipando lo que se vendría con el cambio de gobierno y la avanzada neoliberal y neoconservadora.

Excede los objetivos de este trabajo analizar por qué no se logró una nueva LES durante la etapa expansiva en materia de derechos de los gobiernos kirchneristas —y en un contexto

regional favorable (tal como mencionamos con el hito de la CRES 2009)—: correlaciones de fuerza domésticas vinculadas a la agenda nacional global (y los conflictos que allí se disputaban), posicionamientos de las diferentes instituciones y actores del sistema universitario, “*timing*” político, etcétera. Empero, no por esta imposibilidad ha de restarse la importancia de esta modificatoria tan contundente. Efectivamente, esta modificatoria coloca un hito regulativo que bloquea las presiones amparadas bajo el lema de la meritocracia mientras genera un horizonte programático tanto para la lucha sindical y estudiantil en un contexto adverso como para la puesta en marcha de nuevas políticas si existiera un contexto favorable. Esta modificatoria no debe ser subvalorada ya que es una de las regulaciones más inclusivas en materia de política universitaria de toda América Latina y el Caribe. Su razón de ser se vincula con características centrales de las culturas académicas y las culturas universitarias de nuestro país, cimentadas en el derrotero de ideas, reformas, revoluciones y luchas que hemos comentado brevemente.

No obstante ello, vale destacar que las políticas que apuntalan el derecho a la universidad convivieron con otras políticas —explícitas o implícitas— contrarias, que fomentaban prácticas y valores mercantiles. Así, el derecho a la universidad —en sus dos aristas de derecho individual y derecho colectivo— cohabitó con políticas de evaluación —tanto de instituciones, como de programas y de académicos— que fomentaban la competencia y así diseminaban pautas que trastocaron las culturas académicas, burocratización de la tarea de investigación, hiperespecialización, orientación a prioridades delimitadas por la búsqueda de subsidios, internacionalización fenicia, entre otras (Naidorf, 2012; Perrotta, 2012).

En el contexto de expansión de derechos de los gobiernos progresistas posliberales ambas propuestas para la universidad y sus actores pudieron convivir; en el actual contexto

de recuperación de la hegemonía por coaliciones de derecha ambas están en jaque. La idea de universidad como derecho reglamentada en la modificatoria de la LES del año 2015 permite que sea más complejo desandar el entramado regulatorio garantista e instala nuevos interrogantes: ¿cómo incide la campaña anti-garantismo en esas culturas académicas enraizadas en lo público?; ¿podrán los discursos meritocráticos, por un lado, y del “gasto en demasía”, por el otro, trastocar nuestra tradición pública de universidad?; ¿cómo defender la idea de universidad como derecho cuando se critica su función primaria y performativa de producir conocimiento crítico en el marco de circulación de noticias falsas y un contexto de posverdad?

Estas son tan sólo unas preguntas disparadoras para fomentar la reflexión teórica y la praxis política. Hemos de reconstruir una identidad universitaria, ejercer, hacernos cuerpo de los derechos conquistados.

Anexo núm. 1

LEY DE IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ley N° 27.204

Ley N° 24.521 Modificación.

Sancionada: Octubre 28 de 2015

Promulgada: Noviembre 09 de 2015

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de

Ley:

LEY DE IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 1° — Sustitúyese el artículo 1° de la ley 24.521, de educación superior, por el siguiente:

Artículo 1°: Están comprendidas dentro de la presente ley las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 —Ley de Educación Nacional—.

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelégable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206.

ARTÍCULO 2° — Sustitúyese el artículo 2° de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 2°: El Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de gestión estatal y de las universidades provinciales, si las tuviere, de su respectiva jurisdicción.

Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de la supervisión, la fiscalización y, en los casos que correspondiere, la subvención de los institutos de formación superior de gestión privada en el ámbito de su respectiva jurisdicción.

La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica:

- a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley;
- b) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables;
- c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales;

- d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias;
- e) Constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel y con el resto del sistema educativo nacional, así como la efectiva integración internacional con otros sistemas educativos, en particular con los del Mercosur y América Latina;
- f) Promover formas de organización y procesos democráticos;
- g) Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población, como una condición constitutiva de los alcances instituidos en la ley 26.206 de educación nacional (título VI, La calidad de la educación, capítulo I, “Disposiciones generales”, artículo 84).

ARTÍCULO 3° — Incorpórase como artículo 2° bis, de la ley 24.521, el siguiente:

Artículo 2° bis: Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos.

Prohíbese a las instituciones de la educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales

públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización.

ARTÍCULO 4° — Sustitúyese el artículo 7° de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 7°: Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio.

ARTÍCULO 5° — Sustitúyese el artículo 50 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 50: Cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles.

ARTÍCULO 6° — Sustitúyese el artículo 58 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 58: El aporte del Estado nacional para las instituciones de educación superior universitaria de gestión estatal no puede ser disminuido ni reemplazado en ningún caso mediante recursos adicionales provenientes de otras fuentes

no contempladas en el presupuesto anual general de la administración pública nacional.

ARTÍCULO 7° — Sustitúyese el artículo 59 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 59: Las instituciones universitarias nacionales tienen autarquía económico-financiera que ejercerán dentro del régimen de la ley 24.156, de administración financiera y sistemas de control del sector público nacional. En ese marco corresponde a dichas instituciones:

- a) Administrar su patrimonio y aprobar su presupuesto. Los recursos no utilizados al cierre de cada ejercicio se transferirán automáticamente al siguiente;
- b) Fijar su régimen salarial y de administración de personal;
- c) Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad.

Los recursos adicionales que provinieren de contribuciones deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; estos recursos adicionales no podrán utilizarse para financiar gastos corrientes.

Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que por razones económicas no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma

tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios;

- d) Garantizar el normal desenvolvimiento de sus unidades asistenciales, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generen, con acuerdo a las normas que dicten sus consejos superiores y a la legislación vigente;
- e) Constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no requiriéndose adoptar una forma jurídica diferente para acceder a los beneficios de la ley 23.877, de promoción y fomento de la innovación tecnológica;
- f) Aplicar el régimen general de contrataciones, de responsabilidad patrimonial y de gestión de bienes reales, con las excepciones que establezca la reglamentación. El rector y los miembros del Consejo Superior de las Instituciones Universitarias Nacionales serán responsables de su administración según su participación, debiendo responder en los términos y con los alcances previstos en los artículos 130 y 131 de la ley 24.156. En ningún caso el Estado nacional responderá por las obligaciones asumidas por las instituciones universitarias que importen un perjuicio para el Tesoro nacional.

ARTÍCULO 8° — Incorpórase como artículo 59 bis a la ley 24.521, el siguiente:

Artículo 59 bis: El control administrativo externo de las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal es competencia directa e indelegable de la Auditoría General de la Nación que, a tales efectos, dispondrá de un

área específica con los recursos humanos y materiales adecuados para llevar a cabo esta tarea. Todas las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal deben generar mecanismos de auditoría interna que garanticen transparencia en el uso de los bienes y recursos.

ARTÍCULO 9° — Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS VEINTIOCHO DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL QUINCE.

— REGISTRADA BAJO EL N° 27204 —

Fuente: Ley N° 25573 - LEY DE EDUCACION SUPERIOR. Modificación de la Ley N° 24521.

Bibliografía

- Chiroleu, A. (2017). ¿Educación superior para todos? Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile. *Universidades*, núm. 74, octubre-diciembre, pp. 31-40. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. [En línea]: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37354774004> [Consulta: 20/09/2018]
- (2018). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la reforma de 1918. *Integración y conocimiento*, núm. 8, vol. 1. Dossier Especial: A Cien Años de la Reforma Universitaria de 1918.
- Del Valle, D., Suasnabar, C., y Montero, F. (2017). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En D. del Valle, F. Montero y S. Mauro (Eds.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 37-60). Buenos Aires, IEC Conadu /CLACSO.
- Estébanez, M. E. (2007). Ciencia, tecnología y políticas sociales. Ciencia, docencia y tecnología, vol. XVIII, núm. 34, mayo 2007 (34), pp. 13-63. Concepción del Uruguay, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, IEC-CONADU y UNGS.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. En Dossier A Educação pública como direito: desafios às políticas governamentais na América Latina, En *Revista Educação e Filosofia*, Universidad Federal de Uberlândia, vol. 28, núm.1ESP.[En línea]: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/24607/15362> [Consulta: 08/12/2018]
- García, G. (2012). *El derecho a la educación, incluida la superior o universitaria, y sus obstáculos, incluido el "Plan Bolonia"*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences.[En línea]: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18126057008>> ISSN 1578-6730 [Consulta: 20/12/2018]
- Gómez S. (2012). *La pertinencia de la educación superior en los debates por una nueva ley (nacional) de Educación Superior. Hacia una tipología. El caso del Frente para la Victoria*. Segundo Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. año 2012; pp. 190–206. Buenos Aires, Facultad de filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.

- Juarros, María Fernanda. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, vol. 3 núm. 5, pp. 69-90. Recuperado en 20 de febrero de 2019, [En línea] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200005&lng=es&tlng=pt [Consulta: 15/12/2018]
- Naidorf, J. (2012). Actuales Condiciones de Producción Intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas. En J. Naidorf y R. Pérez Mora (Eds.), *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2016). *Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. Eventos Pedagógicos*. [En línea] <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2069> [Consulta: 12/12/2018]
- Naidorf, J. y Alonso, M. (2018). La movilización del conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 39, núm. 39, julio 2018, pp. 81-95.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la educación superior*, 44 (174), pp. 19-46. [En línea] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200002&lng=es&tlng=es [Fecha de consulta: 03/09/2019]
- Naidorf, J.; Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, núm. 27, Octubre, pp. 22-33.
- Paviglianiti, N. (1997). *El derecho a la educación: una construcción histórica* Polémica. En fichas de cátedra: temas de política educacional. Buenos Aires, opfyl-UBA.
- (1993). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la política Educacional*. Fichas de cátedra: temas de política educacional. Buenos Aires, opfyl-UBA.
- Perrotta, D. (2012). La dimensión internacional en las actuales condiciones de producción intelectual: entre la potencia creativa y la jaula de hierro. En J. Naidorf y R. Pérez Mora (Eds.), *Las actuales condiciones de producción intelectual en Argentina, Brasil y México*, pp. 151-171. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- (2017). Internacionalización y corporaciones. Voces en el Fénix, núm.. 65. “Busco mi destino. La universidad como derecho”, pp. 90-99.
- Rinesi, E. (2015). La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En Aldo Ferrer [et al.] *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento IEC-CONADU*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad, en Brener y Galli (compiladores). *Inclusión y Calidad como Políticas Educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*, pp. 19-31. Buenos Aires, La Crujía.
- Rovelli, H. y Mangas, M. (2017). El financiamiento de las universidades nacionales: evolución, impacto distributivo y ampliación democrática. Voces en el Fénix, núm. 65. *Busco mi destino. La universidad como derecho*., pp. 100-107.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. En *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32 núm. 115. Campinas, San Pablo; CEDES. [En línea] www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf [Consulta: 12/12/2018]
- Tatian, D. y Vázquez, G. (2018). La autonomía hacia el centenario de la reforma universitaria. En *Cuadernos de Universidades*, núm. 4. Ciudad de México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Vaccarezza, L. (2009). Las relaciones de utilidad en la investigación social. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, pp. 133-166. [En línea] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000500006&lng=es&nrm=iso.
- ISSN 2594-0651 [Consulta: 20/12/2018]

¿Cómo abordar la desigualdad social en las aulas?



Propuestas
de enseñanza
para la escuela
secundaria



¿Cómo abordar la desigualdad social en las aulas? Propuestas de enseñanza para la escuela secundaria / Gonzalo Assusa; Florencia Lo Curto; Débora Imhoff; Álvaro Michelli; Daniela Taborda. Coordinación general de Ana Medero; Carolina Cardone; editado por Micaela Pérez Rojas. – 1a ed. – Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial, 2023.

Libro digital, PDF – (Cuadernos para la enseñanza. Propuestas y experiencias para enseñar Ciencias Sociales; 7)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8425-29-0

1. Desigualdad Social. 2. Educación Secundaria. I. Assusa, Gonzalo. II. Medero, Ana, coord. III. Cardone, Carolina, coord. IV. Pérez Rojas, Micaela, ed. CDD 373.27



¿Cómo abordar la desigualdad social en las aulas? Propuestas de enseñanza para la escuela secundaria por Assusa, G.; Lo Curto, F.; Imhoff, D.; Michelli, A. y Taborda, D. (2023) se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Monserrat, Juan Bautista

Secretaria General Adjunta: Miretti, Zulema del Carmen

Secretario de Organización: Cristalli, Roberto Orlando

Secretario de Coordinación Gremial: Ruibal, Oscar Ignacio David

Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás

Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis

Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Fauda, Estela Maris

Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel A.

Secretario Gremial de Gestión Privada: Ricardo, Darío Iván

Secretaria de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Straser, Graciela

Secretario de Prensa y Comunicación: Frontroth, Oscar Andrés

Secretario de Acción Social: Zammataro, Hugo Daniel

Secretario de DD.HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita

Secretaria Gremial de Nivel Superior y UPC: Moyano, María del Carmen

Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo

Secretario de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Zamora, Lorena Fernanda

Secretaria de Educación: Cavallero, Aurorita del Valle

Secretario de Formación Político Sindical: Ludueña, Carlos Fernando

Serie Cuadernos para la enseñanza

Subserie Propuestas y experiencias para enseñar Ciencias Sociales

Dirección editorial: Gonzalo Gutierrez (Director del ICIEC-UEPC)

Coordinación pedagógica: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC

¿Cómo abordar la desigualdad social en las aulas? Propuestas de enseñanza para la escuela secundaria

Autoría: Gonzalo Assusa, Florencia Lo Curto, Débora Imhoff, Álvaro Michelli y Daniela Taborda

Revisión de contenido: Candela Molina

Edición: Micaela Pérez Rojas

Producción editorial: Ana Medero y Carolina Cardone (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC)

Corrección: Sonia Barbero

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño

Cuadernos para la Enseñanza es una serie de publicaciones del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 351 420 8904. Contacto: conectate@uepc.org.ar

Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC. Desde UEPC, como parte de nuestra apuesta por una sociedad más democrática y una escuela más inclusiva, llevamos adelante acciones en pos de la igualdad de género, por medio del cuestionamiento y el debate sobre los distintos tipos de violencia machista y patriarcal que atraviesan nuestra vida en sociedad. Consideramos, tal y como se plantea desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación (2006), que “el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder” y que, por lo tanto, “la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordinación”. En ese marco, desde 2018 comenzamos a promover el uso institucional de lenguaje no sexista y establecimos como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos.

Cómo citar este material. Assusa, G.; Lo Curto, F.; Imhoff, D.; Michelli, A. y Taborda, D. (2023). *¿Cómo abordar la desigualdad social en las aulas? Propuestas de enseñanza para la escuela secundaria*. Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC.

Serie Cuadernos para la Enseñanza

Subserie Propuestas y experiencias para enseñar Ciencias Sociales

¿Cómo abordar la desigualdad social en las aulas?

Propuestas de enseñanza
para la escuela secundaria

Gonzalo Assusa, Florencia Lo Curto, Débora Imhoff,
Álvaro Michelli y Daniela Taborda



Índice

Presentación	5
¿Por qué enseñar sobre desigualdad social en la escuela secundaria?	6
¿Qué es la desigualdad social?.....	9
Propuestas de enseñanza sobre desigualdad social. ¿Cómo abordar este contenido en el aula?	17
Propuesta de enseñanza N.º 1: Números y desigualdad Aprendemos a leer (datos sobre) la desigual distribución de recursos en nuestras sociedades.....	18
Propuesta de enseñanza N.º 2: La historia de un viaje por la estructura social Aprendemos a analizar trayectorias de movilidad social	28
Cierre.....	42
Anexos imprimibles para las y los estudiantes	43
Referencias	56
Sobre las y los autores	57

Presentación

Desde el ICIEC-UEPC hace más de una década ofrecemos propuestas de formación, espacios de diálogo y conversación entre docentes y especialistas, al tiempo que apostamos a la producción de materiales didácticos, como otro modo de acompañar el trabajo de enseñar. En esta oportunidad, atendiendo a un área de vacancia en la producción didáctica para Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, nos hemos propuesto abordar la enseñanza de la **desigualdad social** en tanto contenido escolar. Este material puede constituirse en una referencia para compañeras y compañeros que enseñan en espacios curriculares del área de Ciencias Sociales del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

A cuarenta años del retorno de la democracia, la escuela continúa siendo el espacio común donde mirar y comprender el mundo y sus complejidades históricas y presentes. De allí deriva la relevancia de los saberes sociales, que suelen quedar opacados en su valoración por la centralidad que en las evaluaciones estandarizadas adquieren Matemática y Lengua. Ciertamente, el sentido común suele considerar que los saberes sociales no son tan complejos, ni movilizan competencias analíticas específicas. Sin embargo, consideramos que una formación ciudadana democrática requiere de ellos para comprender la desigualdad social como una relación histórica y cambiante, es decir, como una construcción social que puede ser modificada.

En la presente publicación nos proponemos renovar reflexiones y explicaciones sobre situaciones de desigualdad social que forman parte de la experiencia vital de las y los estudiantes, de sus familias y de nosotras y nosotros como docentes. Lo hacemos, por un lado, recuperando un conjunto de categorías y conceptos presentes en los diseños curriculares, tales como: pobreza, riqueza, estructura social, meritocracia, derechos e igualdad, entre otros. Por el otro, ofrecemos estrategias didácticas que posibiliten a las y los estudiantes reconocer, analizar, hipotetizar y ensayar explicaciones sobre procesos de desigualdad social en diferentes contextos históricos. Consideramos que ambos, contenidos y orientaciones didácticas que se ofrecen en este material, posibilitan la problematización del mundo social y, complementariamente, ponen a disposición saberes que operan como herramientas de emancipación y transformación del mundo para los sujetos que lo habitamos.

En los dos primeros apartados se esbozan argumentos que procuran responder algunos interrogantes, tales como: ¿por qué enseñar sobre desigualdad social en la escuela secundaria? y ¿qué es la desigualdad social? Posteriormente se desarrolla una perspectiva didáctica que procura responder provisoriamente la pregunta: ¿cómo abordar la desigualdad social en el aula? Como respuesta, elaboramos dos propuestas de enseñanza. La primera, denominada **Números y desigualdad. Aprendemos a leer (datos sobre) la desigual distribución de recursos en nuestras sociedades**; la segunda, **La historia de un viaje por la estructura social. Aprendemos a analizar trayectorias de movilidad social**. Por último, se realiza una recapitulación de lo desarrollado. En el **Anexo** se encontrarán imprimibles de actividades y consignas correspondiente a cada propuesta para trabajar en clase junto con las y los estudiantes.

En síntesis, con esta publicación procuramos recuperar saberes y experiencias acumuladas desde el ICIEC-UEPC que pueden contribuir en la elaboración de propuestas de enseñanza organizadas en clave de derechos que procuran aportar a la construcción y fortalecimiento de una formación ciudadana crítica y comprometida con la justicia, la participación y la igualdad.

Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas

¿Por qué enseñar sobre desigualdad social en la escuela secundaria?

El abordaje de la desigualdad social como contenido para la enseñanza se presenta, en primer lugar, como una oportunidad de problematización y desnaturalización del mundo social junto a las y los estudiantes. En este sentido, contribuye a visibilizar situaciones de desigualdad, por momentos desapercibidas, y analizar la construcción de la realidad social y las dinámicas de poder entre grupos en toda su complejidad.

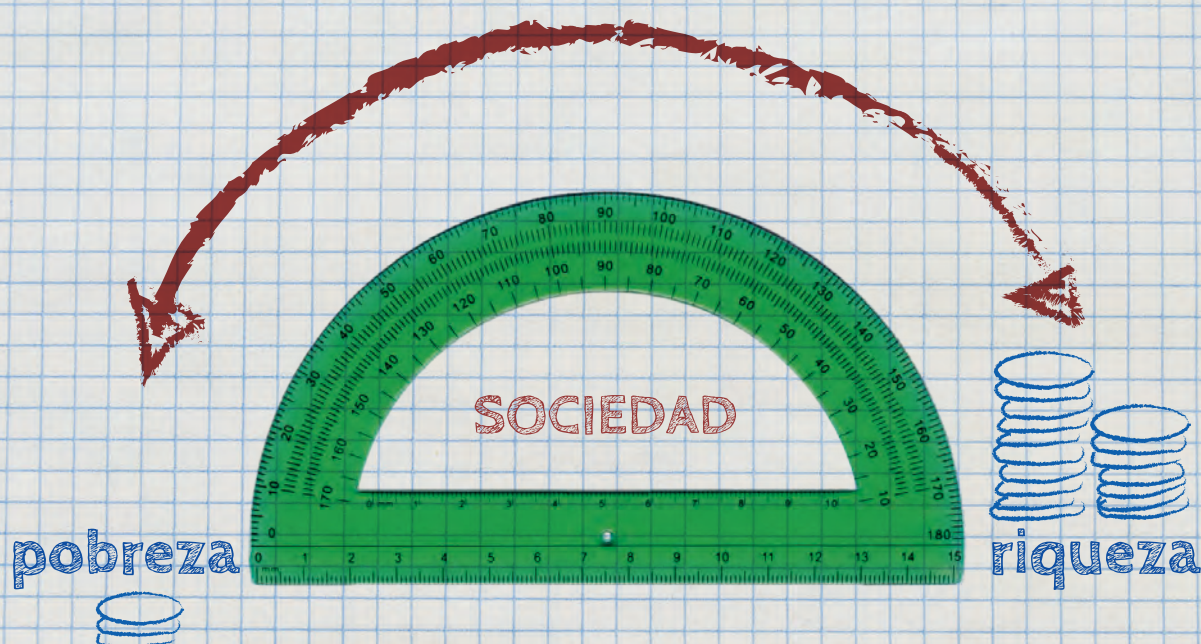
En segundo lugar, la transmisión de estos saberes en el aula implica un aporte sustancial para la formación ciudadana, la comprensión del mundo social, la socialización de herramientas para la emancipación y la construcción de horizontes de igualdad. También permite el desarrollo de sensibilidades críticas—por parte de las y los jóvenes— hacia situaciones de injusticia y desempoderamiento. Por todo ello, un propósito fundamental de la problematización de las situaciones de desigualdad social es la construcción colectiva de experiencias progresivamente más igualitarias, comenzando por el espacio escolar.

Un desafío que nos resulta importante compartir con ustedes, a propósito de la relevancia de enseñar sobre desigualdad social en la escuela secundaria, es el de los formatos típicos de representación de esta clase de fenómenos en medios masivos de comunicación. La ciudadanía en general, y las y los estudiantes en particular—parte constitutiva, fundamental y protagónica de esa ciudadanía—, consume y accede a discursos cerrados que se enfocan habitualmente en la problemática de la **pobreza**, como un grupo y un mundo cerrado en sí mismos, cuyas causas se buscan y encuentran en la población pobre. Los relatos sobre cómo las familias y los individuos que las componen llegan a vivir privadas de los recursos más básicos de subsistencia se concentran en características o déficits de esas mismas personas y familias: en los saberes, conocimientos, habilidades o valores que no tienen, en las crianzas y educación insuficientes, en la falta de planificación o proyección a futuro. Es poco probable que en

el debate público se encuentren preguntas sobre las relaciones sociales, las dinámicas colectivas que posibilitan la producción de pobreza o sobre la relación histórica y cambiante que la pobreza tiene con el modo en el que se produce **riqueza** en nuestra sociedad.

Como consecuencia de la difusión de este tipo de relatos, en los últimos años hemos asistido en nuestro país y el mundo a una gran circulación de manifestaciones de aporofobia (o fobia a los pobres) y discursos de odio de clase, fenómenos que debilitan los fundamentos de la ciudadanía democrática y la posibilidad de legitimar las políticas de la igualdad sobre la base de vínculos de empatía y reconocimiento del otro. Nos parece central poner el foco en la importancia que estas reflexiones y discusiones tienen para la formación de las y los estudiantes. Ante todo, tenemos en cuenta que para la construcción social de la igualdad no basta con la redistribución económica: también es necesaria la desnaturalización de la experiencia de nuestro mundo social y la ruptura de la tolerancia pasiva hacia una estructura social que distribuye demasiado desigual e injustamente sus bienes, servicios y derechos.

Así como en los discursos más difundidos por el tejido social encontramos modos canónicos de hablar de los problemas de la estructura social (la pobreza, cuyas causas habría que buscar en la pobreza misma), también existen relatos hegemónicos sobre la movilidad social. En el último tiempo, la llamada meritocracia ha sido la más eficaz en instalar una lógica de razonamiento a partir de la cual se entiende que a las posiciones más privilegiadas llegan las personas que demuestran más habilidades, creatividad o talento. Esta mirada tiende a reducir todas las causas de la movilidad social a la dimensión del **esfuerzo individual** (o de su ausencia), sin reparar demasiado en condicionantes o límites sociales en el contexto histórico del que se trate. Tampoco considera como central la estructura de oportunidades que ofrece cada segmento de la sociedad, del sistema educativo y del mercado de trabajo. Y,

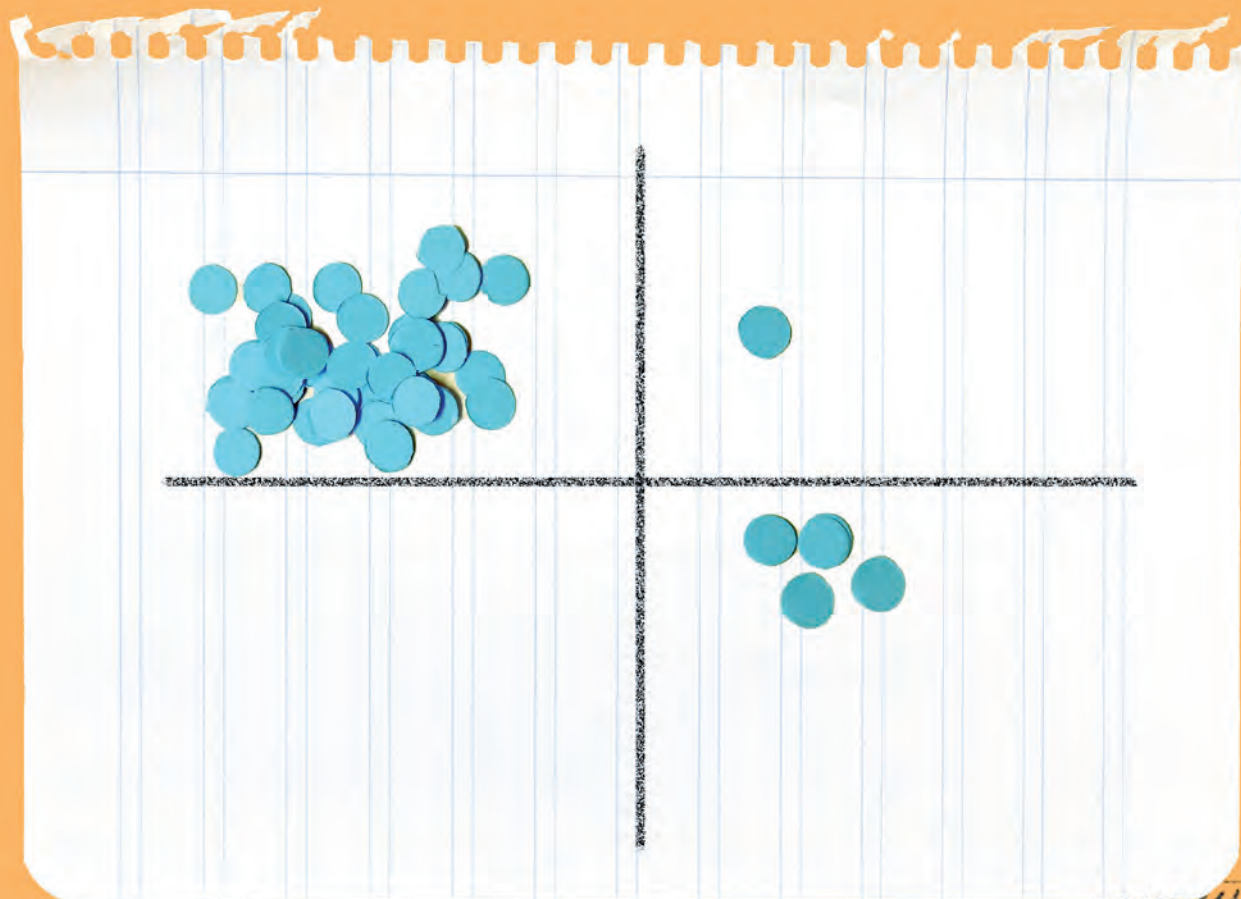


fundamentalmente, no dimensiona el tipo de sociedad que representa como deseable: una sociedad supuestamente justa en sus mecanismos de ascenso y asignación de recursos, pero también profundamente desigual y peligrosamente excluyente, en donde pocos pueden acumular bienes y servicios, y gozar de los derechos para desarrollar su vida (incluso si fuese cierto que esto es resultado de talento y esfuerzo extraordinario), mientras que las mayorías viven en condiciones insuficientes por un cúmulo de supuestas faltas individuales.

La escuela es, sin dudas, el espacio con mayor potencial para habilitar la construcción de las preguntas que con los años se han ido diluyendo en el resto de las escenas sociales. No se trata solo de discutir los fundamentos de la **meritocracia** —una práctica ineludible para nuestra tarea docente en una escuela con horizonte democrático—, sino también de interrogar sobre sus promesas. Según ese discurso: cualquiera puede llegar a la cima confiando en sus propias habilidades, sin importar su punto de partida y sus condiciones de origen. Sin embargo, para que eso pase —no debemos olvidarlo—, las grandes mayorías quedarán a un costado del camino, sin soportes, sin redes de contención, sin derecho a un piso mínimo de bienestar. Abordar la desigualdad social como objeto de enseñanza posibilita cuestionar los fundamentos científicos de los discursos circulantes sobre la movilidad social, así como —y fundamentalmente— analizar críticamente, junto a las y los estudiantes, el tipo de sociedad que consideramos deseable y que creemos necesaria de construir.

No se trata de rechazar la idea del mérito o el valor del esfuerzo. Todo lo contrario; proponemos la comprensión de las condiciones necesarias para que mérito y esfuerzo operen de manera justa en la definición de la vida social. Es decir que ponemos el foco en la construcción de condiciones materiales para que el mérito no sea un mecanismo de legitimación de las brechas de desigualdad existentes, sino una práctica de producción de sociedades más igualitarias y emancipadas.

Nos parece central acercar este tipo de debates y situaciones de la vida cotidiana con el fin de tensionar, criticar y transformar supuestos del sentido común. La escuela, como espacio privilegiado para ofrecer un tiempo de estudio y aprendizaje, habilita la enseñanza de los saberes abordados en este material y contribuye a tensionar y desnaturalizar discursos y prácticas sobre la desigualdad social que directa o indirectamente, tienden a justificarla. Con este horizonte, la escuela ofrece a sus estudiantes herramientas analíticas para comprender, interpretar y decidir sobre su propia realidad social, transformándola. El convite es ambicioso, pero creemos que vale la pena intentarlo. A continuación, las y los invitamos a recorrer un material que acerca propuestas sobre modos posibles de abordar la desigualdad desde la enseñanza en la escuela secundaria.



¿Qué es la desigualdad social?

Relación, distribución, apropiación

En general, cuando nos referimos a la **desigualdad**, se nos vienen a la mente otras dimensiones de la cuestión social, tales como: la pobreza, la exclusión o la marginalidad. Estamos habituadas o habituados a relacionar el problema social de la desigualdad con estas categorías más difundidas, lineales y concretas. Incluso nos resulta más sencillo ejemplificar estos conceptos con alguna escena de la vida cotidiana o alguna situación que nos toca vivenciar de cerca. Podemos pensar en una persona que conocemos, cuyo dinero no le alcanza para satisfacer sus necesidades básicas; o bien, podemos señalar una vivienda que no cumple con los niveles mínimos de habitabilidad. Sin embargo, ¿podemos, con igual inmediatez, apuntar con el dedo hacia la desigualdad?

La noción de desigualdad social pone el acento en algo distinto: no se trata de una situación problemática que pueda sufrir una persona o un grupo de personas de manera aislada, sino que se trata de una **relación social**. Es decir que la desigualdad existe en el vínculo **entre** personas, grupos o países.



Ventana conceptual

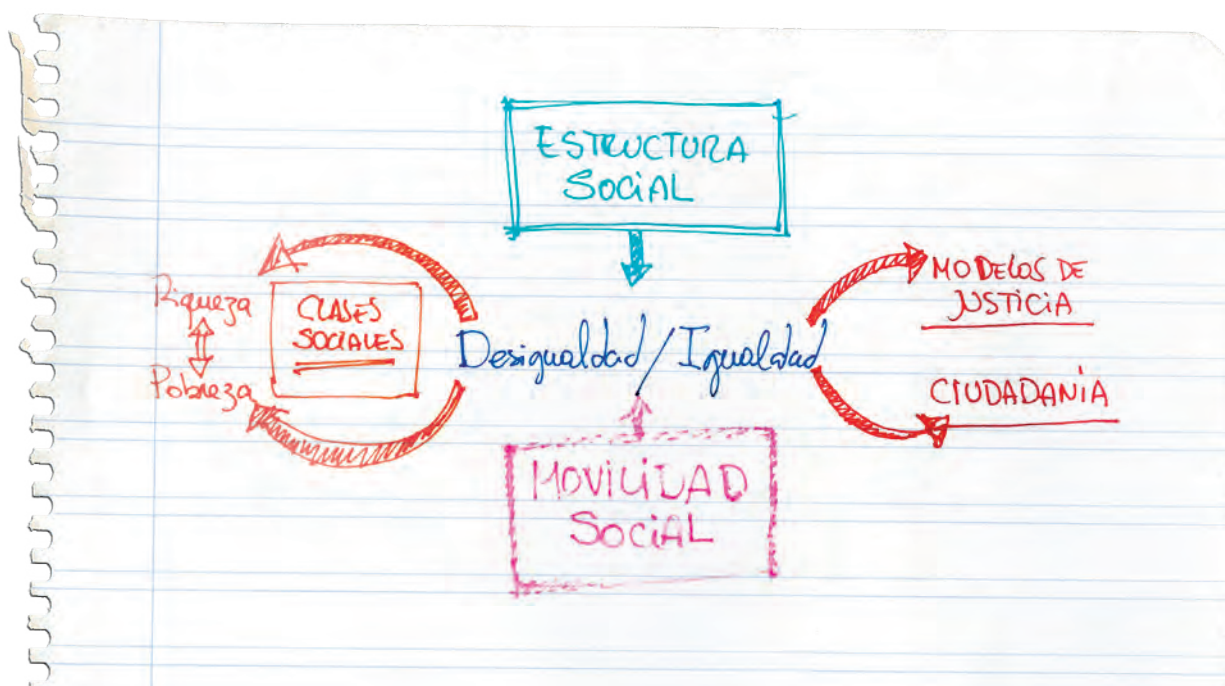
Sobre los recursos sociales

Esta noción se usa para englobar un conjunto de bienes, servicios y habilidades que, por su relativa escasez social, otorgan un poder de influencia, diferenciación o autoridad a quienes los poseen. El dinero, la propiedad de capital, tecnología y conocimientos valiosos, e incluso las destrezas físicas, los contactos, los títulos educativos y tantos otros pueden ser considerados recursos siempre y cuando esto se realice e interprete en contextos determinados.

Dos ejemplos contrapuestos sobre recursos sociales son los siguientes: un título de nivel secundario resultaba un recurso muy poderoso para conseguir empleos estables y formales en la primera mitad del siglo XX en nuestro país, pero en el presente, este recurso no garantiza el mismo acceso. Por otra parte, una computadora puede resultar un medio de trabajo fundamental en la actualidad para muchas ocupaciones urbanas, aunque en espacios o territorios sin acceso a internet e incluso sin conexión a energía eléctrica puede perder su valor de uso.

Podemos afirmar que existe desigualdad siempre que hay **distribución** y **apropiación** de **recursos sociales** o de poder que favorecen a unos (que acumulan) y desfavorecen a otros (que son expropiados). El rasgo fundamental de la apuesta por pensar el mundo social con la óptica de la desigualdad es el de **conectar** estas dinámicas: la acumulación con la expropiación, las ventajas con las desventajas, la pobreza con la riqueza.

En ese sentido, nos parece importante visibilizar la organización de los conceptos puestos en juego en esta propuesta. Si bien se trata de apenas un esquema, nos permite reconocer jerarquías y relaciones entre nociones, categorías, temáticas y dimensiones de análisis articuladas en el material que aquí ponemos en común.



Vale decir, entonces, que adoptar la desigualdad como perspectiva puede resultar una herramienta potente de **indagación sobre el mundo social**. Si la base del conocimiento en Ciencias Sociales está en la explicación de quién puede actuar en sociedad, de qué modos y con qué herramientas, bienes y conocimientos, la pregunta por la desigualdad orienta a pensar las dinámicas fundamentales del juego social: la forma en que los recursos desigualmente distribuidos entre personas y grupos habilitan que unos puedan y otros no, o que unos lleguen; y otros, no.



Para seguir profundizando

Compartimos con ustedes la lectura del artículo escrito por Juan Pablo Pérez Sáinz denominado [*Las desigualdades y la re-politización de lo social en América Latina*](#). Nos parece relevante su lectura porque sistematiza las preguntas que, entendemos, son las más importantes para pensar la desigualdad social. También, porque avanza en una teoría sobre los mecanismos a partir de los cuales funcionan las desigualdades, particularmente en América Latina. Los argumentos que en este texto se construyen pueden ser de mucha utilidad al momento de orientar el trabajo con las y los estudiantes, sobre todo, en la comprensión analítica de los datos y su vinculación con las hipótesis que a continuación proponemos.

El anverso de la desigualdad: igualdad o justicia social

Sería imposible pensar la desigualdad social si no fuese en referencia a una utopía de **igualdad** o un modelo de **justicia social**. De hecho, la construcción de **ciudadanía** social y las garantías de **derechos** en nuestras democracias implican ambas dimensiones: la identificación, diagnóstico y reconocimiento de determinadas situaciones de desigualdad y vulneración, y la intervención colectiva para intentar reparar estas situaciones disponiendo y redistribuyendo recursos económicos, simbólicos y humanos. Esto agrega una dimensión más al problema de la desigualdad: dependiendo de qué se entienda por igualdad, será el tipo y el nivel de desigualdad que se identifique como problemática en la realidad social y, en consecuencia, el tipo de intervención política que se proponga para resolverlo.



Ventana conceptual

Sobre los modelos de igualdad y justicia social

El debate sobre estos modelos se puede resumir en dos grandes perspectivas. En el marco de la tradición del liberalismo económico, el modelo de **igualdad de oportunidades** pone el acento en que los individuos puedan acceder a las mejores posiciones de la sociedad sin importar en qué posición nacieron. Podemos decir que se trata de un modelo más de justicia que de igualdad, porque considera a la desigualdad como algo relativamente natural y hasta funcional, siempre y cuando tenga criterios distributivos considerados legítimos. Por ejemplo, hay quienes consideran que existe una desigualdad legítima cuando se encuentran grandes brechas salariales, pero fundadas en el hecho de que unos o unas tienen títulos universitarios y otros u otras no llegan a completar la escolaridad obligatoria. Con políticas como los programas de empleo focalizados en poblaciones vulnerables (jóvenes y mujeres sin título de Educación Secundaria, minorías sexuales o étnicas, etc.), este modelo de intervención apuesta a garantizar una competencia justa en el mercado de trabajo, pero sin alterar hechos como las amplias brechas salariales entre puestos laborales. De este modo, los grupos vulnerables podrían acceder a cursos y experiencias que mejoren su empleabilidad y tendrían chances más equitativas de buscar empleos de calidad, en los que compiten con pares u otros grupos poblacionales menos vulnerables. La igualdad de oportunidades aspira a un mercado con competencia justa y, por lo tanto, con diferencias económicas marcadas, aunque legítimamente desiguales.

En el marco de la tradición de la ciudadanía social, la segunda perspectiva llamada **igualdad de posiciones** pone el acento en el achicamiento de las brechas entre las posiciones con más privilegio y las posiciones más vulnerables. Este modelo promueve la intervención para el achicamiento de las desigualdades considerando que el mecanismo más justo para garantizar la vigencia del mérito es, precisamente, ampliar al máximo los derechos y los pisos mínimos de bienestar garantizados para todas y todos, lo cual habilita trayectorias de ascenso que no necesitan de la exclusión de las grandes mayorías. Recuperando el ejemplo previo podemos afirmar que este modelo no apuesta únicamente por políticas focalizadas en mejorar la formación laboral de los grupos más vulnerables y así aumentar sus recursos para conseguir un empleo (aunque también hace uso de este tipo de herramientas), sino que además genera procesos de redistribución de los ingresos (desde los salarios y ganancias más altos hacia los salarios o ingresos más bajos). El objetivo es evitar que las brechas se vuelvan tan grandes que pongan en peligro la integración social y se transformen en una traba real para la movilidad social ascendente (lo que deja sin capacidad de efecto herramientas políticas como las becas o las cuotas).

Ambos modelos trabajan con la idea de mérito individual. El de igualdad de oportunidades se concentra en garantizar que todas y todos tengan recursos para buscar activamente empleo y, por ello, se enfoca en mejorar las condiciones de la iniciativa individual. Como consecuencia, el mercado laboral puede resultar una estructura muy desigual, con amplias brechas salariales, pero con mucha competencia y movilidad. El de igualdad de posiciones entiende que una estructura tan desigual pondría en riesgo los mecanismos de integración, incluso si existiesen políticas de empleo para los más vulnerables (la desigualdad extrema, para este modelo, volvería estériles las intervenciones focalizadas). Y es por eso que genera mecanismos de redistribución (como los impuestos para los ingresos económicos más altos combinados con programas de transferencia para los grupos de ingresos muy bajos), lo cual otorga prioridad al achicamiento de las brechas de desigualdad, en primer lugar, y así da lugar a largo plazo a condiciones más justas para la iniciativa individual, en segundo lugar.



Con el compromiso de trabajar por una escuela democrática, que incluya a todas y todos en el reconocimiento de su derecho a la educación, al conocimiento y a espacios seguros de cuidado, crecimiento y formación ciudadana, sostenemos la importancia de poner en común la diversidad de estos conceptos en los debates educativos actuales. Apostamos por el modelo de igualdad de posiciones que entiende que la única forma posible de justicia está en la igualdad, en la construcción de derechos y en la garantía estatal o pública del bienestar del colectivo social.



Para seguir profundizando

François Dubet es un referente ineludible en cuanto a modelos de igualdad en las Ciencias Sociales contemporáneas. Creemos que la lectura de [Los límites de la igualdad de oportunidades](#) puede resultar una oportunidad valiosa para profundizar en la relación entre estos modelos, el Estado de Bienestar y la construcción de la ciudadanía en el mundo social actual considerando la variedad de conflictos y dilemas que implica para los gobiernos las apuestas y la definición de prioridades en este campo de acción con vistas a disminuir las brechas de desigualdad existente.

Sobre la meritocracia

Dado que estos debates están completamente atravesados por la cuestión del mérito, creemos necesario profundizar en algunos aspectos conceptuales en torno a la **meritocracia** a fin de poder abordarla en el aula. Para ello, asumimos que mérito y meritocracia no son sinónimos.

Dijimos que la meritocracia es un discurso sobre la movilidad social que pone el acento en las habilidades, creatividad o talento de las personas como causas del ascenso social o de su posicionamiento en puestos de privilegio. También dijimos que, a raíz de este foco, desdibuja o subvalora el peso de los factores contextuales, las dinámicas colectivas o los límites sociales. ¿Por qué decimos esto?

En primer lugar, porque la meritocracia no es tanto un discurso descriptivo, como **normativo**: no brinda herramientas para explicar las dinámicas existentes, sino que imagina **cómo debería ser o funcionar** el mundo social. Constituye, en este sentido, un **modelo** de justicia. Por ello, para que una sociedad funcione como una meritocracia, debe partir de un supuesto que es contrafáctico (no real): la idea de que, en el origen social, todas y todos deberían ser iguales. En otras palabras, el modelo según el cual las personas se valen pura y exclusivamente de sus propias habilidades, creatividad y talento pasa por alto un dato fundamental de nuestra realidad social (probablemente el más relevante de nuestra sociedad), es decir, la desigualdad. En el mundo en que vivimos, el país, el barrio y la familia en la que azarosamente nacemos, nos expone a situaciones y puntos de partida profundamente desiguales. Esta es una condición ineludible para comprender el modo en el que accedemos a trabajos, recursos, derechos y ciudadanía en cada una de nuestras trayectorias.

En segundo lugar, sin explicitarlo, la meritocracia adopta como vara o criterio de valor aquello que funciona en el ámbito del **mercado** y deja de lado otras formas de valoración y utilidad, como aquella



inherente al mundo social o comunitario. En otros términos, ¿cuáles son las habilidades, la creatividad y los talentos que importan? Son muchos los casos de habilidades socialmente relevantes que aportan al sostenimiento de la vida y la creación de nuevos conocimientos o a la multiplicación de los talentos que no tienen el reconocimiento suficiente en tanto mérito para la asignación de recursos materiales o económicos. Las tareas de limpieza y cuidado (cuidar a las y los hijos, acompañar a personas mayores, entre otras) pueden resultar fundamentales para nuestro funcionamiento como sociedad, y sin embargo, su realización, en la mayoría de los casos, no habilita o produce trayectorias de ascenso social o mejoramiento de las condiciones de vida.

Por todas las razones antes expuestas es que necesitamos desnaturalizar y cuestionar las ideas asumidas sobre la meritocracia en el proceso de enseñanza sobre el mundo social.

La foto y la película: estructura social y movilidad social

Si sacáramos una foto de un momento determinado de la desigualdad social, la imagen que obtendríamos sería la de la **estructura social**: una organización, un estado distributivo, una configuración definida por: la acumulación o desposesión de los **recursos**, y por los **grupos** sociales que se forman ocupando posiciones desiguales, con posibilidades y límites que condicionan el actuar, pensar, vivir y proyectar en el mundo social. Ninguna práctica social puede comprenderse por fuera de dicha estructura social y el modo en el que funciona, dinámica que limita o habilita cursos de acción posibles para diversos actores de la sociedad.

Cuando hablamos de pobres y ricos, pero también de clase baja, clase media y clase alta, estamos haciendo referencia a la estructura social y al modo en el que clasificamos y dividimos a las personas por su posibilidad de apropiarse desigualmente de los recursos que se producen y distribuyen en sociedad. Sin embargo, y tal y como sabemos, la desigualdad tiene tanto una existencia **sincrónica** como **diacrónica**. Sincrónica (en un punto determinado del tiempo) refiere a la distribución de los accesos, a la acumulación de determinados grupos y la expropiación de otros, así como a la distancia que tienen esas brechas sociales. Por ejemplo, según los datos más actuales, en Argentina, la brecha de ingresos económicos existente entre los hogares más ricos y los más pobres es, en promedio, de 20 veces.

Ahora bien, ninguna distribución, grupo o brecha es estática. Como todo fenómeno humano, la estructura social tiene historia y se transforma. A eso nos referimos cuando pensamos en la dimensión diacrónica de la desigualdad. Si en lugar de la foto quisiéramos visualizar la película, a lo que hacemos referencia es a la **movilidad social**: el trayecto o camino, lleno de obstáculos y herramientas (la desigual distribución de recursos también interviene en la historia), que atraviesa cada actor para llegar a ocupar la posición en la que se encuentra. Retomando el ejemplo: ¿Qué camino recorre una persona para llegar a formar parte de los hogares más ricos de la población? ¿Y para formar parte de los hogares más pobres? ¿En qué región nació? ¿A qué tipo de escuelas accedió? ¿Con qué recursos y oportunidades se encontró? Pero, también, es la historia social y el movimiento de la estructura social como totalidad

(y no solo de las familias y personas); es lo que nos permite saber que en la historia de nuestro país hubo momentos donde los recursos se distribuyeron menos desigualmente y otros momentos en los que se distribuyeron más desigualmente, y eso tuvo consecuencias subjetivas y sociales muy concretas. Nuevamente, vayamos a nuestro ejemplo: decimos que, a finales de 2021, la brecha de ingresos era de 17 veces. Dos años antes, en 2019, en medio de una fuerte crisis económica, la brecha era de 23 veces (bastante más desigual). Y a principios de siglo XXI (en 2003), y luego de una aún más profunda crisis social, esa misma brecha era de 40 veces. En este sentido es que decimos que la desigualdad se mueve (a veces mucho), se transforma; y al hacerlo, abre y cierra oportunidades.



Para seguir profundizando

Estructura social, movilidad social e incluso meritocracia pueden resultar conceptos por momentos abstractos y aparentemente inabarcables. Con el objetivo de visualizar y acercar representaciones más concretas sobre este tipo de fenómenos, compartimos un conjunto de producciones gráficas y audiovisuales.



Las piezas de animación [*Jóvenes vulnerados e invisibilizados*](#) y [*Trabajo y juventudes. Desafíos actuales en América Latina y el Caribe*](#) problematizan tanto el acceso a bienes, servicios y derechos (educación, salud y trabajo) como las trayectorias de jóvenes en desiguales condiciones de vida en Argentina y América Latina. Estos audiovisuales aportan la posibilidad de observar, de manera integral, tanto la distribución desigual de recursos como la acumulación de desventajas en el tiempo de trayectorias sociales.



Por último, el cómic [*On a plate*](#) aborda lo que antes definimos como meritocracia: una forma específica de discurso sobre la movilidad social. El aporte de este recurso consiste en trabajar en clave comparativa para poner entre paréntesis la centralidad de las explicaciones basadas en la voluntad individual y el esfuerzo, y colocar el foco en aquellas condiciones sociales azarosas, no elegidas, pero que funcionan como plataformas, privilegios o posibilitantes, y también como obstáculos y limitantes de las trayectorias sociales de las personas.

Este breve recorrido con algunas orientaciones teóricas sobre la desigualdad social cobrará un sentido didáctico en el próximo apartado, en el cual nos sumergiremos en las propuestas de enseñanza que hemos elaborado.

Al final del material, encontrarán un anexo imprimible para estudiantes que les permitirá llevar al aula las propuestas de enseñanza presentadas.

Les invitamos a continuar la lectura.



¿Percibimos la desigualdad «realmente existente» en América Latina?

Gonzalo Assusa / Gabriel Kessler

La desigualdad objetiva de América Latina y el Caribe ¿tiene su correlato en la desigualdad percibida? Las encuestas nos muestran que en principio sí, pero que hay matices, diferencias entre países y a lo largo del tiempo. Es posible observar que la disminución de la desigualdad eleva las expectativas de mejoras distributivas y que una ralentización de esa tendencia se percibe como retroceso y genera descontento. El objetivo de construir pactos distributivos más equitativos demanda prestar atención a las complejidades y mutaciones de la constelación de juicios, valores y representaciones sobre la justicia distributiva.

Desigualdad objetiva y percepción subjetiva

Si América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo, ¿es también la que más percibe y denuncia la desigualdad? A mayor desigualdad, ¿es más consciente la ciudadanía de las inequidades? Estas preguntas son fascinantes por sus múltiples implicancias y, al mismo tiempo, imposibles de responder en forma simple y taxativa. Ante todo, porque la historia ya nos ha enseñado que las percepciones de desigualdad nunca son el mero reflejo de una situación objetiva. Tal como se

Gonzalo Assusa: es doctor en Ciencias Antropológicas. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina y profesor en la Universidad Nacional de Córdoba.

Gabriel Kessler: es doctor en Sociología. Es investigador del Conicet (Argentina) y profesor de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Palabras claves: desigualdad, inequidades, percepciones, tradiciones políticas, América Latina.

ha señalado en otros trabajos¹, en los juicios sobre la desigualdad gravitan distintas experiencias locales de mejora en el acceso a bienes colectivos, pero también evaluaciones relativas al grupo social de referencia, a las generaciones anteriores o a las mayores o menores expectativas personales, a la promesa de movilidad social en cada país, a la intensidad de la pobreza, al punto de referencia temporal que cada quien elija para evaluar el desempeño de una época, así como también a malestares subjetivos más amplios en relación con la corrupción, el funcionamiento institucional o la inseguridad. En pocas palabras, intervienen numerosas variables que es preciso sopesar en cada caso particular.

Por ello, en este texto nos formulamos algunas preguntas previas, más básicas, pero no por ello menos desafiantes: ¿cuánta desigualdad se percibe

**¿Cuánta desigualdad
se percibe en
América Latina en
nuestro tiempo?
¿Cómo se evalúa,
se juzga y se
demanda en materia
de igualdad?**

en América Latina en nuestro tiempo? ¿Cómo se evalúa, se juzga y se demanda en materia de igualdad? ¿Qué diferencias hay entre países con historias distintas? ¿Qué cambios se pueden prever con la llegada de la pandemia de covid-19?

Se trata de cuestiones con implicancias de peso, tanto en términos científicos como en clave política. A fin de cuentas, América Latina y el Caribe viene funcionando como ejemplo de los «extremos» en la vida social. En las últimas décadas del siglo xx, la región reconstruyó costosa y lentamente sus sistemas democráticos, a la vez que retrocedía en materia económica y social y veía su entramado colectivo sistemáticamente desestructurado, en gran medida por la imposición de programas de gobierno de tipo neoliberal. En el comienzo del siglo xxi, la región más desigual del mundo vio nacer uno de los procesos políticos más significativos y esperanzadores de los últimos tiempos (al menos para una parte de sus sociedades), con discursos, imaginarios y tradiciones políticas que revinculaban democracia con promesa de igualdad. Si emulamos la pregunta de Max Weber sobre la historia del capitalismo, ¿por qué este proceso sociopolítico tomó lugar en América Latina y no en otras coordenadas del mapa? ¿Es que en las sociedades más desiguales se forman los conflictos más importantes contra la desigualdad? La percepción de la desigualdad ¿lleva a tomar acciones y posicionamientos más fuertes por la igualdad? ¿O la persistencia en estas percepciones produce acostumbamiento y naturalización de brechas sociales descomunamente amplias? El estudio sociológico de la percepción de la desigualdad resulta un jalón necesario para elucidar estos interrogantes.

1. Gabriela Benza y Gabriel Kessler: *La ¿nueva? estructura social de América Latina*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2021.

Constelaciones y experiencias de desigualdad

La situación «objetiva» de disminución de la desigualdad en la región tiene, en rigor, múltiples dimensiones y variadas controversias. No es simple dar un juicio taxativo, menos aún cuando el paso del tiempo y, en particular, la pandemia en 2020 y 2021 están erosionando o, lisa y llanamente, echando por tierra muchos de los avances tan trabajosamente logrados. Ante todo, es preciso señalar que en el nuevo milenio todos los indicadores sociales, casi sin excepción, mejoraron en términos agregados. Como dijimos, en la primera década del siglo **xxi** América Latina logró al mismo tiempo crecimiento económico y disminución de la desigualdad. Cuando corrían los primeros meses del siglo **xxi**, América Latina y el Caribe era ya la región más desigual del mundo. Según datos del Laboratorio de Equidad del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el índice de Gini de América Latina y el Caribe era de 0,559 en 2000. Diez años después, había descendido a 0,516, probablemente la caída más importante entre las regiones del mundo para esta época². En 2000, la diferencia entre el percentil 90 y el percentil 10 era de 14,23 veces³. Para 2010, la brecha se había acortado a 10,60 veces. Para 2020, el descenso del índice de Gini se había estancado, la población en situación de pobreza todavía superaba el 23%, y desde 2014-2015 buena parte de los gobiernos progresistas de la región habían experimentado estancamiento económico, derrotas electorales impulsadas, entre otras causas, por «votos protesta», pérdida de poder adquisitivo de la población y una paralización del proceso de mejora de muchos indicadores sociales.

No obstante, aun limitándonos a los ingresos, el panorama no es sencillo de caracterizar. En primer lugar, no es fácil traducir indicadores objetivados en experiencias sociales. ¿Qué conlleva la caída de algunos puntos en el coeficiente de Gini en un país? ¿Implica necesariamente mejoras en las condiciones de vida de los más pobres o, como ha advertido lúcidamente Juan Pablo Pérez Sáinz, puede tan solo reflejar una transferencia de ingresos desde la elite hacia los sectores medios altos, sin impacto en los sectores de ingresos más bajos⁴? Hubo, además, una mejora de la distribución entre individuos y hogares, pero no grandes

2. Nora Lustig: «Desigualdad y descontento social en América Latina» en *Nueva Sociedad* N° 286, 3-4/2020, disponible en <www.nuso.org>.

3. Los percentiles 90 y 10 se refieren a los grupos de la población que ocupan, respectivamente, el lugar 90 y 10 en una escala en la que 1 es el 1% con menores ingresos económicos y 100 es el 1% con mayores ingresos económicos de la sociedad.

4. J.P. Pérez Sáinz: «¿Disminuyeron las desigualdades sociales en América Latina durante la primera década del siglo **xxi**? Evidencia e interpretaciones» en *Desarrollo Económico* vol. 53 N° 209-210, 2013.

cambios en la partición entre capital y trabajo, y también es cierto que los más pobres mejoraron su situación, pero los más ricos se volvieron más ricos aún. Cabe asimismo considerar que al crecer la economía y el PIB per cápita, la fracción relativa de ingresos de cada grupo era mayor en términos reales que en contextos más restrictivos, esto es: el «pastel» creció, por lo cual las porciones fueron desiguales, claro, pero también más «grandes» para todos. En todo caso, hay una tarea pendiente para las ciencias sociales: la de realizar una suerte de «traducción» de una amplia gama de indicadores con signos divergentes en experiencias y condiciones de vida concretas.

Por su parte, los datos de salud, educación o vivienda mejoraron en términos absolutos, los «pisos de bienestar» se incrementaron y casi todos los países, grupos, clases y regiones conocieron mejoras en el periodo. No obstante, en muchos casos las brechas no disminuyeron. Y esto porque los países, regiones subnacionales y grupos más favorecidos avanzaron más que los países más pobres y que los grupos y zonas más desaventajadas. En su conjunto, las políticas de vivienda, salud, educación, ingresos y trabajo tendieron a tejer una red de protección básica y un piso mínimo de bienestar para los sectores más desfavorecidos. Como hemos planteado en otro lado⁵, la agenda posneoliberal puso el foco en remediar las formas de exclusión más extremas producidas en las últimas décadas del siglo xx y, en menor medida, otras de mucha más larga data, como por ejemplo las que afectaban a los pueblos originarios y afrolatinoamericanos. Por ende, consideramos que el periodo logró en su momento concretar con relativo éxito la promesa incumplida de las políticas sociales del ciclo neoliberal: la creación de una red de protección básica para los sectores más excluidos.

Al mismo tiempo, muchos de los núcleos productores de desigualdad social en la estructura de clases latinoamericana quedaron relativamente intactos durante gran parte de los procesos de los gobiernos progresistas en la región. En líneas generales, en la programación de la «marea rosa» brillaron por su ausencia la intervención sobre el acceso a tierras (sobre todo productivas), la transformación de la estructura productiva, las alternativas ambientalistas al desarrollo y la reforma de una estructura fiscal profundamente regresiva. En pocas palabras, aun si partimos de la base objetiva de las mejoras en términos de desigualdad, hay una variedad de matices, controversias, avances y retrocesos que conforman una constelación de experiencias distintas, a menudo contradictorias o no coincidentes entre sí. Con esta base, no pueden tampoco esperarse percepciones homogéneas.

5. G. Benza y G. Kessler.: ob. cit.



¿Desigualdades injustas? Las percepciones de la población latinoamericana

Como vimos, entonces, no es fácil entonces formular un juicio acabado sobre la evolución de las desigualdades en la región. Esta ambigüedad objetiva sin dudas repercute en las percepciones de la desigualdad. Por ende, la pregunta es si estas transformaciones sociales (todo lo relativas, acotadas o contradictorias que se quiera para el análisis técnico y de especialistas) son percibidas por la población y de qué modo. Existen distintas fuentes con datos en nuestra región. El estudio regional Latinobarómetro pregunta, por ejemplo: «¿Cuán justa cree Ud. que es la distribución del ingreso en (su país)?». Esta variable cuenta con cuatro modalidades de respuesta: «muy justa», «justa», «injusta», «muy injusta». En 2002, 82% de los encuestados consideraba la distribución del ingreso en sus países como injusta o muy injusta. En 2013, la cifra para estas respuestas había bajado a 69%, acompañando el acortamiento de las brechas de desigualdad. Pero en 2018 el porcentaje de la población que percibía como inequitativa la distribución del ingreso en su país había trepado nuevamente a 80%, aunque el índice de Gini estaba todavía lejos de los niveles que presentaba a principios de siglo en nuestra región.

Con estos datos, ¿podríamos aventurar que la percepción de inequidad disminuye cuando baja la desigualdad, pero no la acompaña cuando esta última se estabiliza? Posiblemente sí, tal como estudios en otros contextos lo muestran. De todos modos, es necesario reconocer que los cambios sociales objetivos y las percepciones subjetivas de la población no se relacionan mecánicamente al modo de «reflejos». En especial, la percepción de desigualdad e inequidad en la ciudadanía implica una evaluación subjetiva compleja, que pone en juego posicionamientos ideológico-políticos (por ejemplo, las investigaciones muestran que las personas de izquierda son más sensibles a la desigualdad que las de derecha), puntos de vista situados en distintas posiciones de la estructura social (los mismos estudios muestran que las personas con posiciones subordinadas muestran más sensibilidad a la desigualdad que las elites) y principios de justicia contrapuestos (la injusticia percibida ¿remite a un déficit de igualdad o a una insuficiente meritocracia?).

Otro elemento de peso para señalar es la cuestión de la «legitimación de las desigualdades». Si un orden profundamente desigual (el más desigual entre las regiones del mundo) necesita de una adhesión activa de las mayorías para sostenerse con cierta estabilidad en el tiempo, ¿cómo explicar que en todo el siglo XXI entre siete y ocho de cada diez latinoamericanos perciba la distribución del ingreso como injusta o muy injusta? Para comprender esta configuración, hace falta mucho más que observar las tendencias y evoluciones de

indicadores estadísticos. Es necesario, además, comprender las culturas políticas puestas en juego, las tradiciones históricas de cada ciudadanía y también su sensibilidad ante las problemáticas distributivas y sus cambios. También la pregunta más general de qué es lo que implica una respuesta en una encuesta: como mínimo, el reconocimiento de un problema, pero sabemos poco sobre la intensidad del cuestionamiento o sobre el compromiso de los encuestados con un eventual paso a la acción para su resolución.

Otra fuente de datos para nuestra región es la encuesta World Values Survey. En su cuestionario, incluye una pregunta en clave normativa: «¿Dónde colocaría Ud. su opinión en esta escala? Los ingresos deberían ser más iguales / Debe haber mayores incentivos para el esfuerzo individual». Con datos para cuatro países de América Latina y el Caribe, entre 2000 y 2004, 34% de la población manifestaba una preferencia por «los ingresos deberían ser más iguales». Este número llega a 35% entre 2010 y 2014, pero cae posteriormente a menos de 30% para 2017-2019. Para poner en perspectiva: esta opción ascendía a 42% en Norteamérica y 35% en el sur asiático. Con estos números, nuestra región está lejos de ser la que mayor denuncia contra la desigualdad plantea. Pero eso no es todo: de acuerdo con los datos del International Social Survey Programme para el año 2009, 84% de los latinoamericanos se manifestaba de acuerdo o muy de acuerdo con que la desigualdad de ingresos en su país era «demasiado grande», apenas por encima de Asia del Este y el Pacífico (81%) y muy por encima de Norteamérica, la región que presenta el valor más bajo (67%). Sin embargo, esta percepción (que la desigualdad de ingresos es demasiado grande en el país del encuestado) presenta valores más altos en Europa y Asia central, así como también en África subsahariana, con lo cual vemos que no necesariamente las representaciones se ajustan a las diferencias objetivas entre las regiones del planeta, ya que Europa es el continente menos desigual.

La ecuación, en esta dimensión, podría ser otra. La percepción de injusticia distributiva baja cuando baja la desigualdad, pero parecería no «conformarse» cuando la dinámica de la desigualdad no continúa su marcha de progreso, y el estancamiento acaba siendo procesado en términos de *retroceso*. Por su parte, la opción por «los ingresos deberían ser más iguales» parece haberse mantenido relativamente estable. La información con la que contamos indica que el achicamiento de las brechas de desigualdad no desincentiva ni disminuye la demanda de igualdad, sino que más bien le provee de un piso de expectativas superior, de un modo homólogo al que la mejora en las condiciones de vida de la clase obrera a mediados del siglo xx convivió

**Es necesario,
además, comprender
las culturas
políticas puestas en
juego, las tradiciones
históricas de
cada ciudadanía**

con uno de los más prolíficos periodos de conflictividad obrera y sindical en la historia reciente.

En resumen, sabemos tres cosas que nos permitirán avanzar en el conocimiento sobre la percepción de la desigualdad en futuras investigaciones.

(a) La percepción de inequidad es bastante sensible a la baja de la desigualdad distributiva, pero los cambios no son solo objetivos, sino también de expectativas. De alguna manera, la mejora en las condiciones de vida sube la vara en el horizonte, y la estabilidad/estancamiento en materia distributiva o una mejoría demasiado leve pueden terminar siendo juzgadas por la ciudadanía como una distribución menos justa de los ingresos.

(b) Aunque es casi parte del sentido común académico hablar de «legitimación de las desigualdades», al menos los datos que aquí presentamos no nos autorizan del todo a expresarnos en esos términos. Con esto refor-

**Desigualdad objetiva,
percepción subjetiva
de la desigualdad
y demandas
normativas de
igualdad no están
atadas a una
causalidad lineal**

zamos la idea de que desigualdad objetiva, percepción subjetiva de la desigualdad y demandas normativas de igualdad no están atadas a una causalidad lineal, sino que están mediadas por diversas formas de tolerancia, acostumbramiento, sensibilidad y expectativas propias de cada sistema nacional y cada grupo social.

(c) Aun en aquellos países con mayor percepción de inequidad, las adscripciones valorativas en torno de la igualdad distan de ser homogéneas. De hecho, pudimos ver que si la percepción de injusticia

distributiva abarca a una amplia mayoría de las personas encuestadas en América Latina y el Caribe, el polo que adscribe a lo que podríamos llamar un modelo de «igualdad de posiciones» apenas reúne un tercio de los encuestados, mientras que el modelo de la «meritocracia individualista» tiene proporciones equivalentes. En este sentido, las combinaciones de opiniones y percepciones tienden a no sostener una coherencia abstracta a ultranza, sino a tomar la forma de involucramientos por momentos ambivalentes, multidimensionales, similares a las de las coordenadas en el campo político.

Tradiciones políticas en torno de la igualdad

Al poner el foco en los países, encontramos lo que podríamos llamar distintas tradiciones políticas en torno de la igualdad: universos simbólicos, nociones legitimantes, condiciones sociales y programas de gobierno, articulados en forma de *coordenadas*, que habilitan procesamientos y tratamientos diferenciales de la desigualdad como problema público en cada contexto nacional.

No tenemos aquí espacio para detenernos en cada uno de los países que componen América Latina y el Caribe, pero sí podemos referirnos a algunos de ellos como representantes de tendencias o arquetipos modelados de estas tradiciones políticas en torno de la igualdad. Pero ¿a qué nos referimos con «coordenadas»?

Por ejemplo: tanto Argentina como Uruguay han sido históricamente dos de los países con estructuras distributivas más igualitarias en nuestra región (índice de Gini de 0,46 y 0,39, respectivamente, en 1997, cuando el promedio regional era de 0,51). Sin embargo, mientras que Argentina está entre los que tienen mayor percepción de inequidad en la población (54% para la opción «muy injusta» en el mismo año, mientras que el promedio regional era de 29%), Uruguay está entre los que tienen una menor percepción (26%). Costa Rica, que para 2010 tenía un índice de Gini más desigual que Argentina (0,48 contra 0,45), presentaba una percepción de inequidad tres veces menor (43% contra 16%). ¿Por qué sucede esto? ¿Simplemente hay una relación inversamente proporcional? ¿A más desigualdad, mayor acostumbramiento y tolerancia? Tampoco podríamos avanzar en una explicación de este tipo. Chile es un caso divergente en este sentido: presenta una distribución profundamente desigual en términos históricos, pero una percepción de inequidad también alta (en 2018 su índice de Gini era de 0,49, superior al promedio regional de 0,45, y la percepción de la distribución del ingreso como «muy injusta» es de 41%, superior a la media regional de 30%).

¿Cómo podemos comprender este fenómeno a escala nacional? A modo de hipótesis, construimos tres perfiles sobre los cuales desarrollar interpretaciones más particulares.

El primero es el modelo de la *tradición igualitaria*, cuyo caso típico sería Argentina. Son países con una estructura distributiva menos desigual (para los parámetros latinoamericanos), que se remonta por décadas a la segunda mitad del siglo xx, pero cuyo proceso ha instalado altas expectativas de igualitarismo y movilidad social y, como corolario, una alta sensibilidad a la desigualdad. A su vez, esta tradición se asocia con un sesgo hacia la autoidentificación de clase concentrada en las clases medias (76% de las personas encuestadas se perciben ubicadas entre el cuarto y el séptimo escalón de la escala social, contra un promedio regional de 63%). Finalmente, la relativa estabilidad institucional en estos países desde las transiciones democráticas ha permitido que los conflictos por la igualdad se hayan procesado con la «democracia en las calles», esto es, con protestas y otras acciones colectivas, pero finalmente siempre dirimidas por vía electoral, mientras que en otros modelos esto cambia.

El segundo es el modelo *reactivo contra la desigualdad*. El caso típico sería, ahora, Chile. Este modelo combina una estructura social más desigual que la anterior (como señalamos, un índice de Gini por encima del promedio

regional en todo el siglo xxi) con una alta percepción de la desigualdad (en 2018, es el segundo país con mayor percepción de inequidad, solo por detrás de Brasil) y una profunda conflictividad social en torno de la cuestión (en 2017-2019, Chile es por lejos el país con más adhesión a la afirmación «Los ingresos deberían ser más iguales»: 45%, contra 25% en Argentina, 29% en México y 23% en Perú). Además de la inflamabilidad conflictual de estas configuraciones nacionales en el siglo xxi (recordemos las manifestaciones en Chile en 2019 y sus antecedentes desde 2013), este modelo se caracteriza por una población cuya autopercepción de clase se desplaza hacia las clases bajas (31% de los encuestados se perciben a sí mismos ubicados entre el primer y el tercer escalones de la escala social, contra un promedio regional de 26%).

El tercero es el que podríamos llamar modelo de la *ruptura histórica contra la desigualdad*. El caso típico sería el de Bolivia. Estarían comprendidos aquí países con fuertes rupturas de su dinámica societal en el pasado reciente: procesos de achicamiento crítico de las brechas de desigualdad (Bolivia era el segundo país con índice de Gini más alto en 1997, solo superado por Brasil, y en 2018 es el país con índice de Gini más bajo en toda la región, el único por debajo de 0,4), aunque esto no haya modificado automáticamente las sensibilidades, expectativas y demandas instaladas de igualación económica en sus tradiciones de cultura política (Bolivia ya era el segundo país con menor percepción de inequidad en 1997, y desde 2013 ocupa el primer puesto en la región). En otras palabras: se trata de sociedades que cambiaron profundamente en las últimas décadas, con fuertes reconfiguraciones políticas, aunque con poblaciones más tolerantes y con expectativas y sensibilidades más bajas hacia la desigualdad (de acuerdo con lo que muestran los datos de las encuestas de opinión que revisamos aquí).

En el marco de estas coordenadas nacionales, los procesos *a priori* contradictorios entre evolución de la desigualdad estructural y tendencias en la percepción social de la desigualdad pueden ser leídos bajo una nueva luz e interpretados de un modo complejo, que será preciso ahondar.

Pandemia, retrocesos y un campo abierto para la construcción de consensos

La mayor parte del material empírico con el que contamos en esta materia abarca hasta 2019. Sobre lo que sucedió en 2020 en clave de percepción social de las desigualdades apenas podemos plantear interrogantes, aunque los indicadores de tendencias y rupturas son significativos.

La llegada de la pandemia a América Latina y el Caribe y su rápida constitución en epicentro regional del fenómeno a escala mundial no hicieron sino funcionar como gatillo de muchas de las tendencias estructurales que mencionamos previamente y que llevan décadas de acumulación. En un punto, las dinámicas sociales que disparó el covid-19 en nuestro continente (las medidas de aislamiento social, el detenimiento de la economía y la contracción del mercado de trabajo, entre otras) tuvieron como una de sus más fuertes manifestaciones la puesta en evidencia del carácter endeble de las conquistas conseguidas durante una década de gobiernos progresistas.

Como una suerte de máquina del tiempo del desarrollo social, muchos informes señalan que la pandemia produjo un deterioro en las condiciones de empleo que reenvía a la coyuntura de la crisis mundial de 2008-2009, mientras que produjo un retroceso de 15 años en las áreas de pobreza monetaria y de inclusión y calidad socioeducativa, y de 30 años en materia de pobreza extrema o estructural⁶. Sería impensable que un proceso de semejantes dimensiones no impactara con fuerza en la percepción de inequidad distributiva de las latinoamericanas y latinoamericanos. Las investigaciones han mostrado que la percepción de justicia distributiva presenta fuertes afinidades electivas y está sólidamente atada a la confianza institucional, a las evaluaciones políticas y al apoyo a la democracia y a la fiscalidad progresiva. En una región con una considerable inestabilidad institucional democrática, este cimbronazo «perceptual» puede implicar altísimos costos políticos para nuestros países.

Por otra parte, los países latinoamericanos han desplegado importantes acciones para mitigar los efectos negativos de la pandemia en los sectores más vulnerables de nuestras sociedades. Siendo muchas las críticas que se les pueden plantear a los programas que los gobiernos han puesto en funcionamiento durante el último año, hay varios puntos positivos para rescatar. En primer lugar, la rápida reacción y el aprovechamiento de las capacidades estatales consolidadas durante el siglo XXI para garantizar un piso mínimo de derechos, fundamentalmente de ingresos económicos, que habría sido imposible de no mediar la experiencia histórica de los gobiernos posneoliberales y la construcción de las amplias redes de protección social que mencionamos anteriormente.

En este sentido, aun cuando vivimos una coyuntura socialmente crítica y sin precedentes, también asistimos a una *ventana de oportunidad*: no sin conflictos –la acción de las corporaciones mediáticas y las demandas de los

La pandemia produjo un deterioro en las condiciones de empleo que reenvía a la coyuntura de la crisis mundial de 2008-2009

6. G. Benza y G. Kessler: ob. cit.

sectores que, sin ser «privilegiados» en la estructura social, no llegan a tener una gran cobertura a partir de las medidas actuales de los gobiernos latinoamericanos, como los trabajadores y trabajadoras autónomos de baja calificación—, la intervención estatal en materia distributiva parte en 2020 de un piso de consenso político (si no igualitario, al menos inclusivo) y de derechos adquiridos muy distinto del de comienzos de siglo. Probablemente la llegada de una pandemia de estas dimensiones en 2000 habría encontrado

La pandemia permitió construir nuevos consensos sobre la necesidad de la presencia del sector público

a América Latina y el Caribe en unas condiciones muy distintas y sin una experiencia histórica que permitiera una intervención de semejante envergadura.

Por otra parte, aunque sin avances institucionalizados, la pandemia permitió construir nuevos consensos, por un lado, sobre la necesidad de la presencia del sector público para la gestión de la sociedad: en educación, pero sobre todo en salud, la evidencia de los déficits también se tradujo en demandas claras para el

Estado como principal gestor de los bienes colectivos, dimensión que, por las evidencias que ofrecen distintas investigaciones, sabemos que están profundamente asociadas a la percepción de justicia distributiva. Esto se combina, además, con la identificación de uno de los más importantes ausentes en la gestión de la pandemia y sus problemáticas: el mercado.

Entretanto, se colocó en agenda uno de los puntos vacantes o más débiles de los procesos progresistas en la primera década del siglo XXI en la región: las reformas tributarias y la progresividad recaudatoria. En los últimos meses se volvió evidente que semejante exigencia de intervención pública no puede sino estar atada a políticas fiscales que modifiquen la tendencia regresiva y el escaso impacto distributivo que tienen los impuestos en la región. Si bien la situación de las elites también puede considerarse «heterogénea», lo cierto es que algunas de sus fracciones han resultado (aunque parezca paradójico) grandes ganadores de esta época. Un informe de Oxfam⁷ muestra que durante los primeros meses de pandemia el patrimonio de la cúpula de «superricos» de nuestra región creció cerca de 17%, aunque todavía no contamos con evaluaciones ni datos concluyentes.

Sobre esto último habría que señalar que, si bien sigue latente una suerte de clima crítico respecto de las elites en la región, su identificación y las representaciones sobre estos sectores continúan resultando enigmáticos. Aunque no contamos con datos sistemáticos sobre la cuestión, algunas problemáticas emergentes y *affaires* públicos indican que las elites económicas

7. Susana Ruiz: *¿Quién paga la cuenta? Gravar la riqueza para enfrentar la crisis de la covid-19 en América Latina y el Caribe*, Oxfam, Oxford, 2020.

y empresariales tienden a permanecer invisibilizadas para las percepciones de la sociedad, mientras que el malestar colectivo con respecto al funcionamiento, a «la clase política» y sus redes de influencia tiene una amplia difusión en la población.

Ciencias sociales y política

Una vez más nos preguntamos: ¿qué hacer desde las ciencias sociales? A todas luces, muchas de las creencias compartidas, tanto por la academia como por el sentido común, no terminan de ofrecer explicaciones profundas sobre la relación entre el devenir de la desigualdad social, la forma en que se percibe subjetivamente y las demandas y conflictos que genera su procesamiento social. Incluso parte de nuestras representaciones compartidas han sido cuestionadas por la historia económica que está debatiendo la temporalidad de la «desigualdad persistente» en América Latina: ¿desde cuándo somos tan desiguales? ¿Desde los tiempos de la Colonia? ¿Desde los albores del siglo xx? ¿Todos los países de la región fueron siempre y al mismo tiempo igualmente desiguales⁸? No sabemos con precisión qué rol juegan los procesos históricos en la comprensión de la percepción subjetiva de las desigualdades en América Latina. En todo caso, en el abordaje de los problemas presentados en este artículo nos damos de bruces con la necesidad de poner en cuestión la asunción o el supuesto de un pasado homogéneo dentro de cada país y entre ellos, y considerar momentos de disminución de las brechas, resistencia frente a las desigualdades y hasta, en algunos casos, posibles formaciones de clase no tan polarizadas como creíamos.

Otro debate en ciernes es el referido a la forma de estudiar estas percepciones. En este texto hemos recurrido a encuestas de opinión, pero sabemos que deben ser articuladas con estudios etnográficos y cualitativos en profundidad, como los que se vienen realizando desde hace años. Ahora bien, tampoco es fácil plantear buenas preguntas y poder resolverlas en la investigación. En tal dirección, Michèle Lamont, Stefan Beljean y Matthew Clair han sugerido ahondar en el pasaje de procesos cognitivos y narraciones micro y meso a una escala macro⁹. En concreto, proponen indagar cómo procesos de identificación, estigmatización, racialización, estandarización,

8. V. al respecto los trabajos históricos incluidos en el libro de Jeffrey Gale Williamson y Luis Bértola (eds.): *La fractura: pasado y presente de la búsqueda de equidad social en América Latina*, FCE / BID, Buenos Aires, 2016.

9. M. Lamont, S. Beljean y M. Clair: «What Is Missing? Cultural Processes and Causal Pathways to Inequality» en *Socio-Economic Review* vol. 12 N° 3, 2014.

evaluación y racionalización, entre otros, forjados en el plano intersubjetivo, circulan de abajo hacia arriba y se cristalizan en prácticas institucionales, internalización de prejuicios y autopercepciones de superioridad o subalteridad que gravitan en la producción y reproducción de la desigualdad.

Asimismo, para superar las preguntas sobre percepciones o actitudes individuales, es preciso estudiar los juicios y acciones en el encuentro entre las clases, como lo vienen haciendo colegas en la región¹⁰. En los últimos años se privilegió más la mirada sobre la segregación que sobre la movilidad y las interacciones, cuando en realidad las clases sociales siempre interactúan, no solo por razones de trabajo, sino también por compartir gran parte de los contenidos culturales en tiempos de masividad. A esto se suma que la mayor extensión del consumo en Latinoamérica ha implicado una presencia creciente de sectores populares y clase media baja o en ascenso en espacios públicos y privados otrora elitistas, y esto habría conllevado nuevas formas de interrelación con otras clases. La pregunta es sobre las interacciones entre clases, que serán diferentes según el escenario, en sociedades profundamente jerárquicas como las nuestras. Es preciso elaborar una fenomenología del encuentro con el otro diferente, puesto que las reacciones no parten solo de una valoración moral, sino a menudo de un juicio estético de la interacción, con base en los sentidos, de ver y escuchar al otro, de su aspecto, de lo que hace y dice en los espacios de interacción y las emociones que esto genera.

¿Qué relación tiene todo esto con la política? Pensamos que es necesario reforzar y, al mismo tiempo, avanzar en los consensos de lucha *contra la exclusión* que marcaron el tono de las políticas públicas contra la pobreza de la primera década del siglo XXI, para progresar hacia la construcción de consensos en torno de la *igualdad social*. Estos son, sin lugar a dudas, muy difíciles, puesto que exigen evaluar cada medida pública y privada desde la óptica de la desigualdad: ninguna iniciativa es neutra y toda medida pública o inversión privada puede gravitar en términos de igualdad y desigualdad de clases, género, grupo étnico, grupo etario o territorios. Los consensos en pos de disminuir la desigualdad precisan de una construcción política que ponga las percepciones de la población en un plano de importancia: ningún tipo de intervención estatal se logrará consolidar en el tiempo si no es sobre la base de sólidos pactos distributivos y consensos sociales contra la desigualdad, cuyo impacto sabemos que no alcanza solamente a la esfera económica, sino también a las expectativas, los apoyos y la estabilidad institucional de la democracia en cada uno de los países de nuestra región. ▣

10. V. al respecto María Cristina Bayón y Gonzalo A. Saraví: «Presentación. Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica» en *Desacatos* N° 59, 2019, y María José Álvarez Rivadulla: «¿Los becados con los becados y los ricos con los ricos? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de elite» en *Desacatos* N° 59, 2019.

Sobre desigualdades y diferencias*



Jelin, Elizabeth
CIS-IDES/CONICET

Fecha de recepción: 01/08/2017.
Fecha de aceptación: 01/12/2017.

Resumen

Uno de los ejes del pensamiento social feminista es el vínculo entre las desigualdades de género (subordinación, demandas de igualdad y de emancipación, etcétera) y otras desigualdades sociales (de clase, étnicas y raciales, de nacionalidades y edades, con todas sus jerarquías de poder). En una perspectiva de historia de las ideas, este artículo rastrea los aportes teóricos al análisis de las relaciones entre clases sociales y género en el capitalismo, trayendo a la actualidad los modelos analíticos de Heleith Saffioti y de Isabel Larguía y John Dumoulin, desarrollados los años sesenta y setenta del siglo pasado. Analizar ese pensamiento y traerlo al ámbito de los debates contemporáneos es un ejercicio de memoria personal y un intento de transmisión de ideas y de protagonistas que, por motivos que superan este texto, han sido silenciadas y quizás hasta olvidadas en el pensamiento actual. La noción de interseccionalidad, a menudo presentada como una gran novedad contemporánea, puede ganar mucho si se buscan sus hondas raíces en estas pensadoras pioneras.

* Versión revisada de la presentación realizada en el panel Feminismo, memoria y ciudadanía, en el Congreso Iberoamericano de estudios de género, 27 de julio de 2017. El texto está basado en una parte del texto de Jelin, E. *Inequalities of class, gender and ethnicity/race. Historical realities, analytical approaches*. En Jelin, E., Motta, R. y Costa, S., eds. (2017) *Global entangled inequalities. Conceptual Debates and Evidence from Latin America*, pp. 109-127 Una versión anterior (en castellano) fue Jelin, E. (2014). *Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza: realidades históricas, aproximaciones analíticas*. En *Ensamblajes en sociedad, política y cultura*, vol. 1 (n° 1), pp. 11-36.

Palabras clave:

Desigualdades; pensamiento latinoamericano; Género y clase social; Isabel Larguía; Heleith Saffioti; Interseccionalidad.

Abstract

Keywords:

Inequalities; Latin American social thought; Gender and social class; Isabel Larguía; Heleieth Saffioti; Intersectionality.

Feminist social thought devotes much attention to the link between gender inequalities (subordination, demands for equality and emancipation, etcetera) and other social inequalities (class, ethnic and racial, of nationalities and ages, with all their power hierarchies). From the perspective of the history of ideas, this article traces theoretical contributions to the analysis of the relations between social classes and gender in capitalist development, presenting the analytical models of Heleieth Saffioti and Isabel Larguía and John Dumoulin on the link between gender and class inequalities. These models were developed the nineteen sixties and seventies. To present these ideas in the context of contemporary debates is an exercise in personal memory and an attempt to convey ideas and protagonists that have been silenced and perhaps even forgotten in current thinking. In particular, the notion of intersectionality, often presented as a great contemporary novelty, gains new meaning when these pioneer analysts are brought back into the center of debate.

El foco de este texto es doble. Por un lado, hablar de múltiples desigualdades y de la manera de pensar el vínculo entre las desigualdades de género (subordinación, demandas de igualdad y de emancipación, etcétera) con las otras dimensiones de las desigualdades. Este es un eje central del pensamiento feminista. Por otro lado, elijo tratar este tema “haciendo memoria”. Como vieja sobreviviente del feminismo académico de los años setenta, no puedo menos que poner el foco en una dimensión histórica; en este caso, un foco en la historia de las ideas, trayendo a la actualidad el modelo analítico y el pensamiento que sobre las desigualdades de género tuvieron pensadoras latinoamericanas de los años sesenta y setenta del siglo pasado. Analizar ese pensamiento y traerlo al ámbito de los debates contemporáneos es, a mi modo de ver, un ejercicio de memoria personal y un intento de transmisión de ideas y de protagonistas que, por motivos que superan este texto, han sido silenciadas y quizás hasta olvidadas en el pensamiento actual, que tantas veces se dirige más a reinventar que a marcar las continuidades y avances que se logran cuando una “se para sobre los hombros de gigantes”, para usar una expresión con larga historia.

El pensamiento emancipador del feminismo está ganando espacio en el centro de las luchas sociales y del pensamiento social. Vivimos en un período de hegemonía del paradigma neoliberal e individualista que, al desechar las estructuras sociales y el papel central de las instituciones, ha puesto el énfasis en las capacidades individuales, el esfuerzo y el logro personal como motores del bienestar. El acento está puesto en el plano de los individuos, por encima de interpretaciones ancladas en estructuras sociales y en relaciones de poder. De ahí que se haya hablado más de pobreza que de desigualdad y que las políticas sociales, donde las hubo, hayan estado orientadas a disminuir la pobreza antes que a redistribuir la riqueza. También que se haya opacado, si no perdido, el lenguaje de clases y lucha de clases, y el lugar regulador del Estado.

Este predominio coincidió con un crecimiento de las demandas sociales por el reconocimiento de la diversidad, y estas demandas generaron una celebración de la diversidad, el multiculturalismo y la diferencia. Sin duda, se trata más que de coincidencias: habría que analizar las afinidades entre el individualismo neoliberal y la exaltación y reconocimiento de la diversidad –pensada como diferencia antes que como desigualdad–. Son temas y debates que intentan plantear cuestiones nuevas, y al hacerlo también reponen viejos ejes temáticos ya discutidos, aunque de manera diferente, en décadas anteriores.

No es mi intención entrar en esas conversaciones sobre perspectivas y enfoques, con todos los peligros de esencialismos y relativismos radicales que a veces encierran.

Mi objetivo es más limitado y concreto. Tomaré una cuestión específica que se inscribe en el debate latinoamericano de las ideas desde hace más de cincuenta años: la interrelación entre lo que podría considerarse como la dimensión central de las desigualdades sociales –las clases sociales en el capitalismo–, y otras dimensiones y clivajes sociales, fundamentalmente el género, pero también la “raza” y la etnicidad, tema que en las conceptualizaciones feministas de comienzos del siglo XXI se engloba en las discusiones sobre la “interseccionalidad”.

Un comentario conceptual: Desigualdades múltiples

La existencia de “múltiples desigualdades”, es decir, múltiples dimensiones de estratificación y categorización social es, hoy en día, parte del sentido común de las ciencias sociales. Esta multiplicidad, sin embargo, no significa que todas las dimensiones son intercambiables o que se pueda tratarlas como análogas. Primero, es necesario partir de una diferenciación importante entre las dimensiones analíticas y las “nativas”. Lxs actorxs construyen las categorías con las que se diferencian o identifican con otrxs a partir de sus experiencias, en las situaciones concretas en que se encuentran. No puede haber una lista predeterminada de dimensiones; se trata de cuestiones y preguntas empíricas (¿el género? ¿La lengua? ¿La religión? ¿La edad?). Que una dimensión se torne visible en un momento histórico o que otra no sea usada explícitamente en los marcos de interpretación de la acción, son cuestiones que podrán ser develadas en el proceso de investigación. ¡Inclusive las categorías de género! Desde una perspectiva analítica, por el otro lado, las dimensiones y categorías son instrumentos analíticos que sirven para ordenar y explicar qué lleva a los actores a actuar como lo hacen, aun cuando esto no esté explicitado por ellos mismos. Para dar un ejemplo, múltiples situaciones históricas concretas pueden ser encuadradas como situaciones de dominación patriarcal, aun cuando la gente no “se dé cuenta” o no conceptualice su vida en estos términos.

En el nivel estructural, la preocupación centrada en las desigualdades pone en el centro la dimensión de *clase social*. Sea en el análisis de las estructuras productivas y los mercados de trabajo o de sus resultados manifiestos en la distribución del ingreso, este ha sido el núcleo del pensamiento sobre la dinámica de las desigualdades sociales y los mecanismos de su producción o reproducción. La cuestión que quiero abordar es cómo la estructura de clases se vincula con otras categorizaciones tales como la etnicidad, raza, género, edad, nacionalidad, religión, lengua, etcétera, categorizaciones construidas culturalmente aunque muchas veces sean definidas como “naturales” y estén ordenadas jerárquicamente. Los vínculos entre estas posiciones estructurales y las categorizaciones culturales son contingentes y varían en el tiempo. *Importa también que las categorizaciones no son equivalentes*. Mientras que la etnicidad puede implicar comunidades cerradas y segregadas, el género está en todos lados, en todas las clases y en todas las comunidades definidas culturalmente (Brubaker, 2015).

En el análisis social contemporáneo, especialmente en el análisis feminista (¿euro-peo?), este tema se enfoca usando la noción de interseccionalidad, para ubicar las desigualdades de género en un marco más amplio. Esta noción alude al hecho de que género, etnicidad y clase operan simultáneamente para generar y manifestar desigualdades. El corolario de esta afirmación es una advertencia metodológica: el análisis de las desigualdades será incompleto si no toma en cuenta estas múltiples dimensiones. Como advertencia metodológica, está clara. En el nivel teórico o analítico, sin embargo, no nos dice mucho sobre la naturaleza de los vínculos entre las desigualdades de género y las otras dimensiones. ¿Cómo puede avanzar en la generalización y la

teorización de estos patrones de interacción? Veamos algo de historia de las ideas en América Latina.

Clase y género: Heleieth Saffioti, Isabel Larguía y John Dumoulin

¿Cómo fueron pensados estos temas por las primeras feministas académicas de la segunda ola? (¡¡¡Qué expresión complicada!!!). ¿Cuál era el clima de ideas de la época? En el marco de las preocupaciones sobre el desarrollo y las desigualdades de los años sesenta, había una profunda ceguera sobre las relaciones entre sexos y sobre el lugar social de las mujeres (no se hablaba de género en la época). Si importaban las mujeres, era en relación con las tendencias de la fecundidad. Preocupaba el desfase entre los procesos de rápida urbanización que experimentaba la región y el mantenimiento de tasas de fecundidad altas. Algunos se animaban a interpretarlo en clave del “tradicionalismo” de las mujeres, con la esperanza de que la modernidad que acompañaba los procesos de urbanización iría a cambiar en poco tiempo el comportamiento de las mujeres. Se podían reconocer el rezago temporal en el proceso de cambio, el ritmo más lento y las persistencias de ese tradicionalismo. El comportamiento reproductivo y las actitudes que lo determinaban eran patrimonio de las mujeres, y los varones aparentemente no tenían nada que ver en el asunto. La esperanza era que, en tanto la modernización que acompañaba los procesos de urbanización y se expresaba en aumentos en los niveles educativos de las mujeres, esto iría a tener un efecto casi automático en una disminución de la fecundidad.

Los últimos años de la década de los sesenta presenciaron el surgimiento de una nueva ola feminista, primero en los países centrales para muy pronto extenderse a muchas mujeres en otras partes del mundo. Esta ola feminista tuvo que enfrentar un doble desafío: comprender y explicar las formas de subordinación de las mujeres y proponer caminos de lucha para la transformación de esa condición. ¿Cuál era la naturaleza de esa subordinación? ¿Cómo entenderla? Entendimiento fundamental que sería al mismo tiempo un aporte al conocimiento y un instrumento para elaborar una estrategia de lucha. El debate fue intenso, la heterogeneidad y los conflictos teóricos y tácticos, permanentes. La relación entre la investigación y la acción fue sin duda una preocupación central de las académicas feministas.

En 1969, Heleieth Saffioti publicó su libro *A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade*, producto de una tesis doctoral dirigida por Florestan Fernandes (que trabajó sobre la integración del negro en el capitalismo). El libro se ubica en la tradición de investigación del desarrollo del capitalismo, en general y particularmente en Brasil, y el lugar que en ese desarrollo ocupan las mujeres. El análisis se orienta a mostrar que las “relaciones entre sexos y, consecuentemente, la posición de la mujer en la familia y en la sociedad en general, constituyen parte de un sistema de dominación más amplio” (Saffioti, 1969: 169).

Cabe mencionar que en este, y en otros textos de la época, se habla de “la mujer” en singular. Con el correr de las décadas, se fue pasando al plural, para poner más en claro y en evidencia las jerarquías, las relaciones de dominación y las desigualdades no solamente entre categorías de raza o género sino también *dentro* de ellas.

Saffioti rastrea el origen de los mitos y preconceptos que justifican la exclusión de las mujeres en determinadas tareas y su segregación de manera casi exclusiva en los papeles tradicionales y las ocupaciones reconocidamente femeninas. Analiza la posición de hombres y mujeres esclavos, y las inconsistencias de las relaciones raciales esclavistas, y ve una incongruencia muy significativa en el caso de las mujeres negras,

porque además de su función en el sistema productivo tenían un papel sexual, y el producto —el mulato— fue el foco dinámico de las tensiones sociales y culturales. Señala esto como factor de perturbación del sistema de trabajo y de la moralidad esclavista.

¿Cuál es el efecto del desarrollo capitalista en la posición de las mujeres? Los efectos analizados no son homogéneos para todas las mujeres. En el mundo de la organización productiva, según Saffioti, el desarrollo del capitalismo margina a las mujeres. Y lo hace de manera compleja. El advenimiento del capitalismo representa una disminución de las funciones directamente productivas hasta entonces desempeñadas por las mujeres. Quedan como mano de obra barata, a ser utilizada cuando el capitalismo así lo requiere. A su vez, su baja capacidad de reivindicación permite una mayor explotación, y al mismo tiempo una mayor explotación, por su inserción en formas no dominantes y ya superadas de producción de bienes y servicios. De manera complementaria, enmascara la realidad de la explotación a través de una apelación a “factores naturales” como el sexo y la raza, y esto intensifica la marginación y favorece el mantenimiento de la dominación de las capas privilegiadas.

El proceso no es tan lineal como parece, sin embargo. La autora analiza los procesos de urbanización y la abolición de la esclavitud que, junto a la inmigración europea, producen cambios significativos en la organización familiar, especialmente la desestabilización de la familia patriarcal. La urbanización produce transformaciones en la posición social de las mujeres urbanas: ensanchamiento de horizontes culturales, limitación de la natalidad, divorcio. También se da una extensión de la familia legal a grupos cada vez más amplios, cuestión que paradójicamente implica un refuerzo de los tabúes sexuales. Juegan entonces factores culturales: el culto a la virginidad femenina en un mundo de doble moral, la exaltación del “macho” como ideal de personalidad masculina, la doble moralidad en las clases medias. Como resultado, “ciertas áreas de la personalidad femenina están, por así decirlo, sufriendo una modernización resultante de las nuevas concepciones acerca del mundo y del ser humano, mientras que otras áreas permanecen presas del clima tradicional en que ocurre el proceso más amplio de socialización” (Saffioti, 1969: 197). Los cambios se manifiestan también en la transformación de la estructura de las familias y en los planos simbólicos y culturales. La cuestión que queda sin resolver en su análisis es la articulación entre la división sexual del trabajo en el ámbito doméstico y la familia por un lado, y la estructura productiva capitalista por el otro. Este es el tema que abordan Larguía y Dumoulin.¹

El punto de partida de este tema está en el proceso de diferenciación entre “casa” y “trabajo”, o sea, la separación entre los procesos de producción social integrados al mercado capitalista a través de la división del trabajo, y los procesos ligados al consumo y la reproducción realizados en el ámbito doméstico, en el mundo privado y en la intimidad de la familia. En la teoría marxista, el foco puesto en los modos de producción implicaba mirar las relaciones entre la producción de los bienes y los medios de subsistencia. El otro lado de la ecuación, la producción de los seres humanos que a través de su trabajo van a participar en los procesos de producción, estaba mucho menos desarrollada teóricamente. Mucho se decía sobre los “modos de producción” pero casi nada sobre los “modos de reproducción”. La contribución del debate feminista marxista y especialmente la de Larguía y Dumoulin se ubican en este tema.

¿Cómo se producen los seres humanos, esa “mercancía” que es la fuerza de trabajo en el capitalismo? Éste es el ámbito de la reproducción, que se desarrolla en los hogares (Meillassoux, 1977). En el capitalismo, la familia no tiene sustento en lo económico. Tampoco es una clase social. Se mantiene viva como una forma ética, ideológica y jurídica, pero también como ámbito de producción y reproducción de la fuerza de

¹ Los escritos centrales de Larguía y Dumoulin sobre este tema son *Por un feminismo científico* (1969), *Hacia una ciencia de la liberación de la mujer* (1976) y *Hacia una concepción científica de la emancipación de la mujer* (1983).

trabajo. El trabajo usado para la producción de este “bien” es un trabajo mayormente femenino, no está remunerado y no puede ser comercializado por las productoras.

El patriarcado, como sistema de subordinación de las mujeres en la familia y en la comunidad doméstica, cobra importancia analítica en esta perspectiva. Si la atención está centrada en el hogar-familia como la institución social a cargo de la organización de la vida cotidiana y la reproducción, importa su organización interna y los roles diferenciados de hombres y mujeres. El modelo de hogar/familia del desarrollo capitalista es el hogar nuclear patriarcal: el trabajador hombre que, con su salario, puede aportar los recursos monetarios requeridos para el mantenimiento de la familia trabajadora. Lo que queda implícito e invisible en ese modelo es que se requiere la contrapartida del trabajo doméstico de la “ama de casa-madre” que transforma ese ingreso monetario en los bienes y servicios –inclusive el amor y el cuidado– que permiten el mantenimiento y reproducción social.

Es en este escenario de discusión teórica y política que se inserta el trabajo de Larguía y Dumoulin.² ¿En qué consiste esta división del trabajo en la familia? “Fue sólo con el surgimiento de la familia patriarcal que la vida social quedó dividida en dos esferas nítidamente diferenciadas. La esfera pública y la esfera doméstica” (Larguía y Dumoulin, 1976: 11). La mujer fue relegada a la esfera doméstica, acompañada por una poderosa ideología sobre el lugar y papel de la mujer. A partir de la disolución de las estructuras comunitarias y de su reemplazo por la familia patriarcal, el trabajo de la mujer se fue limitando a la elaboración de valores de uso para el consumo directo y privado. Así, Larguía y Dumoulin destacaban la invisibilidad de las tareas de la domesticidad:

Si bien los hombres y las mujeres obreros reproducen fuerza de trabajo por medio de la creación de mercancías para el intercambio, y por tanto para su consumo indirecto, las amas de casa reponen diariamente gran parte de la fuerza de trabajo de toda la clase trabajadora. Sólo la existencia de una enajenante ideología milenaria del sexo impide percibir con claridad la importancia económica de esta forma de reposición directa y privada de la fuerza de trabajo.

El obrero y su familia no se sostienen sólo con lo que compran con su salario, sino que el ama de casa y demás familiares deben invertir muchas horas en el trabajo doméstico y otras labores de subsistencia.

El trabajo de la mujer quedó oculto tras la fachada de la familia monogámica, permaneciendo invisible hasta nuestros días. Parecía diluirse mágicamente en el aire, por cuanto no arrojaba un producto económicamente visible como el del hombre. (Larguía y Dumoulin, 1976: 15-18)

La labor doméstica, como parte de la cotidianidad, puede ser vista como el conjunto de tareas, habituales y repetitivas en su mayor parte, que asegura la reproducción social, en sus tres sentidos: la *reproducción estrictamente biológica*, que en el plano familiar significa gestar y tener hijos (y en el plano social se refiere a los aspectos socio-demográficos de la fecundidad); la organización y ejecución de las tareas de la *reproducción de la fuerza de trabajo consumida diariamente*, o sea las tareas domésticas que permiten el mantenimiento y la subsistencia de los miembros de la familia que, en tanto trabajadores asalariados, reponen sus fuerzas y capacidades para poder seguir ofreciendo su fuerza de trabajo día a día; y la *reproducción social*, o sea las tareas dirigidas al mantenimiento del sistema social, especialmente en el cuidado y la socialización temprana de los niños, enfermos y ancianos, que incluye el cuidado corporal pero también la transmisión de normas y patrones de conducta aceptados y esperados (Larguía y Dumoulin, 1976).

² Inician su texto (Larguía y Dumoulin, 1976, p. 9; Larguía y Dumoulin, 1983, p. 13) con un epígrafe: “La división del trabajo... descansa en la división natural del trabajo en la familia y en la división de la sociedad en diversas familias contrapuestas; se da al mismo tiempo la distribución desigual del trabajo y sus productos, es decir la propiedad, cuya forma inicial se contiene ya en la familia, donde la mujer y los hijos son los esclavos del marido. La esclavitud latente en la familia es la primera forma de propiedad...” (Marx y Engels, *La ideología alemana*).

En suma, la tradición encarnada en Larguía y Dumoulin está anclada en el análisis de la organización social y el desarrollo del capitalismo, vinculando allí familia y domesticidad con el mercado de trabajo y la organización de la producción. Se trataba, en su momento, de develar la *invisibilidad social de las mujeres*: en el trabajo doméstico no valorizado y oculto a la mirada pública, en la retaguardia de las luchas históricas, “detrás” de los grandes hombres.

El reconocimiento del valor de la producción doméstica y del papel de las mujeres en la red social que apoya y reproduce la existencia social fue uno de los temas claves de los años setenta, en los nacientes análisis feministas y en las consignas de la lucha y las demandas del movimiento de mujeres. Reconocer y nombrar otorga existencia social, y esa existencia visible parecía ser un requisito para la reivindicación. De ahí la necesidad de conceptualizar y analizar lo cotidiano, lo anti-héroe, la trama social que sostiene y reproduce. El debate teórico fue intenso: ¿Qué producen las mujeres cuando se dedican a su familia y a su hogar? ¿Quién se apropia de su trabajo? En los años setenta, el reconocimiento del ama de casa como trabajadora generó también un debate político: ¿Debe ser reconocida como trabajadora con derechos laborales? ¿Debe otorgársele una remuneración o una jubilación? ¿O hay que transformar las relaciones de género en la domesticidad? A partir del estudio y la indagación sobre la naturaleza del trabajo doméstico se ponía al descubierto la situación de invisibilidad y subordinación de las mujeres. Estos saberes abrirían caminos diversos para revertir esa situación.³

Hay un paso más por dar: el análisis de Larguía y Dumoulin habla del desarrollo capitalista en su conjunto, aunque el eje está puesto en la relación entre el trabajo doméstico de las mujeres y la reproducción de la fuerza de trabajo –es decir, se trata de un análisis centrado en los procesos sociales ligados a las clases trabajadoras–. La diferenciación en clases sociales está implícita en todo el análisis.

Frente a esta realidad de la división sexual del trabajo y las responsabilidades domésticas de las mujeres, el incipiente análisis feminista ponía su mira en el mundo del empleo. Parecía que, en tanto su subordinación estaba anclada en la distinción entre el mundo público y la vida privada, las mujeres debían salir de la esfera doméstica y participar en el mundo público que, hasta entonces, se trataba de un mundo predominantemente masculino. Las tendencias seculares mostraban que esto ya estaba ocurriendo, y se manifestaba en el aumento de los niveles educativos y de la tasa de participación de las mujeres en la fuerza de trabajo. A partir de los años setenta, el incremento de la participación femenina en la fuerza de trabajo en América Latina fue de una magnitud enorme.

Pero ¿qué sucede cuando las mujeres entran al mercado de trabajo? Ya Saffioti lo había planteado. Hay pocas oportunidades de acceso a “buenos” empleos, discriminación salarial, definiciones sociales de tareas “típicamente femeninas”, o sea aquellas que expanden y reproducen el rol doméstico tradicional (servicio doméstico y servicios personales: secretarías, maestras y enfermeras) y concentración del empleo femenino en esas ocupaciones. En pocas palabras, la segregación y la discriminación son la regla. En suma, las relaciones de clase se combinan con las subordinaciones de género de manera específica, tanto en el mercado de trabajo (organización de la producción social) como en el ámbito de la domesticidad (organización de la reproducción social). Esta combinación –pensada como “doble jornada” en los análisis microsociales– se mantiene como fuente de tensión a lo largo del tiempo, y será objeto de diversas modalidades de intervención estatal.⁴

Menciono otro texto algo anterior, el de Verena Stolcke, *Racismo y sexualidad en la Cuba colonial* (2017). Referido al siglo XIX, Verena Stolcke analiza los patrones

³ Este debate, sin embargo, tan central en la formación de una perspectiva de género, no penetró en el *establishment* de las ciencias sociales de la región. Fue más bien un desarrollo que quedó en –o ayudó a constituir– un espacio segregado, conformado por las mujeres académicas y militantes que comenzaban a reivindicar el feminismo y la lucha por los derechos de las mujeres. Ya en el siglo XXI, y acuciado por el “déficit de cuidado” que los cambios en la posición de las mujeres ocasionó, es que el tema de la domesticidad y las labores maternas familiarizadas cobra importancia en el análisis y en la discusión de políticas públicas y los debates sobre la “conciliación” en América Latina.

⁴ Entrado el siglo XXI, el tema es presentado como las políticas de “conciliación entre familia y trabajo”. Lo interesante es que, como señala Faur (2006), el sujeto de la conciliación es femenino.

matrimoniales y el lugar de las mujeres en el cruce entre clase (y esclavismo, de manera análoga a la situación de Brasil), raza y género en Cuba. Lo hace a través del análisis de las disidencias, o sea de las formas en que los parámetros hegemónicos se llegan a subvertir: matrimonios “mixtos”, la práctica del rapto, etcétera. En todo su análisis, la situación de las mujeres (y de los hombres) es vista en la especificidad de su situación en el sistema de relaciones de clase y de raza. Más recientemente, en un nuevo prólogo a la reedición del libro (Stolcke, 2017), la autora interroga la noción de interseccionalidad, y pone el énfasis en la urgencia de llevar adelante estudios histórica y socialmente situados que presenten la complejidad de las relaciones entre las diferentes dimensiones de la desigualdad social.

¿Para qué este análisis? ¿Adónde llegamos?

Este breve recorrido no es para sacar conclusiones nítidas sino para traer algunos elementos que nos ayuden a pensar ahora. Hay varios ejes para rescatar de estos análisis históricamente y espacialmente localizados, que pueden servir para revisar algunos de los debates y dilemas del siglo XXI.

En primer lugar, un comentario sobre *el tiempo, los procesos y el cambio*. Los complejos procesos de cambio ligados al desarrollo capitalista en la región implican ritmos de transformación diferentes en distintos aspectos o dimensiones, asincronías y desfases que no son aleatorios. El motor de cambio estaba, y sigue estando, puesto en el desarrollo de nuevas formas de organización productiva (con todas las interdependencias globales, además de lo local y lo nacional), y una cuestión central es qué pasa con la población que debe cambiar sus formas de trabajo y de vida. ¿Quiénes están preparados para cuáles cambios? ¿Qué nuevas categorías aparecen o se incorporan? Nuevas y viejas desigualdades y diferencias. En términos más dinámicos, se trata de que las formas aprendidas y vividas no encajan en las demandas del desarrollo capitalista.

Estos desajustes se enmarcan en la centralidad de la experiencia de formación de las clases. Al respecto, el análisis se emparenta con el análisis que Z. Bauman hace de la “memoria de clase”. Bauman se refiere a la “memoria histórica” o “historia recordada” en tanto “propensión de un grupo a determinados comportamientos de respuesta antes que a otros” (Bauman, 2011: 10). Esta historia recordada “explica” las reacciones del grupo frente al cambio en las circunstancias a que es conducido su quehacer vital: “En el fundamento de cualquier transformación histórica está la creciente inadecuación del patrón aprendido de expectativas y comportamiento frente a las circunstancias en que el quehacer de la vida se lleva adelante” (Bauman, 2011: 12). Las salidas pueden ser diversas: desorganización reflejada en profecías de catástrofe inminente, proliferación de utopías revolucionarias, realineamientos políticos, sociales y culturales. El proceso de articulación de la sociedad de clases fue y es lento. Y en un momento posterior de la historia, la crisis de la sociedad de clases es un síntoma de la incapacidad de las instituciones para garantizar el estatus de grupo y seguridad individual en una organización social esencialmente transformada. En cada momento histórico, dice Bauman, son las memorizadas estrategias de clase las que proporcionan los patrones cognitivos y normativos para tratar con la crisis. En suma, las asincronías y los desfases son parte misma del proceso de cambio histórico. Pero hay que agregar algo que va más allá del pensamiento de Bauman: las otras categorizaciones sociales –de género, etnicidad, nacionalidad– están entretejidas en el nivel de la experiencia de clase, y en consecuencia entran de manera indivisible, inextricable, en la formación de las memorias (o el *habitus*) que va a guiar las prácticas de actores. Como coda de esta referencia a la memoria, el propio ejercicio de traer

el pensamiento feminista de la región de hace cincuenta o sesenta años es, como se dijo al comienzo, un ejercicio de memoria intelectual y política.

En segundo lugar, podemos ubicar estos textos en la perspectiva de los análisis que ponen el énfasis en la tensión entre demandas de igualdad/redistribución y demandas de reconocimiento de identidades y diferencias. Como modelo analítico, este paradigma fue elaborado en décadas posteriores especialmente por Fraser (1997). En los años sesenta, se lo palpaba en la acción de los sujetos históricos más que en paradigmas o modelos. Es claro que el análisis de clase no puede ser completado sin considerar al género y la etnicidad de manera explícita. Además, una fuerte motivación para estudiar el tema está en las demandas de reconocimiento de género o de etnicidad y las luchas por eliminar las violencias y las desigualdades: esa sensación de injusticia distributiva y la intencionalidad de contribuir activamente en las luchas por la transformación de la situación histórica de grupos discriminados y marginados.

En tercer lugar, para volver a la relación entre desigualdades y diferencias, se puede conectar el tipo de análisis aquí presentado con las discusiones actuales sobre la “interseccionalidad”, discusiones que aluden a la imposibilidad de analizar una dimensión de desigualdad aislada de las otras, ya que no se trata de efectos aditivos (desigualdad de clase que se suma a la de género, a la de edad y a la étnica, por ejemplo) sino que se trata de una articulación compleja, de una configuración. Pero ¿cómo se da esta combinación? ¿Existe algún modelo o teoría que permita elaborar una estrategia de análisis? ¿Se pueden establecer relaciones entre las dimensiones que vayan más allá de la exhortación a no olvidar ninguna? Las autoras revisadas aquí se ubican en una perspectiva teórica en la que prima el desarrollo capitalista y, en consecuencia, la situación de clase en el nivel macrosocial. Desde ese lugar, miran y analizan, en situaciones históricas concretas, cómo juegan el género y la etnicidad/raza. Las propuestas contemporáneas, reseñadas y revisadas por Roth (2013), son más abiertas e indefinidas. Creo que la posibilidad de avanzar está en reconocer y mantener la distinción analítica entre desigualdades de clase y diferencias culturales y adscriptas, para estudiar las maneras específicas en que se entrelazan en *situaciones históricas específicas*, como aboga Verena Stolcke en el prólogo que preparó este año para la reedición de su libro clásico. Sabemos que la interacción entre estas dimensiones se cristaliza en estructuras de desigualdades; de ahí que la lucha por mayor igualdad requiere accionar sobre interdependencias y vínculos.

Finalmente, algo sobre la motivación para haber hecho este ejercicio. Me acerqué a leer autoras “clásicas” a contrapelo, con el objetivo de buscar la manera en que habían conceptualizado e investigado las diversas dimensiones de las desigualdades sociales. Mi búsqueda puede verse como genealógica, orientada al origen o las raíces de las ideas y conceptos actuales, como este de la interseccionalidad. Sin duda, hay algo de esto, pero también me guía la creencia/intuición/memoria de que esa generación de pensadores y especialmente pensadoras combinó de manera muy especial y fructífera las inquietudes públicas-políticas con el rigor científico de sus investigaciones empíricas. Y es esa tradición la que debemos reponer. En suma, se trata de visitar a quienes pensaron la región con perspectiva histórica y estructural, reconociendo que América Latina es parte de la modernidad occidental y al mismo tiempo tiene un lugar liminar, un lugar descentrado, marcado por una inserción particular en el mundo. Recuperar esta tradición puede ser una contribución al proceso de emancipación presente y futuro, en el subcontinente y en el mundo.

Bibliografía

- » Bauman, Z. (2011). *Memorias de clase. La prehistoria y la sobrevida de las clases*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- » Brubaker, R. (2015). *Grounds for difference*. Cambridge, United States of America (EE.UU): Harvard University Press.
- » Faur, E. (2006). Género y reconciliación familia–trabajo. Legislación laboral y subjetividades masculinas en América latina. En L. Mora y M.J. Moreno (eds.), *Cohesión social, políticas conciliatorias y presupuesto público. Una mirada desde el género* (pp. 129-153). Ciudad de México, México: UNFPA–GTZ.
- » Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes/ Siglo del Hombre Editores.
- » Larguía, I. y Dumoulin, J. (1976). *Hacia una ciencia de la liberación de la mujer*. Barcelona, España: Anagrama.
- » Larguía, I. y Dumoulin, J. (1983). *Hacia una concepción científica de la emancipación de la mujer*. La Habana, Cuba: Editorial de ciencias sociales.
- » Meillassoux, C. (1977). *Mujeres, graneros y capitales. Economía doméstica y capitalismo*. México: siglo veintiuno editores.
- » Roth, J. (2013). Entangled inequalities as intersectionalities. Towards an epistemic sensibilization. *Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America, Working Paper* (n° 43). Recuperado de <<http://www.desiguALdades.net>>.
- » Saffioti, H. (1969). *A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade*. San Pablo, Brasil: Quatro Artes Universitária.
- » Stolcke, V. (2017). *Racismo y sexualidad en Cuba colonial. Intersecciones*. Barcelona, España: Bellaterra.



Universidad
Nacional
de Córdoba