

#08

LA
UNIVERSIDAD
Y LA CIENCIA

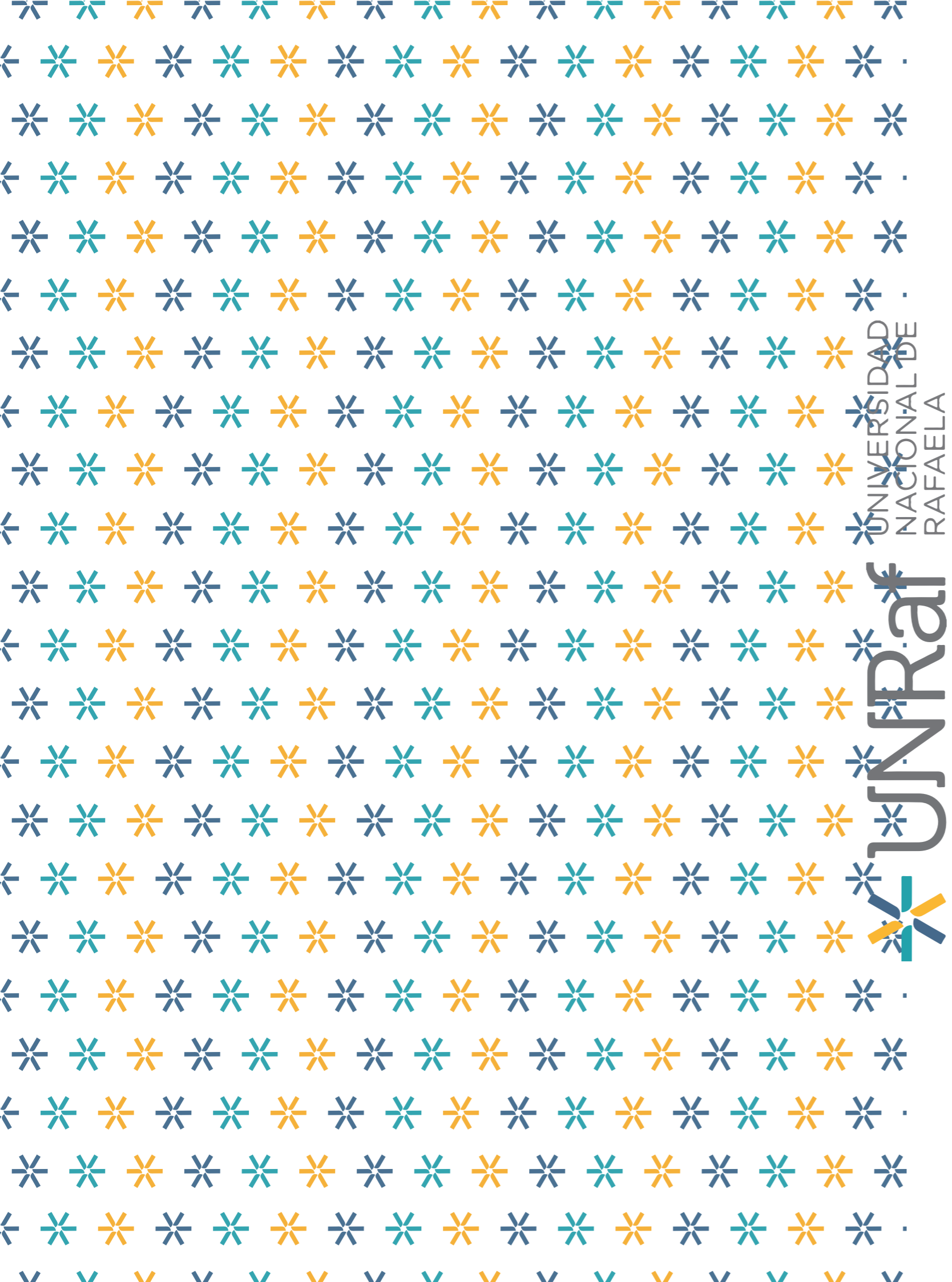
CICLO DE FORMACIÓN GENERAL

COORDINADORAS

Gabriela Vergara

Juliana Carpinetti

Andreina Colombo



PRESENTACIÓN

Presentar esta producción que se inscribe en una nueva línea de trabajo de nuestra editorial universitaria, que denominamos “Colección Libros de Cátedras”, supone un compromiso de apoyo y celebración institucional y profesional que no se puede eludir, pese a la multiplicidad de tareas y compromisos que conlleva la gestión académica en una novel institución universitaria que se halla en plena etapa de definiciones y crecimiento.

Mediante esta iniciativa se pretende potenciar las capacidades de los equipos docentes de las distintas propuestas formativas y Facultades de la UNRAf, para producir textos de apoyo a las actividades de enseñanza-aprendizaje y formación, así como también generar instancias de socialización e intercambios multidisciplinares e interdisciplinares que expresan parte de las indagaciones, problemáticas y reflexiones generadas en este particular escenario institucional y académico, enclavado en el centro oeste del territorio nacional.

Esta serie, en particular, reúne un conjunto de producciones seleccionadas en el marco de la I Convocatoria Institucional, realizada en el año 2021 y aprobada por Resolución CS N° 011/2021. Se abordan, en este caso, un conjunto de temáticas diversas que abarca: medios audiovisuales y digitales y entramado audiovisual, modelos de negocios en el área de los videojuegos y entretenimientos digitales, derechos del trabajo, entrenamiento deportivo, procesos en la era de la transformación digital, formación y prácticas docentes en los escenarios actuales, diseño industrial, lectura y escritura académica, macroeconomía, entre otras.

Ponderamos la calidad de los trabajos, así como también el nivel académico, la trayectoria profesional y el compromiso de sus autores en torno a estas temáticas y problemáticas y para con esta iniciativa institucional, considerada de relevancia para el presente y futuro de esta Universidad.

Agradecemos a las y los responsables de cada una de las publicaciones, a sus equipos de trabajo y a los/as integrantes de Ediciones UNRAf, por ayudarnos a concretar este proyecto.

Mg. Cecilia Gutiérrez

Decana Facultad de Sociedad,
Estado y Gobierno

Bq. Fabiana Gentinetta

Decana Facultad de Tecnología e
Innovación para el Desarrollo

Dr. Jorge Daniel Rodríguez

Decano Facultad de Cultura,
Educación y Conocimiento

La Universidad y la ciencia / Juliana Carpinetti ... [et al.]; compilación de Juliana Carpinetti ; Andreína Colombo ; Gabriela Vergara. - 1a ed. - Rafaela : Ediciones UNRaf, 2023.

291 p. ; 29 x 15 cm. - (Cuadernos de cátedra)

ISBN 978-987-4920-44-7

1. Universidades. 2. Universidades Públicas. 3. Ciencias Sociales. I. Carpinetti, Juliana, comp. II. Colombo, Andreína, comp. III. Vergara, Gabriela, comp.

CDD 378.001



©Universidad Nacional de Rafaela, 2021

Bv. Roca 989, Rafaela
Santa Fe, Argentina
Tel. (+54 03492) 501155
info@unraf.edu.ar
editorial@unraf.edu.ar
http://www.unraf.edu.ar/

Autoridades UNRaf

Rector
Dr. Rubén Ascúa

Vicerrectora
Mg. María Cecilia Gutiérrez

Decano
Dr. Jorge Gutierrez

A/C Dirección editorial
Lic. Fernando García

Coordinación editorial
Lic. María Belén Romero

Maquetación y diseño
Lic. María Belén Romero
Tec. María Guadalupe Rey

Corrección
Mag. María Eugenia Meyer

La responsabilidad por los contenidos y las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por Ediciones UNRaf incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNRaf.



Atribución - No Comercial - Compartir por igual 4.0 Internacional (by-nc-sa 4.0): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Esta licencia no es una licencia libre, y es la más cercana al derecho de autor tradicional.



Atribución (Attribution): En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia será necesario reconocer la autoría (obligatoria en todos los casos).



No Comercial (Non commercial): La explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.



Compartir por igual (ShareAlike): En caso de modificación, transformación o construcción sobre el material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia que la original.

Índice

PRÓLOGO

¿Qué cosa es un libro?.....	13
Introducción.....	17

PARTE I. EL DEVENIR DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA DEL SIGLO XX

SECCIÓN 1. HACIA LA UNIVERSIDAD REFORMISTA (1880 -1943)

Capítulo 1. Las universidades argentinas previas a la Reforma de 1918	32
Capítulo 2. La Universidad en tiempos de la ampliación democrática (1912 -1930)	46
Capítulo 3. La Universidad en la larga década de 1930	64
Actividades sugeridas.....	76

SECCIÓN 2. DE LA UNIVERSIDAD OBRERA A LA UNIVERSIDAD POR LIBERACIÓN (1943 - 1976)

Capítulo 4. El Peronismo (1943-1955)	84
Capítulo 5. La Revolución Libertadora y los gobiernos civiles débiles (1955-1966)	96
Capítulo 6. La Revolución Argentina y el tercer gobierno de Perón (1966-1976)	108
Actividades sugeridas	120

SECCIÓN 3. LA UNIVERSIDAD ENTRE LA REPRESIÓN Y LA DEMOCRACIA (1976 - 2001)

Capítulo 7. Estado terrorista (1976-1983)	130
---	-----

Capítulo 8. Retorno a la democracia (1983-1991)	146
Capítulo 9. Gobiernos de la convertibilidad (1991-2001)	160
Actividades sugeridas	172

PARTE II. SOCIEDAD Y UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Capítulo 10. La UNRaf y el Sistema Universitario Argentino	178
Actividades sugeridas	190
Capítulo 11. Universidad y desigualdades tecnológicas, socioeconómicas y de género	194
Actividades sugeridas	214
Capítulo 12. Universidad y modelos de desarrollo	218
Actividades sugeridas	230

PARTE III. LA CIENCIA Y OTROS TIPOS DE CONOCIMIENTO

Capítulo 13. Los distintos tipos de conocimiento	238
Actividades sugeridas	250
Capítulo 14. Las características del conocimiento científico. ¿Cómo se hace ciencia?	256
Actividades sugeridas	268
Capítulo 15. El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación..	272
Actividades sugeridas	284



Esta publicación obtuvo el tercer lugar en orden de mérito de las propuestas presentadas en el marco de la convocatoria Colección Libros de Cátedra (2021), impulsada por las Facultades y la Editorial UNRaf, y aprobada por Resolución N°011/2021 CS. Agradecemos por esta oportunidad a las autoridades de la Universidad, personal de la Editorial UNRaf y docentes que evaluaron la propuesta.

PRÓLOGO

¿Qué cosa es un libro?

Carlos Melone

¿Es una cosa?

Copia de la Wikipedia...

Un libro (del latín liber, libri) es una obra impresa, manuscrita o pintada en una serie de hojas de papel, pergamino, vitela u otro material, unidas por un lado (es decir, encuadernadas) y protegidas con tapas, también llamadas cubiertas. Un libro puede tratar sobre cualquier tema. Según la definición de la Unesco, un libro debe poseer veinticinco hojas mínimo (49 páginas), pues de veinticuatro hojas o menos sería un folleto; y de una hasta cuatro páginas se consideran hojas sueltas (en una o dos hojas).

También se llama «libro» a una obra de gran extensión publicada en varias unidades independientes, llamadas tomos o volúmenes. Otras veces se llama «libro» a cada una de las partes de una obra, aunque físicamente se publiquen todas en un mismo volumen (ejemplo: Libros de la Biblia).

No obstante, esta definición no queda circunscrita al mundo impreso o de los soportes físicos, dada la aparición y auge de los nuevos formatos documentales y especialmente de la World Wide Web. El libro digital o libro electrónico, conocido como e-book, está viendo incrementado su uso en el mundo del libro y en la práctica profesional bibliotecaria y documental. Además, el libro también puede encontrarse en formato audio, en cuyo caso se denomina audiolibro.

Puede ser.

Me voy de ahí porque es una definición *desangelada*, burocrática. Necesaria (tal vez). La Ciencia (si fuese una persona) posiblemente me retaría y me daría una extensa explicación acerca de la importancia de las definiciones.

No sé.

¿Saben qué significa *desangelada*? Sí, eso que suponen, que no tiene ángel. Que carece de encanto, que le falta eso que hace que las cosas sean de una forma más seductora, más bella.

Los libros, el libro son criaturas *angeladas*.

Un libro es una criatura multiforme, mutable, una criatura que es mucho más que los elementos que la conforman.
Dicen que el todo es más que la suma de las partes.
Dicen que los libros son habitados por fantasmas, ilusiones, deseos.
Dicen que por eso parecen ser siempre los mismos, pero no lo son porque nosotros no somos siempre los mismos.

Se dicen tantas cosas.

Un libro es para quien lo concibe un orgullo, un logro, una especie de destino final, de eso no hay duda.
Habría que discutir un poco con esos sentimientos, pero ya saben, es muy difícil discutir con los sentimientos.
Un libro también es para otro/a. Es parido, construido, diseñado pensando en otredades a veces precisas y nítidas, en la mayoría de los casos opacas.
Porque nadie está hecho a la medida de nuestro deseo, de nuestras ilusiones, de nuestra mirada.
Nadie.
Los lectores tampoco.

¿Quién lo leerá? ¿Le gustará? ¿Aprenderá? ¿Quedará este libro en el olvido de una biblioteca polvorienta o en un documento de una pantalla oculto de todos los ojos del mundo?
Los libros de exploración y propuesta académica son criaturas de destinos particulares, a veces ingratos, que transitan muchas veces territorios desolados, áridos, rocosos.
Y esperan.

Los libros saben esperar cuando les toca hacerlo. Otros, los que no son alojados en los sitios de la espera, son un reflejo multicolor de ansiedades e intereses, y habitados por otras palabras y signos que no eran los originales y ahora son parte de ellos.

¿Les dije que son criaturas multiformes?

Este libro, como tantos otros, es coral, particularmente coral. Son voces diferentes de quienes ayudaron a nacer a la criatura.
Esas voces dicen, nos acercan a un mundo indómito e inquieto llamado conocimiento. El conocimiento es un mundo de oleaje gigantesco, de monstruos amables, pero esquivos, tímidos.
El libro hace su trabajo, silenciosamente.

¿Qué haremos nosotros?

¿Qué cosa es un libro?

¿Es una cosa?

Algunos dicen que es una criatura en extinción, un dinosaurio orgulloso y moribundo al que el discurso fragmentado y radial del mundo digital le dará el golpe final.

Otros dicen que no, que esta criatura astuta e inteligente mutará y se transformará en otra cosa para seguir siendo quien es.

Muchas veces nos transformamos en otra cosa para seguir siendo quienes somos. Curioso, ¿no?

Se dicen tantas cosas.

El viejo dinosaurio aún tiene cosas para decir, para ofrecer, se rumorea por allí.

Rumores.

Un libro puede parecer un sueño, puede ser una pesadilla, puede ser un desafío, puede ser un obstáculo.

¿Ya dije que es una criatura multiforme?

El que está en tus manos, en tu pantalla, en tu enojo, en tu esfuerzo, es un inmenso esfuerzo coral.

Los coros requieren directoras/es y mucho trabajo para lograr la pieza final.

Y cuando el coro suena, abre mundos.

Dicen que los libros abren mundos.

Dicen que lo que tenés en tus manos, en tu pantalla, en tu enojo, en tu esfuerzo, es un mundo.

O varios mundos.

Se dicen tantas cosas.

Por un instante, supongamos que es así: que tenés este libro coral en tus manos y que efectivamente contiene mundos. Que algunos de esos mundos son espesos, ingratos. Otros a lo mejor quizás festivos. Que alguno de esos mundos lo sospechás sorprendente, fascinante. Supongamos, solo por un instante, que algo del infinito universo del conocimiento está ahí, en tus manos.

Algo de esa abrumadoramente necesaria ciencia.

La criatura en tus manos.

¿Qué vas a hacer?

Que quieras.

Que sepas.

Que puedas.

INTRODUCCIÓN

Gabriela Vergara, Juliana Carpinetti y Andreina Colombo

Empecemos por el principio (aunque esto, a veces, suele ser difícil de precisar): en estas páginas nos permitimos dejar plasmado el sentido, la necesidad y las expectativas que nos impulsaron a concretar este trabajo colectivo. El presente libro resulta de un complejo proceso de reflexiones, revisiones y elaboraciones que desde la cátedra de Universidad, Sociedad y Conocimientos (USC) tuvimos desde 2017, tras la primera experiencia de dictado en 2016. Compartir con quienes ingresan a la Universidad Nacional de Rafaela el pasado y el presente de una institución antigua y en permanente cambio como es la universidad, así como las características de los conocimientos supuso y supone una tarea desafiante desde nuestro rol docente. Estos desafíos nos llevaron desde modificar el programa y la bibliografía, hasta la osadía de generar nuestras propias y preliminares Fichas de Cátedra, que comenzamos a utilizar en 2019 y, ampliamos en cantidad, en 2020. Entonces, ante la convocatoria de UNRaf a publicar libros de cátedra, creímos que era una oportunidad doblemente necesaria, tanto para quienes cursan esta materia como para quienes están en las aulas pautando el proceso de aprender. USC, como parte del Ciclo de Formación General, comparte el espíritu de contribuir al tránsito que implica la incorporación como estudiantes de una universidad pública del interior del país. Tránsito que supone una suerte de socialización secundaria en el sentido de Berger y Luckman (2010), donde este nuevo mundo requiere ser aprehendido en sus particularidades, en sus procesos, en sus lenguajes y tiempos propios, en sus limitaciones y desafíos. Tránsito que supone caminos diferentes para quienes acaban de egresar de un secundario, para quienes hace mucho tiempo dejaron de estudiar, o para quienes quieren seguir formándose en tiempos del aprendizaje continuo. USC es una carta de presentación de la universidad en la que estamos, pero también del resto de universidades públicas del país que condensan una historia compleja, heterogénea y cargada de conquistas, tanto como de problemas y de crisis. Desde la Reforma de 1918 en adelante, la universidad emergió como un espacio de disputas políticas, ideológicas, educativas y científicas, interpelando a otros actores sociales al mismo tiempo que viéndose afectada por las transformaciones económicas, políticas y sociales que se fueron dando en el largo e intenso siglo XX y lo que vivimos del XXI. (Re)encontrarse con la historia de la universidad y el complejo escena-

rio argentino del siglo XX podría parecer una tarea sin sentido cuando la vorágine del presente captura prácticamente todas nuestras energías; una tarea sin motivación ni atractivo porque diariamente generamos historias fugaces en las redes sociales. ¿Qué sentido tendría internarse en otras décadas que aparecen como ajenas, lejanas, apáticas? ¿Qué necesidad tendría este ejercicio para un mundo cambiante, imprevisible, descollante de tecnologías? Pensar la historia como proceso tiene mucho que ver con pensar lo social del mismo modo. La lógica de la desconexión, que nos atraviesa -más allá de estar en estado permanente de hiperconexión- tiende a aislar acontecimientos, a volverlos poco menos que aleatorios, casuales, azarosos. En cambio, un proceso envuelve, metamorfosea, se despliega y repliega, multiplica fenómenos, hace emerger situaciones latentes, conecta y genera. Y la historia, en su temporalidad, se vuelve procesual, en el sentido de Norbert Elías (Vergara, 2022), hilvanando transformaciones sutiles y desapercibidas en los cuerpos de las personas (en sus subjetividades y sociabilidades). El pasado nos rodea, nos atraviesa y permea, se vuelve espejo donde podemos vernos, moralejas donde podemos entendernos, encrucijadas donde podemos proyectarnos. Y en este sentido, conectar la historia de la universidad con acontecimientos sociopolíticos y económicos del país es también una invitación a fortalecer las prácticas de reflexión en tanto habitantes de este país, que ejercemos la ciudadanía y participamos (o podemos participar) de las instancias político-institucionales del sistema republicano vigente, como así también de la vida política en sus múltiples formas, incluida la propia UNRaf (nos referimos a asociaciones civiles, sindicatos, gremios, movimientos sociales, agrupaciones estudiantiles, entre otras muchas formas de acciones colectivas). Así, la historia -como parte de las ciencias sociales y junto con las humanas- contribuye a la formación de estudiantes para que, en/ desde la universidad, desarrollen pensamientos reflexivos, críticos, que convivan con racionalidades múltiples y no solo aquella racionalidad instrumental (donde todo es visto en términos de costos-beneficios), capaz de instrumentalizar lo propiamente humano (González Casanova, 2001). USC es también un lugar para reflexionar y discutir sobre el conocimiento, sus formas y, en particular, en ese modo de conocer científico que se vincula estrechamente con la universidad en tanto espacio que alberga y promueve la práctica del investigar. La ciencia, atrapada en la metáfora del *ver* que se dibuja entre lupas, microscopios y telescopios siguiendo los "pasos" del método (Vergara y Fraire, 2015), también se hace de la escucha de las entrevistas y encuestas, de la inmersión en el campo de la etnografía, de los recursos

audiovisuales y de las técnicas expresivas/creativas. La multiplicidad de formas de aproximarnos, describir e interpretar el mundo, en todas sus diversas dimensiones nos habla de disposiciones a la duda, a la sospecha, atravesadas por una curiosidad inquieta, donde los *cómo* y *los por qué* estructuran unas respuestas que, a veces, vuelven a ser preguntas o mutan en hipótesis. Ahora bien, podemos preguntarnos: ¿para qué aprender esto en el primer cuatrimestre de la universidad? ¿Cuántas personas estudiantes tendrían vocación científica en el minuto uno de sus carreras profesionales? ¿Para qué destinar tiempo de clases en contenidos que no son estrictamente útiles y necesarios? En términos generales, como proponen José Yuni y Claudio Urbano (2014), al enseñar investigación científica potenciamos habilidades cognitivas necesarias para *aprender a aprender*, que contribuyen por ejemplo a profundizar en temas de interés. Comprender la manera de elaborar conclusiones que se corresponden con información o datos de la realidad posibilita la actitud de crítica frente a argumentos y la capacidad de presentar los propios de manera adecuada. Las opiniones -que vertimos a diario en nuestras conversaciones cara a cara o mediadas por aplicaciones on line- pueden distinguirse entonces si están basadas en prejuicios infundados o en fundamentos sólidos, concretos, veraces. Estas habilidades cognitivas que se vuelven disposiciones y acciones, contagian maneras de reflexionar, de conectar acontecimientos y conceptos, de buscar información certera. El conocimiento científico, además, da vueltas a nuestro alrededor: leemos, vemos, escuchamos videos, podcasts, reels, posteos sobre fotos de la NASA y de células; encuestas sobre condiciones de vida de poblaciones y estudios arqueológicos sobre culturas pasadas. La ciencia, con su particular manera de acercarse al mundo, nos permite adentrarnos en sus secretos y profundidades. Y como la investigación es una práctica social, su desarrollo se institucionaliza, por ello también es necesario conocer qué organismos articulan y potencian la ciencia en el país y cuál es su relación con la sociedad, para mejorar sus condiciones de vida. Este Cuaderno de Cátedra tiene un orden que puede seguir o no la forma en que trabajaremos clase a clase durante el cuatrimestre y, junto con links a recursos multimedia, también hay al final de cada capítulo actividades sugeridas para profundizar los conceptos principales. Los contenidos se organizan en tres grandes partes que abordan concretamente aspectos históricos, dimensiones vinculadas con la Universidad en el siglo XXI y, por último, sobre los saberes y la ciencia. En todos los capítulos hay dos vectores transversales que propusimos considerar: el anclaje territorial (atendiendo a referen-

cias locales y regionales), y la perspectiva de género y diversidades. En la "Parte I. El devenir de la universidad en la Argentina del siglo XX" encontramos tres grandes secciones que marcan períodos vinculados con la estructura productiva del país y que toman como puntos de corte -con fines didácticos y por lo tanto siempre arbitrarios, nunca exactos- desde 1880 a 1943, de 1943 a 1976, y finalmente desde 1976 hasta 2001. La Sección 1 nos traslada hasta fines del siglo XIX, para comprender el contexto y las particularidades de las Casas de Altos Estudios hasta los primeros diecisiete años del siglo XX. Hernando Herrera, en el Capítulo 1 "Las universidades argentinas previas a la Reforma de 1918" describe la incorporación de Argentina a la división internacional del trabajo a través del modelo agro-exportador que convive con una fuerte oleada inmigratoria, un modelo oligárquico y de fraude electoral en lo político y, en lo educativo, la Ley Avellaneda para las tres Universidades Nacionales del momento y la Ley N° 1.420 para la educación primaria. Walter Martínez, en el Capítulo 2 "La Universidad en tiempos de la ampliación democrática (1912 -1930)", da cuenta de cómo la Ley Saénz Peña abrió y democratizó el sistema electoral permitiendo el arribo del radicalismo al gobierno, mientras el sistema económico fue afectado por el estallido de la Primera Guerra Mundial. Estos elementos contextuales permiten dar cuenta del proceso que desencadenó la Reforma Universitaria de 1918, punto de inflexión para las universidades argentinas y latinoamericanas. El Capítulo 3 "La Universidad en la larga década de 1930", redactado por Natalia Marin, aborda la denominada década del treinta (1930-1943). En este período de profundos cambios, crisis política (primer golpe de estado cívico-militar y el retorno a viejas prácticas del régimen oligárquico) y transición económica, las universidades estuvieron atravesadas por el avance de ideas nacionalistas y católicas que se traducirían en un fuerte anti-reformismo en su interior. La Sección 2 nos ubica desde la mitad del siglo XX hasta el comienzo de la última dictadura cívico-militar del '76. Son apenas tres décadas, pero intensas, de mucha conflictividad social, de vaivenes políticos, de creciente violencia armada. La universidad es escenario de debates ideológicos y prácticas políticas, a la vez que objeto de dolorosas intervenciones que se profundizarían en el período siguiente. Leandro Mullor desarrolla en el Capítulo 4 "El Peronismo (1943-1955)", la centralidad que adquiere el Estado en un período que inicia y culmina con golpes de estado. Durante estos años, el Estado adquiere preponderancia y se constitucionalizan derechos sociales y laborales junto con el derecho político de las mujeres al sufragio y a ser elegidas para cargos de gobierno. En este marco de centralización, tanto el sindicalismo como las universidades



quedan subordinadas al poder político, siendo estas últimas beneficiadas por el establecimiento de la gratuidad de la educación universitaria (con el consiguiente aumento de estudiantes), como limitadas en el ejercicio de algunas conquistas reformistas del '18. En el Capítulo 5 "La Revolución Libertadora y los gobiernos civiles débiles (1955-1966)", Mullor aborda poco más de una década que culmina con la autodenominada Revolución Argentina. La proscripción del peronismo mostró, como contraparte, su fuerza política y social por diversos medios, en tanto que los gobiernos civiles elegidos en elecciones no pudieron terminar sus mandatos debido a la intromisión constante de las fuerzas militares en la política. La economía tuvo una impronta liberal y desarrollista, y la universidad recuperó los principios reformistas con las limitaciones propias de la ya mencionada proscripción. Con "La Revolución Argentina y el tercer gobierno de Perón (1966-1976)", Antonela Barsotti cierra la segunda sección. Este capítulo 6 da cuenta de un profundo proceso de transformación cultural, social y política, que estuvo atravesando por gobiernos dictatoriales particularmente represivos y una agitada y breve vuelta a la democracia. En este marco, las universidades públicas debieron afrontar una serie de cambios y desafíos en medio de la conflictividad social. Pablo Arnau Short e Inés Franza completan la primera parte del libro con la Sección 3: "La Universidad entre la represión y la democracia (1976 - 2001)". En ella plantean que los diferentes modelos de país, impulsados por los distintos gobiernos (de facto o de derecho) de estos años, impactaron de modo particular en el sistema universitario argentino. Siguiendo esta lógica, recorren, en primer lugar, los oscuros años de la última dictadura militar (1976-1983) y el consecuente vaciamiento de las universidades argentinas. El Capítulo 8, por su parte, nos ingresa al período de recuperación democrática iniciado en 1983, en el que el sistema universitario comienza a normalizarse en sintonía con la apertura política y social. Finalmente, reparan en los gobiernos de la convertibilidad hasta su crisis en 2001, evidenciando los intentos por impregnar las Casas de Altos Estudios por lógicas mercantiles, en línea con la ideología neoliberal. Así, recuperan las profundas transformaciones del sistema universitario argentino en las últimas décadas del siglo pasado, destacando como característica más importante el paso de un sistema controlado y cerrado durante la última dictadura militar a otro que, a partir del retorno a la democracia, intenta recomponer los instrumentos autónomos de gestión, aunque al calor de profundos problemas políticos y económicos. En consecuencia, los principios reformistas durante toda esta etapa se vieron anulados, alterados, reconstituidos y, también, cuestionados.

En la Parte II "Sociedad y Universidad en el siglo XXI" conocemos otros aspectos de la universidad como institución. En el Capítulo 10 "La UN-Raf y el Sistema Universitario Argentino", Noelia Rodríguez presenta la estructura del Sistema Universitario Argentino (SUA), del cual UN-Raf forma parte junto con otros organismos que dan forma a una red institucional que articula y coordina la actividad universitaria. En estas páginas también encontramos referencias al impacto de la pandemia. Adentrándose en la vida universitaria, Maite Durán, en el Capítulo 11, "Universidad y desigualdades tecnológicas, socioeconómicas y de género", da cuenta de cómo ciertos vectores de desigualdad, pueden incidir o afectar las trayectorias de estudiantes universitarios. Cierra esta segunda parte el Capítulo 12, titulado por María Julia Davicino "Universidad y modelos de desarrollo", en el cual da cuenta de distintos modelos de universidad presentes en Argentina. A partir de esto, muestra la relación entre la universidad y el desarrollo para proponer el Modelo de Universidad para el Desarrollo, a partir de las nociones tales como sistema de innovación y aprendizaje, y adecuación socio-técnica. En la Parte III "La ciencia y otros tipos de conocimiento", Jimena Peñarrieta nos presenta el Capítulo 13 para reflexionar sobre los distintos tipos de conocimiento, sus diferencias y sus múltiples relaciones. Partiendo del supuesto de que todas las personas poseemos conocimientos que ponemos en práctica al describir, explicar y actuar en/ sobre el mundo en el que vivimos, desarrolla las conceptualizaciones de pluralidad de saberes y de ecología de saberes para dar cuenta que los distintos conocimientos pueden coexistir y yuxtaponerse. Seguidamente, concentrará su explicación en la diferenciación entre tres tipos de conocimiento: mítico-religioso, vulgar y científico. Esta clasificación está articulada sobre cuatro dimensiones: modo de producción, validez o verificación, alcance y, finalmente, limitaciones. El Capítulo 14, escrito por Ignacio Pellón, se concentra específicamente en el modo de conocer científico. En esta línea, conceptualiza qué es la ciencia y describe al método científico como forma específica de producción de este tipo de conocimiento, que encuentra en las Universidades uno de los espacios predilectos para desarrollarse. Adicionalmente, caracteriza los elementos básicos de todo proyecto de investigación, siendo este el documento escrito que comunica el método científico empleado en cada investigación. En el Capítulo 15, titulado "El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación", Cecilia Capovilla se ocupa de describir cómo se produce conocimiento científico en Argentina, especialmente en la ciudad de Rafaela y la región. Para ello propone una breve contextualización de la tradición científica argentina,

aborda la organización y funcionamiento del SNCTI, analiza la distribución desigual por género al interior del sistema y describe las principales actividades desarrolladas en Rafaela y la región. Este recorrido diverso, complejo y desafiante finaliza con un Epílogo a ser escrito por cada estudiante que transite estas páginas en compañía de pares y con las pautas docentes que se proponen semana a semana. Esperamos que ese espacio condense y problematice, analice y reflexione, interrogue y genere nuevos entusiasmos para esta aventura del aprender en la universidad.

ANTES DE COMENZAR RECORDÁ:



TOMARSE TIEMPO PARA LA LECTURA

A veces es necesario leer al menos dos veces un texto para detectar palabras desconocidas, identificar ideas principales y comprender la idea general.

ENCONTRAR TIEMPO Y LUGARES

Estar descansado/a y en lugares donde puedas concentrarte más para estudiar (con aire, luz y silencio, al aire libre, cerrados, una biblioteca u otro cuarto). Además, estudiar en grupo con tus pares de la carrera siempre es enriquecedor

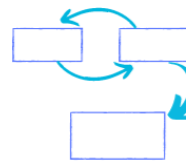


BUSCAR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS DESCONOCIDAS

Registrarlas en tu cuaderno o archivo Word (o bloc de notas de tu computadora o celular). Te sugerimos este link que funciona como un diccionario impreso: <https://www.rae.es/>

RESALTAR LA IDEA PRINCIPAL

Subrayar o resaltar la idea principal o palabras clave. Realizá anotaciones al margen para destacar ideas, hacer preguntas [1], comparaciones o relaciones con otros temas.



SISTEMATIZAR LA INFORMACIÓN

Elaborar un **esquema** [2], **mapa conceptual** [3], **cuadro** [4] o **tabla** que te permita sistematizar la información

ESCRIBIR CON TUS PALABRAS

Ejercitá escribir con tus palabras (hacer una **SÍNTESIS**) lo que entendiste del texto y luego consultá con tu docente.

La **SÍNTESIS** reduce el contenido de un texto a sus conceptos esenciales con estilo personal.



[1] Hacer preguntas es un ejercicio muy importante para relacionar nuevos temas con conocimientos previos, para ir de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido. Es el inicio de una etapa de análisis, y contribuye a una actitud de indagación permanente aunque se empiece por preguntas superficiales o de respuesta evidente.

[2] Un ESQUEMA permite organizar las ideas usando solamente líneas y palabras.

[3] Un MAPA CONCEPTUAL es un diagrama jerárquico que indica relaciones entre conceptos.

[4] Un CUADRO SINÓPTICO ordena ideas de lo general a lo particular, en torno a un eje temático. Un CUADRO COMPARATIVO correlaciona conceptos en tablas de dos o más entradas.

Bibliografía

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2010). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Casanova, Pablo. (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- Vergara, Gabriela (2022). Norbert Elias. En Massimo Cerulo y Adrian Scribano (Eds.), *The emotions in the classics of sociology* (pp. 152-1167). New York: Routledge.
- Vergara, Gabriela y Fraire, Vanina (2015). "Los pasos del método" y la "recolección de información". *Representaciones de la investigación y el conocimiento científico en estudiantes de nivel superior*. En María Elisa Sarrot y Graciela Mingo de Bevilacqua (Comps.), *Desafíos profesionales y prácticas académicas en el campo de la investigación y la producción metodológica* (pp. 39-56). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Yuni, José y Urbano, Claudio (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.



UNRaf

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

PARTE 1

EL DEVENIR DE LA UNIVERSIDAD DE LA ARGENTINA DEL SIGLO XX

01.

HACIA LA UNIVERSIDAD REFORMISTA (1880 - 1943).

Natalia Marín, Hernando Herrera y Walter Martínez

A lo largo de esta sección reconstruiremos la vida social, política, económica y educativa de la Argentina. Centraremos nuestro análisis en cómo estos cambios impactaron en el devenir de la Universidad en los albores y primeras décadas del siglo XX. ¿Por qué está periodización? Vamos a recorrer tres momentos claves para pensar la historia de la Universidad, en Argentina, en la provincia de San-

ta Fe, y en la región de Rafaela. Un período histórico marcado por la conflictividad, las crisis políticas y económicas y grandes transformaciones sociales:

- 1880 a 1912. Las universidades argentinas previas a la Reforma de 1918.
- 1912 a 1930. La Universidad en tiempos de la ampliación democrática.
- 1930 a 1943. La Universidad en la larga década de 1930.

Iniciamos con los procesos y acontecimientos previos a la gesta de la Reforma Universitaria de 1918, período histórico marcado en la esfera política por la exclusión de la mayoría de la población de los derechos políticos y en el ámbito económico por la incorporación a la economía mundial a través de la producción y exportación de productos primarios. La conflictividad social se constituye en protagonista de la época como consecuencia de la lucha y organización de la clase obrera argentina.

En 1912, con la sanción de la Ley Saénz Peña, se abre una nueva etapa en la historia argentina, con la ampliación democrática que incorporaba a amplios sectores de la sociedad, aunque continuaba excluyendo a las mujeres de la vida política. Así, esta época estará marcada por la continuidad en el modelo económico, pero al mismo tiempo, con profundos cambios en la arena política con la llegada de la Unión Cívica Radical (UCR) y el primer presidente democrático, Hipólito Yrigoyen, al poder.

Sin embargo, este proceso se interrumpe en 1930 con el primer golpe de Estado cívico- militar que dejó inconclusa la transición democrática iniciada en la primera década del siglo. A partir de aquí y por largas décadas las Fuerzas Armadas tomarían un rol protagónico derrocando gobiernos o ejerciendo la tutela de la vida política y de la sociedad.

La llamada década del treinta fue un tiempo de conflictividad y transición. La crisis económica dio paso a un modelo intervencionista y de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) reconfigurando de este modo la matriz económica de las siguientes cuatro décadas. En términos políticos el período se extendió hasta 1943, cuando la reorganización oligárquica perdió toda legitimidad y cayó como causa de un nuevo golpe de Estado.

01. Las universidades argentinas previas a la Reforma de 1918

Hernando Herrera

«... He visto rodar la bola y no se quiere parar; al fin de tanto rodar me he decidido a venir a ver si puedo vivir y me dejan trabajar...»

Martín Fierro, La vuelta. José Hernández (1879)

Este capítulo da cuenta de los procesos y de los acontecimientos políticos, económicos y sociales, que marcaron el período comprendido entre los años 1880 y 1912. Esto a los fines de hacer una breve contextualización del sistema universitario y educativo en general en las décadas previas a la Reforma Universitaria de 1918.

El cambio de siglo fue para Argentina un escenario de continuidades en lo político y económico y de transformaciones culturales y demográficas. Con tres universidades nacionales en funcionamiento, la Reforma de 1918 marcó un antes y un después en la cronología de la historia de las universidades. Para comprender la historia de la educación y la historia de la universidad pública exponemos algunos hechos sobresalientes del contexto histórico nacional de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. De modo que la pregunta que nos hacemos es: ¿cuál fue el contexto histórico previo a la Reforma Universitaria de 1918? Para dar una posible respuesta tenemos que tener en cuenta cuatro dimensiones históricas:

- Dimensión política: fraude electoral, consolidación política oligárquica y crecimiento de la conflictividad social.
- Dimensión económica: persistencia del país proveedor de materias primas (carnes, trigo, etc.).
- Dimensión social: cambio demográfico, inmigración y reclamos de los obreros.
- Dimensión educativa: Ley N° 1420 que establece la educación primaria gratuita, obligatoria y laica, y la Ley Avellaneda que regula las universidades nacionales.

A continuación, haremos un repaso por cada una de ellas.

Hegemonía oligárquica, fraude electoral y el sufragio como comienzo de la democracia

En el período que va entre 1880 y 1912, las elecciones se articularon en torno a un mecanismo sencillo: quien tenía el poder ganaba la

elección. Esto ocurría, tanto a nivel municipal como provincial y nacional, a través de una verdadera maquinaria electoral que aseguraba la continuidad del mismo partido, debido a que la mayoría de los gobernantes imponían a sus sucesores.

Este régimen político se consolidó a partir de 1880 y adoptó la forma de un régimen de gobierno oligárquico. El gobierno quedó en manos de una minoría privilegiada que legitimaba su poder político en el poder económico que obtenía de la propiedad de grandes extensiones de tierras y en su educación (Alonso y Vázquez, 2011). Los grupos dominantes de las provincias se aliaron en el Partido Autonomista Nacional (PAN) para consolidar un orden económico que permitiera profundizar el Modelo Agroexportador que los beneficiaba. Para asegurarse el control del Estado, esta minoría limitó la participación política del resto de la población. De este modo, se creó un Estado que, aunque aseguraba algunos derechos civiles como la libertad de comerciar o transitar, negaba derechos políticos a la mayoría de la población.

Fundamentalmente entre 1880 y 1910 fue creciendo la conflictividad social. Por un lado, los sectores obreros agrupados en organizaciones anarquistas, socialistas y sindicalistas impulsaron diversas acciones para protestar por las malas condiciones laborales y de vida que reinaban entonces, debido a las extensas jornadas de trabajo y a los bajos salarios. Por el otro, la lucha por la ampliación del sistema político también comenzó a tomar cada vez más fuerza a lo largo de estos años. Sobre todo, las organizaciones socialistas y la Unión Cívica Radical (UCR) exigían democratizar el Estado.

En este marco, dentro de los sectores conservadores se comenzó a discutir cómo terminar con el descontento que, durante la primera década del siglo XX, se había transformado en crisis política. Dentro del sector oligárquico gobernante estaban, por un lado, quienes pensaban que la única salida era la represión y expulsión de quienes se manifestaban; y por el otro, grupos que discutían estas posturas y afirmaban que para controlar el desorden eran necesarias algunas reformas. Entre estos últimos surge el impulso de creación de la Ley N° 8.871, conocida como Ley Sáenz Peña sancionada en 1912¹.

Una de las limitaciones de la nueva Ley fue la restricción de las mujeres a ejercer sus derechos políticos. No obstante, Julieta Lanteri logró votar en su municipio en 1911 tras anotarse a los padrones electorales y presentarse en los comicios con un amparo judicial en el que decía que el empadronamiento no decía nada respecto a que las mujeres no pudieran votar. Fue la primera mujer incorporada al padrón nacional y la primera en votar en la Argentina y Latinoamérica. Además, fue precursora en el movimiento feminista, fundó la

⁰¹. La Ley que reguló el proceso electoral, produjo la ampliación democrática, garantizando el voto secreto, universal y obligatorio, pero solo para los varones. El padrón se armaba sobre la base de los registros militares para los mayores de edad que debían realizar el Servicio Militar establecido desde 1901 por la Ley Ricchieri.

asociación universitaria argentina, la Liga Argentina de Mujeres Librepensadoras y el Partido Feminista Nacional.



Fuente: Archivo General de la Nación, 2021

País agroexportador: graneros y concentraciones, ¿deuda interna y deuda externa?

El consolidado Estado Nación Argentino se incorporó a fines del siglo XIX a la división internacional del trabajo bajo el Modelo Agroexportador (MAE). Pese a un contexto social de agitación, en lo económico creció la producción de trigo, maíz, lino, lana y carne. Particularmente este último producto se exportaba congelada -a través de frigoríficos- o enlatada hacia Gran Bretaña. La persistencia del modelo del país proveedor de materias primas permitió la consolidación de la hegemonía oligárquica. La estructura productiva del país se mezclaba con las élites políticas y propietarias de tierras e industrias:

Desde 1880 hasta la asunción del poder por el radicalismo en 1916, la política nacional fue hegemonizada por distintas fracciones de la oligarquía, que por esos años consolidó su propiedad de la tierra, los frigoríficos y el comercio exterior. Bartolomé Mitre y Julio Argentino Roca lideraron fracciones distintas de las fuerzas conservadoras que no llegaron a consolidarse en un partido político único. La misma clase dirigente que había convocado a los inmigrantes se negaba a realizar la reforma agraria necesaria para cumplir con la promesa de prosperidad que el gobierno argentino ofrecía en Europa mediante una profusa propaganda (...). Los frigoríficos, los ferrocarriles, las minas y también muchas estancias serían propiedad de los ingleses. El país no escapaba al lugar que le tocó a América Latina en la división internacional del trabajo:

importaría manufacturas y exportaría carnes, cueros y granos. Como todas las naciones cuya economía se reducía a la producción y exportación de materias primas, su Estado quedaría de ahí en más pendiente de empréstitos y endeudado (Puigróss, 2003, p. 79-80).

En términos del economista Aldo Ferrer (2004), en el período comprendido entre 1860 y 1930, la economía argentina se caracterizó por ser una economía primaria exportadora. Esto en tanto que el sector más importante de la producción nacional era el agropecuario y su exportación el principal impulso de la economía. Esto se dio en un contexto de integración de la economía mundial a partir de tres procesos: el movimiento de capitales, la inmigración y la expansión del comercio.

Dicha integración encontró un primer freno con la Primera Guerra Mundial (1914-1918), que como contrapartida promovió el desarrollo de la industria local (Vergara, Mullor y Marín, 2021).

La economía en el contexto regional de Rafaela

En sus comienzos, en la década de 1880, Rafaela era una colonia que contaba con almacenes de ramos generales, farmacias, empresa telefónica, talabartería, bancos, registro civil, etc. Los comerciantes, junto con los sectores vinculados a la producción regional, como los molineros, fabricantes y prestadores de servicios profesionales (médicos, procuradores y escribanos), constituyeron un activo grupo que dinamizó la vida en el poblado. Algunos comercios con el correr del tiempo incluso extendieron sus actividades a otros pueblos de importancia situados en el Departamento Las Colonias.



Correo de Rafaela en el año 1915 (Museo Histórico Municipal, s/f-a)

En 1887 comenzó a funcionar en Rafaela el Banco Provincial de Santa Fe, siendo originalmente una dependencia del de Rosario (Museo Histórico Municipal, s/f-a), pero ya para 1892 se había establecido en la ciudad una sucursal del Banco de la Nación:

En octubre de 1891, el por entonces presidente de la Nación, Carlos Pellegrini, impulsó la creación del Banco de la Nación con el envío del proyecto al Congreso, en medio de una crisis económica que atravesaba el país (...). Y apenas seis meses después, un 14 de marzo de 1892, abrió la Sucursal Rafaela, una de las primeras en el interior del país (Diario La Opinión, 2017).

Por otra parte, la ciudad se transformó en aquel entonces en un nudo ferroviario de importancia. Pasaron por su traza una línea férrea proveniente de Santa Fe (1886), otra que la conectaba con Córdoba y otra con Rosario (1887), mientras que un emprendimiento local unió a Rafaela con las colonias del Oeste (1890) (Museo Histórico Municipal, s/f-b).

Los ferrocarriles ingleses trasladaban las materias primas desde el interior hacia los puertos. A finales del siglo XIX se instaló en el norte de la provincia de Santa Fe la Compañía de Tierras, Maderas y Ferrocarriles La Forestal Ltda., popularmente conocida como La Forestal. Esta compañía de capitales ingleses que explotó y exportó millones de toneladas de quebracho colorado, extraído en el territorio comprendido entre el norte de la provincia de Santa Fe y el sur de la provincia de Chaco. Vastas zonas de esta región que eran el reservorio de quebracho colorado más grande del planeta, fueron entregadas a precio vil en concepto de canje de deuda externa por tierra pública (Gori, 2006). Al ritmo de las políticas inmigratorias, La Forestal dio impulso a colonias que funcionaron alrededor de la explotación del quebracho colorado y años después protagonizarían sangrientas huelgas obreras.

La inmigración agraria y urbana: conflictos y otredades

La inmigración europea se incrementó luego de aprobada la Ley N° 817 de Inmigración y Colonización promovida por Avellaneda y sancionada en 1876. Mientras que en 1869 había 1,8 millones de habitantes en el país, esta cifra aumentó a 7,8 millones en 1914.

Quienes migraron, lo hicieron por una promesa de ascenso social, que comenzaba por acceder a una vivienda propia, adquirir tierras y quizás montar un pequeño negocio o taller. Inmigrantes y población nativa integraron el conjunto de obreros y campesinos que trabajaban en las ciudades y en el campo. En todo el país las más importantes:

instituciones y corrientes de pensamiento ideológicas buscaron influir sobre inmigrantes y su descendencia: la Iglesia Católica, las colectividades, el Estado desde la educación. Los trabajadores inmigrantes analfabetos adultos fueron en gran parte permeables a sectores anarquistas quienes pugnaban por construir una nueva sociedad, sin patronos ni Estado (Vergara, Mullor y Marín, 2021, p. 5).

La inmigración, predominantemente masculina, se incrementó entre 1869 y 1914, modificando la estructura productiva del país. No obstante, para 1914, casi un 15% de la población ocupada eran mujeres, que se encontraban distribuidas en todas las ramas de actividad, aunque con desigual participación. Este fenómeno actualmente se denomina segregación horizontal. La mano de obra femenina tuvo una importante participación en el trabajo fabril en aquel período. Las fabriqueras -es decir, mujeres que trabajaban en fábricas- se incorporaron masivamente a la industria durante la industrialización de fines del siglo XIX, cuando el gobierno nacional aplicó tarifas a las importaciones para promover el desarrollo local.

Esto se vio reflejado en el Censo Nacional de 1895 que registró en Capital Federal que el 20% de los trabajadores industriales eran mujeres. Estos valores ascendían al 30% en el caso de las industrias de más de 100 obreros, pero descendía al 13% en el caso de pequeños talleres. Por otra parte, se ubicaban primordialmente en la rama textil, donde las cifras iban desde el 77% al 95%. Las mujeres resultaron una mano de obra atractiva, pues se les pagaba menos que a los varones y tenían contratos temporales, según las fluctuaciones de la demanda. En los establecimientos manufactureros se empleaban a jóvenes mujeres, solteras y nativas, probablemente oriundas de otras provincias del país, puesto que la migración interna fue muy importante a comienzos del siglo XX (Rocchi, 2000).

La inmigración en la región de Rafaela

La inmigración transformó a la pampa gaucha en la pampa gringa (Galasso, 2014). La colonización agrícola se desarrolló en toda la pampa húmeda y particularmente en la provincia de Santa Fe resultó más positiva que en otros lugares: "de aquellas primeras colonias impulsadas bajo la Confederación urquicista -las tres primeras, Esperanza, San Carlos y San Jerónimo- el número ha ido creciendo y ese aumento se ha intensificado entre 1886 y 1890" (Galasso, 2014, p. 226).

La colonización privada incentivó la venta especulativa de tierras en

el período 1880-1895, especialmente en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe (Mun. de Esperanza, s/f). En el Departamento Castellanos, la mayor parte de los agricultores provenían del norte de Italia, sobre todo de la región de Piamonte. Como parte de este proceso, en 1881 se formó la Colonia La Rafaela, a partir del asentamiento de familias que ya llevaban un cierto tiempo de residencia en la pampa santafesina y provenían de otras colonias vecinas como Esperanza, Pilar y Nuevo Torino (Museo Histórico Municipal, s/f-b).

Condiciones de vida de inmigrantes y episodios de conflicto

En los grandes centros urbanos, el déficit habitacional y el elevado precio de los alquileres provocaron en 1907 la llamada huelga de inquilinos. Dicha huelga, convocada por la Liga de Lucha contra los Altos Alquileres e Impuestos, se inició en Buenos Aires cuando un 80% del total de inquilinos dejó de pagar sus alquileres. Sin embargo, posteriormente tuvo repercusiones en Rosario, Bahía Blanca y Córdoba. Las mujeres participaron en las calles, en la organización, en las resistencias a los desalojos, arrojando diversos objetos e incluso amenazando con lanzar agua hirviendo.



Fuente: Czmuch, 2020

Mientras que, en el ámbito rural, el conflicto estalló en 1912 en la provincia de Santa Fe de la mano de las protestas de chacareros arrendatarios, conocida como el Grito de Alcorta (Ferraresi y Galasso, 2018).

La apuesta por la educación pública: ascenso social y orden social

Durante las últimas décadas del siglo XIX dos leyes articularon la educación primaria y universitaria en el país. El poder del Estado Nación se sostenía en la tensión de la modernización de la sociedad y el mantenimiento de la estructura de poder económico y político de

una elite oligárquica a nivel nacional: “el liberalismo argentino tiene el mérito de haber establecido la educación pública destinada a ambos sexos por igual” (Barrancos, 2010, p. 107).

- La **Ley N° 1.420**, estableció la educación primaria obligatoria, gratuita y laica en todo el país. Organizó consejos escolares que articularon la relación entre la comunidad y las instituciones educativas y promovió organismos complementarios al sistema de educación, tales como las bibliotecas y sociedades populares.²
- La **Ley N° 1.579 o Ley Avellaneda**³ reguló el pequeño mundo universitario de fines del siglo XIX conformado por solo dos Universidades: la Universidad Nacional de Córdoba (fundada en 1613 y nacionalizada en 1856) y la Universidad de Buenos Aires (fundada en 1821 y nacionalizada en 1881). La ley establecía una forma parcial de autonomía universitaria. Esto en tanto que, si bien introducía el principio de la elección de las autoridades por parte de la comunidad universitaria, al mismo tiempo instituía una subordinación de la autoridad universitaria a la autoridad del Estado Nacional.⁴

La élite política y económica gobernante adjudicaba un papel central a la educación en la construcción de la hegemonía.

Desde los comienzos las universidades, en particular, y las escuelas, en general, se localizaron cercanas a los grandes centros urbanos y su oferta educativa se dirigió en particular a la población urbana de clase media (...). En ese momento existían dos Universidades Nacionales (Córdoba y Buenos Aires) donde estudiaban los representantes de la élite política (Arana, Vázquez y Bianculli, 2011, p. 147).

Los trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los nuevos sectores medios inmigrantes, a su vez, veían en la instrucción educativa una oportunidad de movilidad social y lucharon por obtenerla:

En el sistema escolar se trazaron caminos distintos para diferentes grupos sociales. Los chicos de las ciudades, hijos de familias asentadas desde algunas generaciones atrás, tenían un destino educacional exitoso, en tanto los hijos de los recientes inmigrantes debían luchar para no

02. “Las sociedades populares comenzaron a fundarse con la llegada de los primeros inmigrantes de la segunda mitad del siglo XIX. En la década de 1880 su presencia en el campo educativo era lo suficientemente importante como para que se les dedicara parte del texto de la Ley N°1420. [...] Al comenzar el siglo XX había sociedades populares de varios tipos: pertenecientes a las colectividades extranjeras; nacidas de la política socialista o anarquista, por ejemplo, la Sociedad Luz; vecinales y de actuación barrial como la Asociación Protectora de los Niños, los Pájaros y las Plantas de Belgrano; promovidas por la comunidad educativa con la finalidad de apoyar la actividad escolar como los Clubes de Niños Jardineros y las Asociaciones Cooperadoras; creadas por el Consejo Nacional de Educación, como las sociedades de lectura y las protectoras de la infancia” (Puigróss, 2003).

03. Así conocida porque fue una iniciativa de Nicolás Avellaneda por entonces Senador Nacional.

04. “Este marco normativo preveía una forma específica de incidencia del aparato estatal sobre la vida institucional de las universidades nacionales. El Art. 1, inc. 6 y el Art. 3 reglaban el mecanismo de designación de profesores, y en ese proceso las academias, a cargo del gobierno en cada facultad, remitían al Consejo Superior una terna que, a su vez, luego era elevada al Poder Ejecutivo Nacional, quien escogía a uno de los tres docentes nominados; los efectos de este tipo de mecanismos, favorables al mantenimiento del status quo en los espacios universitarios, puede apreciarse, por ejemplo, en el hecho de que el cuestionamiento a ese procedimiento sería luego de 1912, el causal del autoexilio de José Ingenieros” (Moyano y Requena, 2017, p. 17).

quedar marginados por ser ‘gallegos’, ‘gringuitos’ o ‘rusos’, y los descendientes de los criollos apenas si alcanzaban a aprender a leer y escribir en las miserables escuelitas rurales (Puigróss, 2003, p. 24).

A comienzos del siglo XX, en el período que podemos denominar como de pre-Reforma de 1918, ya había tres Universidades Nacionales en funcionamiento: además de la universidad de Córdoba y la de Buenos Aires, estaba la Universidad de La Plata. La primera era de corte tradicional-religioso; la segunda profesionalista-napoleónica; la tercera, investigativo-humboltiano. Cada una de las universidades representaba un perfil educativo diferente y se habían originado en momentos históricos diferentes que les imprimió un modelo universitario propio. En cierto modo, cada modelo universitario ha aportado características a algunos de los principios reformistas reivindicados por los estudiantes en 1918.

Video recomendado: Historia del sistema universitario argentino – Cap. 2 “Ley Avellaneda” (Univ. Nac. de Río Negro)



<https://youtu.be/muF3fBNqFJs>



Cuadro 1. Universidades Nacionales antes de la Reforma de 1918

	Universidad Nacional de Córdoba	Universidad de Buenos Aires	Universidad Nacional de La Plata
Año de fundación	1613 (Universidad colonial, primera de argentina)	1821 (primera Universidad fundada después de la independencia)	1897 (fundada como Universidad provincial)
Año de nacionalización	1856	1881	1905
Modelo predominante	Modelo tradicional religioso de la Universidad Colonial	Modelo francés o napoleónico	Modelo Alemán o humboltiano
Características del modelo	Recurre a los poderes ecuménicos (Emperador, Papa) para moldear las universidades. Dentro de la organización universitaria y las estructuras académicas reproducidas por las filiales americanas de la universidad colonial, constituyeron el antecedente del principio reformista de autonomía universitaria. La presencia del claustro de maestros como máxima autoridad académica, la transmisión de conocimientos descansa sobre la cátedra	La universidad pública napoleónica aparece entre 1806 y 1808. Esta universidad puso el énfasis en la formación profesional de médicos, maestros, abogados; era una educación con una concepción práctica de la vida y tenían la función de formar profesionales al servicio del imperio	Tiene sus inicios en Alemania a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII y se consolida durante el siglo XIX. A lo largo de esos siglos, se incorporan la libertad de enseñanza, el seminario como modalidad educativa y la ciencia como principio rector, el posgrado como nivel formativo por excelencia y la figura del profesor como protagonista principal. La universidad comienza a ser concebida como una corporación al servicio de la ciencia. No debía limitarse a la transmisión de conocimientos, sino ser un motor de avance de la ciencia.
Tipo de enseñanza	Se enseñaba a través de la doctrina escolástica, que integraba el saber aristotélico con las nociones de verdad establecidas por la religión católica. Contaba con dos facultades una de Arte y otra de Teología, la formación tenía un perfil teológico y filosófico. La enseñanza universitaria colonial era gratuita, pero no era pública; restringía el acceso de ciertos sectores de la sociedad, entre ellos las mujeres.	La Universidad de Buenos Aires aspiraba a dar soluciones a una comunidad de comerciantes y navegantes y tenía necesidades distintas a las de la ciudad de Córdoba. Entre los años 1830 y 1850 había pocos egresados de la universidad. En 1886 el ingreso a las universidades seguía siendo restringido, los estudios superiores eran la vía útil que seguían los jóvenes de las familias de elites políticas tradicionales	La creación de la universidad dio respuesta a las renovadas necesidades de formación científica, técnica y cultural que manifestaban las jóvenes generaciones que comenzaban a habitar la recién fundada ciudad de La Plata en 1882, nueva capital de la provincia de Buenos Aires. Se puso especial énfasis en la investigación, la extensión universitaria, el intercambio permanente de profesores con los centros de excelencia del extranjero.

Reformas académicas

Entre 1860 y 1880, comenzó una nueva etapa donde se aprobaron reformas a los planes de estudio.

En 1886 -al año siguiente de la promulgación de la Ley Avellaneda-, se modificaron los estatutos de la Universidad para adaptarlos a las prescripciones de la nueva normativa.

En la época de la presidencia de Sarmiento, se incorporaron docentes alemanes para desarrollar las ciencias exactas físico-matemáticas.

En la década de 1880, permitió la incorporación de las mujeres a la vida universitaria

En 1905 se dispuso la nacionalización de la universidad provincial de La Plata, por lo que se elaboró el estatuto acorde a esta nueva condición de la casa de estudios (más detallista que el anterior). El Estado nacional impulsó la creación de instituciones científicas en áreas productivas y tecnológicas. Se dio así una expansión del sistema universitario.

Fuente: elaboración propia en base a Arredondo Vega, 2011; Barrancos, 2010; Cantini, 1998; Puigróss, 2003; Univ. Nac. de Córdoba, s/f; Univ. Nac. de La Plata, s/f; Univ. Nac. de Río Negro, 2019.

La educación en la región de Rafaela

En la década de 1820, el por entonces gobernador de Santa Fe, Estanislao López aprobó una legislación respecto al acceso a la educación, entendiendo que esta era una cuestión pública. A su vez se ocupó del pago regular de salarios a docentes, de sancionar la obligatoriedad escolar, de la construcción de escuelas, entre otras. En 1884, a pocos años después de que se formara la colonia Rafaela, se creó la actual Escuela Juan Bautista Alberdi (Diario La Opinión, 2011). La institución fue la primera escuela oficial mixta de la ciudad, aunque varones y mujeres tenían clase en lugares diferentes.

Bibliografía

- *Alonso, Ma. Ernestina y Vázquez Enrique (2011). Historia: la Argentina Contemporánea: 1852 – 1999. Buenos Aires: Aique.*
- *Arana, Marta, Vázquez, Daniel y Bianculli Karina (2011). Organización del sistema universitario. La ruptura a partir de la L.E.S. (24.521). Revista de Educación, 2(3), 145-158.*
- *Arredondo Vega, Dulce (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. ODISEO Revista electrónica de pedagogía, 8(16), s/d.*
- *Barrancos, Dora (2010). Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Sudamericana.*
- *Cantini, José (1997). La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.*
- *Ferrer, Aldo (2004). La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.*
- *Galasso, Norberto (2014). Historia de la Argentina: Desde los pueblos originarios hasta los tiempos de Kirchner. Tomo III, Los gobiernos conservadores. Buenos Aires: Colihue.*
- *Gori, Gastón (2006). La Forestal: la tragedia del quebracho colorado. Santa Fe: Mauro Yardín Ediciones.*
- *Moyano, Javier y Requena, Pablo (2017). El problema de la autonomía universitaria en la primera mitad del siglo XX en la República Argentina. Una mirada a partir de la reforma y los reformistas en la Universidad Nacional de Córdoba, Universidades, 72, 15-26.*
- *Puigróss, Adriana. (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.*
- *Rocchi, Fernando (2000). Concentración de capital, concentración de mujeres. Industria y trabajo femenino en Buenos Aires, 1890-1930. En Fernanda Gil Lozano, Valeria Pita y Ma. Gabriela. Iñi (Eds.), Historia de las mujeres en la Argentina. Siglo XX. (pp. 222-243). Buenos Aires: Taurus.*
- *Vergara, Gabriela, Mullor, Leandro y Marín, Natalia (2021). Comienzos del siglo XX: aspectos sociales, políticos y económicos como contexto previo a la Reforma del '18 [Ficha de cátedra]. Universidad Sociedad y Conocimientos, Ciclo de Formación General, Universidad Nacional de Rafaela, Rafaela.*



Fuentes

- *Archivo General de la Nación (2021). Julieta Lanteri votando [fotografía]. Recuperado de www.cultura.gob.ar/julieta-lanteri-sus-frases-sus-luchas-su-historia-en-10-hitos-8814/*
- *Czmuch, Nadia (2020). Historia Argentina. El Grito de Alcorta [fotografía]. La Izquierda Diario. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/El-Grito-de-Alcorta>*
- *Municipalidad de Esperanza (s/f). Historia: Esperanza primera colonia agrícola organizada del país. Recuperado de <https://esperanza.gov.ar/historia/>*
- *Museo Histórico Municipal (s/f-a). Comercios/edificios cercanos a la plaza. Recuperado de <https://sites.google.com/view/museohistoricorafaela/p%C3%A1gina-principal/sala-rafaela-del-pueblo-a-la-ciudad/comerciosedificios-cercanos-a-la-plaza?authuser=0>*
- *Museo Histórico Municipal (s/f-b). Ferrocarriles. Recuperado de <https://sites.google.com/view/museohistoricorafaela/p%C3%A1gina-principal/sala-rafaela-del-pueblo-a-la-ciudad/ferrocarril?authuser=0>*
- *Diario La Opinión (14 de marzo de 2017). Banco Nación celebra 125 años en Rafaela. Recuperado de <https://diariolaopinion.com.ar/contenido/175320/banco-nacion-celebra-125-anos-en-rafaela>*
- *Diario La Opinión (27 de abril de 2011). Escuela Juan B. Alberdi. Recuperado de <https://diariolaopinion.com.ar/contenido/149347/escuela-juan-b-alberdi>*
- *Universidad Nacional de Córdoba (s/f). Nacionalización y Ley Avellaneda. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/nacionalizaci%C3%B3n-y-ley-avellaneda>*
- *Universidad Nacional de La Plata (s/f). Historia. Recuperado de <https://unlp.edu.ar/historia/>*
- *Universidad Nacional de Río Negro (2019). Historia del Sistema Universitario Argentino: Los orígenes (1600-1820) [video]. Recuperado de <https://youtu.be/hyYz3tKSPPA>*
- *Portal del Litoral Argentino (s/f). Historia de la fundación de Rafaela. Recuperado de www.regionlitoral.net/2014/11/historia-fundacion-de-rafaela-santa-fe.html*

02. La Universidad en tiempos de la ampliación democrática (1912 -1930)

Walter Martínez

«Contamos para el país con una vergüenza menos y una libertad más.
Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan»
Manifiesto Liminar (1918) (UNC, s/f).

En los primeros años del siglo XX las consecuencias de la Revolución Mejicana de 1910, el enfrentamiento entre las potencias imperialistas en la Primera Guerra Mundial de 1914 y la Revolución Rusa de 1917, ponían de manifiesto un escenario agitado y poco predecible (Funes y Ansaldi, 1998). En Estados Unidos se desarrollaban las primeras luchas de movimientos feministas en favor del voto femenino, movimiento que se vería consolidado recién en 1920. En Argentina, surgieron nuevos conflictos sociales propios de una sociedad que se modernizó y creció. Los reclamos de los trabajadores fueron combatidos con represión por las fuerzas del estado conservador, pues significaban una amenaza al sistema.

Roque Sáenz Peña llegó al poder en 1910, a través de los conocidos mecanismos de fraude electoral desplegados por el régimen conservador y oligárquico en la que sería la última elección ganada por la élite gobernante. En 1912, el régimen político que gobernó en Argentina desde 1880 entró en crisis. Con la sanción de la denominada Ley Sáenz Peña, comenzó una nueva etapa en la historia del país caracterizada por la incorporación de amplios sectores de la sociedad a la vida democrática.

En este contexto se produjo un hito en la historia de la universidad argentina: la Reforma Universitaria de 1918. En este capítulo nos proponemos indagar el contexto histórico que enmarca el proceso reformista, su significado y los profundos cambios que marcarían -con avances y retrocesos- la vida de las universidades argentinas desde entonces.

Fin del fraude electoral y elecciones libres en Argentina

Durante décadas el sistema electoral impuesto por los conservadores era poco menos que fraudulento. El acto electoral se realizaba al aire libre, en lugares públicos. Cada elector se presentaba ante la mesa electoral y a viva voz decía por quién votaba. Ese voto se registraba en una planilla que confeccionaba la autoridad electoral. La única condición consistía en ser varón mayor de edad. No existían

restricciones económicas ni de educación. El candidato que obtenía más votos se llevaba todos los cargos.

Este sistema permitía los más variados métodos y formas de moldear las elecciones con el seguimiento de la marcha de la votación y la modificación de los resultados a medida que transcurría el comicio, posibilitando las más diversas formas de fraude: exclusión del registro electoral a ciertos opositores; el voto múltiple -un mismo hombre votaba en diferentes mesas-; el voto grupal -varios sufragantes al mismo tiempo-; la compra de votos; caudillos y patrones con algún poder o control sobre algunos varones los obligaban a votar por tal o cual candidato; tampoco eran extraños los enfrentamientos violentos. Con todo, los niveles de participación electoral eran muy bajos: apenas si llegaba al 2% del total de la población.

En este contexto, el 26 de marzo de 1912 se sancionó la Ley Electoral Nacional N° 8.871 más conocida como Ley Sáenz Peña, que instituyó el voto secreto, individual, universal masculino y obligatorio para los ciudadanos varones mayores de 18 años. Simultáneamente, la ley establecía la confección de un nuevo padrón electoral basado en los listados de enrolamiento militar y le confiaba al Ejército Argentino la tarea de fiscalizar el acto eleccionario. Instauraba también el sistema de lista incompleta por cuyo método el partido más votado obtenía dos tercios de los cargos en cuestión y la segunda fuerza los cargos restantes. El nuevo régimen imposibilitaba a los demás partidos obtener representación.

La Ley excluía del derecho del sufragio a las mujeres y a los varones: que fueran mayores de 70 años, que habitaran los Territorios Nacionales (Misiones, Formosa, Chaco, La Pampa y toda la Patagonia), que fueran religiosos o soldados, que estuvieran detenidos por juez competente y que fueran "incapaces" de ejercer sus derechos.

Aun así, la Ley Sáenz Peña colocaba a la Argentina dentro de un reducido grupo de países que permitían el ejercicio libre del derecho de ciudadanía. A partir de la vigencia de esta nueva norma, se avizoraba el final de años de fraude electoral. Se abría ahora la posibilidad de participación de las fuerzas políticas que habían sido marginadas por los gobiernos conservadores. Significaba un gran y valioso avance para la democracia argentina.

En 1912 se llevan a cabo las primeras elecciones legislativas en la Argentina aplicando la nueva Ley Electoral. Participó por primera vez la Unión Cívica Radical (UCR) resultando ganadora en varios distritos como Santa Fe y Entre Ríos, a la vez que crecía notablemente el Partido Socialista. En esta oportunidad Manuel J. Menchaca fue elegido Gobernador de la provincia de Santa Fe para el mandato 1912-1916 tras imponerse por 25.000 votos contra 17.000 de Lisandro de la Torre.

En 1913, bajo los auspicios del gobierno de Menchaca, Rafaela fue declarada ciudad y Manuel Giménez fue designado Intendente (Bianchi, 1972). Un dato a tener en cuenta es que en esos años no había elecciones locales, por lo que el Intendente era designado directamente por el Gobernador. Manuel Giménez era un escribano argentino de 49 años, que hacía poco tiempo que estaba radicado en la ciudad. Pertenecía a la Logia Masónica La Antorcha y había ocupado cargos en el Comité Radical de Rafaela (Diario La Opinión, 2014). Recién en 1934 fue electo el primer Intendente a través de las urnas en Rafaela, resultando Felipe Bernardo Sacripanti el candidato más votado: obtuvo 1.644 votos encabezando la lista del Partido Demócrata Progresista (PDP), contra 1.430 de los antipersonalistas (Diario La Opinión, 2014).

Para seguir pensando la historia de la ciudad de Rafaela les proponemos la lectura de estos artículos



<https://www.regionlitoral.net/2018/02/historia-de-rafaela-santa-fe.html>



El 2 de abril de 1916, cuatro años después de ser sancionada, se realizaron las primeras elecciones presidenciales bajo el marco de la nueva legislación. La lista oficial fue derrotada, resultando ganador Hipólito Yrigoyen, candidato de la UCR. Se inició así un ciclo de tres gobiernos radicales que se sucedieron en el poder: Hipólito Yrigoyen (1916-1922), Marcelo T. de Alvear (1922-1928) e Hipólito Yrigoyen (1928-1930). Este segundo mandato fue interrumpido por el golpe militar del general José Félix Uriburu el 06 de septiembre de 1930.

Conflictividad social y crisis del Modelo Agroexportador

A principios de 1910, el Modelo Agroexportador argentino se encontraba en pleno proceso de expansión, impulsado por el desarrollo del sistema ferroviario que conectaba las principales regiones rurales en las que se producía con los grandes centros urbanos como Rosario o Buenos Aires que eran cabeceras del sistema portuario Rosario, desde donde salía toda la producción de granos y carnes hacia los principales destinos internacionales. Sin embargo, en las zonas rurales, la valorización de la tierra generada por la inserción del país en la economía mundial como exportador de materias primas, produjo importantes transformaciones en la estructura agraria que no estuvieron exentas de conflictos. Uno de ellos enfrentó a terratenientes y a sectores arrendatarios.

Videos recomendados. Compartimos un documental de "El Grito del Alcorta", emitido en el ciclo "Huellas de un siglo"



<https://www.tvpublica.com.ar/post/el-grito-de-alcorta>

Para 1910 había en Argentina grandes extensiones de tierra, pero se concentraban en pocas manos. Estas pocas familias propietarias no se ocupaban de trabajar la tierra, sino que vivían de la renta que obtenían alquilándola a las muchísimas familias que carecían de la misma. Estos contratos eran perjudiciales para las familias arrendatarias que debían asumir todos los gastos, insumos, seguros, transportes, y demás riesgos de la actividad. La contracara de esto eran las ganancias extraordinarias que obtenían los sectores terratenientes.

La consecuencia de estos tratos desiguales fue el hartazgo de los sectores arrendatarios que se reunieron en la localidad de Alcorta, Santa Fe, en 1912, y declararon la primera huelga agraria del país, hecho que pasaría a la historia como el *Grito de Alcorta*. A pesar de que la respuesta del sector terrateniente fue violenta, la firme obstinación de las familias chacareras acabaría por triunfar dando origen en 1912 a la Federación Agraria Argentina (FAA).

En el ámbito urbano también florecían los conflictos. El movimiento obrero argentino, luego de una larga y compleja historia de luchas, comenzó a trabajar en la organización de una central sindical que representase a los diferentes gremios de manera común, a principios del siglo XX. Las diferentes ideologías sindicalistas socialistas y anarquistas tornaron imposible tal empresa. No obstante, se fueron conformando pequeñas centrales obreras que reunían algunos gremios y que, ocasionalmente, colaboraban entre sí para organizar movilizaciones, medidas de fuerza y reclamos comunes. En 1902, 12 sindicatos de estibadores constituyeron la Federación Nacional de Obreros Portuarios y 7 sindicatos conformaron la Federación de Obreros Albañiles. Algo similar ocurrió con la Federación de Obreros Agrícolas.

El 14 de abril 1912 se hundió en su barco inaugural el barco más lujoso y grande del mundo: el Titanic. La consigna frente al naufragio fue la de salvar a quienes viajaban en primera clase. Esa noche murieron 1.500 personas. El 75% viajaban en la tercera clase. Esto da cuenta de la importancia de los estratos sociales en los primeros años del siglo XX.

En los años iniciales de la década de 1910 se formaron los primeros sindicatos nacionales por rama de actividad. Esta forma de organización se caracterizó por reunir a todas las personas que trabajaban en un mismo sector productivo en una única organización gremial. Esto se diferenciaba de los sindicatos por "oficio" (como estibadores, albañiles, etc.), porque reunía a diferentes oficios de una misma rama de actividad (construcción, ferroviarios, etc.). Uno de los primeros en

constituirse fue la Federación Obrera Marítima (1910), seguida de la Federación Obrera Ferrocarrilera (1912), posteriormente denominada Unión Ferroviaria. A pesar de los avances alcanzados en materia de organización, ni el Estado ni los sectores patronales consideraban legítimas las reivindicaciones y reclamos formulados por estas instituciones, que eran frecuentemente reprimidas por la policía con un alto grado de violencia.

El estallido en 1914 de la Primera Guerra Mundial tuvo importantes consecuencias para la economía internacional. Estas, a su vez, impactaron de manera negativa en nuestro país que debió enfrentar, por un lado, la disminución de sus exportaciones y junto con ello la escasez de divisas; y por el otro, la escasez y el encarecimiento de los productos importados.

Como era de esperarse, esto incrementó el clima de tensión social hasta entonces vigente. Con la llegada de Hipólito Yrigoyen a la presidencia de la Nación, en 1916 hubo un intento de acercamiento entre las organizaciones obreras y el sector patronal, pero sin embargo duró muy poco tiempo. En enero de 1919 tuvo lugar la llamada Semana Trágica, que es uno de los hechos más violentos de la historia del país. Los sucesos se desencadenaron a raíz de la muerte de un policía durante una huelga en los Talleres Metalúrgicos Vasena del barrio porteño de Pompeya, que fue respondida con el asesinato de cuatro huelguistas. El conflicto recrudeció en los días posteriores, dando lugar a una escalada de violencia inusitada que culminó con 800 trabajadores asesinados en las calles de Buenos Aires y más de 50.000 personas detenidas.

Una situación similar tuvo lugar en la provincia de Santa Cruz. En octubre de 1920 la Policía de Santa Cruz detuvo a sindicalistas y pretendió expulsarlos del país aplicando la Ley de Residencia. La Sociedad Obrera de Río Gallegos, que nucleaba a obreros estibadores, empleados de hoteles, mozos, cocineros y trabajadores rurales se declaró en huelga en toda la provincia por la libertad de los dirigentes sindicales. Obtenida la libertad, el conflicto continuó por mejoras salariales y de condiciones de trabajo para los peones de campo. Se inició una larga negociación con los terratenientes que terminaría fracasando por desavenencias entre anarquistas, sindicalistas, socialistas y comunistas. Hipólito Yrigoyen envió al Ejército y nombró al Teniente Coronel Varela como interventor. El conflicto tuvo un principio de solución a través de un laudo del gobernador que fue aceptado por las partes. Pero la tragedia se desató cuando los terratenientes decidieron desconocer el laudo y los trabajadores declararon la huelga general.

05. Podemos citar a modo de ejemplo los casos de las familias Braun y Menéndez. Mauricio Braun y su hermana Sara se hicieron con la propiedad de la Sociedad Explotadora de Tierra del Fuego que llegó a disponer de 1.376.160 hectáreas, 1.250.000 lanas que producían 5.000 millones de kg. de lana, 700.000 kg. de cuero y 2.500.000 kg. de carne. Dicha fortuna aumentó cuando Mauricio contrajo nupcias con la hija de José Menéndez, acusado de diezmar a habitantes de pueblos originarios. Braun poseía además, en forma particular, más de 15 estancias, la Compañía Minera Cutter Cove de explotación de cobre y varios frigoríficos, entre otros grandes negocios (Universidad Nacional de Avellaneda, s/f).

Como respuesta Varela, exhortado por los estancieros latifundistas, ordenó fusilar a los peones y obreros en huelga. En total, unos 1.500 obreros y líderes sindicales fueron fusilados. Estos sucesos, además de ocupar un espacio significativo en las páginas de los periódicos de la región, situaron a la Patagonia como referente textual en las publicaciones periódicas nacionales. Diarios como La Razón y Crítica tematizaron estos hechos desde enfoques ideológicos y formas escriturarias heterogéneas. En Santa Cruz, la mayor parte de los diarios y periódicos –cuyos directorios estaban relacionados en general con los estancieros– fueron configurando una imagen de los huelguistas relacionada intrínsecamente con el bandolerismo, la exaltación al orden y la amenaza para la Nación (Ferrante, 2009).

Durante los gobiernos radicales, la extranjerización del territorio nacional convivió con el impulso de iniciativas de corte nacionalista. Como ejemplo de la primera podemos referir al hecho de que un grupo reducido de familias extranjeras se hicieron con la propiedad del territorio patagónico⁵. Como ejemplo de la segunda podemos destacar la creación en 1922 de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), con el General Enrique Mosconi como primer presidente de la compañía. En octubre de 1929 se produjo el quiebre de la Bolsa de Valores de Nueva York, más conocida como Wall Street, provocando el hundimiento de las inversiones y de la actividad económica de los Estados Unidos. Esto marcó el inicio de un período conocido como Gran Depresión, que tuvo un impacto negativo a nivel mundial no solo en términos económicos, sino también políticos y sociales.

Esto introdujo cambios sustanciales en las relaciones comerciales y financieras a nivel mundial. Entre ellas, el cierre de las fronteras comerciales y el intervencionismo estatal en la regulación de la economía. Esto generó importantes transformaciones en la estructura productiva argentina. Por un lado, se mantuvo la producción agro-ganadera orientada a la exportación, pero la misma crisis permitió el desarrollo de una incipiente industria dedicada a la producción de bienes de consumo interno que antes se conseguían a través de importaciones. Este proceso de industrialización incipiente se tradujo en un notable aumento en la mano de obra industrial.

La Reforma Universitaria de 1918

En un contexto de democratización y movilización social como el anteriormente descrito, la Universidad de Córdoba conservaba el carácter elitista y dogmático heredado de su fundación en tiempos coloniales. No es casual entonces que sus estudiantes comenzaran a exigir la introducción de reformas que permitieran adecuarla a las características de su tiempo.

El hecho detonante

A fines de 1917, las autoridades de la Universidad de Córdoba (UNC) modificaron el régimen de asistencias a clases y cerraron el internado del Hospital de Clínicas, lugar donde residían las personas que venían a estudiar medicina desde el interior y otras provincias.

Los reclamos no se hicieron esperar y las protestas propiciaron la organización de un Comité que tenía por objetivo promover una reforma en los estatutos de la universidad y estaba integrado por representantes de las tres facultades que tenía la UNC en ese momento: Medicina, Ciencias Exactas y Derecho.



Fuente: Instituto José Hernández, 2018

El Comité se reunió en el Teatro Rivera Indarte y redactó un memorial con las necesidades que, en principio, solo eran más que tímidos cambios. Los reclamos fueron rechazados en su totalidad por el Consejo Superior. Ante la respuesta negativa de las autoridades, el 31 de marzo de 1918 el Comité declaró la primera huelga general de estudiantes por tiempo indeterminado. La adhesión del estudiantado fue total y las clases no se iniciaron el 1° de abril según era lo previsto. El presidente Hipólito Yrigoyen decretó el 11 de abril la intervención de la universidad poniendo a José Nicolás Matienzo en el cargo de rector Interventor. Simultáneamente, en Buenos Aires, se conformaba la Federación Universitaria Argentina (FUA). El 22 de abril Matienzo anunció un proyecto de reformas del estatuto universitario abriendo participación en el gobierno universitario al claustro docente, pero no así a los estudiantes. Luego de comprobar diversas irregularidades, declaró vacantes los cargos de Rector de la Universidad y de Decanos de las Facultades, al tiempo que dispuso un nuevo sistema para la elección de las autoridades en el que participara la totalidad del claustro

docente y no solo quienes tuvieran cargos docentes vitalicios. Matienzo definió la situación en que encontró a la Universidad con estas palabras:

(...) la actual inamovilidad de los cuerpos directivos de las facultades, compuestos de miembros vitalicios que proveen de su propio seno los cargos de rector, de decanos y de delegados al Consejo Superior, ha producido una verdadera anquilosis al organismo universitario (Sanguinetti, 1998, p. 60).

Se aprobó entonces un nuevo estatuto y se reanudaron las clases. La nueva Asamblea Universitaria constituida por la totalidad de docentes titulares y suplentes, fue convocada para el 31 de mayo. Se eligieron allí a los Decanos de las tres facultades triunfando de manera avasallante quienes eran partidarios de la Reforma.



Fuente: Instituto José Hernández, 2018

El 15 de junio de 1918 la Asamblea se reunió para elegir Rector. Los candidatos eran Enrique Martínez Paz, Antonio Nores y Alejandro Centeno. Todo indicaba que el primero, abanderado de la Reforma, se haría con el triunfo. Sin embargo, luego de una larga elección, sorpresivamente y olvidando el compromiso adquirido con el estudiantado, la Asamblea eligió como Rector al Dr. Antonio Nores, candidato anti-reformista, cuello y cabeza de la Corda Frates, logia de los más selectos aristócratas cordobeses, formada por amistades y parentescos, caballeros católicos, representantes de la cúpula clerical. Sus cinco primos hermanos estaban en el recinto vestidos de consejeros y acababan de votarlo. Fue entonces cuando un grupo de estudiantes irrumpió en el salón y lo desalojó impidiendo la consumación del acto. Sobre el mismo pupitre rectoral redactaron la declaración de

una nueva huelga.

El 17 de junio, Nores asume el cargo de Rector. La Federación Universitaria de Córdoba exige su renuncia y difunde el Manifiesto Liminar redactado por Deodoro Roca y dirigido a "los Hombres Libres de Sud América". Estudiantes de todo el país y algunos sectores obreros se pliegan a la huelga.

El 6 de julio, el Obispo de Córdoba, Fray Zenón Bustos, acusa al estudiantado de incurrir en prevaricato franco y sacrilegio:

Córdoba ha contemplado azorada y sin creer que fueran realidad las manifestaciones desordenadas y sacrílegas que veía...No advirtió que le había llegado el momento de cosechar los frutos amargos de sus dolorosos descuidos al dejar a sus hijos sin disciplina ni cultura ni instrucción religiosa...Ha visto negados los blasones que tenía ganado de alta cultura, de católica y Roma argentina. Se ha sentido amenazada de perderlos y los perderá si no despierta y emprende un movimiento reaccionario contra los descuidos en la educación, cultura religiosa y moral de sus hijos (Portantiero, 1978, p. 46).

El día 11 el Consejo Superior clausura la Universidad. El 21 del mismo mes el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, convocado por la FUA, inicia sus sesiones en Córdoba proclamando la necesidad de autonomía, gobierno tripartito paritario, asistencia libre, régimen de concursos y periodicidad de la cátedra, entre otras demandas. Ante la ingobernable situación, Nores renuncia acompañado por numerosos profesores. Se suceden las manifestaciones estudiantiles.

Haciéndose eco de estas protestas el 23 de agosto el presidente Hipólito Yrigoyen envía como interventor de la Universidad de Córdoba a José Salinas quien, a la luz de los acontecimientos, se vio obligado a atender los reclamos estudiantiles y decretar la reforma del estatuto universitario incorporando la docencia libre y el cogobierno paritario. Esto suponía incorporar participación de estudiantes en el gobierno de la Universidad en igual número respecto a docentes titulares y suplentes. Muchos profesores renunciaron a sus cátedras y fueron reemplazados por referentes reformistas, tales como Arturo Capdevilla, Arturo y Raúl Orgaz y Deodoro Roca.

El impacto de la reforma

Paulatinamente, los cambios se instauraron en el resto de las uni-

versidades del país y para 1921 la Reforma Universitaria regía a nivel nacional. El gobierno de Yrigoyen apoyó decididamente la Reforma y colaboró para que se extendiera por el país. La nueva Universidad del Litoral creada en 1919 y la de Tucumán fundada en 1921, nacieron con el espíritu reformista.

Los estatutos de la Universidad del Litoral (UNL) fueron consensuados entre los claustros de graduados, docentes y estudiantes. Es por eso que fue llamada con justicia, la Universidad de la Reforma: “La UNL fue la Universidad de la reforma, nació con ese pecado, no hubo nada que hacer. Nació para el pecado de la libertad, de la democracia, del laicismo y del humanismo liberal progresista” (Conti, 2009, p. 14).

Esta Universidad se creó sobre la base de los estudios de derecho existentes en la Universidad de Santa Fe desde 1889 y de la Escuela Industrial creada en 1909. Las primeras facultades fueron la de Derecho y la de Química Industrial y Agrícola:

Bajo el signo de la renovación política, científica y cultural, las luchas de la juventud santafesina han concluido con un triunfo: el 17 de octubre de 1919 se ha aprobado la ley que crea la Universidad Nacional del Litoral, un año después se cumple con la etapa de su instalación y el 18 de abril de 1922 (...) en el salón de actos del antiguo Consejo Provincial de Educación, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, José S. Salinas, declara –en nombre del presidente Yrigoyen– fundada la Universidad del Litoral. En ese acto se hace entrega del rectorado al doctor José Benjamín Avalos, de conformidad con el decreto de designación emanado del Poder Ejecutivo de la Nación (Conti, 2009, p. 36).

Y agrega,

A diferencia de las otras universidades del país existentes –Córdoba, Buenos Aires, La Plata– que debieron adecuar sus estructuras académicas a los principios de la reforma de 1918, la Universidad Nacional del Litoral se organizó desde su mismo nacimiento alrededor de estos principios. Por esa razón se la conocerá y mencionará como ‘hija de la reforma’ y se dirá de ella que ‘nació reformista’ (Conti, 2009, p. 37).

*Cronología de la gesta estudiantil
de la Reforma Universitaria de 1918
(Univ. Nac. de Córdoba)*



<https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/cronolog%C3%ADa-de-la-gesta-estudiantil>

Posteriormente, la lucha estudiantil alcanzó dimensiones continentales: el estudiantado se levantó en Chile, Perú y Cuba durante los primeros años de la década de 1920 y durante la década de 1930, en México, Paraguay y Brasil. Décadas después, ya en 1960, sus ideas de cambio alentarán nuevos movimientos estudiantiles en lugares tan distantes como París, Estados Unidos y otros países de Europa o aún Asia y África (Gay, 2001).

A los hombres libres de Sud América... ¿Cuáles son Los Principios Reformistas?

Decíamos más arriba que el 21 de julio de 1918, se dio a conocer un documento que expresaba los motivos por los cuales se reclamaban cambios en la Universidad Nacional de Córdoba. Este documento se denominó Manifiesto Liminar y fue escrito por Deodoro Roca, acompañado por otros estudiantes.

¿Qué cambios concretos reclamaba el movimiento estudiantil para modificar las universidades? Al conjunto de estas propuestas se las conoce comúnmente como PRINCIPIOS DE LA REFORMA o PRINCIPIOS REFORMISTAS, y los desarrollamos brevemente a continuación.

*Cronología de la gesta estudiantil
de la Reforma Universitaria de 1918
(Univ. Nac. de Córdoba)*



<https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/cronolog%C3%ADa-de-la-gesta-estudiantil>

Autonomía Universitaria

La autonomía universitaria significa que el poder político (en todas sus representaciones institucionales: gobierno, diputados, senadores, jueces) no debe tener injerencia en la toma de decisiones dentro de las universidades. Esto implica que solamente la comunidad universitaria puede establecer sus autoridades, estatutos, reglamentos, y planes de estudios.

Cogobierno

El gobierno de las universidades es compartido por los claustros que integran la comunidad universitaria: docentes, no docentes, estudiantes y graduados. Esto garantiza que todos los sectores universitarios participen de los órganos que toman las decisiones dentro de las universidades.

Educación Libre

Las universidades deben ser laicas, es decir, que no tienen que estar sujetas a ningún credo religioso. Ello permite que impere la diversidad de opiniones y saberes necesaria para cumplir con las tareas universitarias en un campo de amplia libertad.

Educación gratuita y de acceso libre

La enseñanza universitaria no puede ser solamente para algunos grupos sociales, sino que se debe favorecer el acceso universal a la educación superior, con especial atención a los sectores de menor poder adquisitivo. Es por ello que con la Reforma se establecieron las bases para que la educación universitaria sea gratuita y de ingreso irrestricto, garantizando que no exista ninguna condición o instancia eliminadora para acceder a la formación superior.

Libertad de Cátedra

El espíritu reformista entiende que es fundamental garantizar el respeto por todas las corrientes científicas y tendencias de carácter social y político, sin censuras ni prejuicios de ningún tipo. Por ello, la libertad de cátedra refiere a la potestad docente de disponer de completa libertad para enseñar e investigar (ya sea en contenidos como estrategias pedagógicas), sin supervisión de las autoridades universitarias.

Designación docente a través de concursos

Significa que quienes ocupen cargos docentes deben acceder a los mismos a través de instancias de concurso de oposición y antecedentes. Se trata de un proceso de selección entre las personas que se proponen para cubrir el puesto, a las que se evalúa en función de su formación académica y al desarrollo de una clase. El jurado está integrado por pares (también docentes) y cuenta con la participación de estudiantes. Se requiere, además, que estos cargos no sean vitalicios, sino que sean renovados de manera periódica, fomentando la continua formación docente.

Ciencia e Investigación

La permanente búsqueda y creación de nuevos conocimientos a través de la ciencia debe ser una de las tareas de las universidades, mandato que la distingue de otras instituciones educativas. Además, dichos conocimientos deben ser transmitidos a toda la comunidad universitaria por medio de la enseñanza.

Extensión Universitaria

También es tarea de las universidades fomentar la difusión de las disciplinas científicas entre el conjunto de la sociedad y contribuir a la búsqueda de soluciones que permitan mejorar el bienestar social y comunitario. La extensión universitaria supone reconocer que toda la sociedad contribuye al sostenimiento de las Casas de Estudio, por lo que el conocimiento generado allí no es propiedad exclusiva de la comunidad universitaria. Por ello, se propician espacios de diálogo con actores sociales, productivos, culturales y gubernamentales en pos de aportar a temáticas relevantes para la sociedad.

Publicidad de actos Universitarios

Para construir una universidad más democrática, se considera fundamental que toda la información sea pública, es decir, que se difundan todas y cada una de sus medidas de gobierno para todas las personas que integran la comunidad universitaria.

Ayuda social al estudiante

En línea con principios anteriores, se reivindica como tarea de las universidades la de asegurar que todos los grupos sociales accedan y permanezcan en la educación superior. Para ello se deben llevar a cabo medidas activas que acompañen al estudiantado en este proceso, como por ejemplo el sistema de becas.

Proyección Latinoamericana

En los documentos reformistas se plantea de manera clara su vocación latinoamericanista. Esto quiere decir que consideraban que era el conjunto de las universidades de América Latina las que debían reformarse para cambiar radicalmente sus sociedades. Este proceso debía pensarse de manera conjunta para hacerle frente a las dictaduras políticas y los mecanismos imperialistas presentes en estos territorios.

Durante los meses reformistas, marcados por un contexto de conflictividad social atravesado por la búsqueda de mejores condiciones laborales, se afianzaron los lazos entre las organizaciones estudiantiles

y el movimiento obrero. En este sentido, ambos sectores coincidían en la necesidad de crear una universidad de puertas abiertas a la sociedad y que fuera accesible a todas las clases sociales.

«La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.»
CRES – 2008

Bibliografía

- Bianchi, Adelina (1972). *Historia de Rafaela*. Santa Fe: Colmegna.
- Conti, Jorge (2009). *Lux Indeficiens. Crónica para una historia de la UNL*. Santa Fe: Ed. Universidad Nacional del Litoral.
- Ferrante, Betina (2009). *Obreros y huelgas patagónicas: Representaciones en publicaciones santacruceñas de las primeras décadas del siglo veinte. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Memoria académica disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3540/ev.3540.pdf*
- Funes, Patricia y Ansaldi, Waldo (1998). *Viviendo una hora latinoamericana. Acerca de rupturas y continuidades en el pensamiento en los años veinte y sesenta*, Cuadernos del CISH, 3(4), 13-76.
- Gay, Aquiles (2001). *La Universidad. Su historia y su relación con la sociedad. El caso Universidad de Córdoba*. Córdoba: Ediciones Tec.
- Orgaz, Jorge (1970). *Reforma Universitaria y Rebelión estudiantil*. Buenos Aires: Libera.
- Portantiero, Juan Carlos (1978). *Estudiantes y política en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sanguinetti, Horacio (1998). *La reforma universitaria 1918-1998. Todo es Historia*, 371, 56-71.
- Universidad Nacional de Avellaneda (s/f). *Mauricio Braun*. Recuperado de <http://patagoniarebelde.undav.edu.ar/mauricio-braun/>
- Vergara, Gabriela y Colombo, Andreina (2021). *La Reforma Universitaria de 1918 [Ficha de Cátedra]*. Universidad Sociedad y Conocimientos, Ciclo de Formación General, Universidad Nacional de Rafaela. Rafaela. Argentina.



Fuentes

- *Diario La Opinión de Rafaela* (26 de enero de 2014). *Rafaela, 101 años ciudad*. Recuperado de <https://diariolaopinion.com.ar/amp/1963>
- Instituto José Hernández (2018). *La cronología de la Reforma Universitaria de 1918*. Recuperado de <http://insedujosehernandez.com.ar/la-cronologia-de-la-reforma-universitaria-de-1918/>
- Universidad Nacional de Córdoba (s/f). *Manifiesto Liminar (1918)*. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

03. La Universidad en la larga década de 1930

Natalia Marín

«... Siglo veinte, cambalache
problemático y febril
el que no llora no mama
y el que no afana es un gil...».
Cambalache. Enrique Santos Discépolo (1934)

La llamada década del treinta abarca en la historia de nuestro país los años transcurridos entre 1930 y 1943. En este período -que abarca más de una década- se desarrollaron profundas transformaciones en la estructura social y económica, como también en la esfera política argentina.

En este contexto, las universidades no quedaron exentas de las influencias ideológicas de la época y de la crisis del sistema político argentino, marcado por el resquebrajamiento del consenso liberal y el avance de ideas nacionalistas y católicas.

De este modo, nos preguntaremos por estos largos años treinta de crisis política y transición económica intentando responder por qué se produjeron estas transformaciones y sus efectos en la llamada, por sus contemporáneos, Década Infame.

¿De dónde proviene el término “década infame”?

Un periodista de la época llamado José Luis Torres fue quien bautizó con ese nombre al período comprendido entre el 6 de septiembre de 1930 y el 4 de junio de 1943. Esta expresión, aunque no es precisa en términos cronológicos, perduró en el tiempo por la connotación de “infame” (sin honra ni estimación; muy malo en su especie) de gran parte de las acciones de gobierno llevadas a cabo en este lapso. El golpe de Estado contra el gobierno de Yrigoyen estaba orientado a garantizar la vuelta al poder de la antigua clase de ‘notables’, después de catorce años de elecciones democráticas con voto secreto, universal y obligatorio. Es por eso que se denomina a este período también con los nombres de ‘restauración oligárquica’ o ‘la restauración conservadora’ (Eggers-Brass, 2004).

Golpe de Estado y ¿restauración oligárquica?

El 6 de septiembre de 1930 se produjo el primer golpe de Estado cívico-militar a un gobierno democrático. Fue encabezado por el Gral. José Félix Uriburu contra el gobierno de Hipólito Yrigoyen y actuó apoyado por un grupo de oficiales del Ejército y por una mayoría que respondía al Gral. Agustín P. Justo. También fue respaldado por algunos sectores de la sociedad civil, tales como los grupos de la derecha nacionalista y los sectores dominantes de la sociedad vinculados mayormente al modelo primario exportador.



Fuente: Diario El Orden (1930)

Este golpe de Estado constituyó un punto de inflexión en la historia argentina, ya que a partir de allí, las Fuerzas Armadas tomarían cada vez más protagonismo como un actor de relevancia en el escenario político. Desde entonces, “sus incursiones, ya sea derrocando gobiernos constitucionales o ejerciendo su poder de veto, se transformarían en una constante de la política argentina” (Luque y Scaltritti, 2013, p. 119).

Los problemas económicos y sociales devenidos de la crisis económica mundial que estalló en Wall Street, impactaron de inmediato en la esfera política. Como antes de 1916, el Estado y el gobierno quedaron en manos de los grupos dominantes tradicionales donde poder político y económico se encontraban entrelazados. Tras el fracaso del proyecto del Gral. Uriburu de instaurar un sistema corporativo de gobierno al estilo de la Italia de Benito Mussolini⁶, se retornó a las viejas prácticas del régimen oligárquico caracterizadas por el fraude electoral, la violencia política y la corrupción.

⁰⁶ Se trataba del intento por parte de Uriburu y de quienes lo apoyaban de instaurar una sociedad donde los partidos políticos fueran reemplazados por otro sistema de representación basado en las corporaciones, construyendo una sociedad jerarquizada y ordenada.

07. La Concordancia consistió en una coalición formada por el Gral. Justo junto a conservadores provinciales, radicales antipersonalistas y el Partido Socialista Independiente.

La dictadura militar tomó como primeras medidas de gobierno el establecimiento del estado de sitio y la Ley marcial disolvió el Congreso, cesanteó empleados públicos, intervino las provincias y las universidades, y extendió una política de persecución y represión de militantes radicales, sindicalistas, comunistas y anarquistas (Luque y Scaltritti, 2013).

El plan de Uriburu no tenía el suficiente apoyo de los oficiales del Ejército ni de los sectores dominantes vinculados al modelo agroexportador. Por este motivo, los grupos bajo el liderazgo del Gral. Agustín P. Justo, comenzaron a presionar para llamar a elecciones (Luque y Scaltritti, 2013). En 1931, quedó claro que los radicales seguían manteniendo un gran peso en el electorado, por lo que la opción de volver a elecciones democráticas fue desechada.

A partir de allí y hasta 1943, el uso del fraude electoral por parte de la Concordancia⁷ marcó la política de la década. El llamado fraude patriótico constituyó la justificación ideológica del mismo y representó la concepción que tenían los sectores dominantes sobre la tutela que se debía ejercer sobre la sociedad. De este modo, las instituciones políticas se mantuvieron junto con el llamado a elecciones periódicas, pero estas se encontraban marcadas por la ilegalidad de sus métodos. ¿Cuál era el mecanismo? Consistió en un variado repertorio que abarcaba desde el secuestro de libretas de enrolamiento, la expulsión de los veedores de la oposición de las elecciones, el uso de documentos de personas fallecidas y diversas formas de intimidación (Alonso, 2011).



Fuente: Revista Caras y caretas, 1931

El clima conservador de la época también se hizo presente en otros aspectos de la vida política. Ejemplo de ello, constituyen los debates en el año 1932 en torno a dos proyectos de ley que se debatieron en el Congreso de la Nación, pero que no prosperaron: los proyectos de sufragio femenino y de divorcio. Estos debates dan cuenta que el ideario conservador iba más allá de la exclusión de las mayorías y que implicaba, además, la restauración de una moral que veía como peligrosa la creciente autonomía lograda por las muje-

res en buena medida por el trabajo fuera de los hogares que muchas de ellas realizaba. Ahora bien, como señala Dora Barrancos, los años treinta no significaron un período inerte,

fue una época donde las mujeres afirmaron sus decisiones limitacionistas en cuestiones de la maternidad, se asomaron más a las labores productivistas y se incorporaron a las batallas políticas e ideológicas, aunque muchas estaban lejos de comulgar con las ideas feministas (Barrancos, 2010, p. 156 - 157).

Así como la crisis de 1929 impactó en el país, otro suceso internacional tendría una influencia similar hacia fines de la década. La Segunda Guerra Mundial (1939 -1945) implicó nuevos retos y definiciones sobre autoritarismo y democracia y pusieron en tensión al arco político y a la sociedad en general. La coalición gobernante no fue la excepción y fue atravesada por las discusiones en torno a las posturas de quienes apoyaban la declaración de guerra al eje nazi-fascista y de quienes sostenían la neutralidad de la Argentina que la mantenía apartada de la contienda internacional.

En 1938 asumió la Presidencia de la Nación a través de los mismos mecanismos fraudulentos que habían marcado toda la década el Dr. Roberto M. Ortiz. El desgaste de la coalición gobernante tras las demandas de democratización y de oposición al régimen hicieron que emprendiera un proceso de apertura política en pos de una mayor democratización. Sin embargo, los problemas de salud y las resistencias dentro de la Concordancia hicieron que hacia 1940, Ortiz tomara primero licencia y luego renunciara a su cargo. Asumiría el vicepresidente Dr. Ramón S. Castillo del ala más conservadora de la Concordancia: el Partido Demócrata Nacional (PDN). Castillo abandonó las medidas que había emprendido su antecesor y hasta 1943 su gobierno se caracterizó por el desprestigio que emanaba del retorno a prácticas de autoritarismo y corrupción.

¿Transición a un nuevo modelo económico?

La crisis económica de 1929 golpeó de lleno en el modelo económico de la Argentina. El país se incorporó a la economía internacional como productora y exportadora de materias primas en las últimas décadas del siglo XIX. Sin embargo, este modelo dependiente implicaba estar sujeto a los vaivenes de la economía internacional.

En este contexto, la economía argentina entró en un profundo estancamiento, con altos niveles de desempleo y una grave crisis en

08. Como señalan Luque y Scaltritti (2013) "durante la presidencia del general José Félix Uriburu (1930-1932), pero mucho más con su sucesor el general Agustín P. Justo (1932-1938), el Estado fue ampliando sus ámbitos de actuación y su aparato institucional. Esta tendencia se fortaleció aún más durante la gestión del presidente Ramón S. Castillo (1940-1943), para llegar a su cenit ya bajo otro régimen, el peronista (1943-1955)" (p. 126).

las finanzas del Estado. Los precios internacionales de los productos agropecuarios cayeron limitando las importaciones para la compra de insumos de los productos industriales. Y el flujo de capitales provenientes de los países centrales disminuyó drásticamente. Como señala Juan Carlos Korol (2001), a partir de la crisis de 1929 las características de la economía cambiaron: "el mercado interno y el desarrollo de una industria cuyos productos estaban dirigidos a ese mercado se transformó en el nuevo, aunque más moderado estímulo" (p. 19).

En este sentido, una de las consecuencias de este proceso fue el cambio de orientación del Estado que atravesaría una transición del Estado liberal hacia el Estado interventor⁸. Sin embargo, es necesario aclarar que las medidas desplegadas por los gobiernos desde 1930 se presentaron en muchos casos como salidas coyunturales a la crisis y no como un programa a largo plazo.

Podemos marcar dos momentos en relación a las políticas adoptadas en este período en materia económica. Durante la dictadura del Gral. Uriburu, las medidas tuvieron el objetivo de equilibrar las finanzas del Estado y continuar con el pago de la deuda externa. Para ello, se llevó a cabo una política recesiva, con la reducción del gasto público, rebajas en los salarios y recorte de trabajadores estatales. Conjuntamente aumentó la presión impositiva y los aranceles aduaneros, con la aplicación de una política de control de cambios (Luque y Scaltritti, 2013).

Con el gobierno del Gral. Justo, comenzaron a establecerse otro tipo de políticas económicas que insinuaban lo que sería la transición a un modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) y que terminaría de consolidarse en la década siguiente. Sin embargo, como consecuencia de la drástica baja en las exportaciones ganaderas hacia Gran Bretaña, en 1933 se firmó un tratado comercial conocido como el Pacto Roca-Runciman que generó múltiples críticas en torno a las grandes concesiones que la Argentina le otorgaba a Gran Bretaña.

¿En qué consistía este tratado comercial? Por un lado, garantizaba para los sectores vinculados al comercio exterior, principalmente invernaderos y frigoríficos, una cuota estable de exportación. Por otro lado, establecía cláusulas que favorecían a los productos británicos en detrimento de otras potencias. Estas se centraron en: reducción de impuestos aduaneros, exención de derechos sobre el carbón y otros productos, mantenimiento de las tarifas ferroviarias y la compra de insumos en Gran Bretaña con la totalidad de divisas obtenidas por el comercio exterior con dicho país.



Desde fines de 1933, los ministros de Hacienda y Agricultura, Federico Pinedo y Luis Duhau, pusieron en marcha un Plan de Reestructuración Económica profundizando de este modo la intervención del Estado en la economía. Las medidas apuntaron a la limitación de importaciones y a la reasignación de recursos. También el control de la producción primaria a través de la creación de numerosas juntas reguladoras, como por ejemplo la Junta Reguladora de Granos, la Junta Nacional de Carnes, la Junta Nacional de la Yerba Mate, entre otras. La regulación del mercado de trabajo, de las finanzas y el crédito, de la emisión monetaria, y la apertura de mercados para las carnes, fueron otras medidas implementadas (Luque y Scaltritti, 2013).

Con el inicio de la Segunda Guerra Mundial y los efectos menos desfavorables de los esperados, el ISI cobró un nuevo impulso. Entre 1935 y 1946 se incrementaron fuertemente los establecimientos industriales pasando de 38.456 a 86.400. Se trataba en su mayoría de pequeños establecimientos junto a grandes industrias que iban estableciéndose de la mano de capitales extranjeros.

Las industrias que más crecieron fueron las llamadas industrias livianas: textil, alimentos, aceites y cemento. También crecieron las industrias de maquinarias y productos eléctricos, automóviles, refinación de petróleo y caucho, al igual que equipos industriales. Asimismo, las industrias se fueron instalando principalmente en Buenos Aires, el Gran Buenos Aires y el Litoral concentrando el 59 % de los establecimientos y el 71% de las y los trabajadores (Luque y Scaltritti, 2013). Si nos centramos en la región, nos encontramos con la instalación de industrias alimenticias como el caso de Ilolay, que inició en la ciudad de Rafaela en 1934 de la mano de Alfredo Williner. Con el nombre de Wilco, se especializó en la fabricación de mantecas en sus primeros tiempos. Otra industria que se instalaría hacia fines de la década en las provincias de Santa Fe y Córdoba fue SanCor que surgiría a partir de la unión de 16 cooperativas en 1938.

Para observar este proceso, a continuación, se presenta una tabla con la estructura de la Industria entre 1935 y 1946.

	Establecimientos		Personal		Producción		Fuerza motriz	
	1935	1946	1935	1946	1935	1946	1935	1946
Alimentación y afines	31%	22%	27%	23%	41%	34%	36%	36%
Textil, vestuario y afines	15%	20%	21%	23%	20%	26%	8%	10%
Metalmecánicas y afines	23%	27%	20%	22%	14%	14%	14%	17%
Química y afines	3%	3%	5%	6%	10%	11%	12%	15%

Fuente: Korol, 2011, p. 40

Estructura de la industria 1935-1946

Cabe señalar, por último, que el proceso de industrialización por sustitución de importaciones no implicó una modificación drástica de la estructura económica del país en estos años, ya que el sector agrario continuó siendo la principal fuente de divisas. Muestra de ello constituye el Pacto Roca-Runciman que favoreció abiertamente los intereses británicos y ganaderos vinculados al comercio exterior. Mientras tanto, la industria se iría convirtiendo en el sector más dinámico de la economía, proceso que se consolidó hacia mediados de la década de 1940.

Migraciones internas, clase obrera y conflictividad

Una de las consecuencias de la crisis del sector agroexportador y de la influencia creciente de la industria en la economía fue la configuración de una sociedad de masas, moderna y compleja. En este contexto, la composición de la clase obrera cambió y pasó a estar formada mayoritariamente por trabajadores de origen nativo.

¿Cuáles son los factores que contribuyeron a este cambio? Por un lado, la inmigración proveniente de países europeos decayó notablemente en el período de entreguerras. Y, por otro, se produjo un nuevo fenómeno: las migraciones internas como proveedoras de mano de obra⁹.

Como consecuencia de la crisis que atravesaba el sector agroexportador y al mismo tiempo con el aumento del peso de la industria, las provincias mayormente pobres como Santiago del Estero, Corrientes, San Luis, La Rioja y Catamarca sufrieron el impacto de la pérdida de entre un 30 y 40% de su población. Buenos Aires constituyó el destino principal de las migraciones, ya que concentraba casi el 60% de las industrias instaladas en el país. Otras regiones que fueron receptoras, aunque también expulsoras de población fueron el Litoral, Tucumán, Misiones, Cuyo y el Chaco, que absorbían la mano de obra destinada a la producción de azúcar, algodón, vid y yerba mate.

Como señalan Luque y Scaltritti (2013),

el proceso de industrialización-urbanización en el que estas migraciones se inscribieron, acentuó los desequilibrios regionales producidos por el modelo agroexportador, al profundizar la concentración económica y demográfica en el litoral pampeano, alentar el despoblamiento del interior y fortalecer a la ciudad de Buenos Aires como núcleo

⁰⁹. Como señalan Luque y Scaltritti (2013) "en el período 1936-1947, se calcula que anualmente llegaban entre 70.000 y 120.000 migrantes a las estaciones ferroviarias de Retiro y Constitución, para instalarse en la ciudad y en partidos recientemente industrializados del conurbano, como San Martín, Avellaneda y Lanús" (p. 138).

dinámico y absorbente del desarrollo económico y social de Argentina (p. 138).

Otra de las consecuencias que caracterizó este proceso de movilidad social fue la proliferación de las llamadas villas miseria en los alrededores de las ciudades receptoras que no contaban con la infraestructura suficiente para absorber los contingentes de migrantes. Las condiciones de vida de los y las trabajadoras eran muy precarias, lo que se tradujo en la proliferación de barrios populares construidos de cartón y chapa. Lo propio puede decirse de los conventillos, que eran construcciones de varias habitaciones donde vivían familias hacinadas que compartían espacios comunes como patios, cocinas y baños.

Al mismo tiempo, la relación que se configuró entre los migrantes y la población receptora se caracterizó por ser meramente laboral y marcada por la desigualdad. Una mirada negativa y cargada de racismo se fue profundizando a lo largo de los años, siendo los términos negro, negrada y cabecitas negras, expresiones de ello (Luque y Scaltritti, 2013).



Villa Desocupación en la zona de Retiro Buenos Aires, década de 1930 (Pascual, 2013)

Fueron años de una gran desprotección frente a la explotación laboral y las consecuencias de la crisis económica para la generalidad de las y los trabajadores. Si bien la economía comenzó a crecer en 1933, esto no implicó mejoras en las condiciones laborales que se veían afectadas por la falta de convenios laborales y el incumplimiento de la legislación laboral existente.¹⁰ Así, el mantenimiento de salarios muy bajos llevó a que mujeres y niños se incorporaran al mercado laboral para incrementar los ingresos familiares, representando un 21% de la mano de obra total (Luque y Scaltritti, 2013).

¹⁰. Como señalan Luque y Scaltritti (2013), "sólo muy lentamente fue extendiéndose a lo largo de la década el derecho a la indemnización por despido y a la licencia por enfermedad. Las vacaciones y las jubilaciones y pensiones sólo eran percibidas por los trabajadores de unos pocos gremios, como los ferroviarios y los municipales" (p.141).

Por último, cabe señalar que los primeros años de la década del treinta fueron un tiempo de repliegue del movimiento obrero como consecuencia de la represión ejercida sobre los sindicatos. A partir de 1935 se volvió a un ciclo de luchas reivindicativas (aunque de menor proporción a los protagonizados hasta 1925) principalmente en las ramas de metalúrgicos, textiles, madereros, construcción y de la carne, que contaban con una fuerte presencia de comunistas y socialistas. Ello fue consecuencia, en parte, por el declive de los anarquistas en la representación de los trabajadores, pero también debido al rol interventor que fue asumiendo el Estado en los conflictos obreros desde el Departamento Nacional del Trabajo (DNT).

Crisis del laicismo, nacionalismo y antireformismo en la Universidad

La crisis del sistema político argentino y las influencias ideológicas de la época atravesaron al sistema educativo argentino. Por un lado, el avance de ideas nacionalistas y católicas exponía el resquebrajamiento del consenso liberal y del laicismo en la esfera educativa.

La dictadura militar de Uriburu (1930-1932) llevó adelante una política profundamente autoritaria que en la universidad se tradujo en un fuerte carácter anti-reformista. Las Universidades de la Plata, Buenos Aires y el Litoral fueron intervenidas, docentes de filiación radical, socialista o liberal recibieron cesantías y se expulsaron a estudiantes por sus orientaciones ideológicas más radicalizadas. Como afirma Buchbinder (2012),

aunque la orientación liberal seguía predominando entre la mayor parte del profesorado y el grueso de la población estudiantil adscribía al reformismo, el peso de los grupos de filiación conservadora, de militancia católica, nacionalistas y antiliberales fue creciendo a lo largo de aquellos años entre los distintos estamentos que componían la comunidad académica (p. 135).

Espiritualizar la escuela fue el lema de Juan B. Terán, uno de los ministros de Educación del Gral. Uriburu. Su propuesta pedagógica pretendía centrar la educación en la moral, combatir el comunismo e impulsar la educación privada (Puigróss, 1996).

A lo largo de la década estas tendencias ideológicas se profundizaron y la contradicción entre las ideas de libertad y de Nación comenzaron a ser irreconciliables en la política educativa: "Muchos docentes, que eran católicos en su vida privada, pero opinaban que la escuela pública debía ser laica, introducían ahora, alentados por el oficialismo, los

símbolos y los rituales eclesiásticos. El espiritualismo laico se tornaba espiritualismo católico" (Puigróss, 1996, p. 121-122).

Bajo el gobierno de A. P. Justo (1932 - 1938) se sucedieron tres ministros de Educación (Manuel de Iriondo, Ramón Castillo y Jorge de la Torre) que llevaron a adelante, como ya se mencionó para la educación superior, una política de intolerancia hacia las posturas opositoras. Se suprimieron los centros de estudiantes de las escuelas secundarias y se persiguieron a los y las docentes que mantenían posturas laicistas y afines a las ideas pedagógicas vanguardistas de la década anterior.

Dos acontecimientos dan cuenta del clima de época caracterizado por el avance de posturas corporativas, nacionalistas e integristas católicas: la realización del Congreso Eucarístico Nacional con la presencia en Buenos Aires del futuro Papa Pío XII y las Jornadas de Educación Católica en 1936.

De este modo, primero en 1937 en la provincia de Buenos Aires y luego a escala nacional con el Decreto N°18.441/43 se estableció la obligatoriedad de la enseñanza religiosa católica en las escuelas públicas primarias, postprimarias, secundarias y especiales. Esta resolución tomaría fuerza de ley posteriormente durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón a través de la sanción de la Ley N°12.978/47 (Puigróss, 1996).

Además, el avance de estas ideas se materializó con la incorporación de contenidos y rituales escolares que reforzaron el patriotismo de los y las estudiantes. Esta tendencia fue acompañada introduciendo una cultura militar en los actos, textos y programas escolares. Así, el elemento militar se posicionaba como el guardián y garante de la Nación, teniendo un rol central a lo largo de las décadas venideras.

Video recomendado. Episodio "1930" del programa "Años decisivos" (Canal Encuentro)



<https://youtu.be/O5aw4--aEgl>

Actividades sugeridas

En las páginas que siguen encontrarás diversas actividades para el período histórico estudiado en Primera parte de la Sección 1.

Actividad 1. La inmigración en nuestra zona

1. Averigua entre familiares y personas conocidas, acerca de la inmigración en tu ciudad o pueblo. Registra apellidos, dónde vivían y a qué se dedicaban. Agrega una fotografía arquitectónica de una casa, edificio o fábrica antigua en tu ciudad o localidad que esté vinculada con la inmigración.
2. Indaga en libros de historia locales o regionales y en internet acerca de la ciudad de Esperanza. ¿Qué relación tiene esa ciudad con la inmigración?
3. Vincula esa información con la aportada en el Capítulo 1 y elabora un resumen acerca de la inmigración en esta región de la provincia de Santa Fe.

Actividad 2. Universidades de comienzo de siglo XX

1. En el Capítulo 1 se presentó información acerca de las tres universidades públicas que funcionaban hacia comienzos del siglo XX. Busca en las páginas web de estas Universidades y amplía la información sobre la historia de cada una de ellas.
2. Produce una reflexión acerca de las ventajas o limitaciones de cada uno de los modelos universitarios presentados, identificando características de cada perfil universitario, en relación al campo de acción profesional de la carrera que estás cursando. Revisa también el plan de estudio de tu carrera y reflexiona sobre tu propia experiencia como estudiante de la universidad.

Actividad 3. Reforma Universitaria

A partir de la lectura del Capítulo 2 "La Universidad en tiempos de la ampliación democrática (1912 -1930)":
Completa la tabla de doble entrada. Puedes agregar tantas filas como creas necesarias para incluir os los aspectos caracterizados en el capítulo.



	¿Cómo veían a la Universidad los reformistas (cuáles eran sus críticas a la universidad)?	¿Qué aspectos de la Universidad querían cambiar?	¿Qué cambios se dieron en las diferentes Universidades Argentinas?	UNRaf hoy: ¿cual es el legado de la Reforma que podemos ver en nuestra Universidad?
Aspecto A				
Aspecto B				
Aspecto C				

Actividad 4

En base a la información que registraste en la tabla anterior y sobre UNRaf, produce una reflexión de no menos de 5 líneas en la que expreses qué sentís y pensás como ingresante a una Universidad pública sobre la Reforma Universitaria de 1918. En otras palabras, ¿creés que estos acontecimientos del pasado tienen algo que ver con vos como estudiante en la actualidad?

Actividad 5. La Universidad en la larga década del '30

El tango "Cambalache" compuesto en 1934 por Enrique Santos Discépolo constituye un retrato de su época. Por ello, proponemos que identifiques las partes de la canción que consideres que se vinculan con las características de la "larga década del treinta" y argumenta tu elección teniendo en cuenta lo estudiado en la Sección 1.
Accede a esta canción interpretada por Julio Sosa, Leopoldo Federico y su Orquesta:



Actividad 6

1. Imagina que sos estudiante en una universidad nacional en el momento en que se produce el golpe de Estado de 1930. Escribe un breve relato teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- nombre de la universidad en la que cursas,
- sucesos producidos,
- impacto en la esfera educativa y en la vida universitaria,
- vigencia o no de los principios reformistas del '18.

Actividad 7

Realiza un cuadro donde puedas sintetizar los principales cambios que se producen en el sistema educativo y en la universidad a lo largo de los tres períodos estudiados en estos tres capítulos.

	1880 - 1912	1912 - 1930	1930 - 1945
Sistema educativo y Universidad			

Bibliografía

- *Alonso, Ma. Ernestina y Vázquez, Enrique (2011). Historia: la Argentina Contemporánea: 1852 – 1999. Buenos Aires: Aique.*
- *Barrancos, Dora (2010). Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.*
- *Buchbinder, Pablo (2012). Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires: Sudamericana.*
- *Egger-Bass, Teresa (2004). Historia argentina, 1806-2004. Una mirada crítica. Buenos Aires: Ed. Maipue.*
- *Korol, Juan Carlos (2001). La economía. En Alejandro Cataruzza (Dir.), Nueva Historia Argentina. Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930 -1943) (pp. 11-47), Buenos Aires: Sudamericana.*
- *Luque, Susana y Scaltritti, Mabel (2013). Una década de transición: el Estado y la sociedad argentinos durante los años 30. En Mabel Scaltritti et.al., Historia Argentina Contemporánea. Pasados presentes de la política, la economía y el conflicto social, (pp. 117-160), Buenos Aires: Dialektik Editora.*
- *Pascual, Cecilia (2013). La villa y los territorios discursivos de la exclusión. Bifurcaciones, Revista de Estudios Culturales Urbanos, 15, 1-14 . Recuperada en http://www.bifurcaciones.cl/bifurcaciones/wp-content/uploads/2013/12/bifurcaciones_015_Pascual.pdf*
- *Puigross, Adriana. (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.*
- *Vergara, Gabriela, Mullor, Leandro y Marín, Natalia. (2021). Comienzos del siglo XX: aspectos sociales, políticos y económicos como contexto previo a la Reforma del '18 [Ficha de Cátedra]. Universidad, Sociedad y Conocimientos, Ciclo de Formación General, Universidad Nacional de Rafaela. Rafaela.*



Fuentes

- *Diario El Orden (1930). Portada [imagen]. Hemeroteca digital del Gobierno de Santa Fe. Recuperado de <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/926/?page=1&zl=2&xp=-35&yp=-156>*
- *Revista Caras y Caretas (1931). Portada [imagen]. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/439158842/Caras-y-caretas-Buenos-Aires-28-11-1931-n-%C2%BA-1-730-pdf>*

02.

DE LA UNIVERSIDAD OBRERA A LA UNIVERSIDAD POR LA LIBERACIÓN (1943 - 1976)

Leandro Mullor y Antonela Barsotti

Esta sección describe las transformaciones ocurridas en la sociedad y en el sistema universitario argentino entre 1943 y 1976.

El principal dato político de estos años es que, con la sola excepción del primer mandato presidencial de Juan Domingo Perón (1946-1952), todos los demás *gobiernos democráticos* fue-

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA



ron derrocados anticipadamente por las Fuerzas Armadas¹¹. También se destaca el rol trascendental del peronismo: no solo porque el período comenzó y terminó con un gobierno de este partido, sino porque cuando no estuvo en el poder logró mostrar su fuerza por diferentes medios.

En el terreno económico rigió el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), que permitió un fuerte desarrollo de la industria nacional a partir del impulso dado por políticas estatales. Podemos diferenciar al interior del período a la industrialización peronista (de 1946 a 1955), basada en el desarrollo de las industrias livianas y, a la industrialización desarrollista (de 1955 a 1976), centrada en el crecimiento de la industria pesada.

En términos sociales se destacó, en los inicios del período, el protagonismo político que cobró la clase trabajadora. Y, sobre el final del mismo, la radicalización del movimiento obrero y de otras organizaciones políticas, lo que se tradujo en la creación de movimientos guerrilleros que utilizaron la violencia como herramienta de lucha. Las mujeres, por su parte, consolidaron su presencia en el terreno público y político. Es en ese período, por ejemplo, que las mujeres logran el reconocimiento del derecho al sufragio y, a partir de 1960, a raíz de importantes cambios culturales ocurridos, continuarán ganando diversos espacios.

En cuanto a las universidades, el período se caracterizó por la masificación de la educación superior y por el desarrollo de debates trascendentes como el de universidad laica o libre. La relación de las universidades con los diferentes gobiernos fue compleja: en algunos casos fueron intervenidas y controladas por el poder político, mientras que en otros pudieron gozar de su autonomía y de otros principios reformistas.

¹¹. Usamos letra cursiva al definir a estos gobiernos como democráticos, porque entre 1955 y 1973 el peronismo, que era entonces el partido político mayoritario, tuvo prohibido presentarse a elecciones. Además, destacamos que en este período también estuvo el corto gobierno de Héctor Cámpora, que renunció a su cargo solo dos meses luego de haber asumido la presidencia. El fin de su gobierno, en este caso, no fue por un Golpe Militar, sino por las múltiples contradicciones que había en la sociedad y en la política en aquel momento que le impidieron continuar con su presidencia.

04. El Peronismo (1943-1955)

Leandro Mullor

Breve cronología del período

- 1943: Golpe de Estado al Presidente Ramón Castillo.
- 1946: Inicio de la primera presidencia de Perón.
- 1947: Sanción de la Ley de voto femenino.
- 1949: Sanción de la Constitución peronista.
- 1952: Inicio de la segunda presidencia de Perón.
- 1955: Golpe de Estado al Presidente Juan D. Perón e inicio del gobierno de facto, primero de Eduardo Lonardi y luego del Gral. Pedro Aramburu.

El Grupo de Oficiales Unidos y el ascenso de Perón (1943-1946)

El período que llamamos Restauración Oligárquica llegó a su fin con el golpe de Estado de 1943. El Grupo de Oficiales Unidos (GOU) perteneciente a las Fuerzas Armadas que tomó el poder se impuso casi sin oposición, dado el descrédito que tenía el sistema político desde la caída de Hipólito Irigoyen en 1930.

A partir de allí se produjeron importantes transformaciones, que influyeron durante todo el período. En términos económicos, el proceso de industrialización que se había venido desarrollando desde 1930 de manera espontánea y sin planificación, fue derivando a un proceso en el cual el Estado tuvo un papel central. El gobierno llevó a cabo diversas medidas orientadas a impulsar el desarrollo industrial en las diferentes regiones del país y expandir el mercado interno.

En un contexto en el que el Estado asumió funciones, comenzó a

Llamamos mercado interno a todo aquello que se compra y se vende dentro de las fronteras nacionales. Las medidas orientadas a expandir ese mercado buscaron aumentar el poder adquisitivo de las clases trabajadoras -a través de aumentos de salarios y diferentes medidas de protección social- para que pudieran consumir los productos elaborados por las fábricas radicadas en el país.

destacarse la figura de Juan Domingo Perón, al frente de diferentes áreas de gobierno: la Secretaría de Trabajo y Previsión, el Ministerio de Guerra y la Vicepresidencia de la Nación.



Perón planteaba que finalizada la Segunda Guerra Mundial y en un contexto de desorden social, el advenimiento del comunismo en Argentina era una posibilidad real si el Estado no asumía un rol central, tanto en el control de los sindicatos como en la implementación de políticas sociales que permitiera mejorar la calidad de vida de la clase trabajadora. Esta estrategia era coherente con la mirada que compartía con los demás militares que organizaron el golpe de 1943: el catolicismo, el nacionalismo y el anticomunismo era común a todos ellos.

Fue por ello que, desde la Secretaría de Trabajo, Perón impulsó una gran cantidad de medidas destinadas a la población trabajadora. Entre ellas se destacan las vacaciones pagas, el aumento de salarios y de las indemnizaciones por despidos, como así también la ampliación del sistema jubilatorio. Estas políticas derivaron en una oposición y rechazo de gran parte del sector empresarial.

La presión ejercida por este último, llevó a que el presidente Farrell pidiera la renuncia de Perón y lo llevara a prisión. Esta decisión generó gran descontento entre trabajadores y trabajadoras, que sintieron que se ponían en cuestión las conquistas reconocidas por la Secretaría de Trabajo.

Esta molestia se expresó en una de las movilizaciones populares más importantes e influyentes de la historia argentina, cuando el 17 de octubre de 1945 miles de trabajadores y trabajadoras llegaron a la Plaza de Mayo de Buenos Aires exigiendo su libertad. Estas exigencias resultaron en una victoria cuando a la noche, junto al presidente Farrell, Perón le habló a la multitud desde la Casa Rosada. Así, esta movilización tuvo dos consecuencias: el nacimiento de un movimiento político trascendental para la historia del país y, además, el llamado a elecciones para febrero de 1946.

Los gobiernos de Perón (1946-1955)

Perón se presentó a elecciones como el candidato del Partido Laborista y se impuso con más del 10% de ventaja al candidato de la Unión democrática ¹².

Se inició así el primero de los dos mandatos consecutivos de Perón (1946-1952), que son los que quedarán guardados en la memoria popular. Fue en este período en el que tendrán lugar las principales transformaciones políticas, económicas y sociales, que muchas décadas después siguen siendo reivindicadas (y también rechazadas) por millones de personas en Argentina. Ahora bien, ¿en qué consistieron estas transformaciones?

¹². El Partido Laborista participó en alianza con un sector del radicalismo y con la Iglesia Católica. Esta última estaba particularmente interesada en conservar dos grandes conquistas obtenidas tras la llegada al poder de los oficiales del GOU: la obligatoriedad de la educación religiosa en las escuelas primarias establecida por decreto en 1943 y su oposición declarada a la sanción de una ley de divorcio. La Unión democrática, por su parte, fue una alianza amplia de la que participaron desde los conservadores hasta la izquierda y que reunió al Partido Demócrata Progresista, una porción de la Unión Cívica Radical, el Partido Socialista y el Partido Comunista, tras la candidatura de José Tamborini.

En materia política, el ejercicio del poder por parte de Perón fue sumamente verticalista. La centralización del poder bajo su figura se logró, por un lado, a través de la exaltación de su imagen y la de su esposa, Evita. Y por el otro, por medio de la implementación de políticas represivas. Estas últimas fueron dirigidas no solo contra sus opositores -tanto de izquierda como provenientes de sectores conservadores- sino también a aliados que mostraron discrepancias con algunas de sus políticas. Tal fue el caso de Cipriano Reyes o Luis Gay, fundadores del Partido Laborista, que al poco tiempo de obtenida la victoria electoral caerían en desgracia, siendo el propio Partido disuelto y reemplazado primero por el Partido Único de la Revolución Nacional y luego por el Partido Peronista (Egger Brass, 2006).

Perón también logró un férreo control de la Confederación General del Trabajo (CGT), que en poco tiempo pasó de ser una central obrera autónoma a ser una de las ramas del Partido Peronista. Si bien es innegable que la peronización del conjunto de los sindicatos estuvo relacionada con las transformaciones sociales y económicas que reconocieron gran cantidad de derechos a las clases trabajadoras, también fue el resultado de la implementación por parte del gobierno de políticas orientadas a garantizar un fuerte control sobre estos.

Durante la vigencia del proyecto industrializador peronista (Rapoport, 2007), el Estado intervino activamente en la economía. Se nacionalizaron áreas estratégicas que hasta entonces habían estado en manos de empresas extranjeras, tales como los ferrocarriles y las empresas de provisión de servicios de gas, teléfono, electricidad. Y, con la creación del Instituto Argentino para la Promoción del Intercambio (IAPI), se nacionalizó además el comercio exterior.

El IAPI centralizaba las importaciones y las exportaciones del país. Compraba cereales y oleaginosas a los productores locales a precios establecidos por el Estado y luego los exportaba, asegurando así la administración estatal sobre gran parte de la renta agraria. Para entender su trascendencia, Egger- Brass explica:

Si tenemos en cuenta que entre 1936 y 1939 sólo cuatro empresas privadas multinacionales (entre las que se encontraba Bunge y Born, gran enemiga del peronismo) exportaron el 82,5% del total de las ventas de granos al exterior, cuando había en realidad 180.000 productores de cereales, podemos ver a quién le quitó el negocio el IAPI. Las ganancias, en lugar de embolsarlas las multinacionales, las tenía el Estado, que las empleaba para dar préstamos a la industria o para hacer la política social (Egger-Brass, 2006, p.505).



Las industrias livianas dedicadas a la producción de bienes de consumo masivo - tales como electrodomésticos de línea blanca, vestimenta, alimentos y bebidas-, fueron las que más se desarrollaron. Esto se debió a que podían crecer sin necesidad de grandes inversiones de capital. Además, la ampliación del mercado interno generada por el aumento de los salarios y de diferentes programas asistenciales¹³ abrió más posibilidades de venta de los productos de este tipo de industrias.

Durante el peronismo, las mujeres se incorporaron al mercado laboral. Se emplearon fundamentalmente en el sector público, el comercio y la confección, entre otros rubros, llegando a representar el 20% del empleo registrado. Además, ingresaron masivamente a la educación de nivel medio, hecho que impactaría notoriamente en las matrículas universitarias de la década del '60 (Barrancos, 2010).

También ganaron mayores espacios en materia de participación política. En 1947, el derecho al sufragio femenino se convirtió en ley. Si bien ya para 1932, producto de la larga lucha de organizaciones de mujeres y partidos políticos, se había presentado en el Congreso un proyecto para reconocer a las mujeres el derecho de sufragio, la iniciativa no logró ser aprobada. En 1946, en cambio, las dos alianzas políticas que se enfrentaron en elecciones tenían esta propuesta en su plataforma electoral. Es por eso que no resultó sorprendente que se convirtiera en ley un año más tarde. Y si bien su aprobación generó gran alegría en muchas mujeres, "la enorme mayoría de las feministas no conmemoraron la medida. Mucho más preocupadas por la vía hacia el autoritarismo que representaba el peronismo, encontraron que el tan procurado derecho al sufragio representaba ahora la posibilidad de cierta manipulación" (Barrancos, 2010; p. 182).

El Partido Peronista Femenino (PPF), fundado en 1949 como una rama relativamente autónoma del Partido, también ofreció un espacio de participación política para aquellas mujeres que adherían al gobierno. Sus acciones permitieron que en las elecciones de 1951 las mujeres llegaran por primera vez al Congreso de la Nación, ocupando 6 cargos en el Senado y 23 en la Cámara de Diputados. El peronismo fue entonces el único partido político que incluyó a mujeres en sus listas (Barrancos, 2010).

Merece una mención al respecto, la figura de Eva Duarte. Evita tuvo un rol protagónico en la aprobación de la ley del voto femenino, al movilizarse por diferentes provincias instando a las mujeres a defender el proyecto. Pero, además fue quien fundó y lideró el Partido Peronista Femenino (PPF).

¹³. Los programas asistenciales favorecieron a los sectores de menores ingresos y fueron ejecutados fundamentalmente por medio de la Fundación Eva Perón, financiada con donaciones -muchas veces forzosas- de trabajadores y empresarios.

Podés ampliar: "Eva Perón - Biografía". Canal "De Arte"



https://youtu.be/iWGnvXVcu_w

No obstante, su discurso no estuvo exento de contradicciones en términos de una perspectiva feminista. En palabras de Dora Barrancos (2010):

[Eva Perón] por un lado, desplegaba una retórica conservadora estrictamente apegada al estereotipo femenino, toda vez que recordaba las sagradas funciones maternas y hacía gala de lugares comunes respecto a las diferenciales de los sexos, y por otro, exigía la mayor disponibilidad para realizar el mandato doctrinario del gran líder, Perón, invitando a abandonar los hogares por su causa (p. 185).

Estas transformaciones (el reconocimiento de los derechos laborales, el voto femenino y la propiedad estatal de los recursos naturales) adquirieron un rango destacado a partir de la Reforma Constitucional de 1949. Esta última estableció además la posibilidad de la reelección presidencial. Si bien esto le permitió a Perón presentarse nuevamente a elecciones en 1952, le generó grandes conflictos con la oposición social y política.

En el terreno educativo, Perón continuó con la educación religiosa y nacionalista instaurada por los Oficiales del GOU. Es decir, consolidó la ruptura respecto de la tradición pedagógica laica y liberal desarrollada desde fines del siglo XIX, de un fuerte arraigo en las escuelas y en el cuerpo docente a lo largo del país.

Sin embargo, introdujo importantes transformaciones en el sistema educativo. Estas buscaron hacerse cargo de demandas sociales más amplias, generadas a partir de los cambios que se venían sucediendo en las últimas décadas: "Las mujeres querían estudiar, los empresarios reclamaban personal más capacitado, los inmigrantes del interior que llegaban a Buenos Aires necesitaban atención educacional" (Puiggrós, 2003, p.130).

Tal como lo destaca Adriana Puiggrós (2003), la tradición educativa nacional de tipo elitista no había podido responder a estos requerimientos:

Desde fines del siglo XIX, la discriminación educativa se había producido en forma piramidal; el desgranamiento tenía una alta correlación con las características sociales y culturales de los sujetos sociales que demandaban educación. (...). La reforma del primer gobierno peronista pretendía erradicar esa discriminación (p. 137).

Aunque esta fue resistida por gran parte del cuerpo docente, logró su cometido: durante los gobiernos peronistas el analfabetismo bajó del 15% al 3%; se duplicó el alumnado en las escuelas medias y las escuelas estatales crecieron en proporción frente a las privadas.

La educación superior también sufrió importantes cambios. Por un lado, se dictó una nueva legislación que estableció que las Universidades estarían gobernadas por un Consejo Universitario liderado por un rector nombrado por el Poder Ejecutivo Nacional (en lugar de ser elegido por la propia comunidad universitaria) y completado por docentes designados por el rector, por los decanos de cada una de las Unidades Académicas, y por estudiantes (estos últimos tenían derecho a voz, pero no a voto). Esto suponía una clara injerencia del gobierno central en las decisiones de la Universidad.

Por el otro, se estableció por decreto la gratuidad universitaria en 1949. A través del mismo, se suprimieron todos los aranceles a la enseñanza superior, siendo la exigencia de la obtención de calificaciones suficientes en las escuelas secundarias, el único requisito necesario para poder estudiar. Esto posibilitó el acceso a las universidades nacionales de sectores que hasta ese momento estaban excluidos de las mismas.

Otro cambio sustancial ocurrido en el sistema universitario fue la creación en 1948 de la Universidad Obrera Nacional (UON). Esta tenía por objetivo la formación de obreros calificados, necesarios para continuar con el desarrollo industrial que se estaba implementando en el país. Es por ello que estaba exclusivamente destinada a los sec-

tores trabajadores, siendo requisito para ingresar a la institución, el certificado de trabajo emitido por una fábrica.

Su creación generó profundos conflictos con quienes dirigían las universidades nacionales. Esto se debió a que, tal como afirman Dussel y Pineau (1995), planteó una subversión acerca de qué es el saber legítimo y prestigioso: mientras que las universidades nacionales, heredadas del reformismo universitario y catalogadas por el peronismo como elitistas y academicistas, predicaban en sus aulas el saber necesario para formar a las élites gobernantes del país, en la UON se reivindicaba el saber hacer y su objetivo era formar obreros ingenieros que puedan resolver los problemas prácticos de las fábricas. La UON se construyó en disputa con el resto de las universidades y esto se evidenció en algunas de sus particularidades: el establecimiento de la tarde/noche como horario de cursado para que sus estudiantes pudieran asistir a la salida del trabajo y la creación de planes de estudio que además de materias técnicas contemplaban otras entendidas como necesarias para el obrero, tales como legislación laboral y sindical.

Todas estas transformaciones en el sistema universitario tuvieron como resultado una entrada masiva de estudiantes a las casas de estudios superiores. La matrícula aumentó casi verticalmente, como muestra el dato de que entre 1943 y 1955 la población estudiantil se cuadruplicó.

Crisis y derrocamiento de Perón

Entre 1952 y 1953 los cambios ocurridos en el escenario internacional, profundizados por debilidades de orden interno, evidenciaron los límites del modelo peronista. En estos años los precios internacionales del cereal bajaron. Esto sumado a una severa sequía que azotó al país entre 1951-1952 y al conflicto que enfrentaba al gobierno con los terratenientes, trajo como resultado una importante caída de las exportaciones agrícolas. Esto se tradujo en la disminución de la recaudación del IAPI y, junto con ella, de las posibilidades del Estado de continuar con sus políticas de promoción social. Pero, además, la restricción de divisas complicó la importación de los insumos necesarios para la producción en las fábricas, por lo que también el sector industrial se vio perjudicado ¹⁴.

A las clases trabajadoras, por su parte, no les fue mejor. Como afirma Romero (2005):

se acusaban cada vez más los efectos de la inflación, que hacía ilusorios los aumentos de salarios obtenidos por los

sindicatos a través de gestiones cada vez más laboriosas. Las posibilidades ocupacionales y la esperanza de altos jornales comenzaron a ser cada vez más remotas para el vasto sector de obreros industriales (p. 161).

Estos problemas hicieron que Perón abandonara la línea económica nacionalista para adoptar políticas de estímulo a las inversiones extranjeras, a los fines de desarrollar la industria pesada en el país. Sin embargo, los sectores nacionalistas de las Fuerzas Armadas que venían apoyando a Perón desde 1946, miraron con desagrado estas políticas aperturistas del gobierno.

De modo que en los primeros años de la década del '50, los antiguos sectores opositores continuaban con sus críticas al gobierno y las alianzas que Perón había tejido fueron perdiendo fortaleza por la crisis económica y las medidas tomadas para enfrentarla.

Las cosas empeoraron en 1954 cuando un importante aliado del peronismo se pasó a la oposición: la Iglesia Católica. Ese año, el Congreso discutió a instancias del Poder Ejecutivo, una ley de divorcio vincular. Y si bien el proyecto fue rechazado, el debate promovido por Perón tuvo como resultado su ruptura con la Iglesia. Como señala Levene (1980), esto supuso "un serio 'agrietamiento' en el poder de Perón, a quien se acusó de compartir creencias espiritistas y haber inducido a la adopción de una legislación divorcista, no aceptada por el Vaticano" (p. 289).

En este contexto de debilitamiento, los sectores más poderosos del país liderados por grandes terratenientes, grupos empresarios y algunos sectores de las Fuerzas Armadas, vieron cada vez con más urgencia la necesidad de terminar con el gobierno de Perón. El conflicto entre peronismo y antiperonismo se hizo cada vez más profundo y más violento, lo que quedó evidenciado el 16 de junio de 1955.

Ese día, la Armada Argentina con el apoyo de sectores de la Fuerza Aérea, encabezó un ataque que tenía como objetivo asesinar a Perón y consumar un nuevo golpe de Estado. Aviones con la leyenda "Cristo Vence" bombardearon la Plaza de Mayo y la Casa Rosada dejando como resultado cientos de muertes. Este movimiento militar extremadamente violento condujo a la radicalización del conflicto entre gobierno y oposición, que culminaría con el Golpe de Estado que derrocó al gobierno constitucional de Perón, el 23 de setiembre del mismo año.

14. Aunque la industrialización peronista permitió prescindir de la importación de numerosos bienes manufacturados, seguía necesitando de la importación de insumos y maquinarias para el funcionamiento de las fábricas. De modo que cuando la escasez de divisas dificultaba estas operaciones, todo el aparato productivo se veía afectado.

Video recomendado: "Bombardeos en Plaza de mayo". Canal Encuentro.



<https://youtu.be/OHoW3DNTwco>

Bibliografía

- *Barrancos, Dora (2010). Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Sudamericana.*
- *Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). De cuando la clase obrera entró en el paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En Adriana Puiggrós (Dir.) Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955) (pp. 107-176). Buenos Aires: Editorial Galerna.*
- *Egger-Brass, Teresa (2004). Historia argentina, 1806-2004. Una mirada crítica. Buenos Aires: Maipue.*
- *Levene, Gustavo (1980). Historia de los presidentes argentinos. Barcelona: Publicaciones reunidas S.A.*
- *Puiggrós, Adriana (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Editorial Galerna.*
- *Rapoport, Mario (2007). Mitos, etapas y crisis en la economía argentina. Nación- Región- Provincia en Argentina, 1. Recuperado de: http://www.mariorapoport.com.ar/uploadsarchivos/mitos_etapas_y_crisis_en_la_economia_a_argentina.pdf*
- *Romero, José Luis (2005). Breve historia de la Argentina. Buenos Aires: Tierra firma.*

05. La Revolución Libertadora y los gobiernos civiles débiles (1955-1966)

Leandro Mullor

Breve cronología del período

- 1955: Inicio del gobierno de Lonardi.
- 1955: Inicio del gobierno de facto del Gral. Pedro Aramburu.
- 1958: Inicio de la presidencia de Arturo Frondizi y debate Universidad Laica o Libre.
- 1962: Golpe de Estado al Presidente Frondizi e inicio del gobierno de José María Guido.
- 1963: Inicio de la presidencia de Arturo Illia.
- 1966: Golpe de Estado al Presidente Illia e inicio del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía.

La autodenominada Revolución Libertadora (1955-1958)

La autodenominada Revolución Libertadora que derrocó a Perón en septiembre de 1955, instauró en su lugar a Eduardo Lonardi. Sin embargo, duró apenas unos meses en el poder dado que su política moderada frente al peronismo no fue bien recibida por un sector importante del Ejército. En consecuencia, fue reemplazado por Pedro Aramburu, quien formaba parte del ala más liberal y antiperonista de las Fuerzas Armadas. Aramburu presidió el país hasta 1958, ejecutando una política sumamente represiva conocida con el nombre de desperonización.

La desperonización se hizo inmediatamente visible en el terreno educativo. Las ideas liberales que habían sido cuestionadas por el peronismo se convirtieron nuevamente en política de Estado. Se eliminó la simbología peronista de los libros de texto, se reformaron los planes de estudio y se cesantearon personas que habían tenido peso en el ámbito educativo durante el gobierno depuesto.

Desperonización

Fue una política de represión sistemática del peronismo. Entre las principales medidas adoptadas se destacan la proscripción del Partido impidiéndole participar en elecciones; la intervención de sindicatos dirigidos por referentes peronistas y el encarcelamiento

-e incluso- el asesinato de algunos de sus militantes. No se limitó al ámbito político, sino que buscó alcanzar al conjunto de la sociedad, en un intento de borrar de la memoria colectiva al movimiento y a sus líderes. Es por ello que también alcanzó a los símbolos: se prohibió la exposición de fotos de Eva y Juan Perón, cantar la marcha y nombrar a los líderes del gobierno depuesto. El secuestro del cadáver de Evita, desaparecido desde 1955 hasta 1971, puede ser referido como parte de esta política.

Un dato importante a destacar respecto de este punto, es que durante el gobierno de Aramburu fue creado por decreto el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su primer presidente fue Bernardo A. Houssay, quien había sido apartado de su cargo en la Universidad durante el peronismo y obtuvo el Premio Nobel de Medicina en 1947. Instituido como organismo autárquico bajo dependencia de la Presidencia de la Nación, se lo dotó entonces de una amplia gama de instrumentos que se juzgaban adecuados para elevar el nivel de la ciencia y de la tecnología en la Argentina al promediar el siglo y que aún hoy constituyen el eje de sus acciones (CONICET, s/f citado en Vergara y Colombo, 2020).

A nivel económico el gobierno se propuso la desnacionalización de la economía a partir de la implementación de reformas liberales que permitieran el ingreso de capitales internacionales al país. Para lograr este objetivo, la Constitución de 1949 era un gran obstáculo, ya que en su artículo 40, disponía que los recursos naturales estaban protegidos por el Estado. Esta razón -entre muchas otras que tenían que ver con el sello peronista de aquella Carta Magna- llevó a que Aramburu la derogue, volviendo a regir la Constitución aprobada en 1860, aunque con el agregado del artículo 14 bis en el que se reconocen los derechos laborales.

Las políticas liberales adoptadas en este período llevaron a una caída del poder adquisitivo de los salarios y a un avance de la transnacionalización de la economía. Esta situación hizo que las banderas del peronismo, lejos de ser olvidadas por diferentes sectores sociales, fueran abrazadas como forma de resistencia al nuevo gobierno.

Dos estrategias se utilizaron para rebelarse: por un lado, los sectores de las Fuerzas Armadas que permanecían leales a Perón intentaron derrocar al gobierno por la fuerza. Esta estrategia se expresó en el levantamiento del General Valle de junio de 1956, que fue duramente reprimido causando su muerte y las de muchos de sus compañeros. El fracaso de este levantamiento hizo que se abandonara esta es-

trategia y tome fuerza otra: la resistencia, consistente en manifestar el descontento a partir de diferentes acciones tales como boicots, huelgas, trabajo a desgano, etc. Las diferencias entre ambas formas de expresar la oposición al gobierno eran enormes. En la primera, el sector social que la accionaba eran las fuerzas militares acompañadas por civiles. En la segunda, quienes estaban a cargo eran trabajadores y trabajadoras. Estos, con el tiempo recuperaron los sindicatos y los transformaron en los principales canales de expresión del peronismo.

Video recomendado: "La resistencia Peronista". Canal Ver la Historia



<https://youtu.be/S2H8Qq4klgM>

El gobierno de Frondizi (1958-1962)

El gobierno de Aramburu terminó con las elecciones de 1958 en las que se impuso Arturo Frondizi, candidato de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI). Su victoria no se puede explicar sin su alianza con Perón, quien con su partido proscrito, mandó a sus simpatizantes a votar por él. Lo hizo a cambio de la promesa de que, en caso de acceder a la presidencia, Frondizi terminaría con la proscripción del partido y desarrollaría el programa nacional y popular que había planteado en su libro *Petróleo*.

La propuesta económica del nuevo gobierno fue la de la industrialización desarrollista. Esta requería del crecimiento de la industria pesada, productora de insumos industriales básicos -como hierro, acero,

combustible, maquinarias, etc.- necesarios para abastecer localmente a la industria liviana de insumos y materias primas desarrollada durante la industrialización peronista. Para esto se necesitaba de grandes inversiones de capital y, tal como afirma Egger Brass (2006),

el aspecto menos conocido hasta ese momento de la teoría desarrollista era cómo se financiará ese desarrollo. Para obtener el capital necesario existían dos modos: con ahorro forzado y restricción del consumo, o con financiamiento externo. Se optó por esta última variante, sosteniendo que el capital extranjero no es bueno ni malo, sino que es útil si se invierte donde nos interesa. Pero no se tuvo en cuenta que la radicación de empresas extranjeras sin un estricto control de nuestro Estado no contribuía a cortar con la dependencia sino a reforzarla. Las empresas extranjeras venían, evidentemente, a obtener beneficios: aprovechar mano de obra barata, mercado para vender, facilidades de instalación e impositivas que daba el país para atraer los capitales, y finalmente, la salida de ganancias al exterior en forma de pago de regalías" (p. 543).

Con ese propósito de lograr inversiones, Frondizi ofreció grandes beneficios a los capitales internacionales para que se instalen en el país, logrando que numerosas fábricas comiencen a producir en Argentina. Esta política fue particularmente notoria en un área considerada estratégica: el petróleo. Para lograr el autoabastecimiento petrolero, objetivo esencial de su plan económico (Rapoport, 2007), el nuevo presidente firmó en 1958 contratos con grandes industrias petroleras internacionales, a los fines de estimular sus inversiones en el país. Estos contratos supusieron grandes ganancias para las empresas firmantes -Shell y Esso- e importantes perjuicios para YPF y el fisco estatal. Las disposiciones para potenciar las inversiones extranjeras en general y la estrategia petrolera en particular, generaron el descontento creciente entre las bases peronistas.

Frondizi también acudió al endeudamiento externo para obtener capitales. En diciembre de ese mismo año acudió al Fondo Monetario Internacional (FMI), que le exigió como condición para el otorgamiento de un préstamo, la ejecución de medidas económicas restrictivas: aumento de impuestos y de las tarifas de servicios, despido de empleados públicos, congelamiento de salarios, entre otras. Esto provocó una caída del PBI del 5% en 1959 y la pérdida de las arcas del Estado de millones de dólares. Para acelerar la implementación de las mismas, las Fuerzas Armadas forzaron el reemplazo de Roge-

lio Frigerio por el liberal Álvaro Alsogaray al frente del Ministerio de Economía. Alsogaray implementó una política económica de ajuste que incluyó congelamiento de salarios, devaluación y supresión de subsidios. El costo social de estas medidas fue muy alto, debido al cierre de fábricas y el consiguiente aumento de la desocupación (Egger Brass, 2006; Romero, 2005).

Esto generó un gran malestar en las clases trabajadoras que vieron caer notoriamente sus niveles de vida. Además, para 1959 el peronismo seguía prohibido, por lo que el pacto que había llevado a la presidencia a Frondizi se rompió, sumando a la crisis económica, la crisis política generada por el paso del peronismo a la oposición. La tensión social aumentó y el conflicto con sindicatos y trabajadores comenzó a formar parte de la escena cotidiana argentina a través de huelgas y sabotajes.

Ante este estado de movilización obrera y también como reacción a la formación de la primera organización guerrillera peronista (los Uturungos), la presión militar se volvió cada vez más notoria y la represión se intensificó. Es en ese proceso que surgió en 1960, el Plan de Conmoción Interna del Estado (CONINTES), una política de persecución a las protestas obreras en la que las Fuerzas Armadas ganaron el primer plano.

En 1962 debían desarrollarse elecciones legislativas y para gobernadores en diferentes provincias del país. En medio de la crisis, Frondizi decidió cumplir con su promesa y, aún con el descontento de poderosos sectores, permitió que el peronismo participe de las elecciones. Los candidatos se presentaron bajo el nombre de Unión Popular e hicieron una gran elección. Pero entonces el Presidente, presionado por las Fuerzas Armadas, decidió intervenir las provincias en las que el peronismo había ganado, actitud que fue reprobada por su gabinete y que se tradujo en la renuncia de todos sus ministros. La situación culminó en un nuevo Golpe de Estado que derrocó una vez más a un presidente constitucional. En palabras de Romero (2005), "concluía así, con un rotundo fracaso, el primer intento de encontrar una solución a la crisis política iniciada en 1955" (p. 173).

En materia educativa este período fue rico en debates y transformaciones. En primer lugar, es importante señalar que, durante el mismo, comenzó a discutirse el rol centralizador que el Estado Nacional se había reservado tradicionalmente en el sistema educativo y que se evidenciaba en el hecho de que muchas escuelas primarias, las escuelas secundarias y las universidades se encontraran bajo su dependencia. Esta situación comenzaría a revertirse, en particular a través del impulso de la educación privada (Rodrigo, 2007).



En el ámbito de los estudios superiores quedó manifiesto en el debate entre universidad laica o libre, que enfrentó a miles de jóvenes y docentes de todo el país. El conflicto comenzó cuando Frondizi reglamentó un decreto de Aramburu en el cual se autorizaba a las universidades privadas a emitir títulos habilitantes, terminando de este modo con el monopolio estatal sobre dicha potestad.

Quienes peleaban por la laica sostenían que el Estado debía ser el único habilitado, a través de las universidades públicas, a emitir títulos profesionales. Mientras, los partidarios de la enseñanza libre, liderados por la Iglesia Católica, reclamaban que se habilitara a la enseñanza profesional privada en la educación superior. En 1958 se realizaron dos manifestaciones: una con estudiantes de escuelas privadas y fieles católicos a favor de la enseñanza privada universitaria y otra, de la que participaron estudiantes, docentes y graduados de todo el país en defensa de la universidad estatal. A pesar de que las movilizaciones en contra de la libre fueron multitudinarias, las universidades privadas pudieron expedir títulos habilitantes a partir de ese año (Egger Brass, 2006).

Por último, cabe destacar que durante el gobierno de Frondizi se produjeron importantes transformaciones al interior de la Universidad Obrera Nacional. Luego de cuatro años de desfinanciamiento como parte de la política de desperonización, la UON fue asimilada al resto del sistema universitario a partir de la reforma de las reglamentaciones que le daban un carácter particular y su nombre fue reemplazado por el de Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Los gobiernos de Guido e Illia (1962-1966)

Si bien las Fuerzas Armadas ejecutaron el Golpe de Estado que derrocó a Frondizi, esta vez no se hicieron cargo del gobierno: este quedó en manos de José María Guido, entonces Presidente de la Cámara de Senadores. Sin embargo, el aparato militar tenía el poder real y decidía sobre las políticas que debían llevarse a cabo. Presionado por este, Guido anuló las elecciones donde el peronismo había mostrado su potencia electoral y no dejó que las autoridades elegidas asumieran sus cargos.

Durante su gobierno, la política económica continuó con el proceso de transnacionalización iniciado por Frondizi. Un nuevo pacto con el FMI llevó a que se tomaran medidas, tales como el incremento de impuestos al consumo y de las tarifas de los servicios públicos, junto con la reducción de los derechos a las importaciones. Como consecuencia de las mismas, disminuyó el PBI, el salario real cayó en un 35% y se produjo una recesión generalizada.

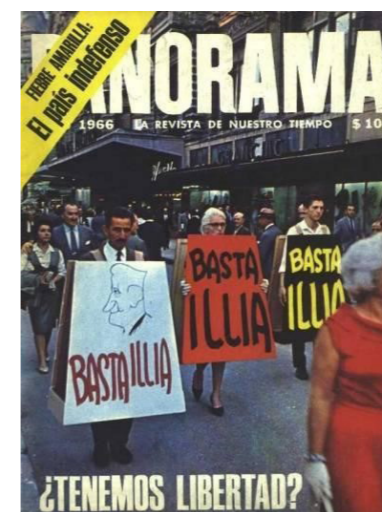
En 1963, Guido convocó nuevamente a elecciones con el peronismo proscripto. Una vez más, una importante porción de la sociedad no pudo elegir a quienes deseaban, tiñendo de ilegitimidad a las autoridades surgidas del acto electoral. Perón desde el exilio llamó a votar en blanco, mostrando así su influencia: los votos en blanco alcanzaron el 20% del total de los votos emitidos, ubicándose a solo un 5% de distancia de los obtenidos por Arturo Illia, el candidato de la Unión Cívica Radical del Pueblo -fracción del radicalismo distinta a la de Frondizi- que ganó las elecciones.

Para llevar a cabo sus propuestas políticas, Illia tuvo que enfrentarse a actores sociales de gran poder: los grupos empresariales multinacionales, la burocracia sindical y las Fuerzas Armadas.

El conflicto con los grandes grupos económicos se desató por dos decisiones económicas trascendentales adoptadas por el Presidente. En primer lugar, la anulación de los contratos que Frondizi había firmado con las grandes empresas petroleras. Y, en segundo lugar, la presentación de un proyecto de ley destinado a implantar el control de precios sobre la industria farmacéutica. Estas políticas, sumadas a la forma en la que el gobierno enfrentó los conflictos obreros, lo distanciaron de los grupos empresariales más concentrados, con fuerte presencia del capital transnacional. Esto, a pesar del crecimiento económico récord que se registró en el período, posibilitado en gran parte por la implementación de políticas económicas nacionalistas no alineadas al FMI.

Además, Illia adoptó un conjunto de decisiones que buscaron descentralizar los recursos sindicales y asegurar su democracia interna, lo que tensó aún más sus relaciones con las cúpulas sindicales. No obstante, en lo que respecta a las bases, el gobierno logró mejorar el poder adquisitivo de los salarios, reconoció muchos de los reclamos formulados por los sectores obreros y evitó recurrir a la represión de sus manifestaciones (Egger Brass, 2006).

Esto último fue uno de los dos motivos que le valieron la oposición de las Fuerzas Armadas. Para ellos, la no presencia de uniformados en unas calles llenas de manifestaciones populares era una muestra de su falta de autoridad. El segundo motivo radicaba en que las Fuerzas Armadas en general y el Ejército en particular, estaban alineadas a la estrategia continental de Estados Unidos que, luego del triunfo de la revolución cubana en 1959, buscaba frenar el avance del comunismo en Latinoamérica. En esta estrategia, las Fuerzas Armadas tenían un rol protagónico en la represión de cualquier ideología que pusiera en riesgo los intereses estadounidenses en la región. Esto explica la distancia del Ejército ante un gobierno que intentó desarrollar una política de corte nacional y antiimperialista.



Movilización opositora al gobierno que, a pesar de su poca concurrencia, aparece en la tapa de la Revista Panorama de la época (Univ. Nac. de Buenos Aires, 2016)

La tensión con los actores sociales arriba descritos permitió el inicio de diálogos entre algunos sectores del sindicalismo -como por ejemplo el liderazgo por Vandor, referente de la poderosa Unión Obrera Metalúrgica (UOM)- con el entonces Jefe del Ejército, el General Onganía. Ambos tenían un enemigo común y el diálogo se convirtió en la alianza que consumó el Golpe de Estado de 1966, autodenominado Revolución Argentina.

En el terreno educativo podemos destacar que en la década de 1960 cobraron relevancia algunas filosofías pedagógicas democráticas promovidas por sectores progresistas

y de izquierda. Algunos de los ejemplos que podemos nombrar al respecto son las del liberalismo laico escolanovista influido por el psicoanálisis y la psicología social, que fue puesto en práctica en algunos jardines de infantes y escuelas públicas. También hubo experiencias de este tipo en proyectos de extensión de universidades nacionales dirigidos a la población marginal, obrera y analfabeta (Puiggrós, 2003).

Por otro lado, se hicieron visibles en esta década las consecuencias de la masivización de la educación media ocurrida durante el peronismo. El gran número de estudiantes que habían egresado de escuelas secundarias aumentó la demanda de acceso a las universidades. Es en este contexto que se crearon dos centros de estudio superiores en Rafaela: la UNL instaló una casa de estudios para la producción vacuna a principios de los '60 y en 1964, se fundó el Instituto de Profesorado Joaquín V. González (Jara, 2016)¹⁵.

Por último, en el terreno interno de las universidades y en un contexto de fuerte represión hacia expresiones políticas de izquierda y peronistas, los principios reformistas tuvieron vigencia bajo los rígidos límites que imponía el régimen político imperante. Por ejemplo, Puiggrós (2003) destaca que la Universidad de Buenos Aires (UBA), la más importante del país, se "caracterizó por instaurar el cogobierno, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra y por promover la producción científica y cultural" (p.155). Sin embargo, la "gestión

15. El gobierno enfrentó la conflictividad sindical con acciones judiciales que recayeron sobre numerosos líderes gremiales por su rol en las manifestaciones. No obstante, recurrió al uso de la violencia en otras manifestaciones sociales como, por ejemplo, las del 17 de Octubre.

universitaria excluyó a los intelectuales peronistas y a los de izquierda que en esos años se acercaban al peronismo” (Puiggrós, 2003, p. 155).



Bibliografía

- Egger-Brass, Teresa (2004). *Historia argentina, 1806-2004. Una mirada crítica*. Buenos Aires: Maipue.
- Jara, Maximiliano (2016). *El surgimiento de Instituciones Públicas de nivel terciario, Universitarias y no Universitarias en Rafaela (1960-1970)*. Repositorio del Instituto Superior del Profesorado N° 2 "Dr. Joaquín V. González". Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1QQRNyLtVQZ0y_yqTZonDftorlg-5rZji
- Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rapoport, Mario (2007). *Mitos, etapas y crisis en la economía argentina. Nación- Región- Provincia en Argentina, 1*. Recuperado de: http://www.mariorapoport.com.ar/uploadsarchivos/mitos_etapas_y_crisis_en_la_economia_argentina.pdf
- Rodrigo, Lucrecia (2006). *La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90*. *Complutense de Educación*, 17(1), 89-100. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120089A>
- Romero, José Luis (2005). *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Tierra firma.
- Universidad Nacional de Buenos Aires (2016). *La Noche de los Bastones Largos. 50 años*. Recuperado de <https://www.uba.ar/50nbl/contenidos.php?id=66>
- Vergara, Gabriela y Colombo, Andreina (2020). *Golpes de Estado. 1955 a 1966 [Ficha de Cátedra]*. *Universidad Sociedad y Conocimientos, Ciclo de Formación General, Universidad Nacional de Rafaela. Rafaela, Argentina*.

06. La Revolución Argentina y el tercer gobierno de Perón (1966-1976)

Antonela Barsotti

Breve cronología del período

- 1966: Golpe de Estado al Presidente Illia, inicio del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía y Noche de los Bastones Largos.
- 1969: Cordobazo.
- 1970: Gobierno de facto del Roberto Levingston.
- 1971: Gobierno de facto del Alejandro Lanusse.
- 1973: Presidencia de Héctor Cámpora e inicio de la tercera presidencia de Perón.
- 1974: Muerte de Perón e inicio de la presidencia de María Estela Martínez de Perón.
- 1976: Golpe de Estado a la presidencia de María Estela Martínez de Perón.

La Revolución Argentina (1966-1973)

El 28 de junio de 1966 las Fuerzas Armadas derrocaron al presidente Arturo Illia, legítima y constitucionalmente electo, y designaron como Presidente de la Nación al General Juan Carlos Onganía. Los militares que organizaron el golpe, al que denominaron pomposamente Revolución Argentina, ya no creían en la capacidad de la democracia y de los gobiernos civiles para limitar los conflictos, asegurar el crecimiento económico y contener el avance del comunismo (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Teresa Egger Brass (2004) sostiene que el gobierno autoritario de Onganía “que no se consideraba ‘provisorio’ hasta una pronta salida democrática, sino que por el contrario, no se fijaba tiempos: ‘no hay plazos, sino objetivos’” (p. 575), representaba la solución más adecuada para los diferentes grupos sociales que le brindaron su apoyo: la mayor parte de los sectores empresariales, algunos partidos políticos y parte del movimiento sindical. A su vez, a nivel internacional, contaba con el amparo de Estados Unidos que, en virtud de su ya citada estrategia continental, instruía a los oficiales de las Fuerzas Armadas Latinoamericanas en la lucha contra el comunismo en esta región.

José Luis Romero (2012), explica cómo desde un primer momento, el gobierno avanzó en la disolución de toda legalidad vigente:

La primera fase del nuevo gobierno se caracterizó por un “shock autoritario”. Se proclamó el comienzo de una etapa

revolucionaria, y a la Constitución se le adosó un Estatuto de la Revolución Argentina (...). Se disolvió el Parlamento – el presidente concentró en sus manos los dos poderes – y también los partidos políticos, cuyos bienes fueron confiscados y vendidos, para confirmar lo irreversible de la clausura de la vida política (p. 421).

La persecución de la ideología comunista se extendió sobre todas aquellas manifestaciones del pensamiento crítico y de desacuerdo. En ese sentido, “el blanco principal fue la universidad, que era vista como el lugar típico de la infiltración, la cuna del comunismo, el lugar de propagación de todo tipo de doctrinas disolventes y el foco del desorden” (Romero, 2012, p. 242). En base a esta interpretación, las casas de estudio fueron intervenidas, el movimiento estudiantil reprimido y los centros de estudiantes y otras manifestaciones consideradas subversivas o escandalosas.

El Decreto N° 16.912 sancionado a fines de julio, a solo un mes de haber asumido el gobierno de facto, subordinó a las autoridades universitarias del país al Ministerio de Educación, nombrándolas simples administradoras o solicitando su renuncia dentro de los 30 días subsiguientes. Tal atropello logró la oposición de los diferentes claustros, quienes el 29 de julio de 1966 decidieron tomar cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Video recomendado: *Relato en primera persona sobre "la Noche de los Bastones Largos", producido por la Univ. Nac. de Río Negro*



<https://youtu.be/gbl1tUbfLVs>

Frente a esto, las autoridades nacionales ordenaron la intervención de la Guardia de Infantería de la Policía Federal, que de manera abrupta y violenta desalojó la sede universitaria, expulsando a aquellos que la dictadura consideraba opositores. Este episodio fue conocido como "La noche de los bastones largos" y dejó un saldo de más de 200 personas detenidas, varias heridas, gran parte del mobiliario de la institución destruido, la renuncia de más de 1.300 docentes, y el exilio de numerosos profesionales de nuestro país que continuaron sus trabajos en el exterior, favoreciendo con sus estudios y formación a Estados Unidos y a países europeos (Salvarezza, 2021; Scaltritti et. al., 2013; UBA, 2016). Por otro lado, Adriana Puiggrós (2003) destaca que:

El gobierno de Onganía-Lanusse limitó el ingreso y comenzó a aplicar el proyecto elaborado por Alberto Taquini, que tenía como objetivo central crear universidades pequeñas para dispersar la población de las que estaban en proceso de masificación, en especial la UBA (p. 156).

Sin embargo, la autora sostiene que esta estrategia no logró la esperada migración estudiantil hacia las nuevas universidades, debido a que estas no se ubicaron en entornos económicos-sociales estimulantes y a que no se invirtieron los suficientes recursos como para construir centros de estudios atractivos y eficientes.

En las décadas de 1960 y 1970, la juventud llevó a cabo una profunda revisión de las costumbres y tradiciones. Se pusieron en discusión la organización familiar patriarcal, la relación entre los géneros y las representaciones sociales sobre las mujeres. Esta cultura joven no solo se oponía y cuestionaba el orden y los valores establecidos por sus mayores, sino que lo expresaban a través de la liberación sexual, la preferencia por nuevos géneros musicales y la informalidad de sus vestimentas y relaciones.

Esta transformación cultural fue en parte posible porque desde hacía ya un tiempo, las mujeres habían avanzado en el terreno político, social, laboral y educativo, lo que les brindó mayor independencia y libertades. Por un lado, la píldora anticonceptiva les permitió autogestionar su salud reproductiva y decidir sobre su maternidad¹⁶. Por el otro, la reforma del Código Civil que tuvo lugar durante el gobierno de Onganía amplió su potestad para administrar y disponer de lo producido por su trabajo e introdujo la figura del mutuo consentimiento para llevar adelante el proceso de desvinculación matrimonial (Barrancos, 2010)¹⁷.

No obstante, el gobierno de facto interpretó estas manifestaciones como antesala de la ideología comunista. Es por ello que extendió

hasta ellas la censura, persiguiendo el uso del pelo largo y las minifaldas, el amor libre, el divorcio, entre otras (Ministerio de Educación de la Nación, 2015; Romero, 2012). Otros ejemplos de esta campaña moralizante fue la censura a los medios de comunicación y de expresión cultural (cine, teatro, radio, televisión, publicaciones, etc.), la detención de parejas en la calle, la persecución en los lugares de discreta intimidad como las "villas cariño" donde solían estacionar los autos con parejas y hasta la intromisión en los hoteles alojamiento. Prostitutas, homosexuales y travestis fueron particularmente controlados, asediados y en muchas ocasiones detenidos (Barrancos, 2010; Egger-Brass 2004).

Los gestos autoritarios se replicaron también en el plano económico. Romero (2012) afirma que antes de que se hubiera definido una política al respecto, se decidió reducir de manera drástica al personal dependiente de la administración pública y de empresas estatales como, por ejemplo, los ferrocarriles. También se cerraron azucareras radicadas en la provincia de Tucumán que recibían subsidios estatales, con el propósito de racionalizar la producción. Las protestas sindicales generadas por estas medidas, fueron acalladas y reprimidas con violencia, a la vez que se daban despidos masivos e intervenciones a los sindicatos, entre otras estrategias de control.

La Revolución Argentina se proponía re-implantar el liberalismo económico y consideraba que, para alcanzar la modernización del país, era necesario limitar el gasto público y atraer inversiones extranjeras. Para su implementación, en diciembre de 1966, Adalbert Krieger Vasena, economista surgido de los grandes grupos empresariales, fue designado Ministro de Economía y Trabajo.

El programa económico de Vasena benefició a las grandes empresas por sobre las pequeñas, favoreciendo la concentración de capitales. Una de sus medidas más resonantes fue la devaluación del peso argentino en un 40%, con el objeto de dar estabilidad a los empresarios para programar inversiones. Esta decisión favoreció la compra de industrias argentinas por parte de capitales extranjeros a muy bajo costo. Sometidos los sindicatos, se congelaron los salarios por aproximadamente dos años, al igual que las tarifas de servicios públicos y combustibles. En materia de comercio exterior se bajaron los impuestos aduaneros en un 50% y se aumentaron las retenciones a la exportación de productos agropecuarios en un 25% (Egger-Brass, 2004; Romero, 2012). Los resultados de estas medidas arrojaron algunos resultados positivos: el crecimiento del Producto Bruto Interno, la baja en los niveles de desocupación, la mantención del poder adquisitivo de los salarios, y un alza en la tasa de inversiones. Sin embargo, la lista de perjudicados fue amplia, e incluyó a sectores

16. Hasta ese momento los métodos anticonceptivos utilizados, como por ejemplo el coitus interruptus, no despertaban demasiada confianza. Un gran debate se generó en torno a la píldora, sobre todo entre sectores más conservadores, preocupados por la moralidad de las jóvenes. Más de un especialista alertaba sobre la gran lista de efectos adversos y desalentaba su uso. Sin embargo, a pesar de ello y debido a su eficacia, la pastilla anticonceptiva obtuvo una gran recepción en el mercado, sobre todo por parte de las mujeres de clase media. Para las mujeres de clase alta, tener una gran cantidad de hijos continuaba siendo un símbolo de estatus e indicador del valor del género, sobre todo en familias muy apegadas a la doctrina católica (Barrancos, 2010).

17. Onganía adoptó también iniciativas menos favorables para las mujeres, como por ejemplo la Ley N° 18.248, que obligaba a las mujeres casadas el uso de la preposición "de" antes del apellido del marido (Barrancos, 2010).

empresariales nacionales y economías provinciales enteras (Romero, 2012).



El Cordobazo, la huelga general que desafió a la dictadura militar de Onganía (Télam Digital, 2022)

A pesar de la represión ejercida por el gobierno, la clase obrera había alcanzado niveles importantes de organización y politización. Sus vínculos iban más allá de sus relaciones laborales, porque se habían extendido hacia los movimientos estudiantiles. El descontento ante las políticas implementadas por la dictadura era un gran punto en común entre obreros y estudiantes. Tras el asesinato de Santiago Pampillón, un joven estudiante de ingeniería, empleado de Renault y afiliado del sindicato SMATA, se organizaron manifestaciones lideradas por estudiantes y obreros en contra de las políticas estudiantiles, laborales y económicas del gobierno en distintas provincias del país (Scaltritti et.al, 2013).

Un ejemplo de ello, que marcó la historia de nuestro país, fue el estallido social ocurrido en la ciudad de Córdoba, conocido como el Cordobazo:

Activismo estudiantil y obrero – componentes principales de la ola de agitación que se iniciaba – se conjugaron el 29 de mayo de 1969. La CGT local realizó una huelga general y grupos de estudiantes y obreros – con aportes masivos de las fábricas automotrices – ganaron el centro de la ciudad, donde se sumó mucha otra gente. La fortísima represión policial generó un violento enfrentamiento: hubo barricadas, hogueras para combatir los gases lacrimógenos (...) Finalmente, intervino el Ejército, con llamativa demora, y recuperó el control, salvo en algunos reductos – como el barrio universitario del Clínicas (...) Lentamente, el 31 de

mayo se restableció el orden. Habían muerto entre veinte y treinta personas, unas quinientas fueron heridas y otras trescientas detenidas (Romero, 2012, p. 250).

Varios autores coinciden en enfatizar sobre el valor simbólico de semejante hecho, al que consideran como fundador de futuras movilizaciones y muestra del poder del pueblo organizado que sale a luchar a las calles. Por otro lado, el mito de paz social en el que se basaban los militares para legitimar su accionar, se vio debilitado. Al poco tiempo del Cordobazo, se produjeron episodios similares en Rosario (Rosariazo), en Cipolletti, nuevamente en Córdoba en 1971, en Neuquén y General Roca. Según José Luis Romero (2012), Onganía intentó sortear estas dificultades con algunas modificaciones menores y una mayor apertura a lo social.

Sin embargo, el clima había cambiado: los sindicalistas eran menos dóciles y los empresarios manifestaban desconfianza por la agitación popular:

El proyecto de Onganía deja de ser el de la burguesía industrial, que empieza a presionar para obtener una salida política. Onganía, de todos modos, no estaba dispuesto a darla y la burguesía no tenía por quien reemplazarlo, por eso duró todavía un año después del Cordobazo. Se estaba hablando en algunos círculos de la figura de Aramburu, cuando se produjo su asesinato por los Montoneros. Ya no había más excusas para que siguiera estando Onganía:

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA



Podés ampliar leyendo "Una protesta estudiantil, revueltas y muerte: cómo fue la 'cocina' del Cordobazo".



<http://bit.ly/3EwOnv1>

ni siquiera podía mantener el orden. Por eso fue reemplazado en junio de 1970 mediante un golpe interno del Comandante Jefe del Ejército (Lanusse) y por el Gral. Roberto Marcelo Levingston (Egger-Brass, 2004, p. 590).

Levingston desarrolló su propio proyecto de poder y con el fin de atraer hacia él a la burguesía agraria, suspendió el impuesto a la exportación de carnes. Por otro lado, implementó módicos aumentos salariales y prometió el retorno a la negociación paritaria a los fines de seducir al movimiento obrero. Su objetivo era evitar la apertura electoral y prolongar la Revolución Argentina por al menos cuatro o cinco años más porque entendía que recién allí estarían dadas las condiciones para la implementación de una auténtica democracia (Romero, 2012).

Sin embargo, el hecho político más significativo de los inicios de la década de 1970 fue la intensificación del accionar de las organizaciones guerrilleras. Existían entonces 4 grupos principales: las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP) y Montoneros. Estas agrupaciones plantearon una combinación de lucha armada con movilización popular e incluyeron entre sus intervenciones: ataques a instalaciones militares para conseguir armas, secuestro de empresarios o asaltos a bancos para obtener dinero y asesinatos políticos y/o militares. Entre estos últimos se destacaron el asesinato de Augusto Vandor (Secretario General de la Unión Obrera Metalúrgica de la República Argentina - UOMRA), fusilado de cinco disparos en su oficina del gremio por traidor a Perón, y el secuestro y asesinato del ex presidente de facto Pedro Aramburu (Egger- Brass, 2004).

Por otro lado, a fines del mismo decenio, representantes de la Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP), los partidos Peronista, Socialista Argentino, Demócrata Progresista, Conservador Popular y la UCR Bloquista de San Juan, se agruparon para emitir un documento multipartidario denominado "La Hora del Pueblo", con el objetivo de presionar a la dictadura militar a abrir una salida electoral. En dicho documento se exigía el llamado inmediato a elecciones, sin proscripciones electorales y con el respeto de las normas constitucionales (Romero, 2012).

Levingston duró solo nueve meses en la Casa Rosada. Su idea de relanzar la dictadura no fue viable y lejos de cerrar la brecha entre las clases dominantes y el gobierno, aumentaron las tensiones. La burguesía nacional respondió rápidamente a lo que creían la dilapidación de las reformas llevadas adelante por Krieger Vasena.

En marzo de 1971, en medio de un clima de mucha tensión social, se produjo lo que fue conocido como el segundo Cordobazo: el viborazo. Se trató de una pueblada masiva obrero-estudiantil que derivó en una huelga general convocada por la CGT en rechazo al nuevo gobernador interventor José Camilo Uriburu y en repudio al asesinato de Adolfo Cepeda, un obrero de 18 años a manos de la policía cordobesa (Scaltritti et al, 2013) ¹⁸. Como consecuencia del viborazo, tanto el gobernador Uriburu como el presidente Levingston, dejaron el poder días después.

Lanusse, tomó el mando de la tercera etapa de la Revolución Argentina e intentó buscar una solución política a partir de la elaboración de un Gran Acuerdo Nacional (GAN):

se trataba de someter a todos los sectores políticos a las reglas de juego que él mismo impusiera, permitiendo por primera vez en quince años la incorporación del peronismo al poder político. Quería llegar a un acuerdo con Perón para que hubiera un mismo candidato por el Ejército y por el peronismo, que sería el mismo Lanusse. Perón rehusó negociar (Egger- Brass, 2004, p. 494) ¹⁹.



Fuente: Gómez, 2021

Ante la imposibilidad de negociar con Perón, el presidente optó por incluir una cláusula que impedía que las personas que desde hacía mucho tiempo no residían en el país, pudieran presentarse como candidatas. Por esta razón, el peronismo presentó las candidaturas de Héctor Cámpora (secretario privado de Perón) y Vicente Solano Lima. El 11 de marzo de 1973 esta fórmula triunfó con el 50% de los votos.

¹⁸. El término "Viborazo" fue una expresión del humorismo popular cordobés. Su origen radica en las palabras del interventor Uriburu, quien el 7 de marzo del mismo año, en un discurso, sostuvo en alusión al poderoso movimiento sindical y estudiantil cordobés, que la ciudad era el epicentro de una «conjura revolucionaria» a la que se comprometía a poner fin: "confundidas entre la múltiple masa de valores morales que es Córdoba, por definición, se anida una venenosa serpiente cuya cabeza quizá Dios me depare el honor histórico de cortar de un solo tajo". De inmediato, el pueblo cordobés comenzó a usar la imagen de la víbora para reírse del interventor provincial y el diario vespertino Córdoba comenzó a publicar todos los días alguna imagen de una víbora, con comentarios políticos graciosos (Gómez, 2021).

¹⁹. En su política de acercamiento, Lanusse llevó adelante algunos gestos para con la persona de Perón, tales como la devolución del cadáver de Evita, el reintegro de su grado de General y la suma acumulada de todos sus salarios incautados desde 1955 hasta la fecha. Sin embargo, hacia fines de 1972, Perón rompió con las negociaciones y se alejó de Lanusse (Scaltritti et.al., 2013).

La vuelta del peronismo al poder (1973-1976)

El 25 de mayo de 1973, asumió el gobierno el presidente Héctor J. Cámpora, y el 20 de junio retornó al país Juan Domingo Perón. Ese día, cuando se había congregado en Ezeiza una inmensa multitud, un enfrentamiento entre grupos armados de distintas tendencias del peronismo provocó una masacre. El 13 de julio, Cámpora y el vicepresidente Solano Lima renunciaron. (...) En septiembre se realizaron las nuevas elecciones y la fórmula Perón-Perón, que el líder compartió con su esposa Isabel (...) alcanzó el 62% de los votos (Romero, 2012, p. 278).

Durante su breve mandato, Cámpora intervino las universidades bajo el argumento de que la liberación nacional exigía que estuviesen al servicio del pueblo. Tal es así que los rectores interventores surgieron en su mayoría de la Juventud Peronista (JUP), Montoneros y otros sectores de apoyo. Durante su mandato, los contenidos curriculares se orientaron en función de las necesidades productivas regionales y los planes de estudio fueron adaptados al nuevo clima social. Se incorporaron estudiantes al trabajo social, se propusieron nuevas formas de evaluación (de carácter grupal y sin calificación numérica), se suspendieron los exámenes de ingreso, se defendió el acceso irrestricto, y se aumentó el presupuesto universitario. Docentes identificados con la dictadura o que fuera de su ejercicio académico trabajaran en empresas multinacionales, fueron destituidos de sus cargos.

El 14 de marzo de 1974, ya bajo el gobierno de Juan Domingo Perón, se sancionó la Ley N° 20.654 de Universidades Nacionales, conocida como Ley Taiana en honor al entonces Ministro de Educación que la impulsó. Sus aspectos principales incluían la libertad de cátedra, el cogobierno entre estudiantes, docentes y no docentes, la gratuidad, la autonomía y autarquía universitaria; lo que se condice con una reivindicación de los principios reformistas (Univ. Nac. de Río Negro, 2019).

Perón falleció el 1° de julio de 1974, lo que llevó a su tercera esposa y entonces vicepresidenta María Estela Martínez de Perón, a la Presidencia de la Nación. En poco tiempo los conflictos sociales, políticos y económicos existentes se agudizaron. Su administración se caracterizó por la crisis económica y las medidas represivas adoptadas para enfrentar la conflictividad a ella vinculada, que no hicieron más que aumentar la violencia social.

Video recomendado: "Historia del sistema universitario argentino" - Cap. 8 "Universidad popular y violencia". (Univ. Nac. de Río Negro)



<https://youtu.be/p7Yi8Z0bUWk>

Según Pablo Buchbinder (2010), a partir de julio de 1974, el giro conservador y autoritario del gobierno, forzó cambios sustanciales en las universidades y sobre todo en los cuerpos directivos de las diferentes casas de estudios: "(...) varias de las autoridades universitarias de distintas regiones del país fueron amenazadas y sufrieron, incluso, intentos de secuestro. El 14 de agosto de 1974, Oscar Ivanissevich (...) asumió el Ministerio de Educación y dispuso, pocos días más tarde, la intervención de varias universidades" (p. 205). Los nuevos interventores asumieron escoltados por grupos militares y parapoliciales e implementaron una política de control, persecución y miedo. Obligaron a los centros de estudiantes a cerrar, expulsaron a docentes y estudiantes, restauraron el ingreso por examen y cupo, e intentaron modificar la ley de universidades para que el Poder Ejecutivo pudiera nombrar a las autoridades (Univ. Nac. de Río Negro, 2019).

En el ámbito económico, el Ingeniero Celestino Rodrigo fue nombrado Ministro de Economía en junio de 1975. Frente a la gran conflictividad social y activismo sindical, el ministro implementó un nuevo plan de ajuste que fue conocido con el nombre de "Rodrigazo". Las medidas adoptadas, favorables a los intereses de los grandes grupos empresariales, aceleraron el crecimiento de la inflación y junto con ella las protestas de los asalariados. Quedaban así las condiciones propicias para una nueva intervención de las Fuerzas Armadas: movilización obrera, aumento de acciones guerrilleras, terrorismo paraestatal, descontrol económico y social, reclamo de grandes empre-

sarios, e incapacidad de las autoridades para controlar la situación. El 24 de marzo de 1976 se produjo un nuevo Golpe de Estado que derrocó al gobierno constitucional de Isabel Perón (Recalde, 2018).

Video recomendado: "Los 70 en Argentina: Del gobierno de Isabel Perón al golpe de estado del 24 de marzo", del canal Historia sin Filtro.



https://youtu.be/_MLounERj7o

Actividades sugeridas

Actividad 1

Lee la siguiente carta:

Querido Miguel:

Ya hace años que no nos vemos, la guerra civil acá en España nos alejó y desde ese momento no pudimos comunicarnos más allá de algunas hermosas cartas que nos hemos escrito. Aquí la cuestión sigue igual a como te escribí la última vez. No quiero desarrollar cómo estamos viviendo en España porque las cosas que puedo decir pueden poner en riesgo mi vida, ya que esta carta puede pasar por algún funcionario del gobierno de mi país. Lo que sí te puedo decir, más desde lo personal, que con mi familia estamos muy bien, viviendo en la misma casa que vivíamos cuando tú te fuiste y que nuestras tres hijas van bien, una trabajando y dos estudiando en la escuela. Los salarios de Beatriz y el mío apenas siguen siendo bajos, pero por suerte nos sobran unas pesetas que nos permiten tener unas pequeñas vacaciones todos los años en alguna playa cercana.

Pero lo que motiva esta carta y que me llevó a escribirte nuevamente es lo que leí en los últimos días en los diarios de España. Se nos ha informado que hace unos meses llegó a España un ex presidente de Argentina, Juan Domingo Perón, que según dicen está exiliado. Los diarios también dicen que fue un presidente importante para la historia argentina, pero si es así, ¿por qué está exiliado? Me gustaría que me cuentes un poco la historia de este hombre, qué hizo en su gobierno, y qué pasó en el país luego de su presidencia.

Cuéntame también de tu familia, que hace mucho no sé de ella.

*Con cariño. Manuel
Mayo de 1960*

Imagina que eres Miguel (estudiante universitario y ciudadano argentino, del año 1960) y le respondes la carta anterior a Manuel. En la respuesta deben estar presentes, de alguna manera, las cuestiones políticas y sociales/económicas más importantes del período histórico que estás transitando, así como también tu realidad como estudiante.

Actividad 2

1. Lee con atención los siguientes fragmentos:

Documento 1

El gobierno cumplió con sus compromisos con el sindicalismo peronista: se sancionó la ley de Asociaciones Profesionales, que daba una gran capacidad de maniobra a los dirigentes, y [...] se normalizó la CGT. A pesar de que el gobierno llegó a contar con un grupo de dirigentes adictos, la oposición sindical fue creciendo en intensidad (Romero, 2005, p. 171).

Documento 2

*Comunicado radial a los trabajadores del secretario general de la CGT, Héctor Hugo Di Pietro:
"Todo trabajador luchará con las armas y medios que tenga a su alcance para aniquilar a los traidores que se han levantado contra el gobierno (...) Nuestro destino nos impone la defensa de las conquistas logradas. Nos impone no escatimar ningún esfuerzo, ni la propia vida" (Egger Brass, 2006, p. 528).*

Documento 3

Decreto 4161

Art 1º. Queda prohibida en todo el territorio de la Nación:

a) La utilización, con fines de afirmación ideológica peronista, efectuada públicamente, o propaganda peronista, por cualquier persona, ya se trate de individuos aislados o grupos de individuos, asociaciones, sindicatos, partidos políticos, sociedades, personas jurídicas públicas o privadas de las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas, que pretendan tal carácter o pudieran ser tenidas por alguien como tales pertenecientes o empleados por los individuos representativos u organismos del Peronismo (Egger Brass, 2006, p. 572).

Documento 4

Mujeres de mi patria: recibo en este instante de manos del gobierno de la Nación la ley que consagra nuestros derechos cívicos. Se trata de una "...victoria de la mujer sobre las incomprendiones, las negaciones y los intereses creados de las castas repudiadas por nuestro despertar nacional" (Discurso de Eva Perón).²⁰

²⁰. Extraído de <https://www.elhistoriador.com.ar/anuncio-de-la-ley-del-voto-femenino-avita/>

21. Cita extraída de <https://www.elhistoriador.com.ar/542-2/>

Documento 5

"Presidente de los argentinos en tiempos difíciles, (...) ha sido más reconocido por la historia que por sus contemporáneos. Éstos lo han caracterizado como una tortuga, le han achacado aceptar la proscripción del peronismo y le han criticado cierta tozudez política que lo aisló en los momentos más duros. Aquella, en cambio lo recuerda hoy por medidas audaces, como la anulación de los contratos petroleros de Frondizi, y por haber construido una isla democrática en un océano de golpes y dictaduras" (historiador Felipe Pigna).²¹

Documento 6

Carta del profesor Warren Ambrose al editor del New York Times: "(...) llegaron soldados que nos ordenaron, a los gritos, pasar a una de las aulas grandes, donde nos hizo permanecer de pie, con los brazos en alto, contra una pared. El procedimiento para que hiciéramos eso fue gritarnos y pegarnos con palos. Los golpes se distribuían al azar y yo vi golpear intencionalmente a una mujer -todo esto sin ninguna provocación. (...) nos hicieron pasar entre una doble fila de soldados, colocados a una distancia de diez pies entre sí, que nos pegaban con palos o culatas de rifles y que nos pateaban rudamente en cualquier parte del cuerpo que pudieran alcanzar."²²

22. Fragmento extraído de Portal Educ.ar: <https://www.educ.ar/recursos/128825?from=129494>

2. Responde: ¿A cuál de los siguientes procesos históricos mencionados debajo, se refiere cada documento? Justifica la elección

- Gobierno de Illia
- Noche de los bastones largos
- Proscripción del peronismo
- Revolución libertadora
- Ley de voto femenino
- Gobierno de Frondizi

3. Describe en no más de cinco líneas el contexto social que explica la importancia de estos documentos.

Actividad 3

Responde si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Justifica la elección:

a) Luego de 1955, en las universidades tuvieron plena vigencia los principios reformistas, pudiéndose manifestar todas las ideas políticas que circulaban en el país.

b) Durante el gobierno de Illia se dio un gran debate llamado "Laica o libre". La población argentina se preguntaba: ¿se debía permitir que las universidades privadas otorguen títulos profesionales? Debido a las masivas movilizaciones por la laica, las universidades públicas continuaron siendo las únicas autorizadas para hacerlo.

c) Durante los gobiernos peronistas la Iglesia ganó poder, ya que se implantó la enseñanza religiosa en las escuelas.

d) Gran parte del plantel docente del país apoyó la política educativa peronista, ya que adhería a la instauración de la enseñanza religiosa. Lo contrario sucedió luego del golpe de 1955, con el retorno a la tradición liberal educativa.

e) Las Fuerzas Armadas, de forma legítima y respetando la Constitución Nacional, derrocaron al presidente Arturo Illia y tomaron el gobierno bajo su mando.

f) Durante el gobierno de Juan Carlos Onganía, se intervinieron las universidades del país por considerarlas lugares de propagación de ideologías subversivas, violándose principios como la autonomía universitaria y el gobierno tripartito.

g) La Ley N° 16.912 de 1966 defendía los principios reformistas.

h) El gobierno de Levingston duró varios años y durante el mismo disminuyeron notablemente las tensiones sociales.

i) Muchos historiadores podrían coincidir en que, durante el gobierno de Isabel Perón, los estudiantes gozaron del pleno derecho de participar en la vida política universitaria.

j) La Ley Taiana del año 1974 reivindicó los principios reformistas.

Actividad 4

1. En el siguiente enlace se encuentra el Mensaje de su Excelencia el señor Ministro de Cultura y Educación, Dr. Oscar Ivanissevich emiti-

do el 10 de setiembre de 1974 con motivo del Día del Maestro:

2. Lee los apartados “El presupuesto de la Educación” (p.7) y “La ley universitaria” (p.8). Realiza una lista con ítems de los puntos más importantes de su discurso.



3. Responde: ¿qué relación se puede encontrar entre este discurso y las medidas efectivamente tomadas en relación a las Universidades Nacionales en ese momento histórico?

Bibliografía

- *Barrancos, Dora (2010). Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Sudamericana.*
- *Buchbinder, Pablo (2010). Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires: Grupo Editorial Argentina.*
- *Egger-Brass, Teresa (2004). Historia argentina, 1806-2004. Una mirada crítica. Buenos Aires: Maipue.*
- *Puiggrós, Adriana (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.*
- *Romero, José Luis (2012). Breve historia contemporánea de la Argentina 1916-2010 [1° Edición electrónica]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.*
- *Scaltritti, Mabel; Filadoro, Ariel; Giuliani, Alejandra; Marcaida, Elena; Mazzeo, Miguel; Nicanoff, Sergio... y Sirlin, Ezequiel (2013). Historia Argentina Contemporánea Pasados presentes de la política, la economía y el conflicto social. Buenos Aires, Dialektik Editora*



Fuentes

- *Diario El Orden (1930). Portada [imagen]. Hemeroteca digital del Gobierno de Santa Fe. Recuperado de <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/926/?page=1&zl=2&xp=-35&yp=-156>*
- *Revista Caras y Caretas (1931). Portada [imagen]. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/439158842/Caras-y-caretas-Buenos-Aires-28-11-1931-n-%C2%BA-1-730-pdf>*

03.

LA UNIVERSIDAD ENTRE LA REPRESIÓN Y LA DEMOCRACIA (1976 – 2001)

Pablo Arnau Short e Inés Franza

El sistema universitario argentino sufre profundas modificaciones a lo largo del período 1976-2001. La característica tal vez más importante sea el paso de un sistema absolutamente controlado y cerrado durante la última dictadura

militar a otro que, a partir del retorno a la democracia, intenta recomponer los instrumentos autónomos de gestión, aunque al calor de profundos problemas políticos y económicos. En consecuencia, los principios reformistas durante toda esta etapa se vieron anulados, alterados, reconstituidos y también cuestionados.

Los cambios en la política, la economía y la sociedad influyen, sin lugar a dudas, en las instituciones universitarias argentinas. Asimismo, los diferentes modelos de país, impulsados por los distintos gobiernos (de facto o de derecho) entre 1976 y 2001, impactan de modo particular en el sistema universitario argentino. Siguiendo esta lógica, esta sección recorrerá, en primer lugar, los oscuros años de la última dictadura militar y el consecuente vaciamiento de las universidades argentinas. En segundo lugar, una vez recobrada la democracia en 1983, se describirá el modo en que el sistema universitario comienza a normalizarse en sintonía con la apertura democrática. Finalmente, se estudiará cómo el gobierno de la convertibilidad intenta imponer una ideología neoliberal dentro de las casas de altos estudios.

Los capítulos de esta Sección, que remiten a su vez, a tres sub-períodos históricos, se titulan: "Estado terrorista (1976-1983)", "Retorno a la democracia (1983-1991)" y "Gobiernos de la convertibilidad (1991-2001)", respectivamente. En el desarrollo de estos, se hará referencia a los acontecimientos más significativos de la esfera política, económica y social, como así también al impacto generado en el funcionamiento de la universidad. Al final, se encontrará a disposición una serie de actividades para lograr una mejor comprensión de los sub-períodos y, de este modo, tener una mirada integral de un proceso complejo de la historia y la política argentina.

07. Estado terrorista (1976-1983)

Pablo Arnau Short e Inés Franza

— *¿Gabi puede ser la hija de una desaparecida?*

— *Dijimos que nunca íbamos a hablar de eso.*

Película La historia oficial de Luis Puenzo (1985)

El 24 de marzo de 1976 se produce en Argentina el último -y más violento- golpe de Estado. Sin embargo, la intromisión de hecho de las Fuerzas Armadas en la esfera política e institucional de nuestro país no constituye ninguna excepción durante todo el siglo XX. La posta de interrupciones militares, tal y como se aborda en los capítulos anteriores, comienza en 1930, continúa en 1943, 1955, 1962, 1966, y finaliza recién en 1983 bajo el gobierno de Raúl Alfonsín.

Específicamente, son cuatro los militares que se suceden en el poder entre 1976 y 1983: Jorge Rafael Videla, Eduardo Viola, Leopoldo Fortunato Galtieri y Reynaldo Bignone. La denominación elegida para este golpe, por sus propios artífices, fue la de Proceso de Reorganización Nacional. Desde el primer documento oficial de proclama publicado el mismo 24 de marzo se expresa que el país debía refundarse siguiendo determinados valores amenazados y dejados de lado por una parte importante de la sociedad argentina. Tal y como se indica en la primera acta, los propósitos del golpe son los siguientes:

Restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia, imprescindibles para reconstituir el contenido y la imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y participación responsable de los distintos sectores a fin de asegurar la posterior instauración de una democracia republicana, representativa y federal, adecuada a la realidad y exigencias de solución y progreso del Pueblo Argentino (Junta Militar, 1976).

La nación es considerada como un elemento que debe ser reorganizado siguiendo valores asociados a la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino. Asimismo, consideran que se debía erradicar la subversión para, de este modo, generar un desarrollo económico que, como se verá, será la antesala del neoliberalismo en Argentina.

La literatura especializada suele discutir en torno a los objetivos que se propuso la última dictadura militar. Héctor Recalde señala que el Proceso presentó sus objetivos explícitos a través de múltiples documentos públicos y oficiales. En ellos, los militares declararon que el país debía “combatir la subversión, eliminar la corrupción y reordenar la economía” (Recalde, 2018, p. 163). Sin embargo, las acciones realmente realizadas fueron otras: reducir la protesta obrera y las luchas populares, eliminar el rol interventor del Estado en la economía y permitir, al mismo tiempo, la preeminencia de sectores financieros por sobre los productivos. Finalmente, el más cruel de todos los objetivos se dirigió lisa y llanamente a la eliminación de todas aquellas personas percibidas como una amenaza para el establecimiento del nuevo orden de cosas. Es justamente esto lo que se denominó terrorismo de estado, puesto que la apropiación ilegítima de bebés, el secuestro, la tortura, la detención, y la ejecución de estas personas se llevaron adelante siguiendo un plan sistemático orquestado por el propio Estado.

Vale aclarar que estas acciones terroristas no fueron aisladas, sino todo lo contrario. Si se mira el contexto latinoamericano, rápidamente se evidencia que durante este período existió un telón de fondo particular. La Doctrina de Seguridad Nacional, dirigida por Estados Unidos en contexto de Guerra Fría, permitió resignificar el rol tradicional de las Fuerzas Armadas en Latinoamérica, puesto que ahora se debía combatir también a los enemigos internos. Si a ello se le suma el rol de la Escuela de las Américas -institución destinada a instruir a los militares en técnicas de espionaje, guerra y tortura- y el Plan Cóndor -estrategia específicamente instrumental de erradicación de la subversión-, no deben resultar extrañas las acciones llevadas adelante por el Proceso en nuestro país.

En consecuencia, la dictadura militar argentina de 1976 se nutrió de determinados elementos provenientes de un contexto internacional bipolar en donde la lucha contra el comunismo era una prioridad. A ello se debe incorporar una determinada visión económica y una forma específica de relación con la sociedad argentina. Para lograr estas metas y desde el mismo 24 de marzo, la política denominada formal quedó absolutamente suspendida: el poder ejecutivo y el legislativo en todos sus niveles (nacional, provincial y municipal), además del poder judicial cesaron en sus funciones. Asimismo, se prohibió todo tipo de actividades políticas y gremiales.

Siguiendo el planteo que realiza Ezequiel Sirlin (2008), se puede indicar que existen tres diferencias entre la última dictadura y las precedentes. Ello resulta importante porque permite comprender de manera global algunos aspectos relevantes y específicos del Proceso.

En primer lugar, desde un punto de vista político, tanto la militarización del aparato estatal como el despliegue represivo y terrorista llevado adelante no tienen comparación con las dictaduras anteriores. Si para el Onganía (1966-1969) había que separar a los militares del accionar político para evitar enfrentamientos internos y de este modo lograr mayor gobernabilidad, el Proceso decidió ocupar la máxima cantidad posible de lugares reales de poder.

La presencia del personal militar en la administración pública durante el año 1976-1977 llegó al: 40,5 por ciento en la administración central de organismos, 32,4 por ciento en organismos descentralizados, 37,5 por ciento en provincias y municipalidades de Buenos Aires, y 44,5 por ciento en empresas del Estado (Sirlin, 2008, p. 389).

Sin embargo, lo más importante del período constituye lo que Sirlin denomina plan de matanza administrada, o bien, de genocidio tecnificado. La dictadura del '76 gestionó la muerte de miles de cientos de personas a través de una maquinaria de centros clandestinos de detención, tortura, violación, y muerte. Las víctimas del terrorismo de Estado fueron agrupadas bajo la denominación de subversión entendida como:

(...) toda acción clandestina o abierta, insidiosa o violenta que busca la alteración o la destrucción de los criterios morales o la forma de vida de un pueblo (...). Es una forma de reacción de esencia político-ideológica dirigida a vulnerar el orden político administrativo existente (Min. de Cultura y Educación, 1977).

Para los militares, la ideología que nutría a los subversivos era el comunismo y el marxismo. Es por ello que al inicio de este capítulo se hizo mención al clima de época bipolar en el que el enemigo de todos los países alineados a Estados Unidos estaba representado por las corrientes de izquierda marxistas. De todos modos y como se verá más en detalle al abordar la cuestión universitaria, las víctimas no se contaron solamente entre personas marxistas y militantes de organizaciones armadas de izquierda. Según el informe de la CONADEP, las personas desaparecidas representaron un arco amplio de sectores: trabajadores/as, estudiantes, empleados/as, profesionales, docentes, actores/actrices, artistas y disidentes sexuales (como afirmará Carlos Jáuregui, primer presidente de la Comunidad Homosexual Argentina, años más tarde).

Ahora bien, Rafaela también fue escenario del terrorismo de Estado. Incluso, si para algunas de las mismas víctimas ello parecía mentira: "(...) no va a ser aquí en Rafaela, no... no va a ser con nosotros... (pausa y silencio)" (Kuschnir, 2015). Este sentimiento de lejanía respecto de lo que sucedía en los grandes centros urbanos, no fue suficiente para que en esta ciudad se sufrieran los embates de la dictadura. Según la información recabada en el marco de la muestra "El Amor Espera", las huellas de la dictadura en Rafaela (Archivo Histórico Municipal, 2016) fueron catorce hombres y siete mujeres quienes murieron a causa del terrorismo de Estado. La mayoría de estas personas eran militantes de distintas organizaciones políticas (peronistas, Montoneros, Ejército Revolucionario del Pueblo), pero también había profesionales, trabajadores, sindicalistas y estudiantes secundarios y universitarios. Si bien no todos fueron desaparecidos en Rafaela, sí tuvieron participación activa en la vida política y social de la ciudad. Cabe recordar aquí, y con dolor, el asesinato aún no resuelto de Silvia Suppo, durante el 2010. No debe resultar anacrónico, puesto que el homicidio se produjo días después de la declaración de Silvia ante los tribunales en la que condenaron a algunos de los partícipes de su secuestro, tortura y violación en la década del 70.

En segundo lugar, desde un punto de vista económico, la última dictadura propuso la destrucción de la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), modelo presente en Argentina desde 1930. En su lugar, el Proceso prefirió la instalación de lo que la literatura especializada denomina modelo rentístico-financiero (Rapoport, 2007).

Video recomendado: Documental
"Silvia"



<https://youtu.be/1h8wjUJyaN4>

Ello puede explicarse, siguiendo los planteos tanto de Sirlin (2008) como de Rapoport (2007), dado que la dictadura consideraba a las industrias como uno de los lugares predilectos de origen de las protestas sociales y la organización de las clases populares. El acuerdo entre capital y trabajo, llegado a su cenit con los gobiernos peronistas bajo una dinámica económica de raíz keynesiana (es decir, con un rol estatal de control fuerte) debía ser modificado por el libre mercado. Ahora bien, con ello los militares no supusieron volver a un modelo preindustrial y meramente agroexportador como se había desarrollado en el país hasta 1930. En realidad, lo que se produjo fue un proceso de industrialización selectiva (Sirlin, 2008) y Rafaela constituye un buen ejemplo de ello. Como señala Long (2019), el crecimiento industrial rafaelino durante el período 1976-1984 contrastó con el proceso general de desindustrialización. En efecto, la industrialización selectiva en la ciudad se desarrolló en torno a la metalmecánica vía producción de maquinaria agrícola y vial (autopartes). La ciudad poseía, además de ciertas características intrínsecas ligadas al propio desarrollo local (Long, 2019), determinadas industrias que para los militares se debían proteger (Sirlin, 2008).

De todos modos, la ideología económica dominante e impuesta por el Proceso, y por el Ministro José Alfredo Martínez de Hoz, fue la del liberalismo económico (otra diferencia con las dictaduras anteriores, sobre todo con la de Onganía). Ello implica la desregulación del mercado y la impulsión del modelo rentístico-financiero que será, al mismo tiempo, la antesala del neoliberalismo en Argentina. Para comprender grosso modo este modelo hay que mirar una vez más el contexto internacional. En la década del 70', se produce a nivel mundial una sobreacumulación de dólares que era necesario reintroducir al sistema financiero. De esta manera, se propagaron créditos a tasas de interés muy bajas para países como Argentina, que la dictadura no dudó en tomar. Se ingresa así, de modo abrupto, al sistema financiero internacional (como deudores). Sin embargo, a finales de los 70' y principio de los 80', las tasas de interés aumentan más del doble y con ello la deuda externa contraída también. Esta será una pesada herencia que el país deberá cargar por mucho tiempo y será una de las causas de la salida anticipada del poder de Alfonsín en 1989. En síntesis:

Esta [cambiar el rol estatal] fue la tarea principal que realizó la dictadura militar inaugurando los 30 años de predominio de un modelo neoliberal en el país. La Argentina tenía hasta mediados de los 70' un aparato industrial con problemas pero de dimensiones respetables, ciertos ni-

veles de protección, controles de cambio, tasas reguladas de interés, un sistema financiero bastante controlado y, a pesar de diversas crisis en la balanza de pagos y procesos inflacionarios, tasas de crecimiento relativamente buenas y sostenidas, especialmente entre 1964 y 1974. Todo eso se destruyó: se promovió la desregulación financiera y la apertura indiscriminada de la economía, que afectó a la balanza comercial y a la cuenta corriente de la balanza de pagos; se produjo un fuerte proceso de desindustrialización y reprimarización de la economía. (...) a principios de 1977 se implementó una reforma que ubicaría al sector financiero en una posición hegemónica en términos de absorción y asignación de recursos, mediante su liberalización, el alza de las tasas de interés y una mayor vinculación con los mercados internacionales (Rapoport, 2007, p.8).

Finalmente, resta describir las relaciones que la dictadura entabló con la sociedad en términos de apoyos, movilización y resistencias, puesto que es posible afirmar que estos vínculos fueron no solo variados, sino que también mutaron a lo largo del período. Sin embargo, de modo general, se suele decir, y con fundamentos, que la última dictadura fue de carácter cívico-militar.

Los apoyos más cercanos y duraderos al Proceso fueron los de la Iglesia Católica, de algunos sectores concentrados de la economía (nacional e internacional) y de los medios masivos de comunicación. La clase media, como expresa Sirlin (2008), apoyó la dictadura inicialmente, dado que se creía que este nuevo gobierno iba a terminar con largos años de violencia política en Argentina. Asimismo, y a diferencia de los otros golpes de estado argentinos, el Proceso logró movilizar a las masas en varias oportunidades siendo las más sobresalientes el Mundial de Fútbol de 1978, la guerra con Chile (finalmente desarticulada) y la guerra de Malvinas. La clase trabajadora, en principio, se caracterizó por una resistencia silenciosa al interior de las fábricas. Algo similar ocurrió con los partidos políticos tradicionales que solamente al final del período, agrupados en la Multipartidaria, van a comenzar a criticar públicamente a la dictadura.

En términos de resistencia, hubo dos organizaciones que se posicionaron abiertamente en contra del Proceso. La primera, por convicción desde el principio y por ser el foco de ataques de la misma dictadura; la segunda, más bien por obligación histórica y biográfica. Se trata, por un lado, de la resistencia de las organizaciones guerrilleras (que continuaron con el accionar de años anteriores) y, por el otro,

de la resistencia pública de las agrupaciones de derechos humanos. Las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo se conformaron rápidamente en un actor político de relevancia que decidió, como indica Dora Barrancos (2010), salir de sus casas a luchar a la plaza en un momento donde corrían serio peligro sus vidas (de hecho, hubo madres y abuelas secuestradas, torturadas y asesinadas). La conformación de este actor de resistencia pública se consagró primeramente a buscar información sobre sus propios hijos y nietos (desaparecidos y apropiados, respectivamente). Cuando se dieron cuenta de que las respuestas no iban a venir de las instituciones tradicionales (juzgados, hospitales, morgues, cementerios, jefaturas de policía, etc.), decidieron salir cada semana al espacio público con sus famosos pañuelos blancos en busca de justicia.



Fuente: Madres de Plaza de Mayo, 2017

Educación y Universidad

La intervención de las universidades nacionales en Argentina no conforma una particularidad de este período, sino más bien la naturaleza violenta y represiva de la misma. Es cierto que tanto la intervención como la represión habían cobrado importancia, como se describió en el capítulo anterior, desde la asunción al gobierno de Isabel Perón en 1974. De hecho, toda la década de 1970 constituye en el país una etapa en donde la violencia fue comprendida como forma legítima de canalizar diversos conflictos. En consecuencia, sobre este telón de fondo previo, operó el gobierno de facto iniciado en 1976.

Se inaugura así un período marcadamente violento que condicionará de múltiples maneras la vida dentro de las instituciones universitarias.

No se puede negar que durante el Terrorismo de Estado, las transformaciones acontecidas en los ámbitos político, social y económico del país impactaron fuertemente en la educación. De modo general, en línea con el estricto control social y político, y con la violencia terrorista que instauró el Proceso de Reorganización Nacional, se produjo una fuerte intervención en el sistema educativo visto como un espacio privilegiado para la proliferación de una cultura de alteración del orden deseado. Sin embargo, la dictadura consideraba también que la universidad -luego de las necesarias intervenciones- debería permitir transmitir los valores que se consideraban indispensables para el desarrollo del ser nacional. De esta manera, la vida universitaria se vio nuevamente afectada por el modelo de sociedad y política instaurado por los militares.

Tal y como expresa Adriana Puiggrós (2003), el gobierno militar comprendía a la universidad en particular, y al ámbito educativo en general, como un foco de subversión. En el documento "Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)" (Min. de Cultura y Educación, 1977) se desarrollan los objetivos, modos de organización y acción de los grupos considerados como subversivos en los espacios educativos. Con esta clase de documentos se obligaba a docentes y autoridades para que notifiquen si identificaban actitudes subversivas en estudiantes (secundarios y universitarios) y colegas. Si recordamos que uno de los objetivos del golpe militar era eliminar a este enemigo interno, las universidades fueron uno de los ámbitos centrales donde atacaron.

Así, las universidades nacionales durante este período estuvieron marcadas por medidas de intervención y control sobre todos los aspectos de la vida universitaria: represión, secuestro, tortura y muerte sobre quienes eran considerados parte de la subversión; control ideológico de los contenidos y planes de estudio; vigilancia directa a través de la presencia de fuerzas policiales y militares en los edificios educativos; restricción sobre toda actividad de política universitaria; vaciamiento de las instituciones por la expulsión (directa o indirecta) de docentes e investigadores; la clausura de determinadas carreras e, incluso, el cierre de una universidad nacional. Entre quienes fueron reprimidos se encuentran integrantes de todos los claustros de la comunidad universitaria, tanto docentes y autoridades, como estudiantes. No obstante, "la represión tuvo justamente al estudiantado como uno de sus blancos principales. El informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) ha señalado que un 21% de los desaparecidos eran estudiantes" (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 13). Muchas de estas personas fueron perseguidas, amenazadas, secuestradas, torturadas, detenidas, y ejecutadas

en centros clandestinos de detención. Otras, tuvieron como destino el exilio forzoso hacia países limítrofes, latinoamericanos o europeos. Ahora bien, con el objetivo de cambiar por completo un sistema universitario considerado altamente propicio para el desarrollo de la subversión, la dictadura militar decidió desde el principio, intervenir. En efecto, las determinaciones y decisiones que se tomaron en el ámbito universitario estuvieron marcadas por la clausura y el consecuente vaciamiento del sistema.

El ataque a las universidades nacionales fue frontal. Arancelamiento, cupos, exámenes de ingreso altamente selectivos, así como el proyecto de eliminación de las universidades del interior, que comenzó con el cierre de la de Luján, constituyen las medidas administrativas más importantes (Puiggrós, 2003, p. 171).

En el inicio de este período se sancionó la Ley N° 21.276, específicamente el 29 de marzo de 1976, es decir, solo a cinco días de haberse llevado a cabo el golpe de Estado. La cuestión universitaria era un aspecto central de la dictadura y, a partir de allí, se determina que el gobierno de las universidades queda a cargo de los funcionarios que asigna el Ministerio de Cultura y Educación, quedando así oficiales de las Fuerzas Armadas como decanos y rectores (Buchbinder y Marquina, 2008). De esta manera, la intromisión del poder político de turno sobre las decisiones de la vida universitaria fue total, coartando completamente la autodeterminación de las universidades nacionales. Al mismo tiempo, y al igual que la clausura total de la actividad política partidaria, se estableció la supresión de los órganos colegiados de gobierno. Se eliminó por ende la representación de los claustros universitarios en la toma de decisiones institucionales propias. De igual modo, se prohibió y desarticuló completamente toda actividad y participación de las agrupaciones políticas, estudiantiles y gremiales.

En consecuencia, la dictadura clausuró rápidamente todos los aspectos políticos formales de organización institucional universitaria: fueron desarticuladas las instancias internas de toma de decisiones (asambleas y consejos directivos) y fueron reemplazados los rectores y decanos por aquellos designados directamente por el Ministerio de Cultura y Educación, esto es, por el Poder Ejecutivo Nacional.

En este contexto de clausura del sistema, se produjo un retiro masivo de intelectuales y personas dedicadas a la docencia e investigación que fueron obligadas, incluso, a alejarse del país, exiliándose y continuando sus carreras profesionales y de investigación en otros países. La función docente se vio afectada por un control estricto de

las nuevas autoridades ejercido sobre aspectos políticos, ideológicos y de contenidos. Se llegó hasta la separación del cargo de docentes y se dio lugar a las cesantías masivas, expulsando a todas aquellas personas de las cuales se sospechaba que tenían alguna adhesión o conexión con lo subversivo.

Quienes ocuparon los cargos docentes que quedaron vacantes, lejos de pasar por una instancia rigurosa de concurso, tuvieron una designación por parte de las autoridades militares de las universidades. Como plantean Buchbinder y Marquina, “la dictadura cercenó principios fundamentales de la vida académica (...) designó en forma discrecional y arbitraria a los nuevos docentes que llegaron a los cargos, en su gran mayoría por sus vínculos y afinidades políticas e ideológicas con los integrantes del nuevo régimen” (2008, p. 13).

En consecuencia, con el vaciamiento de parte importante del plantel docente, el desarrollo de la ciencia y la investigación dentro de las Universidades se vio fuertemente afectado durante el Terrorismo de Estado. Por otra parte, los recursos destinados a la investigación científica se transfirieron a ámbitos extrauniversitarios, como CONICET e INTA, generando un desfinanciamiento de la investigación en el ámbito de la educación superior.

La política implementada por la dictadura hacia la universidad incidió negativamente, también, en el rol de la misma en la vida científica y cultural. Aquellos años fueron testigos, entonces, de un progresivo retiro de la universidad de los procesos de creación de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 15).

Las modificaciones al sistema universitario se dirigieron igualmente al control de la matrícula a través de determinados requisitos de ingreso. Se instauró una política de admisión basada en un sistema con doble barrera: se debía aprobar un examen de ingreso obligatorio y, luego entrar dentro de un cupo limitado que se habilitaba cada año para las carreras. Esto impactó de manera directa en un descenso del número de estudiantes universitarios, obstaculizando la posibilidad de ingreso de nuevos estudiantes y cumpliendo con la estrategia de las Fuerzas Armadas de reducir las dimensiones de la universidad (Buchbinder y Marquina, 2008).

Queda claro que durante este período, la disminución de la calidad de la investigación científica, el proceso de expulsión masiva de docentes, las restricciones al ingreso y el control estricto de los ámbitos universitarios de toma de decisiones no hicieron sino vaciar de con-

tenido a las universidades argentinas. Por supuesto que la desaparición de estudiantes constituye la faceta más oscura del proceso.

Otras decisiones que evidencian el control y la censura por parte del gobierno de facto son las modificaciones que se produjeron en los planes de estudios, a la vez que se suprimieron y suspendieron diferentes carreras universitarias, especialmente aquellas vinculadas a las Humanidades y Ciencias Sociales.

Los proyectos de transformación del sistema que inició la dictadura incluyeron la supresión de carreras enteras como las de Humanidades, Matemática, Física y Química en la Universidad Nacional del Sur, Cinematografía en la de La Plata, Antropología en la de Mar del Plata. La carrera de Psicología fue suspendida durante largo tiempo en las universidades de La Plata, Tucumán y Mar del Plata (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 14).

A la supresión de carreras, se sumó la prohibición y restricción de publicaciones y la circulación de textos, libros y revistas considerados contrarios a los valores de la dictadura.

La prohibición de importación, publicación y venta de libros considerados subversivos abarcó, dentro de una larga lista, la obra del poeta chileno Pablo Neruda, junto con El Principito de Saint Exupéry; los trabajos de María Elena Walsh y Elsa Bornemann; las enciclopedias Salvat y Universitas; los poemas de Jacques Prévert; y numerosas obras de las editoriales Fondo de Cultura Económica, Siglo XXI y Amorrortu (Puiggrós, 2003, p. 171).

Muchos de estos materiales fueron incluso incinerados. Si bien se produjeron varias quemas de libros durante la dictadura, uno de los sucesos más significativos se produjo con los libros del Centro Editor de América Latina (CEAL) que se llevó a cabo en Sarandí, en un terreno baldío, en la provincia de Buenos Aires.

En 1980, el régimen militar sancionó una nueva ley universitaria, la Ley N° 22.207 que estableció el régimen orgánico para el funcionamiento de las universidades. Dentro de las disposiciones más relevantes se pueden destacar la designación de rectores y decanos por parte del Poder Ejecutivo Nacional y la posibilidad de arancelamiento de los estudios de grado. Como consecuencia de estas nuevas resoluciones y la ya evidente erosión de la legitimidad de las autoridades militares, ese mismo año organizaciones y movimientos estudiantiles emergieron con mayor fuerza en el espacio público manifestando su oposición a la intervención de la dictadura sobre el funcionamiento de las universidades, destacándose sobre todo la oposición al aran-

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA



celamiento, que restringía aún más las posibilidades de ingresar a las casas de altos estudios.

Un momento fundamental en la historia del movimiento estudiantil de aquellos años se produjo cuando en diciembre de 1980 la Federación Universitaria Argentina (FUA) salió a la luz pública firmando una solicitada en los principales diarios de circulación nacional para rechazar la aplicación del arancel (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 17). Ya en 1982 las Fuerzas Armadas se veían fuertemente debilitadas y comenzaron a permitir mayor apertura, en un proceso que culminaría con el llamado a elecciones democráticas. En el ámbito de las universidades, ese año se reabrieron los Centros de Estudiantes, se llevaron a cabo asambleas estudiantiles y se aunaron diferentes reclamos en torno al funcionamiento y a los recursos necesarios para el desarrollo de la vida universitaria. Finalmente, se convocó a elecciones para volver a constituir los Centros de Estudiantes. Poco a poco y de manera progresiva, resurgieron las voces universitarias en el espacio público, y los reclamos volvieron a tener lugar.



Fuente: Vannucchi, 2020

En 1982 y 1983 se organizan movilizaciones estudiantiles en diferentes universidades de Argentina. En relación a esto, Cristal (2015) hace mención a dos oleadas universitarias significativas acontecidas en estos años. En primer lugar, a fines de 1982 se da lugar al retorno de manifestaciones estudiantiles a través de marchas, asambleas y elecciones. En segundo lugar, ya en 1983, una segunda oleada que tiene su escenario en distintos puntos del país, y cuyo reclamo se centra en el acceso e ingreso a la universidad, la oposición a los cupos y al arancelamiento.

Video recomendado: Historia del sistema universitario argentino: Terrorismo de Estado (Univ. Nac. de Río Negro)



<https://youtu.be/EJEnpf5ZD9o>

Bibliografía

- *Barrancos, Dora (2010). Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.*
- *Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.*
- *Cristal, Yann (2015). El movimiento estudiantil de la UBA y el "regreso de la democracia" en 1983. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-061/916>*
- *Long, Andrea (2019). La paradoja del caso Rafaela. Crecimiento industrial durante el período 1976- 1984. Repositorio del Instituto Superior del Profesorado N° 2 "Dr. Joaquín V. González".*
- *Puiggrós, Adriana (2003). ¿Qué pasó en la Educación Argentina? Breve historia desde la Conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.*
- *Rapoport, Mario (2007). Mitos, etapas y crisis en la economía argentina. Nación- Región- Provincia en Argentina, 1. Recuperado de: http://www.mariorapoport.com.ar/uploadsarchivos/mitos_etapas_y_crisis_en_la_economia_a_argentina.pdf*
- *Recalde, Héctor (2018). Historia de la Argentina [1819-2018]. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.*
- *Sirlin, Ezequiel (2008). La última dictadura militar: genocidio, desindustrialización y recurso a la guerra (1976-1983). En Susana Luque (Ed.), Historia Argentina Contemporánea. Pasados presentes de la política, la economía y el conflicto social (pp. 369-414). Buenos Aires: Dialektik.*



Fuentes

- *Archivo Histórico Municipal (2016). El amor espera. Las huellas de la dictadura en Rafaela [Exposición] Rafaela, Argentina: Complejo Cultural del Viejo Mercado.*
- *Junta Militar (24 de marzo de 1976). Acta 1. Propósito y objetivos básicos para el proceso de reorganización nacional. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000162.pdf>*
- *Kuschnir, Paula (Directora) (2015). Silvia [Documental]. Wayruro Comunicación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1h8wjUjyaN4&t=8s>*
- *Madres de Plaza de Mayo (1 mayo 2017). Una historia de lucha que se convirtió en símbolo: 40 años de las Madres de Plaza de Mayo [fotografía]. Recuperado de <https://desinformemonos.org/una-historia-lucha-se-convirtio-simbolo-40-anos-las-madres-plaza-mayo/>*
- *Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (1977). Resolución 538 por la cual se establece el folleto "Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)". Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003637.pdf>*
- *Puenzo, Luis (Director). (1985). La historia oficial [Película]. Cinemanía S.A.; Historias Cinematográficas S.A.; Progress Communications.*
- *Vannucchi, Edgardo (26 de junio de 2020). Miles de libros y fascículos de diferentes colecciones del CEAL [fotografía]. Periódico La quema (online). Recuperado de <https://www.revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=479>*

08. Retorno a la democracia (1983-1991)

Inés Franza y Pablo Arnau Short

(...) la democracia es un valor más alto que el de una mera forma de legitimidad del poder porque con la democracia no solo se vota, sino que también se come, se educa y se cura.

Raúl Alfonsín - Primer discurso frente a la Asamblea Legislativa
(Televisión Pública, 2010, 27m32s)

El 10 de diciembre de 1983, y no por azar -puesto que ese día, desde 1948, se conmemora internacionalmente los Derechos Humanos establecido por la Organización de Naciones Unidas (ONU)-, asume la presidencia Raúl Ricardo Alfonsín. Se inaugura de este modo el período democrático más largo del país: en el 2023, de hecho, se cumplen 40 años de continuidad democrática. Es cierto que esta nueva etapa estuvo lejos de constituirse de manera armónica, sobre todo con la pesada herencia que dejó la dictadura. En efecto, los siete largos años del Proceso socavaron y condicionaron de múltiples formas la política, la economía y la sociedad argentinas.

El poder del Proceso se fue lentamente erosionando, especialmente luego de la derrota de la Guerra de Malvinas. Con ello, se produjo lo que se conoce como la transición democrática en donde los militares argentinos, con alto descrédito de la sociedad, no pudieron imponer las reglas de juego para el pasaje democrático (como ocurrió, por ejemplo, con la transición chilena).

A mediados de 1982, ya perdida la Guerra de Malvinas, el sistema político comienza a flexibilizarse. En este sentido, Bignone, el último presidente de facto, aprueba el nuevo estatuto de los partidos políticos para comenzar a organizar el retorno democrático. A nivel local, según el trabajo de investigación histórica de Siano (2019), la ciudad de Rafaela se convierte, a mediados de 1983, en el punto de encuentro para la reorganización partidaria del departamento Castellanos. En este sentido, tal vez el mitin más importante de la época lo constituya la visita del por entonces aún candidato de la UCR, Raúl Alfonsín, a la ciudad. Dicho en otras palabras, se puede expresar que la transición democrática rafaquina se materializó a través de reuniones y debates de los diferentes partidos políticos.

A nivel nacional, los dos partidos mayoritarios, la UCR y el peronismo estaban dispuestos a volver a competir como en las elecciones de 1973 (donde se habían disputado el poder, Perón y Balbín). En consecuencia, la campaña electoral enfrentó a Alfonsín y Luder, por la UCR y por el peronismo respectivamente. Si bien en medio de la

campaña, Alfonsín denunció el pacto militar-sindical, tal vez el gesto más importante y que terminó de inclinar la balanza a favor del candidato radical, fue el cierre de campaña del peronismo.

Allí, Herminio Iglesias, candidato a gobernador por la provincia de Buenos Aires, quema un ataúd con las siglas del partido radical. Este acto fue visto por parte del electorado como una gran provocación a la violencia que, de una vez y para siempre, se quería desterrar. A esto debe sumarse la gran apuesta por reconstruir el Estado de Derecho realizada por Alfonsín. Cabe recordar, a modo de ejemplo, que cada cierre de acto, se encargaba él mismo de recitar el preámbulo de la Constitución Argentina.

Lo descrito, de modo general, conduce a la UCR a ganar las elecciones de 1983. No obstante, el escenario político y económico fue condicionado por varios motivos.



Fuente: Min. de Cultura, 2020

(...) el gobierno de Alfonsín, en el terreno político, luego de realizar severos juicios a los militares terminó cediendo ante ellos y decretando las primeras leyes del perdón, ahora derogadas y, en el terreno económico, a pesar de algunos esfuerzos iniciales por trazar un rumbo diferente, reconoció y sostuvo el endeudamiento anterior con más endeudamiento y a costos más altos, impidiendo que el país pudiera volver a recuperarse económicamente (Rapoport, 2007, p. 9).

En términos políticos, con el fin de la dictadura, la Argentina experimenta una verdadera primavera democrática. Los años de clausura política, social y cultural habían terminado y ello dio lugar a una

efervescencia ciudadana. La libertad recobrada fue vivida con entusiasmo y los partidos políticos, a nivel local, cumplieron una tarea de educación cívica. Siguiendo a Siano (2019), se puede afirmar, en consecuencia, que los partidos políticos nacionales con representación local como así también aquellos regionales y vecinales tuvieron un rol fundamental en la tarea de “concientizar a sus militantes y a la población en general del valor de la democracia” (p. 77). De todos modos, esta tarea no logró incorporar a jóvenes ni a mujeres en las estructuras formales de toma de decisiones (Siano, 2019).

Volviendo a la esfera política nacional, tal vez, uno de los mayores logros del gobierno radical haya sido el Juicio a las Juntas Militares no solo por el importante hecho de haberlos condenado, sino por llevarlo a cabo de acuerdo a los tribunales civiles. Esto ha sentado un precedente incluso a nivel internacional puesto que, cabe recordar, ni siquiera los genocidas del nazismo pudieron ser juzgados por tribunales ordinarios de Alemania. El enjuiciamiento a las Juntas fue posible, como explica Dora Barrancos (2010), gracias a la creación de un instrumento: la CONADEP. Apenas cinco días después de asumir la presidencia, Alfonsín creó por decreto esta comisión cuyo objetivo principal residía en recabar toda la información relativa a las prácticas llevadas adelante por la dictadura (desaparición, torturas, secuestros, apropiación ilegítima de personas, etc.). Fue presidida por el escritor argentino Ernesto Sábato y compuesta por un conjunto de personalidades provenientes de diversos ámbitos (científico, cultural, periodístico, político). La representación de mujeres al interior de la CONADEP fue escasa: solamente Magdalena Ruiz Guiñazú y Graciela Fernández Meijide formaron parte como miembro y como secretaria de denuncias, respectivamente.

Al término de un año de arduo trabajo, la CONADEP elabora el informe conocido como "Nunca Más", base para la condena a las Juntas. La literatura especializada discute en torno a algunos conceptos elaborados dentro de este informe. Uno de ellos es la teoría de los dos demonios, que supone equiparar el accionar de los militares al de las organizaciones armadas (lo cual es una falacia, en primer lugar, porque las fuerzas guerrilleras para 1976 ya habían sido prácticamente desarticuladas y, en segundo lugar, porque los medios con los que contaban ambos no fueron en absoluto equivalentes). Más allá de las discusiones en torno a la teoría de los dos demonios, lo cierto es que el documento elaborado por la CONADEP abonaba la teoría del terrorismo de Estado:

A los delitos de los terroristas, las Fuerzas Armadas respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el

combatido, porque desde el 24 de marzo de 1976 contaron con el poderío y la impunidad del Estado absoluto, secuestrando, torturando y asesinando miles de personas (Barrancos, 2010, pp. 270-271).

En 1985, de los nueve militares integrantes de las diferentes Juntas, se condenaron a cinco y se absolvieron a cuatro. Videla y Massera fueron condenados a prisión perpetua, mientras que los otros tres fueron condenados con penas menos gravosas. Todos, igualmente, quedaron inhabilitados para ejercer cargos públicos y destituidos del rango de militares.

Una vez condenados los actores principales del Proceso se debía seguir con los cargos inferiores, también artífices e instrumentos indispensables para llevar a cabo las acciones de Terrorismo de Estado y crímenes de lesa humanidad. Sin embargo, ello no fue posible dada la sanción, en 1986, de la Ley de Punto Final en donde se establecía un plazo límite de 60 días para continuar presentando denuncias contra los militares. Este hecho fue criticado por varios sectores de la sociedad argentina y más aún por los organismos de derechos humanos. Ello, sin dudas, demostraba que los militares contaban con cierto grado real de poder y de condicionamiento, al mismo tiempo que desnudaba la debilidad del gobierno radical. En 1987 se produce un levantamiento armado por los conocidos como carapintadas, comandados por Aldo Rico, que exigían el cese de los juicios para quienes habían cumplido órdenes de manera subalterna. Más allá de la gran movilización popular en repudio a este levantamiento militar, el gobierno de Alfonsín meses después envió al Congreso otra ley controversial: la Ley de Obediencia Debida. Con este instrumento legal se determinaba el rango a partir del cual un militar podía ser o no juzgado. Se cierran así, durante este período, los juicios a la dictadura. Se deberán esperar casi 20 años, una vez derogadas estas dos leyes, para que los juicios a los militares retomen su cauce durante el gobierno de Néstor Kirchner.

Tomando en consideración el juicio a las Juntas como elemento político sobresaliente de este período, es lícito afirmar que existieron avances (el juicio propiamente dicho como ejemplo internacional de política de Derechos Humanos), pero también retrocesos (las leyes de impunidad). Asimismo, la libertad de prensa, la participación ciudadana y los conflictos sociales fueron nuevamente tratados y canalizados dentro del marco del Estado de Derecho (lo cual no significa que no hayan existido rispideces ni mucho menos). Es absolutamente lícito afirmar que, con la vuelta al Estado de Derecho, la democracia argentina logra volver a institucionalizarse.

Otros elementos imprescindibles del período lo constituyen las leyes de divorcio vincular y de patria potestad compartida. Con estas dos leyes, se logra modernizar la institución familiar en Argentina, a pesar de la persistente crítica de la cúpula católica. Finalmente, siguiendo a Barrancos (2010), resta indicar la creación de la Sub-Secretaría de la Mujer, que logra incorporar al ámbito estatal elementos centrales para pensar cuestiones de género y de derechos femeninos. "Estratégicamente, la línea principal conducía a un mejoramiento de la visibilidad, por parte del resto de los organismos del Estado, de la problemática de la condición femenina" (Barrancos, 2010, p. 279). Los logros en materia de derechos no coincidieron con los graves problemas económicos en donde la herencia de la dictadura era mucho más visible. "La forma de Estado neoliberal, por su parte, mostraba claramente que la capacidad de control del aparato estatal sobre la dinámica económica luego de la dictadura estaba seriamente disminuida" (Filadoro et al., 2008, p.424). La dictadura, en efecto, había producido un cambio en la estructura económica del país dando mayor peso a los factores financieros, inaugurando el modelo rentístico-financiero y dejando una deuda externa muy elevada. En este punto, el caso Rafaela conforma nuevamente una excepción en materia económica.

En los años ochenta, cobró impulso la producción de equipos y partes para la fabricación y enfriamiento de alimentos y para la elaboración de alimentos balanceados. Hacia fines de esta década el conjunto de industrias de Rafaela, especialmente la metalmecánica, logró incrementar su participación en los mercados externos, evidenciándose una creciente expansión de sus negocios (Costamagna et al., 2020. p. 8).

Tal y como había ocurrido en la década anterior, el sistema productivo de la ciudad, más precisamente el sector industrial ligado al agro y la metalmecánica, continuó creciendo a pesar de los avatares económicos que se sucedían a nivel nacional.

De manera global, se puede indicar que el gobierno de Alfonsín durante este período puso en marcha tres planes económicos nacionales para intentar, sin éxito, revertir la crisis. El primero de ellos, impulsado por el Ministro Bernardo Grispun, buscó incentivar la demanda interna ampliando el poder adquisitivo de las clases populares y volver a una política económica de sustitución de importaciones (ISI). No se logró, sin embargo, revertir la grave situación, sino que más bien se implementó el Programa Alimentario Nacional (P.A.N.) cuyo ob-

jetivo era dar respuesta rápida y necesaria a amplios sectores de la sociedad que estaban en condición de alta vulnerabilidad social y de pobreza. Este programa, que otorgaba una caja de alimentos básicos a la población necesitada, si bien se dirigió a controlar una situación urgente y contingente, no permitió rediscutir de forma seria y real principios de redistribución del ingreso.

Grispun debió renunciar y tomó el Ministerio de Economía el Dr. Juan Vital Sourrouille. Con el cambio de ministro, en 1985 se implementó un nuevo programa de reforma económica bautizado rápidamente Plan Austral cuyo objetivo fundamental era bajar la inflación. Este nuevo intento por re-encauzar la economía, introdujo el cambio de moneda: el peso fue reemplazado por el Austral. Al propio tiempo:

Se congelaron los sueldos, cuidando que no se produjeran despidos; se trató de mejorar la recaudación fiscal (...) y se realizó una drástica reducción de los gastos del Estado (...) Sus primeros resultados fueron positivos (...) sin embargo a fines de ese año [1985] retornó la inflación, se renovaron los reclamos de aumentos salariales y crecieron las dificultades en el sector externo, debido principalmente al fuerte peso de la deuda externa (Recalde, 2008, p. 178).

Una vez más, la debilidad del gobierno frente a la deuda y a las exigencias de los organismos internacionales de crédito hizo que los objetivos del Plan Austral fracasaran, puesto que no se pudo contener la inflación. Finalmente, en 1988 se lanza un nuevo programa económico, el Plan Primavera, con el mismo objetivo que el anterior, pero ahora de una forma más ortodoxa (apertura económica y privatización de activos).

Para inicios de 1989 se produce una devaluación del Austral, se desata un proceso hiperinflacionario que provoca episodios de saqueos en las zonas más pobres de Argentina (sobre todo en el conurbano bonaerense y en ciudades grandes del interior) y se ingresa a una cesación de pagos con los organismos multilaterales de crédito. El gobierno de Alfonsín, que no contaba con más apoyos, debió ceder anticipadamente el poder a Carlos Saúl Menem, quien había resultado ganador de las elecciones presidenciales de ese mismo año.

Educación y Universidad

La vuelta a la democracia, como se expresó con anterioridad, trajo consigo profundos cambios asociados al restablecimiento de los derechos humanos, así como transformaciones en el funcionamien-

to de la economía y del sistema político. El retorno a la democracia permitió, asimismo, el desarrollo pleno de libertades acalladas en tiempos de dictadura. En este contexto, una de las instituciones que recobró poder, sentido y autonomía va a ser justamente, y como se analizará en breve, la universidad.

La educación, en sentido amplio, fue un tema de agenda pública del gobierno de Alfonsín, puesto que va a ser pensada como una institución altamente importante para el desarrollo democrático. Como afirma Pablo Pineau (Televisión Pública, 2010), con la llegada de Alfonsín al poder, se va a correr el velo autoritario que dominó a la educación en dictadura. En este sentido, el Congreso Pedagógico Nacional de 1984 representa un mojón clave que, si bien no logró la modificación del sistema educativo primario y secundario, permitió de todos modos repensar cuestiones educativas y sociales en democracia. No se logró arribar a una ley como luego del Primer Congreso Pedagógico Nacional, pero se legitimaron nuevas prácticas democráticas en educación. Este Congreso, que conmemoró el centenario de la Ley N°1.420, propició la participación de diferentes actores e instituciones sociales y políticas, entre los que se incluyeron docentes, partidos políticos e Iglesia. Otro elemento que da cuenta de la importancia de la educación para el nuevo gobierno estuvo representado por el Plan Nacional de Alfabetización efectivizado a partir del decreto N° 4.136 de 1984. Teniendo en cuenta los diagnósticos de analfabetismo en la Argentina, el Poder Ejecutivo Nacional concibió dicho plan, de emergencia y de carácter prioritario, como un instrumento para propiciar la igualdad de oportunidades a través de mecanismos de escolarización en la población adulta.

Ahora bien, ¿cómo se democratiza la universidad en el período de Alfonsín? O, dicho de otro modo, ¿cómo se vehiculiza la apertura democrática al interior de las universidades argentinas? En el sistema universitario se hacen visibles rápidamente los efectos del retorno a la democracia, a través del llamado proceso de normalización. Como consecuencia del Terrorismo de Estado, las universidades fueron alteradas por la represión, el control ideológico y la censura. Es por esto que, con la vuelta del gobierno democrático, se requirió una reestructuración profunda de las mismas. De esta manera, en el ámbito universitario se dio lugar a un proceso de reconstrucción, conformado por una serie de normas, eventos y sucesos. Si la característica principal de la dictadura fue la clausura del sistema universitario, con la vuelta a la democracia este sistema logra comenzar un proceso de reapertura. Justamente, en lo que refiere a la apertura de casas de estudios se reabrió, en 1984, la Universidad Nacional de Luján, cuyas puertas habían sido cerradas durante el gobierno militar.



Más específicamente, el proceso de normalización, que como su nombre lo indica tenía como objetivo lograr re-encauzar las libertades al interior de las universidades, se evidenció a partir de una serie de medidas y normativas. La idea central era volver a poner en funcionamiento los principios reformistas, cuestionados y anulados en el período de la última dictadura militar.

La tarea de democratización interna de las universidades nacionales implicó el establecimiento de gobiernos universitarios colegiados, mayoritariamente con representación tripartita (profesores, graduados y estudiantes). Para ello, fue necesario normalizar el claustro de profesores, reincorporando a docentes cesanteados durante la dictadura y poniendo en práctica mecanismos que anularan todo vestigio de los procedimientos originados en ese período, como por ejemplo la designación directa de profesores por parte de las autoridades, o a través de concursos viciados por discriminación ideológica (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 24).

Siguiendo a Buchbinder y Marquina (2008), en materia legal es pertinente hacer referencia a cuatro normativas centrales, así como la derogación de otra proveniente de la dictadura, la Ley N° 22.207 de 1980, llamada Ley Orgánica de las Universidades Nacionales. Como se mencionó en el período anterior, esta ley determinaba que los rectores debían ser designados por parte del Poder Ejecutivo Nacional y planteaba, al mismo tiempo, el potencial arancelamiento de los estudios. Una vez derogada la ley universitaria de la dictadura, hubo que construir un nuevo marco legal.

En primer lugar, el Decreto Nacional N° 154 de diciembre de 1983 estableció, a los fines del proceso de normalización de las universidades, el nombramiento de decanos y rectores normalizadores, la aplicación de estatutos universitarios vigentes antes del golpe de Estado de 1966, la conformación de Consejos Superiores Provisorios en cada universidad y Consejos Académicos Normalizadores Consultivos en cada facultad y el reconocimiento de los Centros de Estudiantes. La idea en este estadio fue dotar a las universidades nacionales de un tiempo prudencial para que pudieran llevar a cabo concursos docentes y, de esta forma, poder conformar luego los respectivos órganos de gobierno regulares.

En segundo lugar, al año siguiente la Ley N° 23.068 de Normalización de las Universidades Nacionales ratificó lo establecido en el decreto anteriormente descrito. Además, en sus artículos especifica y

detalla las funciones del rector normalizador, del Consejo Superior Provisorio y del Decano Normalizador. De esta manera, el proceso de normalización otorgó nuevamente amplios márgenes de acción a las universidades nacionales de todo el país. Con la vuelta a la democracia, a través de soportes legales específicos, las universidades comienzan a volver a cumplir con sus funciones de manera autónoma y sin ninguna injerencia del poder político de turno.

En tercer lugar, ya a finales de 1984, la Ley N° 23.151 estableció la autarquía de las universidades nacionales, lo que significa que estas instituciones poseen la capacidad para diseñar, revisar, ordenar, y constituir un presupuesto propio, así como contar con un fondo estatal para ser destinado a cuestiones institucionales. La autarquía permite la regulación propia de las universidades en asuntos administrativos y financieros. Esta ley, en los artículos que la constituyen, especifica la conformación del patrimonio y recursos de las universidades; como así también la constitución y uso del presupuesto, y fondo universitario. Finalmente, en el año 1988, la Ley N° 23.569 (que reemplaza la Ley N° 23.151) establece el Régimen económico financiero de las universidades nacionales. En sus artículos se puntualiza acerca del patrimonio y recursos de las universidades nacionales, de la conformación del fondo universitario y del presupuesto, y se especifican los tipos de contrataciones.

En efecto, a partir de este marco normativo, las universidades logran reconfigurarse no solo en términos políticos, sino también en términos económicos. Ambos aspectos son centrales para un funcionamiento autónomo.

Dentro de este contexto de reconstrucción, una praxis política específica, opuesta al funcionamiento establecido por la dictadura, se impuso. A partir del retorno a la democracia, la resolución de conflictos se canalizará sin recurrir a la violencia. Esto trae aparejado sin dudas un marco de convivencia política en donde el debate, el disenso y el respeto por las diferentes posturas existentes, desde lo político e ideológico, no elimina al adversario. Por un lado, en este escenario, cobraron protagonismo, como actores significativos dentro de las universidades, los centros de estudiantes. Buchbinder y Marquina (2008) agregan que "en un claro reflejo del clima político a nivel nacional, la agrupación Franja Morada, brazo universitario del partido radical en el gobierno, asumió la hegemonía del movimiento estudiantil en todas sus instancias" (p. 25). Por otro lado, tomó fuerza la actividad sindical de docentes universitarios, que encabezaron importantes huelgas y paros. Los reclamos se basaron en aumentos salariales, evaluación de regímenes jubilatorios, incremento del presupuesto en educación y mejora de las condiciones laborales.



Estos acontecimientos fueron de la mano de la creación, en 1985, de la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). La apertura democrática, en consecuencia, permitió nuevamente la participación activa tanto de estudiantes como de docentes en diversos ámbitos universitarios.

Al proceso de normalización se debe sumar el restablecimiento del acceso irrestricto a las universidades, que había sido delimitado durante los años de Terrorismo de Estado. Este libre acceso generó, como consecuencia, un incremento considerable de la matrícula estudiantil. Sin embargo, como contracara negativa, este aumento trajo aparejada la necesidad de dotar a las universidades de mayores recursos materiales, en medio de una difícil situación económica que atravesaba el país. De hecho, ya para mediados de la década de 1980, hay una disminución de los fondos asignados a las universidades y, además, no se cuenta con la estructura edilicia necesaria para la cantidad de estudiantes que conformaban esa matrícula. Tampoco fue un período de ampliación del sistema universitario. De hecho, se crea solo una universidad pública: la Universidad Nacional de Formosa, en 1988.

Los problemas económicos no solo afectaron a estudiantes, sino que también "durante la segunda mitad de los ochenta se verificó en el ámbito universitario una degradación de las condiciones materiales de trabajo tanto para el sector docente como para el de los empleados administrativos" (Buchbinder y Marquina, 2008, p.28). Dicho de otro modo, la ampliación de derechos y la apertura democrática al interior del período no logró, sin embargo, dar respuestas materiales a esta misma demanda.

Más allá de los problemas económicos, la investigación y la ciencia volvieron a ser consideradas como funciones y tareas sustantivas, propias de las universidades. Durante este nuevo período democrático se reincorporaron docentes que fueron exiliados o cesanteados, se eliminó el control ideológico y se renovó el trabajo con CONICET. Asimismo, se crearon secretarías de Ciencia y Técnica y se propusieron becas de investigación.

Ya para mediados de la década de 1980, las universidades habían recuperado autonomía. En este sentido, en 1985 se crea el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) cuyo objetivo primario fue el de coordinar las acciones de las universidades nacionales públicas, en principio. Cabe mencionar que el CIN es un organismo público cuyas funciones consisten en la confección de propuestas y políticas que aporten al ámbito universitario. Asimismo, es una entidad de consulta en los procesos de creación de universidades. Está conformado y cuenta con la participación de rectores de diferentes universidades

tanto nacionales como provinciales del país.

En cuanto a género y universidad, es preciso citar a Barrancos (2010) quien plantea que, en el período de transición democrática, especialmente en el área de las ciencias sociales, y en carreras como Psicología y Filosofía, se habilitaron espacios de capacitación en torno a la temática de género, entre los que se pueden mencionar cursos de formación, especializaciones, encuentros internacionales, publicaciones, entre otros. Además, en el área de investigación, se hicieron presentes de manera sistemática estudios de género. Asimismo, el incremento de la matrícula universitaria que mencionamos, estuvo marcado por la presencia de mujeres entre el estudiantado, que se hizo notable. En determinadas carreras la cantidad de mujeres fue más visible, como es el caso de Farmacia, Bioquímica, Medicina, Odontología, Arquitectura, Filosofía, Letras, y Psicología.

Video recomendado: Historia del sistema universitario argentino: Recuperación de la democracia (Univ. Nac. de Río Negro)



<https://youtu.be/UnbGRqyqPOI>

Sin embargo, a pesar de los evidentes avances en el ámbito universitario, la década del 80' finalizó sin poder establecer una nueva ley universitaria, que abarque al conjunto de funciones y tareas de las altas casas de estudio. En este sentido, y a modo de cierre de este período, se puede indicar que:

Varios proyectos de ley universitaria fueron presentados en el Congreso de la Nación, sin posibilidad de que se plasmaran en una ley nacional. Esto se debió a la debilidad del partido del gobierno en ambas cámaras, en un período

en el cual las restricciones económicas y las dificultades políticas con las principales corporaciones sociales se fueron incrementando hasta terminar con el adelanto de la entrega del poder gubernamental del presidente Alfonsín (Marquina y Buchbinder, 2008, p. 33).

Bibliografía

- Barrancos, Dora (2010). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Costamagna, Pablo et al. (2020). *La experiencia de Rafaela (Argentina) Proceso de Desarrollo Económico Territorial: la dimensión institucional (Documento de trabajo)*. UTN - Facultad Regional Rafaela. Rafaela, Argentina.
- Filadoro, Ariel; Giuliani, Alejandra y Mazzeo, Miguel (2008). *El retorno a la democracia: la herencia de la dictadura y las ilusiones frustradas (1983-1989)*. En Susana Luque (Ed.), *Historia Argentina Contemporánea. Pasados presentes de la política, la economía y el conflicto social* (pp. 415-436). Buenos Aires: Dialektik.
- Rapoport, Mario (2007). *Mitos, etapas y crisis en la economía argentina. Nación- Región- Provincia en Argentina, 1*. Recuperado de: http://www.mariorapoport.com.ar/uploadsarchivos/mitos_etapas_y_crisis_en_la_economia_a_argentina.pdf
- Recalde, Héctor (2018). *Historia de la Argentina [1819-2018]*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.
- Siano, Andrea (2019). *La transición a la democracia en Argentina a escala local: Rafaela (1981-1983). Organización de los Partidos Políticos, en Rafaela. Repositorio del Instituto Superior del Profesorado N° 2 "Dr. Joaquín V. González"*.



Fuentes

- Congreso de la República Argentina (11 de abril de 1980). *Ley 22207. Ley orgánica de las Universidades Nacionales*. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/548.pdf>
- Congreso de la República Argentina (26 de junio de 1984). *Ley 23.068. Normalización de Universidades Nacionales*. Argentina. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/549.pdf>
- Congreso de la República Argentina (9 de noviembre de 1984). *Ley N° 23.151. Régimen financiero para Universidades Nacionales*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23151-26474/texto>
- Congreso de la República Argentina (5 de julio de 1988). *Ley N° 23.569. Régimen económico financiero de las universidades nacionales*. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/551.pdf>
- Ministerio de Cultura (29 octubre 2020). *30 de octubre de 1983: el retorno de la democracia [fotografía]*. Recuperado de <https://www.cultura.gob.ar/30-de-octubre-de-1983-recuperacion-de-la-democracia-argentina-9684/>
- Presidencia de la República Argentina (16 de diciembre de 1983). *Decreto 154 de 1983*. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/570.pdf>
- Televisión Pública. (2010). *Asunción Alfonsín - Primer discurso del Dr. Alfonsín como Presidente de la Nación [Archivo de video]*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=prDz3z_Z8Fk

09. Gobiernos de la convertibilidad (1991-2001)

Pablo Arnau Short e Inés Franza

(...) Nada de lo que deba ser estatal, permanecerá en manos del Estado.

Roberto Dromi

Ministro de Obras Públicas del Gobierno de Menem

Como se dijo anteriormente, Alfonsín debió entregar el poder de manera anticipada a quien había ganado las elecciones nacionales unos meses antes de diciembre de 1989: Carlos Saúl Menem. Ello se produjo en un contexto de profunda crisis económica y social cuyo cenit lo representó la hiperinflación. Sin embargo, desde un punto de vista estrictamente político, la alternancia efectuada en el marco del sistema democrático fue absolutamente positiva. Vale aclarar que dicho recambio presidencial (de derecho y entre diferentes signos políticos) fue el primero del siglo XX en nuestro país.

El gobierno de Menem es el encargado de avanzar, profundizar y concluir con las reformas pro-mercado y de liberalización económica iniciadas por la última dictadura militar bajo el ministro Martínez de Hoz. Dicho de otro modo, el neoliberalismo en Argentina logra lisa y llanamente imponerse en esta década, no solo en términos económicos, sino también social y culturalmente. Ahora bien, y como se hiciera en los anteriores sub-períodos, hubo condiciones contextuales que permitieron la implantación de este tipo de medidas económicas. Desde un punto de vista interno, los intentos fallidos del gobierno radical en terreno económico no hicieron sino incentivar la idea de liberalizar el mercado. Desde un punto de vista externo, el concepto de globalización va a ser utilizado para justificar estas medidas. El punto de partida para comenzar a cambiar radicalmente la estructura económica del país fue la hiperinflación. Luego de los fracasos por controlar la inflación, Menem, una vez en el poder, no hizo sino insistir en que la salida debía ser pro-mercado. El Estado no había podido solucionar los conflictos generados por la economía; era el turno ahora del mercado y de su mano invisible. Llamó bastante la atención, de todos modos, la defensa de la liberalización económica realizada por Menem y por su gobierno puesto que integraban un partido tradicionalmente opuesto a ello, como es el peronismo²³. Además, Menem ganó las elecciones prometiendo salarizado y revolución productiva (es decir, no anticipando en absoluto las reformas de mercado que luego implementaría).

Claro está que esto estuvo lejos de ser un problema local (argentino). Los noventa fueron los años de la globalización, más precisamente,

de la globalización económica. Ello implicaba que Argentina debía integrarse a un sistema internacional en donde el Estado, considerado como un problema, debía retirarse. Estar en integración con el mundo significaba liberar la economía y fue esta, justamente, una de las respuestas a la crisis económica interna que Argentina vivía en la década de 1980. La expresión más clara de esta globalización lo constituyó el Consenso de Washington.

La ideología jugó en este sentido un rol importante impulsada por las reglas que brindaba el llamado 'Consenso de Washington', donde se recomendaba que las políticas económicas tuvieran como eje central el control del gasto público y la disciplina fiscal, la liberalización del comercio y del sistema financiero, el fomento de la inversión extranjera, la privatización de las empresas públicas, y la desregulación y reforma del estado (Rapoport, 2007, p. 10).

Al mismo tiempo, Argentina continuaba con el peso de la deuda externa, lo cual implicaba no solo el pago de la misma, sino el sometimiento a los postulados provenientes de los organismos multilaterales de crédito. En consecuencia, la crisis de la hiperinflación bajo un contexto de globalización económica impuesta desde los centros financieros mundiales, no hicieron sino permitir a Menem la real implantación del neoliberalismo en Argentina.

Es así que, en 1989, se logran aprobar dos leyes fundamentales para comenzar a estructurar un orden neoliberal: la primera fue la ley de reforma del Estado que permitía al Poder Ejecutivo Nacional intervenir fuertemente las empresas estatales; la segunda fue la ley de emergencia económica que otorgaba un alto poder discrecional para realizar esas intervenciones. Ambas leyes permitieron que se gobierne muchas veces solo por decreto, sin tener que pasar por el control y discusión del Congreso de la Nación. En consecuencia, tal y como expresa Quiroga (2005), de la crisis económica emergieron estas primeras leyes y, como consecuencia directa, la constitución de la fuerte autoridad del gobierno menemista.

De todos modos, la primera etapa de implantación de medidas neoliberales no fue exitosa. Los tres ministros de economía que se sucedieron entre 1989 y 1991 (Roig, Rapanelli y Gonzalez) no pudieron dar soluciones precisas a la macroeconomía. Habrá que esperar hasta la llegada del ministro Domingo Cavallo y la implantación del Plan de Convertibilidad para que se logre la tan ansiada estabilidad (Sidicaro, 2002). En principio, este nuevo plan logró rápidamente generar un clima de calma debido a la estabilización de la moneda y a la drástica

²³. Cabe recordar que la intervención del Estado en la economía fue una característica de los primeros gobiernos de Juan Domingo Perón en las décadas de 1940 y 1950.

reducción de la inflación. El control inflacionario va a ser visto con entusiasmo por gran parte de los actores económicos y sociales de la Argentina, aunque generará una profunda crisis en el 2001. Es en este clima de estabilidad que Menem logra reformar el rol del Estado e imponer las medidas de liberalización económica. Sin embargo, la convertibilidad presentó grandes problemas a mediano plazo y hará estallar nuevamente la economía argentina unos años más tarde.

La clave del sistema fue, sin duda, la convertibilidad con un tipo de cambio fijo (un dólar igual a un peso), que funcionó como el patrón oro del siglo XIX (...) En un sistema así, con apertura irrestricta de los mercados, la única forma de controlar el déficit externo y el déficit fiscal es aplicando políticas recesivas y de ajuste (...) Se trata de una economía que crece sólo con el endeudamiento externo, proceso cuya falencia pudo observarse una vez agotadas las privatizaciones, que significaron una importante pérdida del patrimonio nacional (Rapoport, 2007, p. 10).

La estabilidad macroeconómica y la reducción de la inflación se lograron a un alto costo. La paridad irreal de peso-dólar se sostuvo, primero, gracias a las privatizaciones llevadas adelante por el menemismo. Luego, cuando se habían vendido la mayor parte de los activos nacionales (incluidos YPF, Aerolíneas Argentinas, los ferrocarriles y Teléfonos del Estado, algunos de ellos re-estatizados posteriormente bajo los gobiernos kirchneristas), se acudió nuevamente al endeudamiento externo, el cual se amplifica de manera acelerada.

Los impactos económicos de las políticas neoliberales no fueron iguales en todo el territorio nacional. El caso de Rafaela durante la década de 1990 constituye justamente un ejemplo contrario de lo que sucedía a nivel nacional. Si bien existieron consecuencias a causa de la política económica menemista, la estructura productiva sectorial de la ciudad continuó siendo un fuerte dinamizador económico de la región (Costamagna et al., 2020). Incluso, Rafaela se conformó en un polo productivo atrayente para migrantes de la región que quedaron desplazados del mercado laboral por el cierre de determinados sectores claves de la economía como fue el caso del cierre del ferrocarril en San Cristóbal (Colasso y Mugna, 2017). "Esta emigración tuvo como destino más elegido a Rafaela. El motivo de esta elección rondó fundamentalmente en la posibilidad laboral y en la existencia de múltiples servicios e instituciones presentes en el lugar que mejoraban la calidad de vida" (Colasso y Mugna, 2017, p. 35).

Ahora bien, en términos políticos, el gobierno de Menem va a realizar una serie de modificaciones que merecen ser descritas. En primer lugar, a un año de gobierno, se indultan a los militares y jefes de las organizaciones guerrilleras condenados por el gobierno radical anterior. Este hecho representó un gran repliegue en materia de derechos humanos en el país: se volvió a foja cero. Los indultos, que fueron reclamados como indica Recalde (2008), en principio, por los propios militares, pero también por sectores de derecha, contaron con el enorme disgusto de las organizaciones de derechos humanos. Si bien las leyes de Punto Final y Obediencia Debida habían constituido un retroceso, los indultos dejaron impunes a los actores de la dictadura de 1976. En segundo lugar, también muy pronto, Menem logra modificar la composición de la Corte Suprema de Justicia: el máximo tribunal pasaba a contar con 9 miembros y con una mayoría funcional a su gobierno. Este cambio fundamental en el sistema republicano de gobierno funcionó, muchas veces, como resguardo frente a las modificaciones económicas y sociales realizadas vía decreto (sin el necesario paso por el Congreso de la Nación). Con una Corte afín, no hubo frenos institucionales al proceso impulsado por el gobierno.

El éxito de los primeros años del Plan de Convertibilidad permitió al gobierno de Menem realizar otras modificaciones de vital importancia para el sistema: la Reforma Constitucional de 1994, que fue posible, además, por el Pacto de Olivos. La Constitución vigente a inicios de la década del 90' era aquella primera versión aprobada en 1853-1860 y contenía una cláusula que, de no ser modificada, haría que los intereses del menemismo quedaran inconclusos. En la Argentina de ese momento no se permitía la reelección del presidente ni del vice. Ese fue, en efecto, el principal objetivo de la reforma acompañado de otros reclamos.

Ahora bien, para la modificación de la Carta Magna es necesario que dos tercios de la Cámara de Diputados y de la Cámara de Senadores apoyen la necesidad de la reforma. El menemismo no contaba con ese porcentaje, pero esto fue posible con el Pacto de Olivos. Gracias a este acuerdo entre las dos fuerzas políticas mayoritarias del país (Unión Cívica Radical y Partido Justicialista, al que pertenecía el presidente) se acordó avanzar con la modificación constitucional. De este modo, se sanciona la Ley N° 24.309 en donde se expresa la necesidad de la reforma y se dejan establecidos aquellos puntos modificables conocidos como el núcleo de coincidencias básicas. En 1994, la reforma de la Constitución fue aprobada en la ciudad de Santa Fe. Además de la posibilidad de reelección por un solo período consecu-

tivo del presidente y vice, y la reducción del mandato de 6 a 4 años, otros aspectos fueron modificados. Entre ellos:

[se] establece la elección directa del Presidente, suprimiendo los Colegios Electorales; [se] suprime el requisito de pertenecer a la religión Católica Apostólica Romana para ejercer dicho cargo; [se] eleva a tres el número de Senadores Nacionales por cada Provincia y por la Ciudad de Buenos Aires, dos de ellos en representación de la mayoría y uno por la minoría; [se] establece el derecho de resistencia a la opresión, en caso de actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático; [se] declaran nulos (es decir, sin valor legal alguno) los actos y disposiciones cometidos por los usurpadores del poder político (gobiernos de facto); [se] suprime el indulto y la conmutación de penas para los que cometieran actos contra el orden constitucional (golpes de Estado) o tomaran parte de un gobierno de facto; [se] enumeran nuevos derechos: el derecho a un medio ambiente sano y los de los consumidores; aparecen nuevas figuras jurídicas como el hábeas data, la acción de hábeas corpus y la posibilidad de la consulta popular (vinculante y no vinculante) (Recalde; 2008, pp. 191-192).

Menem logra, en consecuencia, presentarse a las elecciones de 1995 y resulta ganador por casi el 50% de los votos. Durante la segunda presidencia, se continúan con los cambios pro-mercado, pero se comienzan a observar los efectos negativos de los mismos. Poco a poco se visibilizan determinadas consecuencias sociales de las políticas neoliberales: aumento de la desocupación, de la pobreza y de la inseguridad.



Fuente: Bugge, 2009

La contracara de las reformas económicas fue, sin lugar a dudas, el crecimiento de la pobreza en Argentina. Como explica Barrancos (2010), a los pobres estructurales del sistema que nunca habían superado hasta ese momento la barrera de los dos dígitos (es decir, el 10%), se le sumaban ahora los nuevos pobres excluidos del sistema. El proceso de privatizaciones, pero sobre todo la desindustrialización causada por la apertura económica indiscriminada, generó miles de cientos de desocupados. Este sector de la sociedad ya no contaba ahora con los mecanismos necesarios para hacer frente a las reformas: los sindicatos de las fábricas y las industrias, como forma de defensa colectiva de derechos de personas trabajadoras, ya no podían defenderles porque ya no los contenían. Es en este marco que surge el llamado movimiento piquetero formado justamente por quienes habían quedado excluidos del sistema (en condición de desocupación).

El 20 de junio de 1996 tenía lugar la pueblada neuquina de Cutral-Có y Plaza Huinul, y con ella nacía el movimiento piquetero argentino. [...] Los conflictos no eran azarosos y no casualmente [en sus orígenes] explotaban en aquellas localidades afectadas directamente por las privatizaciones de las empresas públicas, principalmente YPF. Para ese entonces se confirmaban las consecuencias de la ley de Reforma del Estado, la que años atrás había permitido al gobierno peronista de Carlos Menem vender las empresas del Estado y habilitar cientos de miles de despidos y cesantías (Pérez y Salas, 2021, s/d).

Por otra parte, la reducción del Estado fue absolutamente visible con el traspaso de funciones del Estado nacional al ámbito de las provincias. Durante esta década se transfieren por ley, los servicios de salud y de educación a los respectivos Estados provinciales, pero prácticamente sin fondos. Esto representó un impacto negativo en las balanzas públicas provinciales, puesto que muchas de ellas no estaban en condiciones de hacerse cargo económicamente de la salud ni de la educación, sin la recepción de los fondos correspondientes. Para fines de la década, a los conflictos sociales ligados a las reformas de mercado hay que sumarle los profundos problemas de corrupción que fueron emergiendo a la esfera pública: irregularidades en la venta de activos nacionales, tráfico internacional de armas, actividades vinculadas al narcotráfico, pactos entre la cúpula sindical y el gobierno para posibilitar determinadas privatizaciones, entre otros.

Frente a los problemas políticos ligados a la corrupción y las complicaciones económicas de fines de los 90', gana un nuevo gobierno en las elecciones de 1999. La Alianza, acuerdo entre la UCR y el Frente para un País Solidario (FREPASO), asume el 10 de diciembre de 1999. Sin embargo, con el gobierno de Fernando De la Rúa y Carlos (Chacho) Álvarez, que decidieron continuar con las exigencias ortodoxas y cada vez más asfixiantes del FMI, la situación empeoró notablemente. Existe una continuidad del Plan de Convertibilidad, y es por ello que este período se ha denominado gobiernos de la convertibilidad. Los reclamos de "que se vayan todos" envueltos en una de las crisis más profundas del país hicieron, primero, que renunciara el vice presidente. Luego de los acontecimientos del 19 y 20 de diciembre de 2001, De La Rúa debió renunciar a la presidencia de la Nación. El meteórico gobierno de la Alianza, como expresa Barrancos (2010), no pudo solucionar prácticamente ningún problema heredado, y a dos años de haber asumido, el país se encuentra acéfalo.

Educación y Universidad

En el plano universitario, durante el período de los gobiernos de la convertibilidad son visibles las decisiones y las políticas implementadas que se corresponden con el modelo de país planteado por el menemismo (y continuado por el breve gobierno de la Alianza), basado en propuestas que tienen su fundamento en ideas neoliberales. Es así que el sistema universitario se vio afectado por una serie de medidas y de determinaciones que, en varios aspectos, implicaron la re-discusión y el cuestionamiento de ciertos principios reformistas.

En términos generales, Puiggrós (2003) expresa que esta etapa estuvo marcada por la falta de financiamiento a la educación tanto en el nivel medio como superior y por la descentralización materializada en la transferencia de las escuelas desde lo nacional a lo provincial. Además, indica que la educación ya no era considerada como un bien social, sino como un elemento de mercado, como un servicio que se ofrecía desde instituciones públicas o privadas.

Durante este período se lograron establecer normativas nacionales que encuadraron y encauzaron la educación y la vida universitaria, como fueron la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. Con ellas cobró protagonismo la calidad y la evaluación como ejes relevantes para "medir" el trabajo al interior de las altas casas de estudios. A su vez, se hicieron visibles problemáticas asociadas al presupuesto y financiamiento universitarios que modificaron incluso la naturaleza de parte importante de la investigación científica en Ar-



gentina. Sin embargo y al mismo tiempo, se produjo un crecimiento muy importante del sistema universitario argentino, en tanto que se crearon nuevas universidades, en el ámbito público y privado.

En este sentido, en el año 1993, el Congreso de la Nación sanciona la Ley Federal de Educación (N°24.195), que determinó la estructura y características del sistema educativo nacional, hasta el año 2006 cuando se derogó. Esta ley inauguró en Argentina la introducción de perfiles tecnificados ligados a la eficiencia en el terreno educativo, de todos los niveles (inicial, primario y secundario). Los cambios más sobresalientes fueron la ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad y la introducción de la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal. Ambas estructuras modificaron el sistema de educación primario y secundario en Argentina.

Más tarde, en 1995 se estableció la Ley de Educación Superior (N°24.521), que regularía el sistema de educación superior en Argentina. Sin embargo, antes de la promulgación de dicha ley, el gobierno nacional debió crear un instrumento para lograr coordinar, pero sobre todo para gestionar, los conflictos políticos que generaba la propuesta de una nueva ley de este tipo. De allí que, desde su creación en 1993, la Secretaría de Políticas Universitarias opera como mecanismo de coordinación nacional para encauzar los debates y los acuerdos que fueron la antesala de la LES.

En el marco de la LES, el sistema es considerado de "educación superior" y ello implica un cambio importante: no solo las universidades conforman dicho sistema, sino que también lo hacen todas las instituciones de educación superior no universitaria. Tal y como la misma ley establece en el capítulo 2, artículo 5:

La Educación Superior está constituida por institutos de educación superior, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios.

Particularmente acerca de la educación superior universitaria, se indica en el artículo 26 que:

La enseñanza superior universitaria estará a cargo de las universidades nacionales, de las universidades provinciales y privadas reconocidas por el Estado nacional y de los institutos universitarios estatales o privados reconocidos, todos los cuales integran el Sistema Universitario Nacional.

En efecto, esta ley va a intentar ordenar un sistema fragmentado en el territorio. En términos globales, hay una denominación general del sistema de educación superior el cual está, al mismo tiempo, dividido en instituciones de carácter universitario (sean públicas o privadas) y de carácter superior no universitario.

Otro evento significativo en este período, específicamente en 1995, y encuadrado en la Ley de Educación Superior, fue la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), como organismo de evaluación, de carácter descentralizado y autónomo, que funciona bajo el Ministerio de Educación de la Nación. Hasta la actualidad, su objetivo principal se basa en propiciar la calidad en la educación en el ámbito universitario, en línea con lo planteado de la instalación de la lógica del mercado en todos los ámbitos. En este sentido, podría decirse que, con la participación de la CONEAU en los procesos de evaluación y acreditación de las carreras universitarias, el principio de autonomía universitaria se ve afectado:

De acuerdo a lo que establecían los fundamentos de la iniciativa oficial, la creación del sistema de evaluación universitaria implicó, para el gobierno, “una forma razonable de regulación indirecta de la autonomía universitaria” que, en el nuevo marco, requería un adjetivo calificativo que la acompañara: “autonomía responsable” (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 45).

Sumado a esto, la LES también estableció ciertos requisitos para la integración de los órganos colegiados de gobierno, lo que también modificó la capacidad de las universidades a establecer su propia práctica de toma de decisiones.

Para la composición de los órganos colegiados de gobierno universitario se estableció que el claustro de profesores tendría la mayoría, que los alumnos representantes debían tener al menos un 30% de la carrera aprobada, y que los estudiantes debían aprobar al menos dos materias anuales para mantener su regularidad (Buchbinder y Marquina, 2008, p.43).

Cabe aclarar que durante todo este período la cuestión del financiamiento universitario fue un tema central. En consonancia con las ideas neoliberales del gobierno y “en el marco de una profunda crisis económica, el gobierno colocó en el centro de las discusiones el tema del financiamiento universitario, sosteniendo la necesidad de que las

instituciones buscaran fuentes de obtención de recursos complementarias a las del Estado” (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 35).

Otra de las particularidades de este período estuvo dada por la expansión del sistema universitario argentino a partir de la creación de universidades públicas y privadas, logrando mayor expansión geográfica, pero también creando mayor heterogeneidad. Buchbinder y Marquina (2008) detallan que entre las nuevas universidades públicas se encuentran: U. N. de Quilmes y de La Matanza (1989), U. N. de General Sarmiento y de San Martín (1992), U. de Tres de Febrero (1995), U. N. de la Rioja (que se nacionaliza en 1993 puesto que previamente era provincial), U. N. de la Patagonia Austral (1994) y U. N. de Villa María (1995). En 2002 se creó la Universidad Nacional de Chilecito y la del Noroeste de la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, se crearon, en el trayecto que abarca de 1989 a 1995, veintidós universidades privadas. También se dio lugar a la creación de institutos universitarios, que integran y forman parte del sistema universitario argentino, como es el caso del Instituto Universitario Nacional del Arte, del año 1996.

Sumado a esto, la extensión y heterogeneidad del sistema universitario se vio acompañada por la ampliación de las ofertas educativas con título de posgrado. Resulta interesante la lectura política que realizan Buchbinder y Marquina (2008) de la prolífera creación de universidades en este período, más aún teniendo en cuenta los problemas en materia económica: con las nuevas instituciones, el gobierno buscaba equilibrar las relaciones de poder al interior de los organismos de coordinación universitaria, como por ejemplo en el CIN que era, en esta época, opositor.

Haciendo referencia a la investigación, en este período se implementaron algunos programas. En principio, en el año 1993 se dio apertura al Programa Nacional de Incentivos a docentes-investigadores. Entre sus objetivos se encontraba promover la actividad de investigación como una de las funciones propias de la universidad, con docentes que contarían con una ampliación de sus horas de dedicación. Luego, el Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), creado en 1995, que tuvo como destinatarios a docentes de universidades nacionales y fomentó la investigación apuntada a la mejora institucional. Además, hubo algunos programas de financiamiento destinados a compra de recursos materiales, y otros a becas para formaciones académicas de posgrado, tanto en Argentina como en el extranjero. Ante esto, visiones críticas expresan que se pretendía instalar de manera general una visión altamente tecnocrática de la investigación científica: durante el período menemista se logra instalar al interior de las universidades ciertas lógicas de mercantilización y competencia para lograr la obtención de financiamiento.

El final del período menemista dio lugar al gobierno de la Alianza. Durante esta etapa se sostuvieron algunas decisiones implementadas en la etapa anterior, como es el funcionamiento de la CONEAU. Buchbinder y Marquina (2008) expresan que, a la vez, otros programas se reformularon o perdieron vigencia, como algunos relacionados con el financiamiento a las universidades. Continúa la problemática asociada al presupuesto asignado a las altas casas de estudio, y a los ajustes y recortes concomitantes. Es importante destacar, en este marco, que CONICET sufre un desfinanciamiento importante, sobre todo en términos de números de becarios. Algunos datos estadísticos ponen en evidencia esto: en 1997 se produjo el ingreso a CONICET de 125 investigadores en la carrera de investigador científico y se dieron 300 becas; mientras que, en 2001, se dan 160 cargos de investigador científico y solo 30 becarios (CONICET, 2013). Esto va a ser recién revertido a partir de 2004 cuando aumentan considerablemente estas cifras relativas al otorgamiento de becas y cargos en el área de la investigación.

A modo de cierre de este período es preciso citar a Barrancos (2010) quien afirma que, a inicios de los años noventa, algunas universidades nacionales dispusieron de la posibilidad de investigación y estudios, así como propuestas de extensión y articulación con la comunidad, teniendo como eje la temática de género. Sumado a esto, se dio apertura a espacios de debate encuadrados en jornadas sobre mujeres, así como publicaciones y revistas específicas de género. En la Universidad Nacional de Rosario, por ejemplo, en 1989 se abre la primera Maestría de Género.

Esto se dio en un contexto donde los organismos internacionales habían puesto la temática en agenda y, como mencionamos en aspectos económicos, sus lineamientos llegaban al país de la mano de líneas de financiamiento. A modo de ejemplo, el Decenio de la ONU para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz abarcó tres conferencias centradas en los derechos de las mujeres desarrolladas en México, Copenhague y Nairobi (1975, 1980 y 1985, respectivamente). En este sentido, se propició un crecimiento paulatino de la temática a nivel internacional, especialmente entendiéndolo como un “adelanto de las mujeres y el desarrollo” y en cuanto “conocer y reconocer las diversas formas de trabajo” (Aguirre y Ferrari, 2014, p. 10).

Video recomendado: Historia del sistema universitario argentino: Regulación de Sistema (1989-2001) (Univ. Nac. de Río Negro)



<https://youtu.be/Ew3PWobs7qk>

Actividades sugeridas

Actividad 1

Cada capítulo de esta Sección 3 inicia con un epígrafe que resalta, de una cierta forma general, algunos elementos centrales del período histórico desarrollado. En consecuencia, elabora un texto de no más de una (1) página en donde se pongan de manifiesto las relaciones entre cada epígrafe con los aspectos de la vida política, económica o social (según corresponda) de cada uno de los capítulos.

Actividad 2

1. Describe las cuatro imágenes de la Sección 3 en no más de media carilla.
2. Relaciona la descripción realizada con los elementos contextuales que te parezcan pertinentes, en no más de media carilla.

Actividad 3

1. Utiliza una producción cultural de tu agrado (canción, poema, film, serie, cuadro) que te permita explicar un elemento (económico, político o social) de cada uno de los períodos históricos que recorrimos en esta sección.
2. Escribe un ensayo de no más de una carilla para evidenciar las relaciones entre las producciones culturales elegidas y los elementos contextuales del período.

Actividad 4

A partir de la lectura de los capítulos "Terrorismo de Estado" y "Retorno a la democracia", elabora un cuadro de doble entrada, mencionando lo sucedido en cada período en relación a los principios reformistas trabajados. Agrega tantas filas como creas necesario.

Principio	Terrorismo de Estado	Retorno a la democracia

Actividad 5

1. Investiga acerca de la creación de nuevas universidades durante los gobiernos de la convertibilidad en tu provincia. ¿Qué universidades se crearon? ¿Se ve reflejada la expansión del sistema universitario que se evidenció a nivel nacional?
2. ¿De qué modo se vieron modificados los principios reformistas durante los gobiernos de la convertibilidad?

Actividad 6

1. Elabora un meme que dé cuenta de las modificaciones en torno al principio de autonomía y de co-gobierno en cada uno de los capítulos de la Sección 3.
2. Escribe un ensayo de no más de una carilla en donde se justifique la elaboración del meme tomando en consideración los elementos teóricos presentes en este capítulo.

Actividad 7

Elabora un mapa conceptual para cada subperíodo del capítulo donde se identifiquen y sinteticen, al menos, 2 sucesos significativos en cada uno de los siguientes aspectos: político, económico, social y educativo.

Actividad 8: Integración

Elabora un texto de reflexión final de no más de una carilla que recupere los elementos contextuales y universitarios principales y que permita al mismo tiempo explicar el título del presente capítulo, es decir, "La universidad: entre la represión y la democracia".

Bibliografía

- Aguirre, Rosario y Fernanda Ferrari (2014). *Las encuestas sobre uso del tiempo y trabajo no remunerado en América Latina y el Caribe. Caminos recorridos y desafíos hacia el futuro*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de <https://bit.ly/37q05GK>
- Barrancos, Dora (2010). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Colaso, Natalia y Mugna, Sabina (2017). *El cierre del ferrocarril en San Cristóbal y la emigración a Rafaela*. Repositorio del Instituto Superior del Profesorado N° 2 "Dr. Joaquín V. González".
- CONICET (23 de septiembre de 2013). *30 años de democracia*. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/conicet-30-anos-de-democracia/>
- Costamagna, Pablo et al. (2020). *La experiencia de Rafaela (Argentina) Proceso de Desarrollo Económico Territorial: la dimensión institucional* (Documento de trabajo). UTN - Facultad Regional Rafaela. Rafaela, Argentina.
- Pérez Alejandro y Salas Nicolás (23 de diciembre de 2021). *Movimiento piquetero: orígenes, historia y apuestas ANRed*. Recuperado de <https://www.anred.org/2021/12/23/movimiento-piquetero-origenes-historia-y-apuntes/>
- Puiggrós, Adriana (2003). *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Quiroga, Hugo (2005). *La reconstrucción de la democracia Argentina*. En Juan Suriano (Dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001)* (pp. 87-154) Buenos Aires: Sudamericana.
- Rapoport, Mario (2007). *Mitos y etapas y crisis en la economía argentina*. *Nación - Región - Provincia en Argentina*, No. 1, 1-16.
- Recalde, Héctor (2008). *Historia de la Argentina [1819-2018]*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.
- Sidicaro, Ricardo (2002). *Los tres peronismos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Fuentes

- Bugge, Víctor (2009). *Los ex-presidentes Carlos Menem y Raúl Alfonsín en la Residencia presidencial, durante las negociaciones que conducirían al «Pacto de Olivos» en 1994 [fotografía]*. *Fuera de contexto*. Recuperado de <https://nadaparadeclarar.wordpress.com/2009/04/02/la-democracia/>
- Congreso de la República Argentina (5 de mayo de 1993). *Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>
- Congreso de la República Argentina. (7 de agosto de 1995). *Ley 24.521. Ley de Educación Superior*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/texto>
- ProfeLBB. (año sin consignar). *La presidencia de Menem (1989 - hasta 1996) Economía [Video]*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DaGuTk-dER4&t=392s>
- Televisión Pública. (2014). *Caminos de tiza [Video]*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ef2_Y5hrQ5g.



UNRaf

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

PARTE 2

SOCIEDAD Y UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

10. La UNRaf y el Sistema Universitario Argentino

Noelia Rodríguez

En este capítulo se aborda a la universidad como unidad básica del Sistema Universitario Argentino (SUA). Para eso se desarrolla inicialmente una definición de sistema. Posteriormente se caracteriza el SUA a través de la presentación de las instituciones que lo conforman. Seguidamente, se presenta a la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) como parte de esta vasta red de instituciones.

En los apartados finales se abordan las iniciativas adoptadas en el marco del SUA en materia de género y los desafíos afrontados en la crisis sanitaria mundial generada por el COVID-19.

La definición de sistema

Para empezar: ¿Qué es un sistema? Dentro del vocabulario cotidiano esta palabra se reitera innumerables veces con múltiples usos y costumbres. Hablamos, por ejemplo, del sistema operativo, el sistema de sonido, el sistema de un vehículo, etc.

El biólogo alemán Ludwin Von Bertalanffy (retomado en Arnold Cathalifaud y Osorio, 1998), creador de la Teoría General de los Sistemas, considera a los sistemas como

Conjunto de elementos o partes que se encuentran relacionados entre sí, son interdependientes y cualquier modificación en sus partes repercute en el resto. Constituyen un todo organizado, con sus propias normas y funcionamientos. Cada sistema se define por sus características estructurales, que lo hacen diferentes de otros sistemas.

De modo que cada sistema tiene partes que constituyen un todo organizado, que se relacionan entre sí y que funcionan de manera conjunta en pos de un objetivo. Tiene características propias, que lo diferencian de otros sistemas y puede alojar subsistemas, entendidos como conjuntos menores del sistema que están integrados a él. Los sistemas pueden clasificarse en función de la relación que mantienen con el medio (Arnold Cathalifaud y Osorio, 1998): aquellos sistemas que se mantienen herméticos y que no interactúan ni se modifican en función a las condiciones del medio se denominan como cerrados. En contraposición, los sistemas abiertos están en constante cambio y movimiento, transformando las condiciones del entorno u otros sistemas en nuevos recursos.



Los sistemas educativos son sistemas sociales. Sus dinámicas son el resultado de las múltiples y complejas relaciones que establecen con el contexto en el que se asientan, tienen características que le son propias (proceso de enseñanza - aprendizaje; roles establecidos; estrategias pedagógicas; etc.), utilizan el espacio y dan sentido a cada parte de su estructura edilicia (aulas y bancos, los pasillos y los recreos), tienen un objetivo específico, una comunidad particular (estudiantes, docentes, no docentes, autoridades).

Características y actores del Sistema Universitario Argentino

Como se planteó anteriormente, cada sistema está compuesto por partes que se interrelacionan y que tienen características estructurales que lo diferencian de otros. Pero, ¿qué caracteriza al SUA? La Ley de Educación Superior N° 24.521 plantea en su artículo 6 que el sistema tendrá "una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas". Al ser una estructura abierta, el SUA se ve atravesado por el contexto, entendido como aquellas variables externas a la organización que pueden modificarlo. Un ejemplo de esto es lo que ocurrió en los últimos años con la emergencia sanitaria que produjo importantes transformaciones en los sistemas económico, social y educativo.

De modo que los elementos contextuales impactan y modifican continuamente a cada una de las instituciones universitarias y ponen al mismo tiempo en juego a quienes participan de las mismas. En este punto, es importante subrayar los aportes de Eduardo Rinesi (2020), quien sostiene que las fronteras de las universidades, es decir el adentro/afuera, no son taxativas y esto permite generar otra interrelación entre los establecimientos y la sociedad que habita.

Las instituciones que conforman el SUA son muy diversas: se encuentran universidades de gestión pública (nacional y provincial) y privada, internacionales y extranjeras, así como también los institutos universitarios.



Fuente: Vergara, 2019

El sistema Universitario Argentino

Según el Ministerio de Educación de la Nación (2020), el SUA en 2020 se conformaba por un total de 131 instituciones, distribuidas entre



Nota: Se muestran las dependencias académicas de las instituciones universitarias por provincia en el territorio argentino.

Fuente: Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU. Min. de Educación de la Nación, 2020

los siguientes tipos y sectores de gestión:

Pensar en el Sistema Universitario Argentino implica reconocer también el proceso histórico y político que ha llevado a su surgimiento, desarrollo y expansión. La primera institución de nivel superior fue la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, 1613), luego se incorporó Buenos Aires (UBA, 1821) y posteriormente La Plata (UNLP, 1905). En los años siguientes a la Reforma Universitaria de 1918, hito fundamental en Argentina y Latinoamérica, tres universidades provinciales pasaron a ser nacionales, entre ellas la Universidad Nacional del Litoral (UNL), emplazada en la capital de la provincia de Santa Fe.

En el período que se extiende desde 1956 hasta 1970 se crearon las primeras instituciones privadas, lo que supuso una profunda ampliación del sistema universitario que no estuvo exenta de debates²⁴. Este proceso expansivo se paralizó durante la última dictadura militar, pero recobró su impulso a partir de la recuperación democrática a partir de la creación de instituciones tanto de gestión pública como privada. Desde 2003 hasta la actualidad se crearon dieciocho universidades públicas dentro de las cuales se incluye la Universidad Nacional de Rafaela (2014).

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA
UNRaf



Hasta el momento, nos referimos a la distribución espacial/territorial de las universidades en el país. Pero, ¿qué sucede con las instituciones que imparten educación a distancia?

A partir de 1990 se formaliza en nuestro país la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) con el objetivo principal de promover el desarrollo y la implementación adecuada de los recursos de educación a distancia, denominándose así a toda aquella propuesta pedagógica con más del 50% de actividades en plataformas digitales. La RUEDA se constituye como un espacio de intercambio, capacitación y revisión de las propuestas establecidas por las universidades que cuentan con un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Cada casa de estudio debe formalizar un sistema en el cual organice y realice acciones tendientes a las propuestas pedagógicas a distancia, teniendo en claro desde qué perspectiva piensa a la educación.

En el proceso de expansión del sistema, ya sea con propuestas asentadas en el espacio físico o en el espacio virtual, emergen como principales interrogantes: ¿Cómo pensar la calidad educativa? ¿Cómo estas propuestas se asientan en una institución y quién las regula?

Además de las universidades, existen otras instituciones que intervinen en el marco del SUA. Nos referimos a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), organismo que nuclea a universidades e institutos universitarios de gestión pública. Las universidades privadas, por su parte, cuentan con una organización denominada Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP) considerado por las entidades miembro, órgano de representación y consulta ante el Estado. En el cuadro de doble entrada que se presenta a continuación se sintetizan las características de los dos primeros organismos.

La UNRaf en el SUA

Cada una de las instituciones que integran el SUA, conforman un sistema dentro de otro. Es por eso que la UNRaf, si bien forma parte del conjunto de universidades nacionales de gestión pública, es en sí misma un sistema dotado de sus propias normas. En otras palabras, tal como lo establece su Estatuto, cuenta con la autonomía necesaria para decidir sobre “sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades” (Art. 29).

24. Nos referimos particularmente al debate sobre universidad libre y laica que desarrollamos en la primera parte del libro.

	Consejo Interuniversitario Nacional	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
Creación/ Funcionamiento	Creado por el decreto en 1985	Creado por Ley N° 24.521 de Educación Superior en 1996
Objetivos	Coordinación, consulta y propuesta de políticas y estrategias de desarrollo universitario; y la promoción de actividades de interés para el sistema público de educación superior.	Asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.
¿Quiénes lo conforman?	Rectores o Presidentes de las instituciones universitarias reconocidas por la Nación.	Los miembros son designados por el Poder Ejecutivo Nacional, considerando los aportes del CIN (tres miembros), CRUP (un integrante), la Academia Nacional de Educación, el Senado Nacional (tres), la Cámara de Diputados (tres) y el Ministro de Educación de la Nación (uno).

La UNRaf fue creada por Ley N° 27.062 del Honorable Congreso de la Nación Argentina en diciembre de 2014. Se inserta dentro del territorio de la provincia de Santa Fe, Región Centro, subrayando la "referencia regional, nacional e internacional, tanto en términos de innovaciones tecnológicas, pedagógicas, sociales y ambientales, como de vinculaciones institucionales y comunitarias, apoyada en el carácter federal de la configuración universitaria y los aportes de la Universidad Pública al desarrollo y la igualdad social" (Art. 7).

Para conocer más sobre la UNRaf,
explora su canal de Youtube
Te dejamos UNRaf + un rap = ¡UNRap!



<https://youtu.be/e-3IXNjSQnk>



El cuadro que se presenta a continuación reúne las principales características de su estructura institucional.

Las relaciones sociales se expresan a través de las instituciones. Es decir, el conjunto de prácticas, cuerpos normativos, valores que emergen en esas relaciones y que aportan a la vida social y al intercambio entre los seres humanos se materializa en marcos institucionales. En este sentido podemos afirmar que cada uno de los principios reformistas, se actualiza y visibiliza en la estructura de la UNRaf. La ciencia e investigación se concretiza dentro de la Secretaría de Investigación y Transferencia Tecnológica a través de UNRaf Tec y la articulación con el CONICET en el marco del Centro de Investigación y Transferencia (CIT) de doble dependencia de ambas instituciones.

Órganos de Gobierno ¿Quién está a cargo?	Organización Administrativa ¿Cómo se desarrolla el funcionamiento?
<p>Asamblea Universitaria: Es el órgano superior de la universidad. Se compone de los miembros titulares del Consejo Superior y Consejos Académicos de las Facultades</p> <p>Consejo Superior: Integran el Consejo Superior con voz y voto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el/la Rector/a, • el/la Vicerrector/a, • los/as Decanos/as de las Facultades, • nueve representantes docentes (seis son profesores/as y tres profesores/as auxiliares), • tres representantes estudiantiles, • dos representantes no docentes, • un representante graduado/a. <p>Rector/a - Vicerrector/a: Ejerce la representación de la UNRaf. En su ausencia, será reemplazado/a por el/la Vicerrector/a.</p> <p>Decano/a: Tiene un mandato de cuatro años y es la persona encargada de ejercer la representación y la organización de la Facultad en cuestión</p> <p>Consejo Académico: Está integrado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el/la Decano/a, • cuatro representantes docentes, de los cuales tres son profesores/as y un profesor/a auxiliar; • un representante estudiantil, • un representante no docente, • un representante graduado/a. 	<p>Facultades La UNRaf se organiza en Unidades Académicas. Estas constituyen el ámbito que nuclea a docentes e investigadores/as en áreas disciplinarias afines bajo el formato de Facultades.</p> <p>Las Facultades son las responsables del dictado de las asignaturas de su especialidad y de la organización de sus actividades de investigación y transferencia tecnológica y de articulación con la comunidad. Cada Facultad tendrá un/a Decano/a y un Consejo Académico, que se constituyen como autoridades de las mismas.</p> <p>En la actualidad existen tres Facultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura, Educación y Conocimientos • Tecnologías e Innovación para el Desarrollo • Sociedad, Estado y Gobierno

La ayuda social para el estudiante se vehiculiza a partir de las diferentes líneas de acción del área de Bienestar Universitario²⁵. Un ejemplo de las actividades desempeñadas por el área es el Programa Vocanautas, destinado a orientar en su elección vocacional/ ocupacional a adolescentes que se encuentran en su tránsito entre el nivel secundario y universitario.

²⁵ Se destacan al respecto los siguientes programas: +UBecas, +UPasantías, +UVoluntariados, +UDEportes, +UCultura y Recreación o +UCultura Emprendedora.

La extensión universitaria, por su parte, se implementa a través de la Secretaría de Articulación con la Comunidad, que promueve actividades como la participación de estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Entrenamiento Deportivo en las Escuelitas de Fútbol en los diferentes barrios de la ciudad.

Conoce más sobre el Área de Bienestar Universitario



<https://youtu.be/uBx89Cf6f1Q>

El Sistema Universitario Argentino y las políticas de género

A partir de las transformaciones ocurridas en los últimos años en materia de género y del intenso accionar de los movimientos que los impulsan, en 2018 se creó al interior del CIN, la Red Universitaria de Género y Contra las Violencias (RUGE).

La Red persigue la “profundización de una visión más igualitaria de las relaciones entre géneros dentro de las universidades. Imaginar una universidad más libre y democrática tiene por objetivo insoslayable sostener la igualdad de género como principio rector de los vínculos que se dan en el seno de su comunidad” (CIN, 2018). Para cumplir ese objetivo, no solo pretende capacitar a quienes participan de las instituciones, sino que también dispone de una biblioteca digital de acceso libre ²⁶.

26. Se puede acceder a la Biblioteca Digital CIN: Colección digital RUGE en <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2780>



Fuente: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en políticas de género universitaria, 2021

Habilitar el funcionamiento de la RUGE permitió comenzar a visibilizar y desnaturalizar el ejercicio del poder y la apropiación por parte de varones de los cargos de mayor jerarquía. Y a pesar de que ya se implementaron algunas iniciativas para revertir esa situación, los cambios sociales tienen otra temporalidad. Esto se visibiliza en el Cuadro “Cantidad de cargos y personas según género y escalafón. Año 2020”.

Podés conocer más sobre la RUGE



https://youtu.be/cD2fQKOVU_U

La UNRaf desarrolla diferentes propuestas en materia de género, tales como las becas Elisa Bachofen, la campaña de visibilización “Mujeres en ciencia” o estudio e investigación en Teorías de Género, Diversidad e Interseccionalidad. En materia formativa desarrolla la Diplomatura en Acompañamiento y Abordaje Territorial de Situaciones de Violencia por Razones de Género, capacita en Ley Micaela a sus estudiantes, docentes y no docentes y realiza cursos y seminarios sobre perspectiva de género dirigidas a docentes y directivos de escuelas o miembros de la sociedad civil.

Cantidad de cargos y personas según género y escalafón.
Año 2020.

Escalafón	Cargos		Personas	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Total	147.043	141.112	105.536	103.386
Docente	101.693	101.030	70.060	69.576
Preuniversitario	15.563	9.853	6.654	4.491
Autoridades superiores	1.856	2.481	1.837	2.457
No Docente	27.931	27.748	26.985	26.862

Fuente: Min. de Educación de la Nación, 2020

De la información presentada se desprende que a pesar de que la participación de varones y mujeres es similar en los cargos docentes y no docentes, no ocurre lo mismo con los correspondientes a autoridades superiores, que son mayoritariamente ocupados por varones. Esto se evidencia de manera muy clara en el hecho de que, sobre el total de 56 Rectores de Universidades Nacionales, 50 son varones y solo 6 son mujeres. A partir de esto, se puede pensar: ¿cómo este dato se convierte en un elemento más para analizar la realidad actual? ¿En qué otros ámbitos de la vida cotidiana se visibilizan y al mismo tiempo se invisibilizan estas desigualdades?

El Sistema Universitario Argentino frente a la pandemia

¿Qué sucede dentro de las instituciones en las situaciones de crisis? Ulloa (1969) plantea que las instituciones tienen cuatro tipos de ordenamientos que son dinámicos. Uno de ellos es la tendencia a la integración/ dispersión. La situación de crisis implica, indefectiblemente, una modificación en las estructuras ya existentes. En algunos casos el quiebre es tan abrupto que, detrás de la crisis se generan inestabilidad, ambigüedad y ansiedad.

Es por ello que en esas situaciones evaluar la posibilidad de cambio y crecimiento es dificultoso, dado que impera la sensación de pérdida de los soportes institucionales. Al perderse el encuadre, las personas no saben cómo continuar porque pierden sus referencias. Esto generalmente deviene en una crisis personal también.

Las situaciones de crisis requieren del individuo esfuerzos adaptativos, de aprendizaje y creatividad para no sucumbir o quedar atrapado en la misma. La salud de la institución no radica en la ausencia de conflictos, sino en la capacidad para reconocerlos, comprenderlos y contar con los medios para resolverlos.

La crisis sanitaria mundial generada por el COVID-19 (2020/2021) enfrentó al conjunto del sistema educativo a la necesidad de adaptarse

activamente, a encontrar nuevas formas para enseñar y aprender desligadas del aula física como centro del proceso. La universidad se transformó en un campus virtual; desaparecieron los pasillos, la cantina y los bancos; aparecieron docentes y estudiantes que se reconocían a partir de una foto e interactuaban a partir de un foro. Esto dificultó la apropiación del espacio y la interacción entre pares, así como también el reconocimiento del otro/a en el aprendizaje. ¿Cómo me identifico o siento parte de algo no tangible? ¿Cómo construyo mi identidad de estudiante si no puedo interactuar con otros/as para aprender? ¿Cómo sostengo el proceso de aprendizaje con tantas emociones que me atraviesan, me impactan o paralizan? Para ilustrar estos procesos se retoman algunas experiencias de diferentes actores de la Universidad, compiladas en el documental transmedia "¿Y ahora qué? Relatos de Cuarentena" (MAD-Lab, 2020).

En contexto de pandemia el aprendizaje y las trayectorias estudiantiles se complejizaron frente al cambio de la cotidianidad de lo conocido y la irrupción de la virtualidad. Tal como señala un estudiante:

el verdadero suplicio llegó con la "maldita virtualidad". Uno esperaba que, siendo que vivimos en la llamada era de la información, donde el internet para algunos es el pan de cada día y, gracias a que disponemos de incontables herramientas para facilitar el aprendizaje, el planteo que haría el sistema educativo sería suficiente. Pero no lo fue" (MAD-Lab, 2020, p. 29).

La estructura que generaba seguridad desaparece y da lugar a la pantalla y al espacio privado, las emociones y la incertidumbre: "era más el miedo de no saber qué iba a pasar" (MAD-Lab, 2020, p. 35).

Estas sensaciones no fueron exclusivas de estudiantes, sino que también fueron compartidas por docentes, a quienes el rol prescripto ubica desde el saber, el poder impartir conocimientos, pero desde una nueva modalidad: "Trato de acompañar a mis colegas. Trato de entender a les estudiantes. Trato de aprender, trato de enseñar, trato de crear, trato de responder con urgencia" (MAD-Lab, 2020, p. 65).

En ambos relatos se evidencia el atravesamiento del contexto social en el sistema educativo, la modificación de roles y funciones, así como también la reorganización universitaria. Cada institución decidió de manera autónoma su modalidad de cursado, condiciones de regularidad y aprobación de materias, utilización de plataformas digitales, etc. En el caso de UNRaf se estableció un período de reordenamiento de manera previa al inicio de clases, intentando dar estabilidad a una estructura estallada por la pandemia y generando



una nueva normalidad en la que el campus centralizaba la experiencia educativa.

A partir de esto nos podemos preguntar: ¿qué principios reformistas se pusieron al servicio de la comunidad educativa para afrontar la situación de crisis? ¿Cómo la necesidad de “quedarnos en casa” puso de manifiesto la urgencia de las instituciones de nivel superior de adaptar las propuestas presenciales a actividades en modalidad virtual?

Para cerrar el capítulo es necesario entender que la universidad como institución social y como sistema, no permanece inmutable frente a los procesos de transformación y cambio. Ese mismo cambio es el que permite el crecimiento y la adaptación continua no solo de los procesos organizativos, sino también de la formación académica de quienes se desarrollan y modifican el contexto que habitan. De modo que, a modo de reflexión final podemos preguntarnos: ¿cómo transformaremos la institución universitaria? ¿Qué aportes se pueden realizar considerando las nuevas modalidades de aprender y enseñar para democratizar el saber y las posibilidades de acceso a la educación superior? ¿Qué desafíos tiene el SUA de cara al siglo XXI?

Actividades sugeridas

Actividad 1

Para recrear cómo se visibiliza el SUA en la ciudad de Rafaela, indaga cuáles son las instituciones que conforman el Consejo Universitario Rafaelino (CUR).

Grafica la estructura considerando el modelo establecido en el capítulo.

Actividad 2

Teniendo en cuenta el Estatuto de UNRaf y la Ley de Educación Superior N° 24.521 responde: ¿Cuáles son las diferentes formas de participación de los diferentes actores que conforman la misma? ¿Y de los/as estudiantes?



Bibliografía

- Arnold Cathalifaud, Marcelo y Osorio, Francisco (1998). *Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. Cinta de Moebio*, (3), 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100306>
- MAD-Lab (2020). *¿Y ahora qué? Relatos de Cuarentena*. Rafaela: Editorial UNRaf.
- Rinesi, Eduardo (2020). *Universidad y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ulloa, Fernando (1969). *Psicología de las Instituciones – Una aproximación psicoanalítica*. *Revista de Psicoanálisis*, 5-37.
- Vergara, Gabriela (2019). *Sistema Universitario Argentino, o ¿Dónde estamos? [Ficha de Cátedra]*. *Universidad, Sociedad y Conocimientos, Ciclo de Formación General*, Universidad Nacional de Rafaela. Rafaela, Argentina



Fuentes

- Congreso de la República Argentina (1995). *Ley Educación Superior*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/texto>
- Consejo Interuniversitario Nacional (2018). *Pronunciamiento de la Red Universitaria de Género en el Centenario de la Reforma Universitaria*. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/pronunciamiento-de-la-red-universitaria-de-genero-en-el-centenario-de-la-reforma-universitaria>
- Ministerio de Educación (2017). *Resolución Ministerial N° 4.389*. Recuperado de https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RM4389_17.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Síntesis de información de estadísticas universitarias 2019-2020*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1xAJme5qRX0BRwmOLWZmojIHxZBZHRDQt/view?usp=sharing>
- Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) (s/f). *Historia*. Recuperado de <https://rueda.cin.edu.ar/institucional/historia>
- Universidad Nacional de Rafaela. (2021). *Estatuto Universitario*. Recuperado de <https://www.unraf.edu.ar/index.php/la-universidad/normativa>

11. Universidad y desigualdades tecnológicas, socioeconómicas y de género

Maite Durán

En el siguiente capítulo se presentarán tres formas de desigualdades que se pueden identificar en las trayectorias de quienes habitan las universidades, y que, como tales, limitan, obstaculizan o restringen el ingreso y permanencia de los y las estudiantes en el espacio educativo.

Si bien las luchas que embanderaron a estudiantes en el marco de la Reforma de 1918, conquistaron derechos claves para el estudiantado -tales como el ingreso irrestricto, la gratuidad, el cogobierno o la ayuda social a estudiantes, entre otros- en la actualidad, sus trayectorias educativas siguen estando condicionadas por distintas variables sociales. Es decir, a pesar de que los marcos normativos y los paradigmas de la educación han avanzado notablemente en términos de accesibilidad, el ejercicio de estos derechos no resulta pleno para toda la ciudadanía. Esto se debe a factores estructurales de exclusión como los determinados por las condiciones socioeconómicas o a otros que surgen en el contexto reciente, como podrían ser los de tipo tecnológico.

Teniendo en cuenta lo mencionado en el presente capítulo se trabajará, primero, sobre las desigualdades ligadas a las tecnologías, en particular respecto del acceso y uso de las mismas. Segundo, con aquellas que tienen que ver con las realidades socioeconómicas de quienes transitan las universidades y, tercero, se abordará al género como otro factor que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dichas formas de desigualdad, se desarrollarán tomando como base la noción de educación como derecho y la perspectiva de interseccionalidad, ejes que pretenden guiar el análisis de las tres inequidades que aquí se plantean.

Educación como Derecho e Interseccionalidad como herramienta de análisis

Para iniciar, resulta fundamental retomar los marcos normativos en los que se encuadra el sistema educativo en nuestro país, resaltando que en los mismos se contempla a la Educación como un Derecho, perspectiva desde la que se pueden luego analizar los tres factores antes mencionados.



En Argentina existen dos marcos normativos principales, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada por el Congreso en el año 2006 y la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada y promulgada en 1995, que reglamenta la educación superior universitaria y no universitaria. Ambas leyes regulan el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, especificando que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado.

Según estos instrumentos legales, es el Estado quien tiene la responsabilidad indelegable de garantizar educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, contemplando los principios de igualdad, gratuidad y equidad, tanto en el nivel primario, como en el secundario y superior.

Por el mismo motivo, esta legislación establece que el Estado es responsable, a través del diseño e implementación de políticas públicas, de que los y las ciudadanos/as puedan acceder, permanecer y egresar en las instituciones educativas, contemplando los siguientes mandatos:

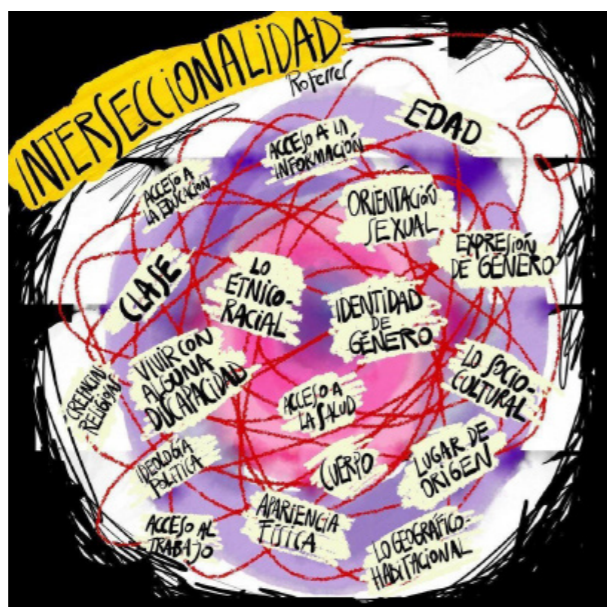
- Garantizar calidad educativa.
- Asegurar la formación integral de los y las estudiantes.
- Asegurar la democratización de los procesos educativos.
- Favorecer la equidad regional.
- Garantizar inclusión educativa y condiciones de igualdad.
- Contemplar los derechos humanos, haciendo especial hincapié en los derechos de las infancias, los pueblos originarios y las personas con discapacidad.

Resulta fundamental revisar las bases que ambas leyes establecen para poder comprender que, si la educación es definida por las mismas como un derecho fundamental, todas aquellas variables de la realidad social que obstaculicen, limiten o imposibiliten el acceso a tal derecho, constituyen problemáticas sociales como las que se desarrollarán a continuación.

Para poder analizar la manera en que estos vectores de desigualdad operan en la educación universitaria, acudimos a la categoría de Interseccionalidad, a los fines de comprender de manera integral y situada, las diversas realidades sociales que particularizan las trayectorias educativas.

Si bien el concepto tiene un largo recorrido desde sus orígenes, así como distintas definiciones e interpretaciones, Hill Collins y Bilge (2016) plantean que "la interseccionalidad es una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las expe-

riencias humanas” (p. 14). Esto en tanto que “la desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una determinada sociedad se entienden mejor como algo determinado, no por un único eje de la división social, sea este la raza, el género o la clase, sino por muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí” (p. 14).



Fuente: @roferrerilustradora

En síntesis, para las autoras, es muy difícil comprender la vida social y política en función a un único factor determinante, ya que en la generalidad estas dimensiones se configuran a partir de diversos factores que se influyen recíprocamente. Frente a esta complejidad, la interseccionalidad entendida como categoría analítica ofrece una valiosa herramienta para comprender y analizar las complejidades que caracterizan a las sociedades, así como también los problemas sociales que en ella se suscitan.

Lo anteriormente dicho incluye a la vida universitaria. Desde una perspectiva interseccional es posible decir que las trayectorias de quienes forman parte de la universidad son moldeadas en torno a múltiples variables sociales de manera simultánea, hecho que singulariza a cada una de ellas.

Es posible pensar que los vectores que luego se desarrollarán caracterizan de diferente manera el recorrido de cada estudiante. Es decir, no es lo mismo el tránsito universitario de quienes tienen garantizado el acceso y buen uso de la tecnología, que el de alguien que no cuenta con los dispositivos necesarios para interactuar en el campus virtual de la institución a la que asiste. Tampoco es semejante la co-

tidianeidad de alguien que por su realidad socioeconómica tiene los medios de movilidad para llegar a la universidad de una forma más rápida y cómoda, que la de alguien que para llegar al aula debe realizar un camino más largo y con mayores incomodidades. En el mismo sentido, no resulta igual la experiencia universitaria de un varón, que el de una mujer o el de una persona transgénero. Es factible comprender, además, los ejemplos antes mencionados, como dimensiones que pueden confluír en la vida cotidiana de una sola persona: un/a estudiante que no cuenta con dispositivos ni herramientas para utilizar el campus virtual, que además le resulta dificultoso llegar a la universidad por una cuestión de distancias y movilidad y que se autopercibe como persona transgénero.

En correlación con esto, Hill Collins y Bilge manifiestan que

las universidades se encuentran ante alumnos que exigen un trato igualitario, pero que llevan consigo al campus experiencias y necesidades muy distintas. (...) En este contexto, la interseccionalidad puede ser un útil instrumento de análisis para pensar y desarrollar estrategias que aseguren la igualdad entre todos los estudiantes (Hill Collins y Bilge, 2016, p. 15).

La intención del presente capítulo es analizar de una manera crítica y compleja la realidad de quienes forman parte de las universidades. Esto teniendo en cuenta que si bien ser parte de las mismas es un derecho que todas las personas tienen, en muchos casos no se ejerce plenamente como producto de las desigualdades que impone el contexto particular e interseccional.

Desigualdades en el acceso y usos de las tecnologías

Para comprender las desigualdades que experimentan los y las universitarias en torno a las tecnologías, se propone pensar a partir de los aportes Benítez Larghi et. al (2012), quien desarrolla desde una perspectiva integral las inequidades en torno a las mismas. Desde esta mirada, las desigualdades tecnológicas se manifiestan de diferentes formas: en el acceso material a las mismas, en el capital cultural y educativo puesto en juego en dicho acceso y en la apropiación y uso que se hace de las mismas.

Las desigualdades en el acceso material a las tecnologías de la información son aquellas definidas justamente por la posibilidad o no de disponer de equipamiento audiovisual, conexión a internet, telefonía, medios masivos de comunicación y dispositivos digitales.

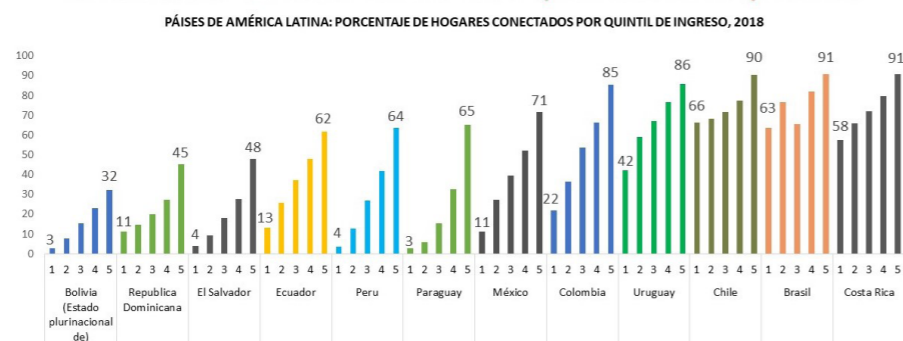
27. Para construir los quintiles se ordena a los hogares perceptores de ingresos de menor a mayor en base al ingreso per cápita del hogar y se los divide en cinco grupos de igual tamaño. El que contiene a los hogares con ingresos más bajos se denomina quintil 1 mientras que el quintil 5 contiene a los hogares con mayores ingresos.

En este sentido, es posible afirmar que, debido al avance de la globalización, las presiones del mercado y los esfuerzos de escuelas y universidades por incorporar infraestructura tecnológica y masificar la alfabetización digital, la brecha tecnológica se ha ido compensando y el acceso se ha ampliado. Sin embargo, según estudios realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) “en 2019, el 66,7% de los habitantes de la región tenían conexión a Internet. El tercio restante tiene un acceso limitado o no tiene acceso a las tecnologías digitales debido a su condición económica y social, en particular su edad y localización” (2020, p. 2).

Más adelante en el mismo documento se menciona que en 12 países de la región la cifra de los hogares del quintil de ingresos más alto que tiene conexión a Internet es un 81%, en promedio; mientras que las cifras correspondientes a los hogares del primer y segundo quintil²⁷ es del 38% y 53%, respectivamente. (2020, p. 2). Esto evidencia que las condiciones materiales de existencia aún significan una desigualdad en el acceso aquí planteado. Esto se manifiesta con claridad en el Gráfico Porcentaje de hogares conectado por quintil de ingreso en América Latina (2018).

En segundo lugar, se pueden identificar las inequidades que se relacionan con el capital cultural y educativo puesto en juego al acceder a las tecnologías, es decir, la capacidad de los sujetos para utilizar los dispositivos y manipular los equipamientos tecnológicos.

Más de 40 millones de hogares no conectados: la mitad se ubican en los dos quintiles más pobres



Fuente: CEPAL, 2020.

Vinculado a este segundo eje, se recupera el concepto de pobreza digital, entendiendo que

la pobreza digital puede asumir formas que exceden a las restricciones económicas o barreras físicas para el acceso. Las barreras generacionales y la educación aparecen como variables muy importantes. Desde esta perspectiva, un pobre digital no es necesariamente un sinónimo de pobre económico. Algunas personas que no serían clasificadas como pobres por sus condiciones, pero que, al carecer de los conocimientos mínimos indispensables para el uso de las TIC, resultan pobres digitales (Benítez Larghi et. al., 2012, p. 7).

Desde esta perspectiva podemos asumir que, aun teniendo a su alcance los dispositivos tecnológicos, hay personas que presentan dificultades para acceder de manera plena a ellos, ya que no cuentan con los recursos simbólicos y culturales suficientes para utilizarlos. Tener conocimientos y capacidades para usar la tecnología puede depender de distintas variables, como podrían ser la edad, el nivel educativo y el capital cultural.

40%
de la población posee conocimientos básicos de informática

En la región, menos del 40% de la población posee conocimientos básicos de informática, como copiar un archivo o enviar un correo electrónico con un archivo. Para actividades intermedias como el uso de fórmula aritmética básica en una hoja de cálculo; la creación de presentaciones electrónicas con software de presentación; y la transferencia de archivos entre computadores y/o dispositivos, estas proporciones son inferiores al 30%. Con respecto a habilidades informáticas más avanzadas como conectar e instalar nuevos dispositivos y encontrar, descargar e instalar software, menos del 25% de la población cuenta con este conocimiento. En todos los países considerados menos del 7% de las personas informa haber escrito un programa informático utilizando un lenguaje de programación.

Fuente: CEPAL, 2021

Población de América Latina con conocimientos básicos de informática

Por último, Benítez Larghi et. al. (2012) plantea la desigualdad que se manifiesta respecto a la apropiación y modo de uso que se les da a las tecnologías:

si bien es indispensable conocer las posibilidades de acceso que ofrece el entorno, así como los recursos y capacidades con los que cuentan los sujetos, aquellos conceptos resultan insuficientes por cuanto no abarcan las necesidades sociales y subjetivas que, de manera diferencial, mo-

tivan el acceso a las TIC de los distintos grupos y sectores sociales (p.12).

En este punto, se puede comprender que no basta con pensar en el acceso material y en las habilidades para manipular las tecnologías, sino que resulta imprescindible tener en cuenta el significado que se le asigna a las mismas en la vida cotidiana de los sujetos. Así, se plantea la idea de apropiación, como la dimensión en la que se conjugan las necesidades con las que se usa la tecnología, los propósitos y expectativas que allí se depositan, así como los logros que mediante ella se consiguen:

por apropiación nos referimos a un proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social, enfatizando la capacidad de los sujetos para volverlas significativas de acuerdo a sus propios propósitos (Benítez Larghi, 2012, p.12).

Así, la apropiación de las tecnologías, refiere a las experiencias que se construyen en torno a las mismas, que resultan singulares y situadas, condicionadas por contextos sociales e históricos. Experiencias que se diferencian de acuerdo con las condiciones socioeconómicas, el género, el grupo generacional y la biografía personal; idea que se relaciona directamente con la perspectiva interseccional que se propone en el capítulo.

En relación a lo que plantea el autor aquí citado, puede resultar interesante hacer hincapié en el concepto de generación, entendiendo que el mismo se concibe como una de las variables que particulariza tanto el acceso, como el uso y apropiación de las tecnologías. Dicho concepto está ligado siempre a “algún acontecimiento trascendente que provoca transformaciones notorias en los integrantes de los grupos y de éste en su totalidad” (Ferreiro, 2006, p. 74). Así, algunos autores comprenden el concepto de generación como el conjunto de personas que comparten características peculiares respecto a uno o varios criterios, lo que hace que los miembros del grupo exhiban comportamientos similares.

Para Ferreiro (2006), en un contexto de mundialización de las tecnologías, nace, crece y se educa en torno a ellas la denominada Generación Net: “La generación Net da un salto cualitativo al pasar de simples espectadores a usuarios con grandes posibilidades de participar, jugar, entretenerse, buscar, hacer, resolver, establecer relaciones, llevar a cabo proyectos conjuntos a pesar de la distancia y

el tiempo” (p.76). Esta generación, que se caracteriza por el acceso, uso y apropiación de las tecnologías, posee la capacidad para enfrentar problemas y resolverlos mediante las mismas, además de comunicarse a través de ellas. Esta grupalidad percibe que con las tecnologías pueden satisfacer sus necesidades de entretenimiento y diversión, así como comunicarse, informarse y formarse.

Vale mencionar que, si bien las generaciones contemporáneas, se caracterizan por su familiaridad con las tecnologías de la información, como se desarrolla anteriormente, aún persisten desigualdades e inequidades que obstaculizan y limitan el acceso, uso y apropiación de las mismas para una gran parte de la población, incluyendo a quienes forman parte de la Generación Net.

Para finalizar, resulta interesante retomar las conclusiones de Daniela Trucco, quien plantea por un lado que el valor de las tecnologías no puede reducirse solamente a la alfabetización digital de la población, sino que resulta fundamental pensar en la importancia de introducir la tecnología, de manera transversal, en los procesos de enseñanza aprendizaje. La autora expone que

En América Latina la brecha digital remite, en parte, a las desigualdades de acceso que se manifiestan en las enormes diferencias en términos de disponibilidad de equipamiento. Pero, además, remite al tipo de uso y a los beneficios que los estudiantes pueden obtener de ese equipamiento. En este otro nivel, la desigualdad se manifiesta en las diferencias en la capacidad de dar un uso fructífero a las TIC y aprovechar las oportunidades que brindan (Trucco, 2014, p.19).

En la infografía “Hogares de América Latina con acceso a internet” se puede leer cómo este recurso básico para el uso de las tecnologías, no resulta posible para el total de la población, ya que solo el 60% de los hogares latinoamericanos usa este recurso, hogares a los que pertenecen apenas el 67% de los habitantes de dicha región. A su vez, se observa que del sector que sí accede, el 70% lo hace mediante banda ancha móvil y el 14%, banda fija, y que la tercera parte de estos, lo hacen de manera limitada o nula.

Solo el 67% de los habitantes y el 60% de los hogares de la región usa internet



Fuente: Observatorio Regional de Banda Ancha (ORBA) de la CEPAL con base en las encuestas de hogares del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).



Fuente: CEPAL, 2021

Respecto al contexto geográfico, mientras que el 33% de los hogares de zonas urbanizadas no se encuentran conectados a internet, en las zonas rurales este porcentaje asciende al 77%. Teniendo en cuenta los grupos etarios, de los/as menores de 25 años casi la mitad no tiene conexión, mientras que los/as mayores de 66 años superan este 50%.

Desigualdades socioeconómicas

Para pensar en las implicancias de las desigualdades en torno a las realidades socioeconómicas de quienes transitan las universidades, retomamos los aportes del sociólogo P. Bourdieu, a través del análisis de su obra que realiza Angélica De Sena (2013). Esta autora afirma que las dinámicas sociales contienen de manera intrínseca mecanismos de interacción, que pueden devenir en violencias simbólicas y que legitiman las relaciones de dominación y desigualdad que caracterizan a la sociedad.

Los sujetos experimentan una posición dentro del espacio social, definida por los distintos capitales -económicos, culturales, simbólicos o políticos- de los que disponen. Como estos capitales se encuentran distribuidos de manera diferencial, las personas ocupan diferentes posiciones en los distintos campos sociales que constituyen al espacio social como un todo. Quienes comparten posiciones similares, se comportan de manera similar al interior de cada una de estas esferas. Desde esta perspectiva,

las capacidades y disposiciones diferenciales de los sujetos de acuerdo a su lugar en el espacio social y en el tiempo, modelan y moldean su presente y organizan su futuro.

De este modo, las trayectorias escolares, el origen social, las trayectorias familiares, el capital cultural y los rasgos propios de cada institución por la que circulan, se constituyen en mediadores de esos determinantes sociales de origen” (De Sena, 2013, p. 159).

De modo que quienes transitan las universidades, disponen de mayores o menores recursos o capitales -sean estos heredados o adquiridos durante su propia trayectoria- para interactuar y desenvolverse en ese espacio. Y esto incide de manera sustancial en sus trayectorias académicas. En este sentido, el desempeño académico no responde de manera exclusiva a lógicas de naturaleza individual, tales como los talentos, inteligencias o conductas actitudinales propias de cada estudiante, sino que se delinea en estrecha vinculación con factores sociales múltiples, coexistentes y estructurales.

Esta lógica se puede comprender con el informe de Templado, Catri, Nistral y Volman (2021) elaborado a partir de los datos publicados en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Este documento afirma que en Argentina el 93% de las personas mayores de 25 años terminó el nivel primario. Sin embargo, mientras que la población con menores recursos económicos no llega al 90% de egresados, entre quienes poseen mayores ingresos se ha universalizado este nivel educativo.

En la educación secundaria, las desigualdades se hacen aún más evidentes, ya que el 87% de las personas que integran los grupos sociales con mayores ingresos culminaron el secundario, mientras que solo un 30% de la población que cuenta con menos recursos lo logra. Y, en el ámbito universitario, esta brecha se amplía aún más: mientras que el 51% de los/las mayores de 25 años que cuentan con mejor nivel económico logra un título de grado e incluso un 6,5% continúa con formaciones de posgrado, solo el 2,4% de los sujetos con menores recursos económicos consigue terminar la universidad. Con la intención de explicitar cómo las condiciones socioeconómicas de los sujetos particularizan, potenciando u obstaculizando, las trayectorias de enseñanza y aprendizaje, De Sena analiza las variables de desempeño académico y condición de clase en estudiantes de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

La misma toma a Bourdieu y Passeron de referencia, planteando que el ámbito familiar resulta ser el espacio de principal socialización de los sujetos, motivo por el que se considera pertinente, contemplar las realidades familiares para comprender las trayectorias de los y las estudiantes. Así, afirma que:

Las diferentes situaciones favorables o desfavorables económicas y sociales, entre otras, significan desempeños académicos diferenciales entre los/las alumnos/as. La trayectoria socioeducativa y laboral de las familias condiciona la calidad de los intercambios de socialización y por tanto, la historia educativa y laboral se construye también en un marco de identificación y demarcación familiar (De Sena, 2013, p. 159).

El análisis se construye a partir de la utilización de distintas variables: género, edad, lugar de origen y residencia, conformación del grupo conviviente, ocupaciones de sus integrantes, trayectorias socieducativas y laborales de estudiantes y de sus familiares. A partir del análisis de las mismas, se esbozan algunos datos descriptivos del grupo de estudiantes que seleccionado como muestra de la investigación.

Respecto a las características sociodemográficas generales:

- La distribución por género es similar, con apenas una mayor cantidad de mujeres (52%).
- El promedio de edad de los y las estudiantes es de 24 años.
- El 56% de las/os estudiantes nació en CABA, el 26% en Gran Buenos Aires, el 7% en otros lugares de la provincia de Bs. As. El 9% nació en otra provincia, y el 2% en otro país.
- El 64% reside en CABA y el 36% en GBA.
- El 64% convive con ambos o alguno de sus progenitores, el resto vive solo/a, con pareja o con pares.
- El 70% de los/as estudiantes entrevistados/as se encuentra trabajando.

Respecto a la posición y condición de clase, en relación a las variables mencionadas:

- El 52% de los/as estudiantes alcanza el nivel más alto de posición y condición, el 28% se encuentra en un nivel intermedio y el 20% estaría en el inferior.
- Las mujeres se encontrarían en mejores condiciones, ya que un 55% se ubica en una posición y condición alta.
- Los/as estudiantes más jóvenes y quienes no trabajan se encuentran en una mejor situación en relación a los de mayor edad y los que están empleados laboralmente.
- Entre las mujeres, quienes residen en CABA, asistieron a

escuelas privadas, conviven con sus madres y padres, y se ubican en los niveles más altos.

Tabla 1: Posición y Condición de clase según género, edad, composición del hogar, condición de actividad, tipo de escuela y lugar de residencia. Estudiantes de metodología I, carrera de Sociología. UBA, 2007-2010.

Posición y condición de clase	Total	Género		Edad				Hogar		Trabaja		Secundario		Residencia	
		Masc.	Fem.	20 a 21 años	22 a 24 años	25 a 34 años	35 y más	solo/pareja/pares	Padres	Sí	No	Público	Privado	CABA	GBA
Alto	51%	48%	55%	74%	46%	24%	13%	50%	56%	35%	91%	48%	56%	54%	46%
Medio	28%	30%	26%	20%	34%	38%	28%	28%	29%	37%	9%	27%	30%	29%	27%
Bajo	20%	22%	19%	6%	20%	38%	59%	22%	15%	29%	1%	26%	14%	16%	27%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	626	300	326	278	161	143	39	452	174	439	187	346	279	401	225

Fuente: De Sena, 2013

Respecto a la trayectoria educativa y el desempeño académico, en relación a las variables mencionadas:

- El 55% de los/as estudiantes asistieron a instituciones educativas públicas.
- Algo más de un tercio ha cursado otras carreras del nivel superior.
- Cuatro de diez transitan el segundo año de la carrera, mientras que un 35% tiene aprobadas las materias estipuladas para el nivel de la carrera en la que se encuentran
- En una distribución aproximada respecto al desempeño académico, un 29% corresponde al nivel alto, un 36% al medio, y un 35% al nivel bajo.
- Las mujeres más jóvenes presentan mejores niveles de desempeño, variando exponencialmente en mujeres a partir de los 25 años.
- Desempeños inferiores entre quienes viven solos/as, en CABA y provienen de escuelas públicas.
- Los mejores desempeños son de quienes viven con las familias, en CABA, no trabajan y fueron a escuelas privadas.

Tabla 2: Desempeño Académico según género, edad, composición del hogar, condición de actividad, tipo de escuela y lugar de residencia. Estudiantes de metodología I, carrera de Sociología. UBA, 2007-2010.

Desempeño Académico	Total	Género		Edad				Hogar		Trabaja		Secundario		Residencia	
		Masc.	Fem.	20 a 21 años	22 a 24 años	25 a 34 años	35 y más	solo/pareja/pares	Padres	Sí	No	Público	Privado	CABA	GBA
Alto	29%	27%	31%	48%	14%	5%	10%	24%	40%	24%	38%	24%	34%	31%	24%
Medio	36%	33%	38%	42%	36%	27%	14%	37%	35%	34%	42%	36%	37%	38%	34%
Bajo	35%	41%	30%	10%	49%	69%	76%	39%	25%	42%	20%	40%	29%	31%	42%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Base	521	241	280	254	140	105	21	371	150	351	169	276	245	335	186

Fuente: De Sena, 2013



Respecto al desempeño académico, según condición y posición de clase

Al combinar ambas categorías de análisis se evidencia una clara relación entre las dos variables, ya que el 68% de quienes se encuentran en el nivel más bajo de posición y condición de clase, alcanza un desempeño académico más bajo. Mientras que, quienes están en mejores condiciones y posiciones de clases, experimentan mejores desempeños académicos:

De este modo podemos decir, que los condicionantes económicos y sociales que determinan las posiciones y disposiciones que adoptan los alumnos y alumnas en las aulas, se hallan en estrecha conexión con el desempeño académico alcanzado en sus estudios de la carrera de grado (De Sena, 2013, p. 163).

Tabla 3: Desempeño Académico según posición y condición de clase. Estudiantes de metodología I, carrera de Sociología. UBA, 2007-2010.

Desempeño Académico	Total	Posición y condición de clase		
		Alta	Media	Baja
Alto	29%	41%	17%	6%
Medio	36%	39%	38%	27%
Bajo	35%	20%	46%	68%
Total	100%	100%	100%	100%
Base	521	297	137	90

Fuente: De Sena, 2013

En base al estudio la autora concluye, acordando con Bourdieu, que

(...) lo dicho en los puntos anteriores refuerza la idea de cierta reproducción de heredad, es decir lo limitado del espacio, para quienes su pasado social no los habilitó para ello, y amplia posibilidad para quienes sí (...) Entonces llegan a las aulas portando una posición que los condiciona en un espacio de propiedades pero que gracias a las propias estructuras sociales se aceptan, se ocuyen y se disipan en el colocarnos todos juntos como iguales a los desiguales (De Sena, 2013, p. 165).

Para continuar en torno a las desigualdades socioeconómicas, es interesante retomar el análisis realizado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) (retomado desde Alfieri, 2016),

en donde se destaca la realidad universitaria argentina en relación con el resto de los países latinoamericanos. A diferencia de lo que ocurre en países como Brasil, Colombia o Chile²⁸, en nuestro país el ingreso a las instituciones universitarias es gratuito e irrestricto, sin exámenes de ingreso ni cupos máximos por carrera. Además, existen instituciones en todas las provincias del país, hecho que amplía aún más las posibilidades de acceso.

Sin embargo, el ingreso a la universidad sigue siendo sumamente restrictivo para la mayor parte de la población latinoamericana, impactando con mayor crudeza sobre los sectores de menores ingresos económicos, realidad que describen los dos autores que se retoman a continuación:

Pablo Gentili, sostiene que América Latina tiene un arrastre de exclusión, un acumulado de discriminación en el ámbito educativo, que es inmenso. Pasaron casi cien años de la reforma universitaria que comenzó en Córdoba y que pensó un modelo universitario más inclusivo, más democrático, como un espacio de socialización del poder para las clases populares, pero aún hoy sigue habiendo una enorme exclusión de los más pobres en las instituciones de educación superior (Alfieri, 2016, p. s/d).

Hugo Aboites, rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y ex integrante del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad de CLACSO, afirma que la desigualdad educativa responde a problemas sociales de fondo y que, al igual que la inequitativa distribución del ingreso, las condiciones de marginación, subordinación y exclusión de las mujeres y de los pueblos originarios, tiene un impacto directísimo en las posibilidades de grandes sectores de la población de ingresar, permanecer y concluir los distintos niveles educativos (Alfieri, 2016, p. s/d).

Así, en ambos fragmentos es posible leer lo dilemático de la educación en nuestra región y en nuestro país, especialmente, donde por un lado es comprendida como derecho, como consigna de lucha reformista e inherente a los valores de inclusión, calidad y democratización y, por el otro, de manera simultánea, las universidades son escenario de desigualdades y discriminación, contradicción que quizás resulte transversal a la historia latinoamericana.

Para cerrar este apartado sobre desigualdades socioeconómicas, es menester destacar que el reconocimiento de la Educación como un Derecho es una de las mayores conquistas de nuestra región y, por tanto, la planificación e implementación de políticas públicas que busquen su pleno ejercicio debe ser un objetivo insoslayable. Sin embargo, la democratización educativa solo será proporcional a la reducción de desigualdades estructurales, siendo necesario el reco-

²⁸. En Chile solo al 60% de estudiantes con menores ingresos de la población puede acceder gratuitamente a algunas universidades, eximiéndose el arancel y la matrícula durante la duración formal de la carrera.

nocimiento, el análisis y la adopción de medidas concretas para tal fin.

En tal sentido, el proceso de democratización de la educación y las condiciones socioeconómicas resultan ser variables de retroalimentación,

En América Latina, como en el resto del mundo, la posibilidad de graduarse en la universidad es una de las más poderosas oportunidades para mejorar las condiciones de vida de las personas. (...) contribuye a fortalecer la educación de una ciudadanía consciente y crítica, reflexiva y participativa. En todos los casos, está claro que una universidad abierta y democrática, de calidad y no excluyente, en América Latina, puede transformarse en uno de los mejores y más efectivos antídotos contra la enorme desigualdad que aún persiste en la región (Alfieri, 2016, p. s/d).

Desigualdades por razones de género

Para iniciar con el desarrollo respecto a las desigualdades por razones de género que se dan dentro del ámbito universitario, resulta interesante retomar los aportes de Bottinelli y Sleimann (2015) generados en el marco del Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) en donde se hace un análisis cuantitativo de tal situación.

Allí, se expone en primer lugar que en los países de la región y del mundo resulta evidente que todas las desigualdades recaen con mayor perjuicio sobre las mujeres. Tales inequidades son consecuentes de un sistema capitalista y patriarcal que define relaciones sociales desiguales. Sin embargo, se destaca que, en lo que respecta al acceso a la educación, en las últimas décadas se han observado ciertas transformaciones, fruto de las luchas incansables de los movimientos feministas, así como de las acciones de los Estados y las organizaciones internacionales.

En el informe citado trabajan con la idea de desigualdad de género invertida para referir a la reducción de las brechas de desigualdad por motivos de género. No obstante, se señala allí que

(...) en las últimas décadas, en la Argentina se advierte esta tendencia en los indicadores de acceso a la educación, con valores de analfabetismo, asistencia escolar o niveles educativos más favorables para las mujeres. En otras di-

mensiones, como el curriculum, ciertas prácticas y discursos escolares, o en la participación de las mujeres en las posiciones jerárquicas del sistema educativo, las visiones sexistas, los estereotipos de género y la desigualdad en perjuicio de las mujeres aún persisten” (Bottinelli y Sleimann, 2015, p. 2).

Partiendo desde tal perspectiva, se exponen los siguientes datos:

- Recién hacia el año 1980 Argentina alcanzó la paridad de género en la escolarización de la población adolescente.
- Tanto en 2001 como en 2010 el país muestra una tasa de asistencia escolar adolescente superior entre las mujeres.
- En el quintil de ingresos más elevados no se advierten diferencias en las tasas de asistencia de mujeres y varones adolescentes (95,2% y 95,3% respectivamente), mientras que en el quintil de hogares más pobres hay diferencias en las tasas de asistencia a favor de las mujeres (91,0%) con respecto a los varones (87,4%).
- En 2010 las mujeres registraron tasas de conclusión de secundaria superior a la de los varones que configuraron una brecha en torno a un 12,8%.
- En la universidad las mujeres registran una tasa bruta de asistencia del 46% mientras que la de los varones es de 31%.

Con la intención de complementar lo planteado con anterioridad, se propone reflexionar en torno a tres puntos: techo de cristal en el mundo universitario, la inequidad en los usos del tiempo, y la educación para el colectivo de diversidad.

La primera idea refiere a cómo dentro del ámbito de las instituciones universitarias se evidencia el fenómeno denominado como **Techo de Cristal**. Se denomina así a las barreras e impedimentos socioculturales (como los estereotipos) que no permiten que las mujeres puedan crecer profesionalmente y acceder a espacios de toma de decisiones, como por ejemplo gerencias de empresas, direcciones, rectorados, etc. Esta situación deja a las mujeres en desventaja, a pesar de estar igualmente preparadas que los varones. Esto se evidencia en el hecho concreto de que, en 2020, solo el 18% de las universidades públicas de Latinoamérica tenían rectoras mujeres.

Las desigualdades se repiten incluso en los denominados países centrales:

29. Ingreso total sin descontar impuestos.

En Estados Unidos, el 57% de los estudiantes de enseñanza superior son mujeres, pero el ingreso promedio no ajustado ²⁹ de las mujeres constituye el 78% del de los hombres. En 26 de los antiguos 28 países miembros de la UE, hay más mujeres que hombres en los centros de educación superior, pero el ingreso promedio no ajustado de las mujeres es inferior al de los hombres en los 28 países (UNESCO, 2021, p. s/d).

En cuanto a la participación en la investigación a nivel mundial, en el año 2020 solo el 30% de quienes realizaban esta tarea eran mujeres. También se puede observar la brecha de género en materia de publicación, ya que los varones publican en promedio más artículos que las mujeres (62% frente a 38%), situación que se ha visto agravada por la pandemia del COVID-19 debido al confinamiento y el cuidado familiar que recae mayoritariamente sobre las mismas.

El segundo punto de reflexión se relaciona con la disparidad existente en el uso del tiempo de las mujeres y de los varones, es decir, a qué actividades y tareas destinan las horas diarias, hecho que condiciona directamente los procesos educativos. En tal sentido, en un informe publicado en junio de 2020 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina (INDEC), se puede leer que en Argentina la organización social del cuidado depende esencialmente del trabajo no remunerado que realizan las mujeres ³⁰. Este documento sostiene que

el uso y distribución del tiempo de las personas entre distintas actividades –trabajo remunerado, no remunerado, educación, esparcimiento, etc.– se encuentra mediado por la división sexual del trabajo que da cuenta de actividades y tiempos diferentes entre varones y mujeres. (...) La sobrecarga en las tareas de cuidado entraña una desventaja específica para las mujeres, que ven limitada su autonomía económica y condicionada la posibilidad de desarrollar trayectorias laborales exitosas (INDEC, 2020, p. 10).

Debido a esta situación, resulta evidente que las mujeres, a diferencia de los varones, cuentan con menor tiempo, en cantidad y calidad, para desarrollar actividades fuera de la planificación doméstica y laboral, entre las que se pueden incluir las trayectorias educativas, junto con las actividades de recreación, ocio y socialización.

En el tercer y último punto de reflexión respecto a las desigualdades por razones de género en la educación, se plantean aquellas vulnera-

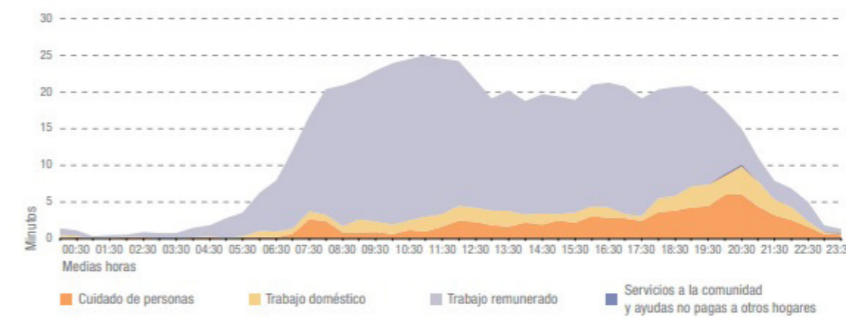
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA



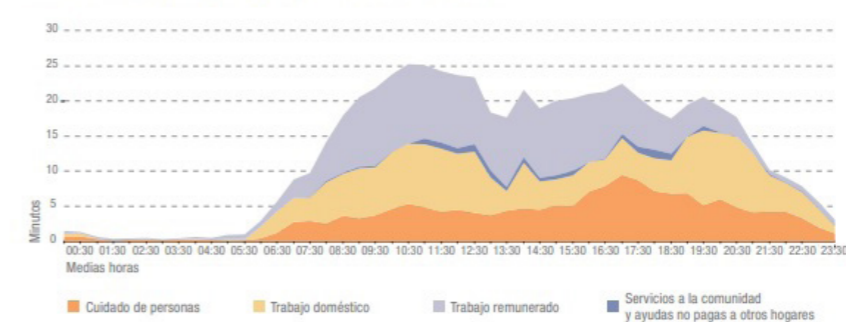
bilidades que violentan de manera particular al colectivo LGBTIQ+ ³¹. Un informe desarrollado por Martínez y Vidal (2018) para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos manifiesta que debido a las múltiples violencias y desigualdades que sufre el colectivo de diversidad, a quienes les es negado u obstaculizado el acceso a servicios y derechos fundamentales como la salud, la vivienda, el trabajo y la educación, la expectativa de vida no supera los 35 años de edad.

31 Se utiliza esa sigla para referir a la identidad lésbica, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y queer. El símbolo + se asigna para incluir todos los colectivos que no están representados en las siglas anteriores.

Padres ocupados. Ritmos diarios de trabajo remunerado y de trabajo doméstico y de cuidados no remunerados, tiempo promedio con simultaneidad



Madres ocupadas. Ritmos diarios de trabajo remunerado y de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, tiempo promedio de simultaneidad



Nota: el gráfico se construye sumando, para cada media hora, el tiempo dedicado al cuidado de las personas, al trabajo doméstico, a los servicios a la comunidad y ayudas no pagas a otros hogares (que en conjunto forman el trabajo doméstico y de cuidados no remunerados) y al trabajo remunerado, y dividiendo cada uno de estos totales por la población de madres ocupadas.

Fuente: Esquivel, Faur y Jelin (2012).

Esto se reafirma en el ámbito educativo:

en este contexto, no sorprende que las personas trans (sobre todo las mujeres) sean expulsadas de las aulas escolares desde su niñez. En 2005, La gesta del nombre propio indicó que el 64% de las mujeres trans/travestis que habían asumido su identidad de género autopercebida antes de los 13 años no había terminado la escuela primaria. Los datos de 2016 muestran una leve mejoría quizás debido a la aprobación de la Ley de Identidad

de Género en 2012, pero su nivel educativo está todavía muy por debajo del promedio de la ciudad, pues el 59.8% de las mujeres trans/travestis no ha completado el secundario (el cual es el mínimo obligatorio establecido por el Estado). En contraste, el 72.8% de hombres trans cuenta con un nivel educativo secundario completo o más. Así, es necesario pensar también en cómo la misoginia y la transfobia forman una combinación letal que ocasiona niveles adicionales de violencia y discriminación dentro de poblaciones de por sí vulnerables (Martínez y Vidal, 2018, p. 25).

Por eso, insistimos, a diferencia de los discursos que predominan en el norte global en los que se enfatiza el carácter casi caritativo o neoliberal de las políticas de diversidad e inclusión, aquí no se trata solo de cómo cambia la vida de una persona trans cuando finalmente accede a la educación, sino, más bien, de qué le pasa al sistema educativo y a la sociedad en general cuando muchas personas trans/travestis lo acceden y ocupan, revolucionándolo.

Martínez y Vidal Ortiz (2018)

Actividades sugeridas

Actividad 1

Si fueras parte del Movimiento Reformista y tuvieras que redactar 3 consignas de reclamo que pusieran en tensión los principios reformistas y las desigualdades desarrolladas en este capítulo, ¿cómo las enunciarías?, ¿cómo las difundirías?

Actividad 2

Elabora una breve reflexión sobre las desigualdades digitales en la educación. Produce una carta a alguien que venga a la universidad por un intercambio internacional.

Actividad 3

Redacta un comentario/reflexión sobre las desigualdades por razones de género en la educación en formato de un hilo de Twitter de no más de cuatro tweets de 280 caracteres cada uno.

Bibliografía

- Alfieri, Manuel (2016). *Desigualdad e inclusión en las universidades latinoamericanas*. Periódico El País (online). Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/07/31/contrapuntos/1469994340_146999.html
- Benítez Larghi, Sebastián; Aguerre, Carolina; Calamari, Marina; Fontecoba, Ariel; Mognillansky, Marina y Ponce de León, Jimena. (2019). *De brechas, pobreza y apropiaciones. Juventud, Sectores Populares y TIC en la Argentina*. Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política, (27), 1-20. Recuperado de <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/431/429>
- Bottinelli, Leandro y Sleimann, Cecilia (2015). *Educación y género en Argentina: ¿más o menos iguales?* Observador Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE, 2(5). Recuperado de <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/9/Dossier-del-Observatorio-Educativo-de-UNIPE-Genero.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). *Datos y hechos sobre la transformación digital*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46766/S2000991_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los impactos del COVID-19. Informes Especiales COVID-19, 7*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf
- De Sena, Angélica (2013). *Estudiantes de Sociología: ¿herederos como siempre?* En Flabián Nievas (comp.) *Mosaico de sentidos. Vida cotidiana, conflicto y estructura social* (pp. 153-170). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ESE Editora. Recuperado de <http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/08/Nievas-Fcomp.-2013-Mosaicos-de-sentidos-Vida-cotidiana-sentidos-y-estructura-social.pdf>
- Ferreira, Ramón (2006). *El reto de la educación del siglo XXI: la generación N*. *Apertura*, 6(5), 72-85. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.161.58603>
- Hill Collins, Patricia y Bilge, Sirma (2016). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2020). *Hacia la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado*. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/documento_trabajo_enut.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Informe de UNESCO-IESALC afirma que la desigualdad de género en la educación superior sigue siendo un problema universal*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2021/03/10/informe-de-unesco-iesalc-afirma-que-la-desigualdad-de-genero-en-la-educacion-superior-sigue-siendo-un-problema-universal/>
- Martínez, Juliana y Vidal Ortiz, Salvador (2018). *Travar el saber. Educación de personas trans y travestis en Argentina: relatos en primera persona*. La Plata: Editorial de la UNLP. Recuperado de https://www.editorial.unlp.edu.ar/genero/travar_el_saber-18150
- Templado, Ivana; Catri, Gabriela; Nistral, Martín y Volman, Víctor (2021). *Evidencia sobre la desigualdad educativa en Argentina*. Recuperado de https://cms.argentinoporlaeducacion.org/media/reports/Desigualdad_educativa.docx.pdf
- Trucco, Daniela (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

12. Universidad y modelos de desarrollo

María Julia Davicino

En "Siguiendo a Brunner" (2007), consideramos a la Universidad como una organización dotada de su propia identidad y lógica de funcionamiento y, al mismo tiempo, como una entidad históricamente situada en un contexto con el cual interactúa mediante una serie de relaciones de intercambio que nunca alcanzan un punto de equilibrio.

Pensar a la universidad en relación a los modelos de desarrollo, implica analizar sus características en diálogo con los diversos enfoques que anida el concepto mismo de desarrollo: crecimiento económico, planificación, territorio, actores/agentes.

En el primer apartado "¿Qué universidad y para quiénes?" planteamos una revisión de los orígenes de la institución, indagando acerca de sus propósitos y sus protagonistas. Estas características permiten identificar modelos distintos de universidad que han influido en la conformación de las casas de estudio en nuestro país.

En "¿Qué universidad para qué modelo de desarrollo?" problematizamos el concepto de desarrollo y el rol asignado a la universidad en cada uno de ellos. Posteriormente, profundizamos en el Enfoque del Desarrollo Territorial y desarrollamos el Modelo de Universidad para el Desarrollo a partir de las nociones de Sistema de Innovación y Aprendizaje y Adecuación Socio-Técnica que proponen una modalidad particular de construcción de conocimientos en base al vínculo universidad-sociedad.

¿Qué universidad y para quiénes? ¿Qué universidad?

La universidad es una institución de raíces antiguas cuyos orígenes se remontan a la Europa del siglo XI. Desde sus inicios, fueron creadas como espacios para transmitir saberes acerca de una serie de disciplinas. Esta preparación involucraba distintas etapas que se iniciaban con el aprendizaje de diferentes técnicas y artes -como la gramática y la música- para luego adquirir una formación específica en sus estudios. En tal sentido, no se esperaba de la universidad un ámbito solamente para resolver los problemas de la vida cotidiana, sino un espacio para cultivar el espíritu.

Durante la época medieval, la universidad estuvo estrechamente vinculada a la Iglesia. Tal como señala Arredondo Vega (2011), "en esa época la universidad fue políticamente instrumentalizada y conduci-



da a una pérdida del carácter crítico que la distinguió en sus primeros años" (p. s/d), convirtiéndose en guardiana del orden establecido. Sin embargo, a partir del siglo XVI con la llegada de la Modernidad, la idea de Dios como centro fue sustituida por la de naturaleza y se planteó el progreso a través de la ciencia. Y, en el siglo XVIII, se inició un proceso de gran transformación en el cual las casas de estudio comenzaron a desprenderse de la Iglesia para pasar a depender del poder civil, adecuándose al desarrollo de la ciencia y de las necesidades de los estados nacionales.

Durante este proceso se fueron configurando tres grandes **modelos** de universidades europeas que reflejaron distintos modos de pensar la relación entre la universidad, la sociedad y el gobierno. Tal como se describe a continuación, estos modelos causaron un gran impacto en el desarrollo de las primeras universidades nacionales de nuestro país.

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

La historia de la educación superior en Argentina se inició en el siglo XVI en la ciudad de Córdoba, centro geográfico e intelectual del Virreinato del Río de la Plata (Vera de Flachs, 2019). El clero ostentaba un peso importante en esta región y la creación temprana de una universidad respondió a su dominio.

Al igual que ocurrió con las primeras universidades latinoamericanas, su conformación respondió al **modelo de universidad tradicional religioso** predominante en la Edad Media europea. Es decir, se trató de una universidad estrechamente vinculada a la Iglesia, que promovía el estudio de teología, filosofía, moral, mediante lecciones dictadas en latín. Respecto a los cargos directivos y docentes, estos tenían carácter vitalicio. Esta configuración hacía de la universidad un ámbito cerrado y conservador, donde se formaban las élites.

Surgida bajo el impulso de los jesuitas y luego de los franciscanos, se trató en sus comienzos de un espacio dedicado a la formación en teología y filosofía de los religiosos de esas órdenes. Posteriormente se incorporaron los estudios de leyes y, a comienzos del siglo XIX de la mano del rector Gregorio Funes, se generó una mayor apertura a la ciencia y a la técnica, anexando en los estudios nuevas materias como aritmética, álgebra, geometría.

Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA)

Creada en 1821, la Universidad de Buenos Aires es la universidad de la independencia: una universidad criolla, que busca aportar saberes e ilustración para un proyecto de fundación de un nuevo país, pero

mirando hacia Europa como modelo a seguir (Unzué, 2012). La producción y difusión de saberes útiles y la necesidad de crear cuadros administrativos y élites para gobernar, eran aspectos fundamentales para este proyecto de universidad.

Si bien sus primeros dirigentes también fueron sacerdotes, surgió en un momento en el que el modelo eclesial se encontraba en crisis. Y, con la llegada de Gutiérrez (1861) como rector, comenzó un proceso de liberalización de la influencia escolástica donde se destacó como principal innovación la creación del Departamento de Ciencias Exactas. La UBA adquirió desde sus inicios un sello más utilitarista y profesionalista. Es decir, que su principal objetivo era el de formar profesionales, especialmente médicos o abogados.

Por tal motivo, es posible afirmar que se trató de una universidad que respondía al **modelo napoleónico o profesionalista**, impuesto por la llegada al poder de Napoleón en Francia. En ese entonces, se creó un tipo de institución educativa denominada la universidad imperial. En cuanto a su organización, se trató de una universidad pública, fuertemente dependiente del estado. Se estructuró a partir de escuelas especiales o profesionales que se denominaron facultades, cuyo objetivo central era la formación de profesionales al servicio del imperio. De esta manera, se trató de una enseñanza eminentemente práctica para la formación de médicos, maestros, abogados, que respondían a las necesidades de un país en desarrollo, mayormente agrario. Bajo esta mirada, se eliminaron de la currícula la filosofía y la literatura, consideradas disciplinas peligrosas dado que promovían el pensamiento crítico.

La impronta profesionalista de la UBA, en el que la Facultad de Derecho tenía un rol central, tuvo un momento de crisis a finales del siglo XIX, que impulsó el surgimiento de la Facultad de Filosofía y Letras y cátedras vinculadas a Historia y Sociología.

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

La Universidad de La Plata nació como universidad provincial a fines del siglo XIX, en concordancia con la instauración de la ciudad como capital de la provincia de Buenos Aires. Su creación estuvo vinculada a las grandes transformaciones que sufrió nuestro país en este momento histórico de la mano del proceso de consolidación y expansión del Estado Nación, respondiendo así a la necesidad de dar respuesta a las inquietudes de formación científica, técnica y cultural. Sus principales ideas se basaban en una concepción de la universidad como el ámbito para el desenvolvimiento y la práctica de la ciencia, planteando una estrecha unidad entre enseñanza e investi-



gación. Contaba con tres facultades: Derecho, Fisicomatemáticas y Química y una Escuela de Parteras. Fue nacionalizada en 1905, en base a la idea de crear una universidad moderna, con base científica. Para ello puso especial énfasis en la investigación, la extensión universitaria, el intercambio permanente de profesores con los centros de excelencia del extranjero, y la necesidad de la educación continua, incluyendo con ese propósito una escuela primaria y otra secundaria, ambas de carácter experimental.

De acuerdo a sus características podemos afirmar que la Universidad de La Plata, respondió al **modelo humboldtiano o alemán**, iniciado a comienzos del siglo XIX de la mano de intelectuales como Hegel, Kant, Fichte y Humboldt, entre otros. Humboldt sostenía que la universidad debía ser el centro de la unidad del saber, donde se estableciera el árbol de la ciencia. Este modelo planteaba que, si bien la institución debía estar apoyada por el Estado, a este no le correspondía intervenir en sus asuntos internos. Esta perspectiva propició el surgimiento de aspectos relevantes en cuanto a la organización interna de las universidades, tales como la libertad de cátedra, el énfasis de la investigación, la unión entre docencia e investigación, el rol relevante del profesor, así como la autonomía académico-administrativa de las facultades.

La siguiente tabla sintetiza la incidencia de los modelos de universidades europeas en el desarrollo de las primeras universidades nacionales de nuestro país.

¿Para quiénes?

En el apartado anterior observamos cómo las primeras universidades argentinas, se crearon adoptando como base diferentes modelos de universidad que respondían, a su vez, a los valores, intereses e ideas dominantes en cada contexto histórico. Se plantea a continuación el interrogante acerca de cómo este último fue también determinando quiénes estudiaban en la universidad argentina.

Decíamos anteriormente que, en sus comienzos, la Universidad de Córdoba surgió con el propósito de enseñar al clero:

Los estudiantes provenían de lugares remotos y si bien el prejuicio de la raza excluía de los beneficios de la educa-

	Universidad de Córdoba	Universidad de Buenos Aires	Universidad de La Plata
Año de fundación	1613	1821	1879
Año de nacionalización	1856	1881	1905
Modelo dominante	Tradicional-religioso	Profesionalista o napoleónico	Humboldtiano o alemán

Fuente: Vergara, Mullor y Marín (2021)

ción superior a los negros, mulatos, zambos y mestizos, hubo casos de alumnos “no puros” que lograron sortear las pruebas de legitimidad y pureza de sangre y obtener su grado universitario (Vera de Flachs, 2006, p. 68).

Posteriormente, en la Argentina conservadora de finales del siglo XIX, la enseñanza superior estaba reservada a una pequeña élite, aunque no se trataba de una institución cerrada en base a prejuicios de origen étnico o de clase. Sin embargo, cabe mencionar que la posibilidad de llevar a cabo estudios universitarios estaba limitada, entre otros factores, por la obligación de pagar derechos de matrícula.

La llegada masiva de inmigrantes europeos fue generando un clima de demandas sociales y políticas, entre las cuales prevalecían la vía del estudio y la obtención del título profesional como las llaves privilegiadas para el ascenso social por parte de los hijos de inmigrantes. Estos reclamos fueron generando el clima propicio para los planteos de los jóvenes reformistas de Córdoba.

En tal sentido, la Reforma Universitaria de 1918, significó un punto de inflexión en la búsqueda de un nuevo orden democrático en las universidades. La universidad de élite se convirtió a través del siglo en una universidad que empezó a dar lugar a las nuevas clases medias producto de la industrialización y de los cambios políticos y socioeconómicos (Marsiske, 2015).

Si bien es posible identificar un crecimiento de las matrículas universitarias a partir de este momento -principalmente de sectores medios que encabezaron la protesta-, no es hasta el establecimiento de la gratuidad y de un sistema de becas durante el gobierno peronista de 1949 que podemos hablar de un progresivo ingreso de los sectores populares al mundo universitario (Villanueva, 2019).

Con posterioridad a este período y hasta la actualidad, es posible observar en la matrícula universitaria una tendencia a crecer sosteni-

damente, contrayéndose solo en momentos específicos, bajo gobiernos militares. Este crecimiento ha ido de la mano de la expansión de las universidades públicas, especialmente en el centro del país. Sin embargo, es importante destacar que el 71% de quienes egresan, pertenecen a los sectores de mayor ingreso económico ³².



Ilustración de Juan Claude Beaumont (Trama y Ramagno, 2021)

Ahora bien, *¿cómo ha sido la inserción de las mujeres en los distintos modelos de universidad?*

Bajo la premisa de que la inteligencia masculina era superior a la femenina, que el conocimiento científico era una cosa de varones y que la naturaleza femenina estaba dominada por las emociones, “la vida universitaria estuvo largamente vedada a las mujeres aun cuando contados centros académicos pudieran admitirlas, en todo caso una circunstancia excepcional durante siglos” (Barrancos, 2017, p. 253).

Hacia finales del siglo XIX, las mujeres que lograron excepcionalmente acceder a la universidad en nuestro país, lo hicieron en carreras de artes y letras, así como en la práctica obstétrica y la medicina. En esta última rama, en 1889, luego de diversas dificultades para poder ingresar, Cecilia Grierson se convirtió en la primera egresada de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En tal sentido, no es casual que Grierson haya sido una de las pioneras en la historia de los movimientos feministas en Argentina.

Tal como sintetiza Barrancos (entrevistada en Suárez, 2012), la universidad de finales del siglo XIX estaba vedada a las mujeres aun cuando no existiera ninguna forma legal que impidiera su acceso: de los 6.186 títulos otorgados entre 1.900 y 1.915, solo 159 correspondían a mujeres.

A partir de la década del 40, la mujer comienza a aparecer en la escena pública de la mano del sufragio femenino, incorporación que, tal como señala Lorenzo (2016) llega a un momento clave de agitación

32. De acuerdo a un estudio de Fanelli y Adrogué (2019) sobre la educación superior en Argentina, que analiza datos de la Encuesta Permanente de Hogares (2003-2015), la tasa neta de escolarización universitaria y las tasas globales de graduación son notoriamente menores para quienes habitan hogares con un ingreso per cápita más bajo. Entre los factores asociados con la probabilidad de abandonar destacan el nivel socioeconómico del hogar, el clima educativo del grupo familiar y el ser estudiante de primera generación.

femenina con la píldora anticonceptiva hacia los años 60'. Tal como señala el autor, esto generó transformaciones en la vida de las familias y el tiempo libre de las mujeres, cuya mayor disponibilidad les permitió una participación creciente dentro del ámbito universitario. Esta incorporación se acentuó luego durante el gobierno desarrollista de Frondizi, que exigía mano de obra calificada en relación a las nuevas demandas laborales (Bacalini, 2021).

Hacia finales del siglo XX, el incremento de la participación femenina en la matrícula de la educación superior se convirtió en un fenómeno discernible en todas partes. Para dar cuenta de este fenómeno, se utiliza el término feminización de la matrícula universitaria.

De acuerdo a un informe realizado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación durante 2020/21, el 59,4% de los y las estudiantes son mujeres, quienes representan, a su vez, el 61,8 % del total de graduados y graduadas. En cuanto a las áreas de estudio, se destaca su participación en Salud, en las que las estudiantes femeninas representan el 73% del total, y las Humanas, donde el 70,3% de los alumnos y alumnas son mujeres. La excepción la encontramos en las Ciencias Aplicadas, con solo un 36% de ellas que se inclinan por esta rama (Ministerio de Educación Argentina, 2021).

¿Qué universidad para qué modelo de desarrollo?

Tal como revisábamos en las páginas precedentes, cada modelo de universidad responde a una mirada particular que se construye en base a pensamientos e ideas presentes en cada sociedad en un período histórico específico y, al mismo tiempo, en base a la propia dinámica de la organización universitaria. En relación a ello, se establecen y priorizan áreas de conocimiento y modalidades a partir de las cuales se forman profesionales y se impulsa o no el desarrollo de la ciencia. De esta manera, se construyen las bases sobre el tipo de relación entre la universidad y la sociedad, que permiten descifrar su rol respecto a los modelos de desarrollo.

Ahora bien: ¿a qué hacemos referencia cuando hablamos de **modelo de desarrollo**?

En primer lugar, cabe mencionar que las teorías, enfoques y miradas en torno a la concepción del desarrollo son múltiples. En este apartado, haremos mención a algunas de ellas, identificando qué idea de universidad plantean.



La Teoría de la Modernización

Surge en la década del 60' luego de la Segunda Guerra Mundial, de la mano del norteamericano Walt Rostow. Se trata de una mirada que contempla al desarrollo como una situación de bienestar que se alcanza a través de un proceso evolutivo. El subdesarrollo es por lo tanto una fase que, a partir de la aplicación de una serie de medidas, conduce al desarrollo. Según Dos Santos (2003 en Madoery, 2008), estas normas de comportamiento, actitudes y valores a adoptar por las sociedades subdesarrolladas se asocian con la racionalidad económica. Es decir, con la búsqueda de máxima productividad, ahorro y creación de inversiones.

Desde esta teoría, la educación puede servir al desarrollo económico a través de su contribución al incremento del capital humano de una sociedad. En tal sentido, fndgm la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), referente de esta corriente en América Latina, realizó una fuerte crítica de la universidad tradicional o de élites y propuso una modernización de la universidad a través de la planificación. Este organismo postuló la necesidad de que la institución universitaria asuma las tareas de enseñanza e investigación con un sentido moderno y apto para contribuir al desarrollo nacional. Desde esta lógica, era preciso profesionalizar los recursos de la universidad y establecer oficinas de planificación.

La Teoría de la Dependencia

Tiene su origen durante la década de 1960 de la mano de autores latinoamericanos como Fernando Cardoso y Enzo Faletto, y Theotonio dos Santos. Desde esta mirada se concibe al sistema económico internacional como el resultado de un proceso histórico en el que los países se van integrando de manera desigual y jerárquica. La dependencia se explica por una situación en la cual la economía de algunos países está condicionada por el desarrollo y expansión de otros. Por ello, la condición de las sociedades dependientes solo será superable a partir de modificaciones estructurales.

Desde esta perspectiva, la universidad reproduce en su interior la dependencia que caracteriza a la sociedad global y, al mismo tiempo, reproduce hacia afuera las condiciones funcionales a esa dependencia en el terreno cultural (Vasconi y Reca, 1971 en Brunner, 2007). La universidad, desde el enfoque de esta teoría, es una organización reproductora y transmisora de los conocimientos y técnicas que han sido desarrollados en los centros dominantes en el plano internacional en función de sus propios intereses; al tiempo que se aparta

del sector marginalizado, que comprende la parte mayoritaria de la sociedad.

El pensamiento neoliberal

Se impone en la región a partir de la década de 1980 y 1990, de la mano de los postulados del Consenso de Washington³³. El neoliberalismo sostiene que el crecimiento depende de factores exógenos, fundamentalmente del capital internacional, financiero y especulativo. Considera que el poder decisorio sobre la acumulación de capital y la asignación de recursos ha sido transferido desde los espacios nacionales a los actores globales. Desde esta mirada, para alcanzar el crecimiento, el Estado debe restringirse a sus funciones mínimas, garantizando la ley y el orden, la propiedad privada, dejando en los mercados las principales decisiones, especialmente las económicas. Para esta corriente, el subdesarrollo es producto de la incorrecta incorporación de políticas públicas.

Desde estos postulados se sostiene una mirada de la educación superior que se denomina universidad empresarial: “Las universidades son vistas como ‘motores del desarrollo económico’, al tiempo que la política de investigación fortalece a un pequeño número de instituciones de élite” (Benner, 2010 citado en Arocena y Sutz, 2015, p. 7).

El Enfoque del Desarrollo Territorial y el Modelo de Universidad para el Desarrollo

El Enfoque del Desarrollo Territorial surge durante la década del 90, como respuesta a las crisis estructurales generadas en los países subdesarrollados producto de la implementación de medidas neoliberales. Desde esta perspectiva, el desarrollo es entendido en función de un conjunto de capacidades locales generadas desde abajo, tales como la innovación, la creatividad y la capacidad emprendedora de los agentes locales, la capacidad organizativa y de relacionamiento de las personas y organizaciones públicas y privadas, la capacidad de articulación con el entorno institucional (Albuquerque, Costamagna y Ferraro, 2008; Albuquerque, 2012; Madoery, 2008; Costamagna, 2008, 2015). Para Arocena (2002), concebir al desarrollo desde esta perspectiva implica relacionarlo estrechamente con la identidad colectiva, con su pasado y sus particularidades culturales.

Desde esta mirada, el territorio no es solo el espacio geográfico en el que se desarrollan las actividades económicas y sociales, sino un conjunto de actores y agentes que lo habitan, con su organización social y política, su cultura, sus instituciones, así como su medio físi-



co o medioambiente. Entre ellos, podemos mencionar a los actores estatales, constituidos por los tres niveles de gobierno: local, provincial y nacional; los actores del sistema productivo y sus organizaciones (principalmente pequeñas y medianas empresas, asociaciones sindicales y gremiales); las organizaciones de la sociedad civil (entre ellas, organizaciones religiosas, fundaciones, organizaciones profesionales, otras de base comunitaria), y las universidades y el sector científico-tecnológico.

En el marco de esta perspectiva, surge la idea de universidad para el desarrollo, caracterizada por su compromiso con la democratización del conocimiento para el Desarrollo Humano Sustentable, mediante las misiones de enseñanza, investigación y la promoción del uso socialmente valioso del conocimiento. Estas misiones se encuentran interconectadas entre sí y requieren para su realización de la colaboración con otras instituciones y actores colectivos, que permita la construcción de sistemas de aprendizaje e innovación de carácter inclusivo (Arocena, 2018).

Desde esta perspectiva, las innovaciones satisfactorias surgen de procesos interactivos de aprendizaje, en los cuales las personas usuarias de innovaciones aprenden, pero también ponen en juego sus propios saberes, de modo que también quienes producen innovaciones aprenden. En este proceso las universidades tienen un rol capital:

Las instituciones dedicadas a la producción y transferencia del conocimiento forman parte del proceso social de construcción del territorio y, por lo tanto, no pueden permanecer ajenas a la responsabilidad de participar en la formulación del proyecto político de transformación local o regional (Rofman y Villar, 2005, p.12).

Sin embargo, su cometido no debería ser el de la transferencia, sino el de “la colaboración para usar conocimiento avanzado en la solución de problemas de maneras nuevas; o sea, para innovar” (Arocena y Sutz, 2015, p.12). En ese sentido, el concepto de adecuación socio-técnica procura desafiar la idea generalizada de que la producción de conocimiento solo se desarrolla en el ámbito de la universidad, el laboratorio científico y el instituto de investigación. Este enfoque incorpora la participación de otro tipo de actores que resulta imprescindible para cualquier proceso de cambio tecnológico. Si lo que se propone es desarrollar tecnologías para el desarrollo inclusivo y sustentable, es crucial incorporar en los procesos de adecuación socio-técnica a organizaciones sociales, cooperativas, fábricas

33. Se conoce como Consenso de Washington a un conjunto de diez recomendaciones de política económica formuladas en 1989 por el economista inglés John Williamson, que tenían como objetivo orientar a los países en desarrollo inmersos en la crisis económica para que lograran salir de la misma. Estaba impulsado por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y el Tesoro de los EEUU.

recuperadas, otras instituciones estatales no científicas o sindicatos, entre otros.

Desde esta perspectiva, es importante generar nuevos enfoques en la vinculación universidad-sociedad que consideren la innovación en el territorio y el diseño de investigaciones a partir de las demandas sociales. Se trata de introducir programas basados en la colaboración de varios actores diferentes: equipos académicos, departamentos gubernamentales, organizaciones no gubernamentales (ONGs), grupos sociales con problemas urgentes, pero sin potencial de mercado para demandar innovaciones que puedan resolverlos. Tales grupos deben ser considerados no como pacientes sino como agentes, desde la formulación misma de los problemas hasta la eventual implementación de soluciones.

En el mismo sentido, Unzué (2012) señala que la producción de conocimiento científico para el desarrollo no es solo para el crecimiento económico, ni para articular únicamente con las demandas de los sectores productivos. En tal sentido, señala la relevancia de articular con actores sociales que requieran producción de conocimiento.

En consonancia con este planteo, Duedra, Tobes, Montes y Galliarri (2020) señalan el rol de la extensión universitaria como práctica interdisciplinaria capaz de integrar distintos saberes entre actores sociales con historias y culturas diferentes, con intereses y posibilidades desiguales. Retomando la visión del desarrollo territorial, la extensión aparece como una herramienta para garantizar el vínculo con el territorio, de modo que "la Universidad ya no sea un espacio que implique solo 'conocer sobre', sino también 'conocer con'" (p. 12). Se trata, en síntesis, de construir universidades ancladas y comprometidas con sus territorios, espacios donde no solo sean más quienes allí estudian, sino centros que promuevan agendas de investigación y extensión capaces de incorporar problemas invisibilizados que puedan ser abordados a través de la cooperación colectiva.

Actividades sugeridas

Actividad 1

1. Lee el siguiente fragmento extraído del artículo "Pensar la reforma universitaria 100 años después", del historiador Pablo Buchbinder:

El antiguo régimen, insinuaron, se había refugiado en las universidades y resistía en ellas con sus antiguas prácticas. En este sentido, la Reforma venía a consagrar, en las casas de estudios, el nuevo orden democrático existente en el país (Buchbinder, 2018, p.88).

2. De acuerdo a lo planteado en este capítulo elabora una reflexión en la que puedas retomar la relación sociedad-universidad, universidad-modelo desarrollo.

Actividad 2

En el apartado "¿Universidad para quiénes?" se planteó la creciente feminización de la matrícula universitaria.

1. Indaga acerca de lo que ocurre al respecto en las propuestas formativas de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Puedes buscar informes, noticias periodísticas, realizar entrevistas al personal directivo de la universidad. Algunos interrogantes que podrías tener en cuenta son los siguientes: ¿Cuántas mujeres se encuentran cursando tu carrera universitaria? ¿Qué ocurre en el resto de la oferta académica? ¿Qué sucede en propuestas similares de otras universidades?

2. En base a la información recolectada elabora una publicación para redes sociales planteando los datos obtenidos. Incluye un hashtag a modo de síntesis respecto a la información presentada.

Actividad 3

En función de la lectura planteada, completa el siguiente cuadro:



Teoría	Mirada sobre el desarrollo	¿Cómo alcanzar el desarrollo?	Rol asignado a la universidad
Modernización			
Dependencia			
Neoliberalismo			
Desarrollo Territorial			

Actividad 4

Imagina que eres alguien que egresó de UNRaf y te invitan a participar de un panel: "Situación actual de las universidades y su aporte al desarrollo". En ella, el sociólogo Aritz Recalde menciona:

En su defecto, por más gratuita que sea la universidad, no dejará de ser elitista y mantendrá la nueva división social existente en la Argentina entre los incluidos y los descartados (Recalde, 2019, s/d).

¿Qué opinarías acerca de lo planteado por el autor? ¿Qué elementos utilizarías para justificar tu postura?

Actividad 5

Teniendo en cuenta el concepto de Universidad para el Desarrollo y de Sistemas de Innovación y Aprendizaje:

1. Identifica una acción desarrollada por una Universidad Pública de nuestro país que pueda ser contemplada de acuerdo a lo planteado por estos conceptos.

2. Imagina una propuesta concreta de construcción de conocimientos afines a tu carrera, que pueda ser desarrollada en vinculación con otros actores del territorio. Menciona quiénes son y justifica tu elección.

Bibliografía

- *Albuquerque, Francisco, Costamagna, Pablo y Ferraro, Carlo (2008). Desarrollo económico local, descentralización y democracia. San Martín: UN-SAM EDITA.*
- *Albuquerque, Francisco (2012). Universidad y desarrollo territorial. Recuperado de <http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2014/02/UNIVERSIDAD-Y-DESARROLLO-TERRITORIAL.pdf>*
- *Arredondo Vega, Dulce (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía, (16). Recuperado de <https://odiseo.com.mx/articulos/los-modelos-clasicos-de-universidad-publica/>*
- *Arocena, José (2002). El desarrollo local: un desafío contemporáneo. Montevideo: Taurus-Universidad Católica.*
- *Arocena, Rodrigo (2017). Impulsando la contribución de la universidad al desarrollo en Uruguay. Revista Política Universitaria, (4), 34-48. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24636/1/Aro2017IMP.pdf>*
- *Arocena, Rodrigo (2018). De los principios de la Reforma de Córdoba a la Universidad para el Desarrollo de América Latina en el siglo XXI. Integración y Conocimiento, 7(1), 54-67. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20105>*
- *Arocena, Rodrigo y Sutz, Judith (2015). La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. Cuestiones De Sociología, (12). Recuperado a partir de <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a02>*
- *Bacalini, Federico (2021). Mujeres y universidad: cronología de una inclusión (matizada). Revista Sociales y Virtuales, 8(8). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-4/articulos4/mujeres-y-universidad-cronologia-de-una-inclusion-matizada/>*
- *Barrancos, Dora (2017). Devenir feminista. Un trayecto político -intelectual. Buenos Aires: CLACSO.*
- *Brunner, Joaquín (2007). Universidad y sociedad en América Latina. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.*



- *Buchbinder, Pablo (2017). Las Universidades en la Argentina: una brevísi-ma historia. Voces en el Fénix, (65), 18-25. Recuperado de <https://voce-senelfenix.economicas.uba.ar/las-universidades-en-la-argentina-una-brevi-sima-historia/>*
- *Costamagna, Pablo (2015). Política y formación en el desarrollo territorial. Aportes al enfoque pedagógico y a la investigación acción con casos de estudio en Argentina, Perú y País Vasco. Donostia-San Sebastián: Deusto Publicaciones.*
- *Costamagna, Pablo (2008). Las organizaciones del territorio. Cambios para favorecer el desarrollo territorial. Revista OIDLES, 2(3), 1-16. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/oidles/03/index.htm>*
- *Duedra, Ma. Julieta, Tobes, Paula, Montes, Martín y Galliar, Fernando (2020). Ciencia básica, ciencia aplicada, extensión y divulgación: de la compartimen-talización a la ecología de saberes o transdisciplinariedad. Revista Trayec-torias Universitarias, 6(11), 1-13. <https://doi.org/10.24215/24690090e038>*
- *Fanelli, Ana y Adrogué, Cecilia (2019). La transición entre la escuela media y la educación superior en la Argentina. Ponencia presentada en el III Colo-quio de Investigación Educativa en Argentina. Universidad Nacional de Tres de Febrero y Sociedad Argentina de Investigación en Educación, Buenos Ai-res, Argentina. Recuperado de <https://investigacioneducativacoloquio.files.wordpress.com/2019/06/fanelli-y-adrogu3a9.pdf>*
- *Lorenzo, Ma. Fernanda (2016). Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad. Las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX. Buenos Aires: Eudeba.*
- *Madoery, Oscar (2008). Otro desarrollo. El cambio desde las ciudades y desde las regiones. San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín.*
- *Marsiske, Renate (2015). La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación. Universidades, (65), 59-68. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=37341213006>*
- *Ministerio de Educación de la Nación (2021). Mujeres en el sistema univer-sitario argentino. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1TfFuyQh-GwFyWjSPZy0Q36EYpEBkrLuY9/view?usp=sharing>*
- *Recalde, Aritz (2019). 70 años. Gratuidad universitaria y el proyecto nacional.*

Revista Riberas. Recuperado de <https://riberas.uner.edu.ar/70-anos-gratuidad-universitaria-y-el-proyecto-nacional/>

- *Suárez, Teresa (2012). Una trayectoria de creativa investigación en los estudios de género: Entrevista a la Dra. Dora Barrancos, historiadora de CONICET y docente de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Clío & Asociados, (16), 231-236. Recuperado de <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion16a14>.*
- *Trama, Laura y Ramagnano, Paula (2021). La carrera de las mujeres universitarias en argentina. Riberas, (9), 16-19. Recuperado de <https://riberas.uner.edu.ar/descargas/Revista.Riberas-N9-Dossier-Junio.2021.pdf>*
- *Unzué, Martín (2012). Historia del origen de la universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190º aniversario). Revista Iberoamericana de Educación Superior, III(8), 72-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129032004>*
- *Vera de Flachs, Ma. Cristina (2019). Contribución al estudio de la Educación Superior de la República Argentina. Un recorrido a través de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. Rev. hist.edu.latinoam, 21(32), 85-107.*
- *Vera de Flachs, Ma. Cristina (2006). Notas para la Historia de la Universidad en Argentina. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 8, 65-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900805>*
- *Vergara, Gabriela, Mullor, Leandro y Marín, Natalia (2021). Comienzos del siglo XX: aspectos sociales, políticos y económicos como contexto previo a la Reforma del '18 [Ficha de Cátedra]. Universidad Sociedad y Conocimientos, Ciclo de Formación General, Universidad Nacional de Rafaela. Rafaela, Argentina.*
- *Villanueva, Ernesto (Comp.) (2019). La conquista de un derecho. Reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina. Buenos Aires: CLACSO: UNiversidad Nacional de Quilmes: Universidad Nacional Arturo Jauretche. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3826>.*





UNRaf

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

PARTE 3

LA CIENCIA Y OTROS TIPO DE CONOCIMIENTO

13. Los distintos tipos de conocimiento

Jimena Peñarrieta

La universidad y la ciencia mantienen un vínculo insoslayable. Pero el conocimiento científico, base de los saberes universitarios, no es el único existente, sino que convive junto a distintos tipos de saberes. A los fines de repasar las implicancias de estos saberes, seguimos el siguiente recorrido expositivo: en primer lugar, se aborda qué es el conocimiento; en segundo lugar, la existencia de una pluralidad de saberes; en tercer lugar, nos detenemos en algunos tipos de conocimiento; y por último, proponemos una serie de actividades para realizar desde las herramientas conceptuales presentadas en el capítulo.

Qué es el conocimiento

Zuluaga-Duque afirma que conocer significa “demostrar, explicar, comprender o interpretar la realidad” (2017, p. 64); mientras que Yuni y Urbano definen al **conocimiento** como la relación o la interacción que se da entre un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible, en el marco en un contexto espacial y temporal determinado (Yuni y Urbano, 2014).

Si nos acercamos a cada uno de los componentes de esta definición, se observa que el **sujeto cognoscente** es el sujeto que tiene potencialidad para conocer. De modo que el conocimiento requiere de una acción intencional del sujeto para comprender la realidad. En tanto esta acción involucra la perspectiva y el punto de vista de quienes investigan, implica “construir, reconstruir y de-construir el mundo y por lo tanto el resultado es diferente a la realidad” (2014, p. 14).

El **objeto cognoscible** es lo que puede llegar a ser conocido. Este objeto no necesariamente es un objeto o una cosa, sino que

puede representar fenómenos biológicos, químicos, físicos (Cs. Exactas, físicas y Naturales) o procesos y acontecimientos del mundo socio-cultural (Cs. Sociales) e incluso ser parte del ‘mundo interno’ como pensamientos, emociones o sensaciones (los fenómenos psicológicos) (Yuni y Urbano, 2014, p. 15).

Ambos elementos disponen de “herramientas culturales (conceptos, lenguajes y valores heredados) propios de su contexto social”, espacial y temporal que forman su mundo (Yuni y Urbano, 2014, p. 15).



Así, “no existen fenómenos o hechos ‘reales’ desanclados, pues su característica esencial es que son objetos situados, es decir, que portan sentido en contextos determinados” y dichos significados compartidos son los que permiten la “interacción” (Yuni y Urbano, 2014, p. 16).

El planteo de que existen sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles como entidades separadas es discutido desde algunas perspectivas latinoamericanas, que plantean una redefinición del rol del investigador en tanto “sujeto” que puede conocer y, a la vez, ser “objeto” que puede ser conocido, es decir, en tanto constructor del conocimiento y actor social a la vez (Lander, 2000).

Pluralidad de conocimientos

Todas las personas poseemos conocimientos que nos sirven para “describir, explicar y actuar” en el mundo en el que vivimos y en el cual interactuamos social y cotidianamente. Estos son, por ejemplo, los que ponemos en práctica en los espacios de trabajo y estudio. Como los vamos adquiriendo en el transcurso de nuestra vida, se nos presentan como algo natural, que generalmente aceptamos sin discusión (Sabino, 1992).

Si bien tienen un mismo origen en la actividad cognitiva del hombre, estos conocimientos son diferentes: “tanto el matemático y el químico, así como el psicólogo y el teólogo, y también el chamán y el hombre de a pie tienen conocimiento; pero de diferente tipo” (Zuluaga-Duque, 2017, p. 64). Y esa diversidad se explica porque son el resultado de diferentes formas de producir conocimientos. Esto quiere decir que “los procesos y los resultados de cada modalidad cognitiva presentan rasgos propios de los que se derivan sus particularidades” (Yuni y Urbano, 2014, p. 14). Hay, entonces, distintos modos de interacción del sujeto con los objetos de conocimiento.

A la vez que, una sola persona puede poseer varios tipos de saberes:

un científico puede tener una actitud hacia el mundo influida por su actividad, lo cual no implica que en todas las esferas de su vida utilice sólo conocimientos científicos, ya que por ser parte de una sociedad-cultura va a utilizar otros tipos de conocimiento. Aún en las disciplinas científicas de mayor prestigio abundan los ejemplos de cómo las creencias religiosas o los posicionamientos ideológicos pueden posibilitar u obstaculizar el desarrollo de teorías y la descripción de los fenómenos de la naturaleza (Yuni y Urbano, 2014, p. 18).

De modo que los distintos conocimientos pueden coexistir. Tal como lo señalan los mismos autores los conocimientos “no están tan aislados y perfectamente delineados y delimitados en su aplicación como a veces queremos creer; sino que se superponen e interactúan entre sí configurando nuestro modo de pensar individual” (2014, p. 14). La categoría de Ecología de Saberes que desarrolla Boaventura de Sousa Santos hace referencia a esa heterogeneidad de conocimientos “que se conectan unos a otros dando lugar a un interconocimiento” que supone “aprender otros conocimientos sin olvidar los de uno mismo” (2009, p. 56). De modo que más que excluirse, los saberes interactúan y se complementan (Zuluaga-Duque, 2017).

El fundamento de la ecología de saberes es que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular (de Sousa Santos, 2011, p. 35).

En la actualidad se considera a estos modos de conocimiento como diferentes aproximaciones a lo real, sin que ello implique la supremacía de unos sobre otros ni que ningún tipo de conocimiento pueda considerarse como el único legítimo o verdadero (Yuni y Urbano, 2014; Sabino, 1992). En este sentido, se puede hablar de un pluralismo epistemológico (de Sousa Santos, 2009) para referir a que existen distintas aproximaciones que son igualmente legítimas para abordar un mismo objeto de estudio (Sabino, 1992, p. 8). Esta mezcla de conocimientos está presente en la noción de Ecología de Saberes que se presenta a continuación.

Desde estos lugares del pensamiento se visibilizan las vinculaciones entre el predominio de la ciencia moderna y los diseños de la dominación imperial y colonial a través del concepto de colonialidad del saber.

Frente a ello de Sousa Santos propone una "Epistemología del Sur" (2009) que reivindica las otras formas de conocimiento no-científico y no-occidental que prevalecen en las prácticas diarias de nuestros territorios y a las que entiende como un conjunto de “saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (2018, p. 28) propias de “los pueblos oprimidos y silenciados que han sido radicalmente excluidos de los modos dominantes de saber y conocer” (de Sousa Santos, 2009, p.30).

Se habla de saberes (y no de conocimientos) porque estos

existen inmersos en las prácticas sociales...surgen y circulan de una manera despersonalizada, aunque ciertos in-



Tapa del libro "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales", de Edgardo Lander

dividuos en el grupo tienen acceso privilegiado a ellos o a formularlos con más autoridad...Mientras que los conocimientos se apropian de la realidad, los saberes encarnan la realidad (de Sousa Santos, 2018, p. 31).

Desde esta perspectiva, el autor desarrolla las nociones de sociología de las ausencias y de las emergencias. Con la primera categoría muestra que lo que no existe es activamente producido como tal. Es por eso que es necesario transformar

objetos ausentes en objetos presentes a través de la apertura de espacios analíticos que permitan interpelar a aquellas realidades que han sido ignoradas o invisibilizadas por la tradición eurocéntrica. Por su parte, la sociología de las emergencias apunta a sustituir la idea del vacío que acompaña a la de futuro según la visión lineal del tiempo, por una idea de futuro de posibilidades plurales y concretas que se van construyendo en el presente” (de Sousa Santos, 2011 y 2018). De esta pluralidad incalculable de saberes se seleccionan tres tipos que se presentan a continuación.

Algunos tipos de conocimiento

De esta pluralidad incalculable de saberes que presentamos en el apartado anterior se seleccionan los tres tipos de conocimiento que se presentan a continuación: el conocimiento vulgar, el conocimiento mítico-religioso y el conocimiento científico. Recuperando los aportes de Yuni y Urbano (2014) y de Sousa Santos (2009) se propone reflexionar sobre estos tres tipos de conocimiento a partir de cuatro criterios de diferenciación:

- su modo de producción, es decir, el método a partir del cual se produce cada conocimiento;
- su validez o verificación, esto es la forma como determinan la veracidad de los resultados;
- su alcance y abarcamiento; y
- sus limitaciones

34. Profesora feminista-marxista. En este libro, Federici (2010) indaga sobre los vínculos entre el capitalismo y el género, más específicamente, los cuerpos de las mujeres. En este marco sostiene que la caza de brujas produjo cambios en las dinámicas familiares los cuales fueron funcionales al sistema capitalista.

Además, se ejemplifica cada uno de ellos a partir de una selección de imágenes y fragmentos del libro "Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva" de Silvia Federici ³⁴, en el que se aborda la caza de brujas durante los siglos XV y XVII. Este breve abordaje permite reflexionar y responder sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué saberes portaban las "brujas"? ¿Con qué tipo de conocimiento se relacionaban? ¿Por quiénes eran perseguidas en la sociedad medieval? ¿Bajo qué argumentos? ¿A qué tipo de conocimientos se quería hacer lugar con la caza de brujas? ¿Quiénes ejercían estos conocimientos?

Conocimiento mítico-religioso

El conocimiento mítico-religioso requiere de la adhesión afectivo/emocional de un sujeto a la creencia en un dogma o en una verdad externa a la realidad observada que se presenta a sí misma como evidente y absoluta. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en la frase evangélica "felicites aquellos que creen sin haber visto". Este tipo de conocimiento se basa y confirma en la autoridad del dogma, ya sea de las fuentes que revelan la verdad, tales como libros religiosos o tradiciones ancestrales (la Biblia, El Corán o el I Ching) o de la autoridad de los intérpretes de esas fuentes, tales como sacerdotes, chamanes, sacerdotisas o gurúes.

Es un tipo de conocimiento con pretensión totalizante, que se presenta como una verdad innegable y que, por lo tanto, es de carácter dogmático. De allí que de él se deducen todos los fenómenos constitutivos de lo real; en otros términos, se subsume la explicación de todos los fenómenos a la verdad de sus principios. Finalmente, es un conocimiento que puede contradecir la lógica y relativizar los datos sensoriales siendo indemostrable empíricamente. Es decir, no requiere la contrastación empírica de sus verdades (Yuni y Urbano, 2014).

Conocimiento vulgar

El conocimiento vulgar es un tipo de conocimiento que no está sistematizado, es común, corriente, espontáneo y se considera ilógico o irracional.

Este conocimiento es de tipo sensible porque se obtiene a partir de las vivencias, emociones, percepciones sensoriales y observaciones de la vida cotidiana, lo que permite establecer regularidades a partir de sucesivas pruebas de ensayo y error. Es decir, permite organizar las experiencias sobre la base de ideas previas y realizar generalizaciones a partir de descripciones de los fenómenos que se van acumulando.

Ejemplo: la persecución de las "brujas" en la sociedad medieval y los argumentos religiosos en que se sustentaba

[Selección de imágenes y fragmentos de Federici, 2010]



Ejecución de las brujas de Chelmsford (1589) de Joan Prentice. Una de las víctimas es mostrada con sus "familiares" (p. 268)

"En la Alta Edad Media, la Iglesia veía todavía estas prácticas con cierta indulgencia, impulsada por el reconocimiento de que las mujeres podían desear poner límite a sus embarazos por razones económicas. Así, en el *Decretum*, escrito por Burchardo, Obispo de Worms (hacia 1010), después de la pregunta ritual: ¿Has hecho lo que algunas mujeres suelen hacer cuando fornican y desean matar a su vástago, actuar con su maleficia y sus hierbas para matar o cortar el embrión, o, si aún no han concebido, lograr que no conciban?" (p. 66).

"La caza de brujas destruyó todo un mundo de prácticas femeninas, relaciones colectivas y sistemas de conocimiento que habían sido la base del poder de las mujeres en la Europa precapitalista, así como la condición necesaria para su resistencia en la lucha contra el feudalismo" (p. 157).

"El «pecado original» fue el proceso de degradación social que sufrieron las mujeres con la llegada del capitalismo" (221).

"La caza de brujas no sólo santificaba la supremacía masculina, también inducía a los hombres a temer a las mujeres e incluso a verlas como destructoras del sexo masculino. Según predicaban los autores de *Malleus Maleficarum*, las mujeres son hermosas cuando se les mira, pero contaminan cuando se las toca; atraen a los hombres, pero sólo para debilitarles; hacen todo para complacerles, pero el placer que dan es más amargo que la muerte, pues sus vicios cuestan a los hombres la pérdida de sus almas —y tal vez sus órganos sexuales (Kors y Peters, 1972: 114-15)" (p. 259).

La única verificación a la que es sometido este tipo de conocimiento resulta de la experiencia sensitiva o la vivencia propia (“es así porque así lo veo/así me pasó”), o del aprendizaje social que vamos incorporando (“es así porque así me lo enseñaron y me dijeron que así era”). Por ello se plantea que es un conocimiento de carácter subjetivo, en tanto depende de la experiencia sensitiva del propio sujeto y abarca solo su mundo. Se establece con el tiempo y es adquirido mediante la socialización, producto de un largo proceso de aprendizaje social transmitido a través de sucesivas generaciones. Además, su flaqueza radica en su falta de argumentos, su superficialidad y su base en lo aparente (Yuni y Urbano, 2014).

Conocimiento científico

Este conocimiento resulta de la combinación de componentes teóricos y empíricos:

- *teóricos*, en el sentido de universales y normativos, como lo son los conceptos y modelos de pensamiento producto de la actividad intelectual de naturaleza racional; y
- *empíricos*, en el sentido de componente factual y particularista, como garantía o prueba de la veracidad o evidencia empírica, mediante sucesivas operaciones de demostración y prueba de los componentes teóricos.

Ejemplo: los saberes vulgares de las mujeres “brujas” en los Siglos XV-XVII

[Selección de imágenes y fragmentos de Federici, 2010]



Brujas conjurando la lluvia (1489) de Ulrich Molitor (p. 14)

Mujer llevando una canasta de espinacas. En la Edad Media las mujeres cultivaban a menudo huertas donde plantaban hierbas medicinales. Su conocimiento de las propiedades de las hierbas es uno de los secretos que han sido transmitidos de generación en generación (p. 20).



El Herbolario de la Bruja (1532) de Hans Weiditz, Como el globo estrellado sugiere, la «virtud» de las hierbas era reforzada por el correcto alineamiento astral (p. 277).

Muchas mujeres acusadas y juzgadas por brujería eran viejas y pobres. Con frecuencia dependían de la caridad pública para sobrevivir. La brujería —según dicen— es el arma de quienes no tienen poder. Pero las mujeres viejas también eran más propensas que cualquier otra persona a resistir a la destrucción de las relaciones comunales causada por la difusión de las relaciones capitalistas. Ellas encarnaban el saber y la memoria de la comunidad. La caza de brujas invirtió la imagen de la mujer vieja: tradicionalmente se le había considerado sabia, desde entonces se convirtió en un símbolo de esterilidad y hostilidad a la vida (p. 265).



No sólo crearon las bases de una nueva identidad femenina africana, sino también las bases para una nueva sociedad comprometida —contra el intento capitalista de imponer la escasez y la dependencia como condiciones estructurales de vida— en la reapropiación y la concentración en manos femeninas de los medios fundamentales de subsistencia, comenzando por la tierra, la producción de comida y la transmisión intergeneracional de conocimiento y cooperación (p. 176).

(...) muchas mujeres eran “especialistas en el conocimiento médico”, estaban familiarizadas con las propiedades de hierbas y plantas, y también eran adivinas (p. 306). Asimiladas ante los ojos de la Inquisición como gente “carente de razón”, este mundo femenino multicolor que describe Ruth Behar es un ejemplo contundente de las alianzas que, más allá de las fronteras coloniales y de colores, las mujeres podían construir en virtud de su experiencia común y de su interés en compartir los conocimientos y prácticas tradicionales que estaban a su alcance para controlar su reproducción y combatir la discriminación sexual (p. 168).

Con la persecución de la curandera de pueblo, se expropió a las mujeres de un patrimonio de saber empírico, en relación con las hierbas y los remedios curativos, que habían acumulado y transmitido de generación en generación (p. 278).

A partir de esto, este conocimiento se produce mediante procedimientos o reglas establecidas: el método de investigación científico. Es decir, aplicando reglas y entendiendo que la metodología y el lenguaje empleados responden a acuerdos y convenciones establecidas por la comunidad científica en un momento determinado para la producción de este tipo de conocimiento. Por último, para ser aceptado como verdadero requiere de la correspondencia de los argumentos lógicos con una evidencia externa y pruebas empíricas, que sea admisible tanto lógica como empíricamente (Yuni y Urbano, 2014; Sabino, 1992).

Es un conocimiento que tiene alcance general, ya que busca trascender los fenómenos tal como se nos aparecen a través de los sentidos para tratar de captar la causalidad latente que subyace en los hechos. Como consecuencia, busca elaborar modelos conceptuales descriptivos, explicativos y/o comprensivos acerca de la realidad. Este tipo de conocimiento depende del estado del desarrollo de la ciencia y la tecnología en un tiempo/espacio determinado, por lo que se considera falible y provisorio (Yuni y Urbano, 2014).

El conocimiento científico es el que actualmente predomina para explicar la realidad en la cultura contemporánea, el que impulsa las transformaciones y cambia la vida de las personas, el que es útil para realizar predicciones y el más desarrollado, privilegiado, confiable y seguro. Aun considerando estas características, el conocimiento científico es falible, no es garantía de objetividad y no es obligatorio (de Sousa Santos, 2011; Sabino, 1992; Zuluaga-Duque, 2017).

¿Hay distintas formas de hacer ciencia? Sí, porque la ciencia tradicional, o la ciencia instrumental del positivismo, no es la única posible. Esta forma de hacer investigación se alimenta de los interrogantes que se generan desde otras locaciones geográficas y epistemológicas.

Ejemplo: “caza de brujas”, racionalidad masculina y conocimiento científico

[Selección de fragmentos de Federici, 2010]

En este “siglo de genios” —Bacon, Kepler, Galileo, Shakespeare, Pascal, Descartes— que fue testigo del triunfo de la revolución copernicana, el nacimiento de la ciencia moderna y el desarrollo del racionalismo científico, la brujería se convirtió en uno de los temas de debate favoritos de las elites intelectuales europeas. Jueces, abogados, estadistas, filósofos, cien-

tíficos y teólogos se preocuparon por el «problema», escribieron panfletos y demonologías, acordaron que este era el crimen más vil y exigieron que fuera castigado. H. R. Trevor-Roper escribe: “[La caza de brujas] fue promovida por los papas cultivados del Renacimiento, por los grandes reformadores protestantes, por los santos de la contrarreforma, por los académicos, abogados y eclesiásticos [...] Si estos dos siglos fueron la Era de las Luces, tenemos que admitir que al menos en algún aspecto los Años Oscuros fueron más civilizados” (p. 122).

Fueron los juristas, magistrados y demonólogos, frecuentemente encarnados en la misma persona, quienes más contribuyeron a la persecución. Fueron ellos quienes sistematizaron los argumentos, respondieron a los críticos y perfeccionaron la maquinaria legal que, hacia finales del siglo XVI, dio un formato normalizado, casi burocrático, a los juicios, lo que explica las semejanzas entre las confesiones más allá de las fronteras nacionales. En su trabajo, los hombres de la ley contaron con la cooperación de los intelectuales de mayor prestigio de la época, incluidos filósofos y hombres de ciencia que aún hoy son elogiados como los padres del racionalismo moderno (p. 229). El desplazamiento de la bruja y la curandera de pueblo por el doctor, plantea la pregunta acerca del papel que el surgimiento de la ciencia moderna y de la visión científica del mundo jugaron en el ascenso y en la disminución de la caza de brujas (p. 278).

Efectivamente, no hay pruebas de que la nueva ciencia tuviera un efecto liberador. La visión mecanicista de la naturaleza que surgió con el inicio de la ciencia moderna ‘desencantó el mundo’. Tampoco hay pruebas de que quienes la promovían hubieran hablado en defensa de las mujeres acusadas de ser brujas (p. 278).

Merchant señala que una de las pruebas de la conexión entre la persecución de las brujas y el surgimiento de la ciencia moderna se encuentra en el trabajo de Francis Bacon, uno de los supuestos padres del nuevo método científico. Su concepto de investigación científica de la naturaleza fue modelado a partir de la interrogación a las brujas bajo tortura, de donde surge una representación de la naturaleza como una mujer a conquistar, descubrir y violar. (...) La explicación de Merchant tiene el gran mérito de desafiar la suposición de que el racionalismo científico fue un vehículo de progreso, centrando nuestra atención sobre la profunda alienación que la ciencia moderna ha instituido entre los seres humanos y la naturaleza. También entrelaza la caza de brujas con la destrucción del medio ambiente y conecta la explotación capitalista del mundo natural con la explotación de las mujeres (p. 279).

La caza de brujas no fue sólo un producto del fanatismo papal o de las maquinaciones de la Inquisición Romana. En su apogeo, las cortes seculares llevaron a cabo la mayor parte de los juicios (p. 230).

Por ello, Lander (1999) plantea la importancia de hacerse preguntas desde nuestra América Latina: “¿para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados o son socavados?” (p. 25-26).

Los estudios poscoloniales, particularmente los generados desde Latinoamérica, han criticado a los saberes hegemónicos y han propuesto alternativas al pensamiento eurocéntrico colonial a través de generaciones de científicos sociales radicales que cuestionan a la ciencia social en los países industriales. ¿Qué características tiene esta ciencia “otra”? Está ligada a un saber popular, a ideas de liberación, a la redefinición del rol de la persona que investiga, al carácter histórico e indefinido del conocimiento, a una perspectiva de la dependencia/resistencia y a la revisión de métodos (Lander, 2000, Stavenhagen, 1972).

Por ejemplo, en el campo de las ciencias sociales, la Investigación Acción Participante (IAP) es una metodología específica denominada la “ciencia del pueblo”, que no solo tiene como objetivo la construcción de conocimientos sino también propuestas para transformar la realidad. Así aspira a fortalecer las luchas del sector trabajador, rescatar las dimensiones políticas e ideológicas de la investigación y el compromiso de quien investiga con la realidad que estudia. Se propone ser antidogmática, devolver el conocimiento a los sectores populares partiendo de considerarlos como sujetos activos y pensantes y no como meros objeto de conocimiento (Fals Borda, 1980).

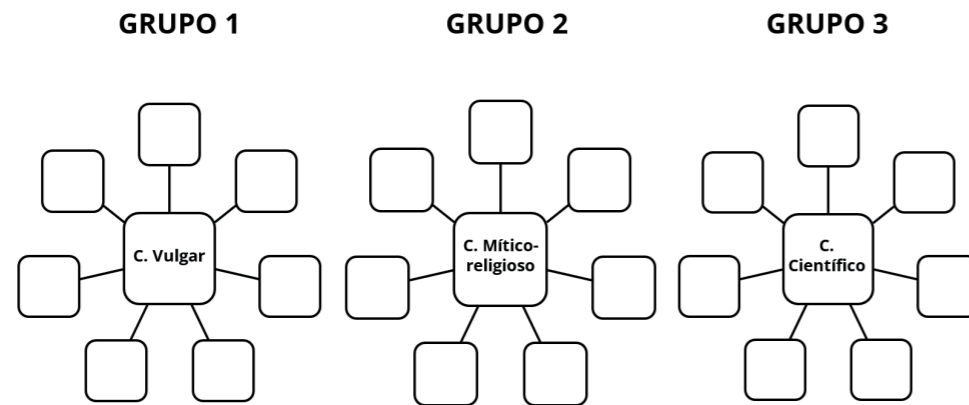
Frecuentemente me he preguntado qué quedaría de conceptos tales como el de cultura de la pobreza, creado por los cultos y los ricos, si los pobres tuvieran algo que decir en el diagnóstico de sus propios problemas (Stavenhagen, 1972, p. 214).

El objetivo de las Epistemologías del Sur es posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues solo así podrán cambiarlo según sus propias aspiraciones (de Sousa Santos, 2018, p. 28).

Actividades sugeridas

Actividad 1

Conformar tres grandes grupos de trabajo y elaborar una red de asociación de palabras con uno de los tres tipos de conocimiento analizados en la clase. Exponer la red frente a los demás justificando cada palabra elegida y escuchando nuevas propuestas de los otros dos grupos.



Actividad 2

Completa la siguiente tabla comparando los tres tipos de conocimiento de acuerdo con las cuatro variables de diferenciación propuestas en el capítulo.

		Tipos de conocimiento		
		Vulgar	Mítico-religioso	Científico
Criterios de diferenciación	Modo de producción			
	Criterio de validez			
	Alcance			
	Limitaciones			

Actividad 3

COVID-19 es una enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-CoV-2. Elabora una noticia, panfleto o noticiero en

el que expliques la pandemia causada por el COVID-19 desde alguno de los tres tipos de conocimiento.

Pueden basarse en artículos, noticias o cualquier otro material (siempre que sea debidamente citado) y guiarse por la tabla comparativa con las características de cada tipo de conocimiento para argumentar su postura.

Actividad 4

Revisa la selección de fragmentos e imágenes que ejemplifican cada tipo de conocimiento desarrollado. Luego, observa el siguiente video documental.

Por último, responde las siguientes preguntas:

- ¿En qué tipo de conocimiento basaban sus prácticas las mujeres consideradas “brujas”?
- ¿En qué argumentos se basaban quienes las perseguían?
- ¿Cómo se relaciona el conocimiento científico con la caza de brujas?

¿Por qué consideraban brujas a las mujeres?



<https://youtu.be/dig2omuLKZY>

Actividad 5

Revisa la selección de fragmentos e imágenes que ejemplifican cada tipo de conocimiento desarrollado. Luego observa la siguiente imagen:



Fuente: BBC

Por último, responde las siguientes preguntas:

- ¿En qué tipo de conocimiento se basa la imagen?
- ¿Con qué tipo de conocimiento discute?
- ¿A qué tipo de conocimiento apoya?

Bibliografía

- Sousa Santos, Boaventura (2009). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. En Emir Sader (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 31-84). La Paz: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/olive.pdf>
- Sousa Santos, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo Libros. Recuperado de <https://artes.unc.edu.ar/files/boaventura2.pdf>
- Sousa Santos, Boaventura (2011). *Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- Sousa Santos, Boaventura (2018). *Introducción a las Epistemologías del Sur*. En María Meneses y Karina Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: CLACSO-Coímbra-Centro de Estudios Sociales. Recuperado de <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/83438/1/Introduccion%20a%20las%20Epistemologias%20del%20Sur.pdf>
- Fals Borda, Orlando (1980). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones*. En Ma. Cristina Salazar (Ed.), *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 65-84). Colombia: Editorial Humanitas.
- Federici, Silvia (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- Lander, Eduardo (1999). *¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos*. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), 25-46. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52369/46620>
- Lander, Eduardo (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. En Eduardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040444/3_lander1.pdf



- Sabino, Carlos (1992). *El proceso de Investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Stavenhagen, Rodolfo (1972). *¿Cómo descolonizar las ciencias sociales? En Sociología y subdesarrollo* (pp. 207-234). Buenos Aires: Editorial Nuestro Tiempo.
- Yuni, José y Urbano, Claudio (2006). *Técnicas para Investigar: recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Editorial Brujas. Recuperado de <https://ies6043-sal.infed.edu.ar/sitio/upload/YUNI-URBANO-2006-Tecnicas-para-investigar.pdf>
- Zuluaga-Duque, John (2017). *Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias*. *Rev. investig.desarro.innov*, 8(1), 61-76. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973>

35. Una parte importante de este capítulo ha sido tomada de la Ficha de Cátedra N° 13, producida por la Dra. Agustina Giacobino en el marco de la Cátedra Universidad, Sociedad y Conocimientos.

14. Las características del conocimiento científico. ¿Cómo se hace ciencia?

Ignacio Pellón

En el presente capítulo se conceptualiza qué es la ciencia y se describe al método científico como forma específica de producción de este tipo de conocimiento.³⁵ Adicionalmente, se caracterizan los elementos básicos de todo proyecto de investigación, siendo este el documento escrito que comunica el método científico empleado en cada investigación.

En las próximas páginas se propone retomar parte de lo desarrollado en el capítulo anterior con el objetivo de caracterizar a la ciencia, su particular modo de producción (el método científico) y los elementos básicos para su documentación en un proyecto de investigación. Para ello, el escrito se organiza alrededor de tres preguntas centrales: ¿qué es la ciencia?, ¿cómo se hace ciencia? y ¿cómo se planifica una investigación científica?

¿Qué es la ciencia? Elementos para reconocerla

Conocer es una acción intencional a través de la cual una persona (sujeto), busca comprender, describir, explicar o relacionar algo o todo acerca de algún objeto. Esas acciones están condicionadas por un contexto social particular, por un lenguaje y un acervo de conocimientos que el sujeto hereda de su cultura y su sociedad. El objeto a conocer, por su parte, puede representar fenómenos biológicos, químicos y físicos –que tradicionalmente pertenecen al campo de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales–, o bien, procesos y acontecimientos socio-culturales y psico-sociales, como pensamientos, emociones y sensaciones –que corresponden al campo de las Ciencias Sociales (Yuni y Urbano, 2014).

Desde una mirada amplia, la ciencia ayuda a conocer acerca de grandes y pequeñas preguntas que atraviesan el pasado y el presente de la humanidad, la naturaleza y el universo. A veces, la ciencia también aporta información sobre acontecimientos futuros, pudiendo advertir algunas características de fenómenos posibles (aunque no en todos los casos y/o investigaciones puedan realizarse proyecciones o estimaciones). Así, quienes investigan formulan preguntas que luego intentan responder, a través del desarrollo de investigaciones delimitadas en cierto espacio y tiempo.

Por ejemplo, entre los proyectos de investigación aprobados por la UNRaf en la convocatoria 2021, algunas de las preguntas de investi-

gación referían a: ¿Cuáles son los procesos migratorios registrados en la ciudad de Rafaela en el siglo XXI? ¿Cómo afectó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a las dinámicas de la vida cotidiana en Rafaela y la región? ¿Qué beneficios produce el tratamiento físico-químico de efluentes industriales en empresas metalúrgicas de Rafaela? ¿Cuáles son los motivos por los cuales estudiantes de la UNRaf interrumpen sus trayectorias universitarias en el primer y segundo año de cursado? ¿Cómo son los procesos de territorialidad que se producen entre diferentes actores que intervienen en el Delta del Paraná? ¿Cuáles son las principales micotoxinas que se encuentran en productos a base de cereales (trigo, maíz y arroz)? ¿Qué medidas de eficiencia energética pueden implementarse en edificios de educación superior, particularmente en la UNRaf? ¿Cuáles son las prácticas y percepciones de las/los trabajadoras/rafaelinas en la actualidad? (UNRaf, 2022a).

Básicamente, podemos decir que la ciencia se trata de preguntas y respuestas, de búsquedas y hallazgos, de puntos de partida y conclusiones. A través de ese recorrido, se busca elaborar modelos conceptuales descriptivos, explicativos y/o comprensivos acerca de algún fenómeno “real”, más o menos general (Yuni y Urbano, 2014). Decimos “real” entre comillas, porque en todos los casos se trata de objetos situados que están inscriptos en una cultura, una época y una sociedad determinada y que, por eso mismo, portan sentidos determinados (cargas cognitivas/afectivas socialmente configuradas).

A grandes rasgos, una persona puede reconocer que está ante un conocimiento de tipo científico por la fuente o institución que emite la información, o bien por las cualidades intrínsecas del documento científico (libro, artículo, video, conferencia, divulgación, etcétera). A nivel local, Rafaela cuenta con varias instituciones científicas, como el Centro de Investigación y Transferencia Rafaela (CIT Rafaela – CONICET y UNRaf), la Estación Experimental Agropecuaria Rafaela (EEA Rafaela – INTA) o la propia UNRaf. En ese sentido, podemos esperar que los documentos emitidos por las mencionadas instituciones sean de carácter científico, así como también las producciones de sus investigadores/as, becarios/as y estudiantes.

Por otro lado, como ya hemos visto, la ciencia implica una forma particular de conocer el mundo que puede ser reconocida por la presencia de algunos elementos que la caracterizan y la diferencian del pensamiento mítico-religioso y del sentido común. Según Mario Bunge (1997), el conocimiento científico es:

Analítico

Aborda problemas circunscriptos, delimitando objetivos, discrimi-



nando elementos, realizando un recorte de la realidad. Por ejemplo, la pregunta sobre ¿cuáles son las prácticas y percepciones de trabajadores rafaelinos en la actualidad? conduce a analizar una serie de elementos (prácticas, percepciones y trabajadores) en un espacio y tiempo particular (la Rafaela del presente).

Fáctico

Parte de los hechos y vuelve a los hechos. La creación de representaciones mentales, simbólicas, artificiales de los hechos posibilita la construcción de ideas, conceptos y teorías que luego deben adecuarse a la realidad o la naturaleza de las cosas. Continuando con el ejemplo anterior, la investigación implicará la construcción de una metodología y una teoría sobre prácticas, percepciones y trabajadores (tomando datos de la realidad) para describir, explicar y comprender los hechos reales (lo que hacen, creen y sienten quienes trabajan en Rafaela).

Claro y preciso

Define los conceptos que emplea y crea nuevos lenguajes, inventando símbolos por medio de reglas de designación. Por lo tanto, para analizar prácticas, percepciones y trabajadores la investigación requiere de definiciones específicas (conceptualizaciones) para cada uno de estos elementos, alcanzando una representación simbólica de la cuestión.

Comunicable

Es público, los resultados deben ser inteligibles para que puedan ser considerados científicos. Puede suceder que algunos desarrollos científicos no resulten comprensibles para la sociedad en general, pero deben, al menos, ser entendibles para la comunidad científica. Ejemplificando: si quienes investigan prácticas y percepciones de trabajadores en Rafaela no publican las conclusiones a las que arriban o, sí lo hacen, pero estudiantes, docentes e investigadores externos al grupo que investiga no logran comprender de qué se trata, la investigación enfrenta un grave problema.

Verificable

Las suposiciones, empleadas como punto de partida, deben ser puestas a prueba durante la investigación. Sin ser necesariamente experimental, la ciencia fáctica es empírica, involucra experiencias. A modo de ejemplo, el puntapié inicial de la investigación puede ser una excelente teoría para comprender el mundo del trabajo en países europeos, pero al analizar los hechos y datos producidos en Ra-

faela, puede resultar que dicha teoría deba ser abandonada o complementada con otras.

Metódico

La ciencia es como una receta de repostería: para que resulte exitosa hace falta planificar las diferentes tareas y realizarlas siguiendo esa planificación. Las acciones erráticas, improvisadas o cómodas suelen no ser bienvenidas. Al planificar la investigación como un todo de principio a fin, se prevé en qué momento y de qué manera se recolectan, analizan e interpretan los datos de interés. Luego, durante el desarrollo de la investigación cada paso puede redefinirse, siempre que la modificación quede debidamente fundamentada.

Sistemático

Se trata de un sistema de ideas conectadas entre sí de manera lógica. Las preguntas o hipótesis son la columna vertebral de toda investigación: las primeras se guían por la lógica del descubrimiento y las segundas por la lógica de la verificación (Tello, 2011). La hipótesis es una conjetura provisoria, una explicación tentativa, una respuesta probable a la pregunta de investigación que será verificada o refutada.

Explicativo

Busca describir cómo son las cosas, procurando responder por qué ocurren ciertos hechos: por qué en ese momento, por qué así y no de otra manera, por qué este grupo social y no otro.

Abierto

Se trata de un conocimiento sin punto final, porque cada barrera alcanzada suele ser el punto de partida de próximas investigaciones. Todas las nociones son móviles, falibles, perfectibles. Suele suceder que las ideas firmemente establecidas, resulten inadecuadas u obsoletas con el paso del tiempo, los cambios de escenarios y el surgimiento de nuevos fenómenos (o nuevos modos de abordarlos).

Útil

Está muy emparentado con la tecnología (es uno de sus fundamentos) y su utilidad dependerá de su aplicabilidad y empleo social. Es decir, si permite construir visiones más libres, solidarias, conscientes y críticas del mundo. La ciencia es insumo de apasionantes debates filosóficos y políticos, es un medio para desarrollar investigaciones y es un fin en sí misma. Para finalizar con el ejemplo, podríamos decir que investigamos prácticas y percepciones de trabajadores rafaeli-

nos porque entendemos que conocer lo que hace, cree y siente este grupo social es valioso para nosotros/as, para ellas/os y para la sociedad en su conjunto.

Resulta de suma importancia que toda producción científica conserve las propiedades o características anteriormente mencionadas. Los tiempos actuales, marcados por problemáticas históricas que lejos de resolverse parecen agravarse y multiplicarse, nos indican que la ciencia es uno de los campos a conocer, pluralizar y socializar.

La Ciencia Dice @la_ciencia_dice cuenta con 1.6 millones de seguidores en Instagram orientada a publicar "Todo lo que te rodea explicado por lo que la ciencia dice, de manera humorística o seria" (2022).



¿Cómo se hace ciencia? El método científico

Según registros históricos, un manual médico egipcio sería el antecedente más remoto de lo que hoy llamamos método científico. El Papiro de Edwin Smith (confeccionado hacia el año 1600 a. C.) contenía componentes de examen, diagnóstico y tratamiento de enfermedades. La astronomía babilónica (próxima al año 500 a. C.) también tuvo notable influencia en diferentes regiones del mundo, dando bases al desarrollo de las ciencias exactas. Por esa época, el helénico Tales de Mileto rompió con el uso de la mitología para explicar el mundo, buscando explicaciones naturales mediante teorías e hipótesis naturistas.

Durante la Edad Media, las ideas de Aristóteles fueron retomadas y conciliadas con la teología cristiana, mientras que con el Renacimiento ganaron fuerza las enseñanzas de Platón. Las obras de Galileo Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626) y René Descartes (1596-1650), entre otros, resultaron fundamentales para la construcción del método científico moderno³⁶. Actualmente, puede considerarse que "el método científico es un proceso sistemático por medio del cual se obtiene

³⁶. Los pueblos originarios de América habían alcanzado notables conocimientos en el campo de la astronomía, las matemáticas y las tecnologías agrícolas, entre otros. Con el proceso de colonización, el genocidio de gran parte de la población amerindia y la aniquilación de tantos conocimientos y técnicas, se implantó la ciencia moderna que, por esos años, estaba naciendo en Europa (Martínez Morales, 2015).

conocimiento científico basándose en la observación" (Bisquerra, en Méndez Garrido, 2004, p. 82).

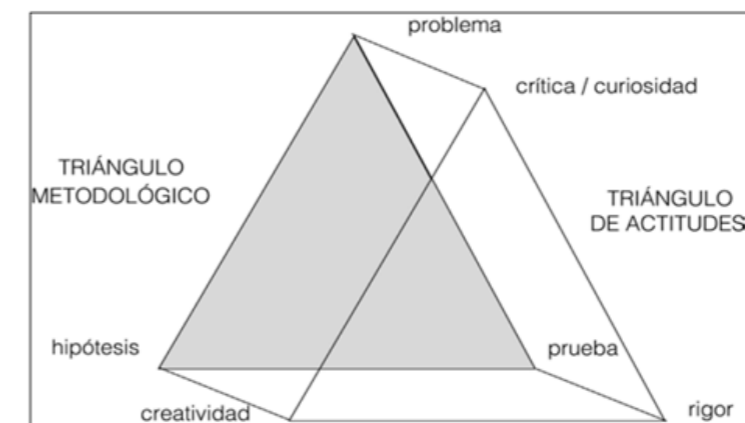
Para encontrar un buen problema (real, interesante, importante), el investigador debe tener espíritu crítico, debe ser curioso, inconformista y escéptico; un indagador no puede ser intelectualmente perezoso. Para resolver el problema, tiene que inventar, o tomar prestada de otros, ideas o hipótesis a modo de soluciones, plausibles y con espacios de originalidad (Marone y González del Solar, 2007, p. 355-356).

En general, las investigaciones científicas cuentan con tres elementos esenciales: a) un problema de investigación, que suele estar formulado en forma de pregunta; ³⁷ b) una hipotética solución o una posible respuesta, que hace las veces de explicación "anticipada"; y c) pruebas que corroboren o contradigan lo anterior, y que habiliten a realizar conclusiones. Estos tres elementos conforman un triángulo metodológico que, en el marco de una investigación, se conectan con un conjunto de actitudes características de quienes investigan. Así, Marone y González del Solar (2007) señalan una correspondencia entre el triángulo metodológico y el triángulo de actitudes.

³⁷. Toda problematización se plantea desde alguna perspectiva teórica. La intensidad o profundidad de sus indagaciones dependerá del carácter más o menos inductivo, deductivo y/o abductivo de la investigación.

Triángulo metodológico y triángulo de actitudes

Los elementos que observamos en la figura "Triángulo metodológico y triángulo de actitudes" expresan que al momento de plantear un problema de investigación es indispensable contar con curiosidad y actitud crítica. Además, para hipotetizar respuestas, soluciones y relacionamientos posibles, es importante pensar y sentir con creatividad. Por último, las personas que participan en la investigación deben ser rigurosas con las pruebas con las que corroboran o refutan las hipótesis planteadas: los resultados y conclusiones deben ser lo más exactas y precisas posibles, anteponiendo las normas del método científico a los intereses, valoraciones y sensibilidades de quienes investigan.



Fuente: Marone y González del Solar (2007)

El conocimiento científico se genera, exclusivamente, a través del método científico. No obstante, el método no es algo fijo, predeterminado e inalterable. Como vimos anteriormente, la ciencia se caracteriza por ser abierta y esa cualidad también impacta en el plano metodológico. Podríamos decir así que el método científico es un conjunto de diversas tácticas empleadas o una serie de estrategias básicas (elementales) que pueden variar en el tiempo (Klimovsky, 1994). En ese proceso se establecen los instrumentos y las técnicas seleccionadas para la investigación y se fijan los criterios de verificación o demostración. A partir de Sabino (1992), podemos percibir al método como un camino: si queremos arribar a un conocimiento racional, sistemático y organizado, tenemos que andar de ese modo. El diseño de la investigación es otro elemento clave en la labor científica. A través del diseño, las/os investigadores pueden: a) ordenar y sistematizar la/s pregunta/s de investigación; b) revisar los antecedentes existentes sobre la temática en estudio; c) explorar y delimitar el marco teórico; d) explicitar los objetivos de la investigación; e) proponer la estrategia metodológica que se empleará a lo largo de todo el proceso. Una vez realizado, este diseño debe ser plasmado en un proyecto de investigación, escrito y enmarcado en un contexto institucional específico (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

¿Cómo se planifica una investigación científica? El proyecto de investigación?

La investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales (Kerlinger, en Méndez Garrido, 2004, p. 82).

La investigación científica es un proceso tan libre y creativo como sistemático y organizado. Para poder combinar estos atributos, quienes hacen ciencia confeccionan proyectos de investigación en los que organizan y planifican el trabajo de principio a fin. En ese sentido, y como se expuso anteriormente, el proceso científico es siempre abierto y por eso mismo resulta frecuente que el punto final de algunas investigaciones sea el punto de apertura de otras. El proyecto es una propuesta fundamentada de lo que se investigará. Por lo tanto, no arroja resultados, sino que enmarca el camino a seguir, que puede ser modificado durante la aplicación, siempre que sea necesario y esté debidamente fundamentado. La reunión de estas características hace que el proyecto de investigación sea uno de los principales instrumentos de comunicación dentro de la comunidad científica.



En la actualidad, la ciencia se hace principalmente en instituciones que integran el sistema científico-tecnológico nacional e internacional. El formato específico al que debe adecuarse cada proyecto de investigación depende de la institución que vaya a aprobarlo y/o financiarlo. Por ejemplo, previo a la elaboración del Trabajo Final de Grado (TFG) o de una tesis de posgrado, cada estudiante debe presentar un proyecto de investigación que será evaluado por la institución emisora del título en cuestión.

Por otro lado, un proyecto de investigación factible y sólido resulta valioso para acceder a becas de investigación como las del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)³⁸ o las del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)³⁹. La Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Provincia de Santa Fe y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación también cuentan con convocatorias para financiar proyectos de investigación. Generalmente, los proyectos de investigación se estructuran en torno a siete elementos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007): 1) Tema y fundamentación; 2) Antecedentes y Marco teórico; 3) Objetivos; 4) Hipótesis; 5) Actividades y metodología; 6) Factibilidad y presupuesto; y 7) Bibliografía. El orden de estos elementos dependerá de lo requerido por la entidad convocante o la institución promotora del proyecto. Si bien cada elemento refiere a fases o etapas particulares de la investigación, estos se mantienen en constante retroalimentación, guardando coherencia interna, ya que son partes integrantes de un mismo proceso.

Cuando planteamos un problema y formulamos afirmaciones conjeturales sobre cómo “funciona” el sector de la realidad sobre el cual alude ese problema, lo que estamos haciendo es “preparar” la observación sistemática de un fenómeno (Scribano, 2007, p. 55).

El **tema y fundamentación** da inicio al proyecto, invitando a reflexionar a partir de una pregunta de investigación novedosa, valiosa, necesaria que luego debe ser delimitada y transformada en un problema de investigación. Para delimitarla, las/os investigadores tienen que definir el objeto de investigación y las variables que intervienen, así como también el tiempo-espacio en el que se desarrollará todo el proceso.

Corresponde, también, argumentar acerca de la importancia del tema elegido, enfatizando su relevancia social y científica. La elección del tema es acompañada por la búsqueda de información, a los fines de mejorar las condiciones para investigarlo; puesto que “nadie investiga lo que no conoce, una de las primeras reacciones es preguntarle a quien sabe” (Scribano, 2015, p. 51). Para esto, suele ser de gran ayuda pactar entrevistas con informantes clave, ya sean es-

38. Cada año el CIN otorga “Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas” (Becas EVC-CIN) a estudiantes de grado de universidades públicas que quieran iniciar su formación en investigación. Para postular es requisito ser estudiante avanzado (habiendo aprobado al menos el 50% de las materias), contar un promedio mínimo de seis (6) y tener una edad de hasta 30 años. Como estudiante UNRaf se puede postular a las convocatorias y, en caso de que el proyecto sea aprobado, se recibe un estipendio durante 12 meses, periodo durante el cual deberán participar dentro de algún equipo de investigación radicado en la universidad.

39. Entre otras acciones, CONICET financia becas doctorales destinadas a egresadas/os de universidades argentinas o extranjeras que deseen realizar trabajos de investigación en el marco de estudios doctorales (posgrado). Las/os postulantes deben presentar un plan de trabajo o proyecto de investigación y contar con el aval de un/a director/a de beca que ya tenga un proyecto de investigación aprobado por una Unidad Ejecutora de CONICET (el CIT Rafaela, por ejemplo). En caso de aprobación, durante sesenta (60) meses las/os becarias/os recibirán un estipendio y deberán dedicarse de manera exclusiva a tareas académicas y de investigación vinculadas al plan de trabajo, siendo solo compatible con cargos docentes (secundarios, terciarios y/o universitarios).

40. Las/os especialistas pueden colaborar significativamente con la relevancia del tema, el estado del arte, las fuentes de información y sus opiniones personales. Los actores sociales involucrados, por su parte, permiten conectar la información teórica y empírica disponible con el punto de vista de los sujetos: ¿qué sucedió?, ¿cómo sucedió?, ¿quiénes participaron? Estas son algunas de las cuestiones a indagar (Scribano, 2015).

pecialistas (docentes, investigadores, profesionales o referentes del tema) o actores sociales involucrados en el fenómeno que queremos estudiar ⁴⁰. Una serie de preguntas guían esta etapa: ¿Qué quiero conocer sobre la problemática (características, dimensiones, relaciones...)? ¿Qué se conoce hasta ahora y qué queda por explicar, profundizar? ¿Cuál sería el aporte de la investigación al campo disciplinar científico y a la sociedad?

La escritura de **antecedentes y marco teórico** requiere de una profunda revisión bibliográfica para establecer con mayor precisión los conocimientos disponibles sobre la temática. A medida que se avanza en la exploración bibliográfica y el refinamiento conceptual, resulta más fácil delimitar el tema y robustecer la fundamentación. Un marco teórico claro y sólido provee de sentido y coherencia al proyecto. Una teoría está compuesta por conjeturas simples y complejas acerca de los modos de comportamiento de algún sector de la realidad y provee marcos de referencia para abordar alguna parte de ella. La realidad es percibida como una totalidad con sentido y es tarea de las teorías orientar-ordenar la percepción de los datos provistos, permitiendo describirlos, analizarlos, explicarlos e interpretarlos (Yuni y Urbano, 2014).

Así, el marco teórico sitúa el problema propuesto dentro del campo de conocimientos disponibles. Al asignar significados a los conceptos, se posibilita la construcción de variables que se correspondan a las diferentes dimensiones del fenómeno. Las preguntas que guían esta etapa son: ¿cuándo y dónde fue investigado este problema? ¿Qué aspectos de esa realidad-problema no han sido abordados y merecen ser revisados y/o profundizados? ¿Cómo defino las variables o factores intervinientes? ¿Qué conceptos se ponen en juego? Seguidamente en la formulación de los **objetivos** se anticipan los resultados que esperan obtener con el desarrollo de la investigación. Cada objetivo establece metas y constituye una guía orientadora de las actividades a realizar. Los objetivos deben ser expresados con claridad y ser coherentes con el tiempo y los recursos disponibles. Además, tienen que tener una correcta articulación entre sí y con el resto de las etapas de la investigación. Aquí, el orden lógico sería: primero describir un fenómeno, luego establecer comparaciones con otros fenómenos y, por último, explicar o establecer las causas del mismo. Hay dos tipos de objetivos: generales y específicos. Los primeros, indican el conocimiento que se obtendrá al finalizar la investigación. Los segundos, expresan acciones intelectuales de menor complejidad y de alcance más limitado (Yuni y Urbano, 2014). Por eso mismo, los objetivos específicos se redactan con verbos en infinitivo, señalando acciones concretas que, cumplimentadas, darán las condicio-

nes para alcanzar el objetivo general. Las preguntas que conducen esta etapa son: ¿Qué conocimientos propone alcanzar el proyecto? ¿Qué datos (descripciones, relaciones, explicaciones) del problema voy a obtener al finalizar la investigación?

Las **hipótesis**, por su parte, son posibles respuestas a las preguntas de la investigación, que “aparecen siempre en forma de oración afirmativa, y relacionan, generalmente o específicamente, variables con variables” (Kerlinger, en Scribano 2015, p. 89). Las hipótesis y los objetivos están fuertemente vinculados en función de los alcances de la investigación. Conjuntamente, las hipótesis guardan estrecha relación con el marco teórico: la coherencia lógica de las posibles respuestas se desprende del cuerpo de conocimientos existentes y seleccionados para la investigación. Las hipótesis pueden estar explicitadas formalmente o estar implícitas, según la lógica y el enfoque de la investigación. ⁴¹ En cualquier caso, las hipótesis deben ser claras en términos conceptuales, tener un referente empírico, tienen que estar relacionadas con las técnicas disponibles y conservar relación con el cuerpo teórico (Scribano, 2015).

En **actividades y metodología** se describen las tareas propuestas para obtener los datos que permitirán cumplir con los objetivos y verificar o plantear las hipótesis. Cada actividad debe presentar la/s metodología/s que empleará e indicar sobre qué o quiénes se aplicará. Los problemas metodológicos surgen comúnmente al momento de relacionar lo que se quiere estudiar, con las técnicas disponibles y las opciones teóricas (Scribano, 2015). Muchas convocatorias a proyectos de investigación exigen que en este apartado se incluya un cronograma de trabajo, distribuyendo las actividades a lo largo del marco temporal de la investigación.

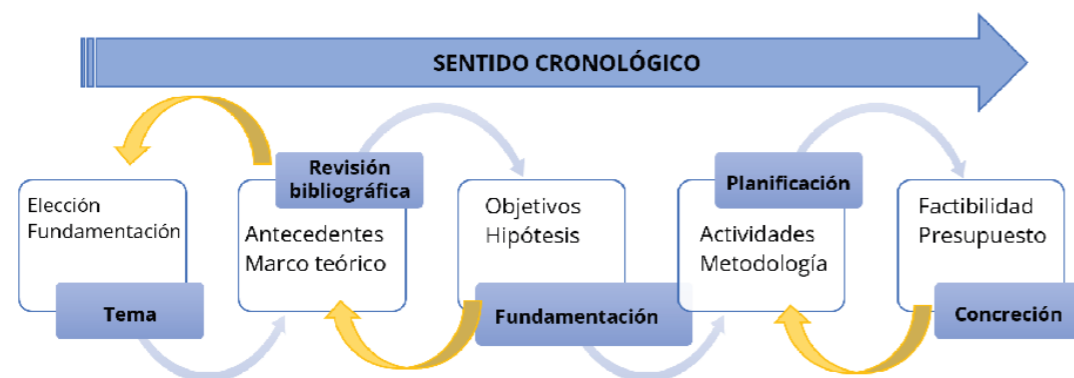
El apartado de **factibilidad y presupuesto** debe detallar los recursos materiales y humanos con los que cuentan las/os investigadores para asegurar la realización del proyecto. Junto a los materiales, instrumentos y demás recursos requeridos para las actividades a realizar, se incluye un presupuesto detallando precio y cantidad de cada elemento necesario. Claramente el presupuesto en cuestión debe guardar relación con el monto a financiarse en esa convocatoria, pudiendo ser menor, pero no mayor al monto a recibir en caso de ser aprobado.

Por último, la **bibliografía** da cierre a todo proyecto de investigación. Allí, se explicitan todas las referencias bibliográficas citadas en el documento escrito. Esta presentación debe adecuarse a ciertas normas, que pueden ser sugeridas o determinadas por la institución convocante. Algunas de las normas más comunes son: APA (elaboradas por la American Psychological Association), ISO 690 (de la Organización

41. En la lógica cuantitativa de corte hipotético-deductivo, todo el proceso de investigación se orienta a la verificación de las hipótesis, siendo estas su punto inicial. Las hipótesis deductivas parten de la teoría, de una premisa general considerada verdadera, de las cuales se desprenden o deducen consecuencias observacionales. La verdad de la premisa está avalada por la fortaleza de la teoría en la que se apoya y por eso es tan importante el marco teórico. Las hipótesis sirven para comprobar o verificar cómo funcionan las teorías en la práctica. Por otra parte, en la lógica cualitativa mayormente basada en la inducción, la investigación se orienta a generar hipótesis acerca de los fenómenos, siendo este su punto final (Giacobino, 2019). Por último, vale señalar que, en el actual contexto post-empirista de la ciencia, no hay argumentos sustanciales para mantener la histórica “puja” entre enfoques cualitativistas y cuantitativistas (Scribano, 2007; Tello, 2011).

Internacional de Normalización) y MLA (de la Modern Language Association).

Habiendo presentado los elementos que integran un proyecto de investigación, en la siguiente figura se esquematiza lo señalado.



Fuente: Marradi, Archenti y Piovani, 2007

Diagrama de un proyecto de investigación

El Diagrama de un proyecto de investigación representa de modo general, cómo es el proceso de diseño de investigación. Por un lado, se establece una secuencia cronológica entre las etapas o elementos del proyecto (flechas violetas) y por el otro se marcan las etapas de retroalimentación que estas establecen entre sí (flechas verdes), dejando ver que no se trata de un proceso lineal, sino que implica elaboraciones y reelaboraciones.

Durante este proceso, las/os investigadores van enfrentando y tomando decisiones, de acuerdo a diseños de investigación que varían en su grado de detalle y flexibilidad. Como casos extremos, se encuentran diseños estructurados o diseños emergentes (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

En el caso del diseño estructurado, todas las decisiones referidas al trabajo de investigación ya fueron especificadas en el proyecto y las actividades constituyen una aplicación fiel de la planificación propuesta. En el caso del diseño emergente en cambio, las decisiones van surgiendo durante el curso de la investigación, a medida que se van obteniendo los resultados. Ambos extremos se consideran ideales y en general no se aplican de esa manera en la práctica, prevaleciendo situaciones intermedias. Los diseños flexibles se corresponden a esas situaciones, siendo más estructurados o más emergentes según: a) el grado de planificación, b) el tema de investigación, y c) la lógica o el enfoque de la investigación (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Actividades sugeridas

Actividad 1

Identifica las características del conocimiento científico (analítico, fáctico, claro y preciso, etc.) en el proyecto de investigación que se comparte a continuación.

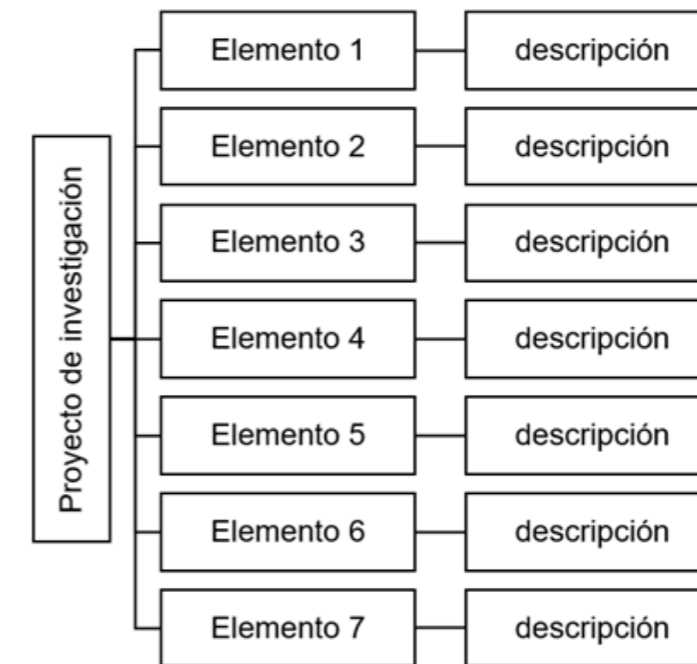
Título del proyecto: *Evaluación de la presencia de glifosato y metales pesados en mieles disponibles en diferentes comercios de Rafaela y zona*

Dirección: *Mirna Sigrist*

Resumen: *La miel es el producto dulce elaborado por las abejas obreras a partir del néctar de las flores o de exudados de otras partes vivas de las plantas o presentes en ellas, que dichas abejas recogen, transforman y combinan con sustancias específicas propias, almacenándolo en panales, donde madura hasta completar su formación (CAA). Además, es el producto de la colmena más utilizado por el ser humano, por lo que debe tener asegurada su inocuidad. Nuestro país exporta más del 95% de la miel que produce, adecuándose a los estándares de calidad de los mercados internacionales (CODEX). Sin embargo, en el mercado interno no hay un control adecuado respecto de la presencia de posibles contaminantes. En los últimos años se detectaron residuos de plaguicidas en mieles de exportación. Teniendo en cuenta este contexto, el objetivo de este trabajo es evaluar la presencia de glifosato y metales pesados en mieles disponibles en diferentes comercios de Rafaela y zona. Para el estudio se seleccionarán aleatoriamente 30 muestras por año de mieles disponibles para el consumo en comercios locales. (...) Al finalizar el proyecto se pretende aportar información objetiva respecto de la calidad e inocuidad de las mieles disponibles en el mercado local, contribuir a la formación de recursos humanos (alumnos del Ciclo de Complementación Curricular (CCC), de la Licenciatura en Industrias Alimentarias de la UNRaf) y comunicar los resultados obtenidos mediante publicaciones técnicas y de divulgación (UNRaf, 2022b).*

Actividad 2

Elabora un cuadro sinóptico para representar visualmente cómo se estructura un proyecto de investigación, destacando los siete elementos que lo componen y describiendo cada uno de la manera más breve posible. Puede organizarse una tabla o un diagrama de llaves, a modo de ejemplo:



Actividad 3

En base al proyecto presentado en la Actividad 1 identifica los elementos propios de un proyecto de investigación.

Actividad 4

A modo de cierre del capítulo y de repaso general, responde las siguientes preguntas:

1. Si tuvieses que elegir un tema de este capítulo para exponerlo frente al resto de la clase, ¿cuál sería y por qué? Ensayá una justificación oral o escrita.
2. Retomando la Actividad 1, ¿cuál sería una hipótesis posible para ese proyecto de investigación?
3. ¿Qué tipos de diseños de investigación son los más comunes para la producción científica?

Bibliografía

- Bunge, Mario (1997). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Giacobino, Agustina (2019). *Ciencia ¿Qué es y cómo se hace?* [Ficha de Cátedra]. Universidad Sociedad y Conocimientos, Ciclo de Formación General, Universidad Nacional de Rafaela. Rafaela, Argentina.
- Klimovsky, Gregorio (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Marone, Luis y González del Solar, Rafael (2007). *Crítica, creatividad y rigor: vértices de un triángulo culturalmente valioso*. INTERCIENCIA, 32(5). Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442007000500014
- Martínez Morales, Manuel (2015). *La Ciencia Indígena. Florecimiento y aniquilación*. Diario Xalapa. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/cienciauv/files/2015/05/006-CyL-CIENCIA-INDIGENA-00.pdf>
- Marradi, Alberto, Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Méndez Garrido, Juan Manuel (2004). *Investigar la incidencia de los medios en las aulas mediante cuestionarios*. Comunicar, 22, 81-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802212>
- Sabino, Carlos (1992). *El proceso de Investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Scribano, Adrián (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Scribano, Adrián (2015). *Introducción al proceso de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Fundación CICCUS.
- Tello, César (2011). *El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis*. Cinta de Moebio, 42, 225-242. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000300001>
- Yuni, José y Urbano, Claudio (2014). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.



Fuentes

- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2021). *Becas EVC-CIN. Convocatoria 2021. Consultas*. Recuperado de <http://evc.cin.edu.ar/consultas>
- Centro de Investigación y Transferencia Rafaela (CIT-Rafaela) (2022). *Centro de Investigación y Transferencia Rafaela*. CONICET y UNRaf. Recuperado de <https://citrafaela.conicet.gov.ar/>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (2021). *Programa de Becas Doctorales*. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/BASES-DOCTORAL-UE-PERMANENTE.pdf>
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) (2022). *Estación Experimental Agropecuaria Rafaela*. Recuperado de <https://inta.gob.ar/rafaela/sobre-611000>
- Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) (2022a). *Todos los proyectos de investigación*. Recuperado de <https://www.unraf.edu.ar/index.php/secretarias/investigacion/todoslosproyectos?start=12>
- Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) (2022b). *Proyectos vigentes. Convocatoria 2020*. Recuperado de <https://www.unraf.edu.ar/index.php/secretarias/investigacion/proyectos-vigentes/95-convocatoria2020/2034-investigacionvideo04-49>
- @la_ciencia_dice (2022). *Ciencia y filosofía (Ciencia, tecnología e ingeniería)*. Recuperado de https://www.instagram.com/la_ciencia_dice/?hl=es

15. El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación

Cecilia Capovilla

El objetivo de este capítulo es describir cómo se produce conocimiento científico en Argentina, especialmente en la ciudad de Rafaela y la región. Para ello, se darán a conocer las normativas y organismos nacionales que reglamentan el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, las instituciones en las que se produce conocimiento científico, los fondos económicos con los que cuentan, y la manera en la que se entrelaza la investigación nacional con la de otros países. El capítulo consta de cinco secciones. En primer lugar, se propone una breve contextualización de la tradición científica en Argentina y América Latina, desde finales del siglo XIX a la actualidad. En segundo lugar, se aborda la organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) que sentó las bases de la nueva política científica nacional desde su creación en 2001. En tercer lugar, a partir de datos estadísticos de diversos informes, se expone la distribución desigual por género al interior del SNCTI y sus principales causas. En cuarto lugar, se describen las principales actividades científicas y tecnológicas desarrolladas por organismos y universidades nacionales en la ciudad y la región, haciendo especial hincapié en la Universidad Nacional de Rafaela y en la Red de Ciencia, Tecnología e Innovación de Rafaela. Por último, se proponen una serie de actividades a partir de las cuales se invita a reflexionar sobre los diversos tópicos abordados en este capítulo.

La tradición científica en Argentina y Latinoamérica

El desarrollo científico se encuentra condicionado, no solo por el contexto social, económico y político de cada país, sino también por el escenario internacional. Es por ello que los especialistas en la temática ofrecen diversas periodizaciones desde las cuales abordar este fenómeno en América Latina.

Kreimer (2006) denomina como **período de institucionalización de las disciplinas científicas**, al proceso que se extiende desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. Este período se caracterizó por la llegada a Latinoamérica de científicos europeos positivistas, invitados por los gobiernos locales para impulsar la ciencia y disciplinar la educación y la enseñanza, a través de la creación de institutos. A partir de entonces, estudiantes universitarios comenzaron a viajar a Francia, Alemania y Estados Unidos para formarse

profesionalmente (Vessuri, 1994).

Luego continúa el **período de universalización liberal** (Kreimer, 2006) que se extiende desde las primeras décadas del siglo XX hasta aproximadamente los años 70'. El autor subdivide este período en dos etapas, ubicando en la segunda posguerra el punto de inflexión entre ambas. Durante la primera, como consecuencia de las grandes transformaciones sociales y políticas que atravesaba Latinoamérica, aumentó notablemente el número de estudiantes que viajaban para formarse en el exterior. El retorno de estudiantes formados y las conexiones establecidas con profesionales extranjeros, favoreció el desarrollo de la ciencia experimental en la región y las relaciones de cooperación con instituciones científicas internacionales (Vessuri, 1994).

El fortalecimiento de la ciencia local se cristalizó en la segunda etapa, durante el proyecto político-económico desarrollista, gracias a la consolidación del apoyo técnico y el financiamiento de instituciones extranjeras. En este momento, se fundaron en Argentina las principales instituciones estatales destinadas al desarrollo científico y tecnológico: en la década del 50' se creó la Comisión Nacional de la Energía Atómica (CNEA), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). En los años 60' se originaron el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Secretaría del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SECONACyT). Estas dos últimas entidades si bien tuvieron una vida efímera, fueron antecedentes importantes para la creación, en 2007, del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.⁴²

El tercer y último período que propone Kreimer (2006) se extiende desde los años 80' al 2000, aunque podríamos decir que se mantiene hasta el presente. Se diferencia notablemente de las anteriores por el conjunto de transformaciones que se detallan a continuación.

La primera de ellas responde a la internacionalización de la educación superior en América Latina, como resultado de las políticas neoliberales asentadas en los años 90'. En palabras de Vessuri (1994) "se abrió un abismo pernicioso entre lo que es supuestamente 'útil', o por lo menos 'vendible', y lo que es puramente cognitivo" (p. 70). La ciencia fue subestimada, se debilitó la reputación y el apoyo económico de las universidades e institutos de investigación. Los científicos reorientaron su búsqueda laboral, apuntando a aquellos espacios en los que, gracias a su prestigio, "se los apreciara por su habilidad de educar, innovar y dar asesoramiento experto, más que por sus publicaciones y reconocimiento científico" (Vessuri, 1994, p. 70).

⁴². En 2018 fue reducido a Secretaría por decisión presidencial, recuperando en 2019 el rango de Ministerio.

43. Frente a esta problemática en el año 2004, en Argentina se estableció el Programa Raíces con el objetivo de crear una red colaborativa de trabajo entre quienes investigan de nacionalidad argentina (que residen en el país y en el exterior), para garantizar la reinserción laboral de quienes decidan regresar. Para más información, Secretaría de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación, s.f.

La segunda refiere a cambios operados en los sistemas de educación superior en los países centrales, que contemplan la tendencia tanto en Europa como Estados Unidos a homogeneizar la educación superior. Para ello, implementaron diversos sistemas de acreditación, la concentración de recursos en áreas específicas y la conformación de espacios científicos globales, situación que repercutió en América Latina.

La tercera, refiere a las estrategias desplegadas por investigadores e investigadoras de América Latina para continuar su profesionalización: si bien se incrementó el ingreso y egreso universitario y las titulaciones doctorales locales, quienes se desempeñaban en la producción de conocimiento científico comenzaron a migrar para desarrollarse profesionalmente a partir del posdoctorado (Kreimer, 2006). Ese fenómeno es conocido como fuga de talentos porque se trata de personas que se forman en universidades e institutos con fondos nacionales, pero después se desarrollan profesionalmente fuera del país, en el exterior, donde encuentran inserción en espacios que cuentan con mayores recursos y tecnología.⁴³

Para finalizar, resulta pertinente señalar algunas características generales del desarrollo científico de la región: la primera es la falta de vinculación entre las entidades latinoamericanas y la carencia de instituciones que impulsen el desarrollo científico de manera integrada. La segunda refiere a la dependencia y subordinación con instituciones de Europa y Estados Unidos quienes, además de reclutar investigadores y aportar financiamiento y tecnología, establecen la distribución de tareas y los temas en las agendas de investigación. De ese modo, "la internacionalización deja un escaso margen para atender la formulación de problemas sociales (locales) en términos de conocimiento" (Kreimer, 2006, p. 209). La tercera refiere a la diversidad de espacios desde los que se produce conocimiento científico en Argentina: además de las universidades, se han creado organismos estatales de investigación por fuera de ellas, que surgieron a partir de necesidades específicas de los sectores productivos y de servicios. La última -relacionada a la anterior- refiere al rol del Estado - no solo acredita y financia las universidades y organismos de investigación, también define el presupuesto público que se destina para las actividades científicas y tecnológicas.

El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación

Así como las décadas del 50' y 60' fueron una etapa bisagra para el desarrollo científico nacional, la promulgación en el año 2001 de la



Ley Nacional N°25.467 de Ciencia, Tecnología e Innovación -vigente actualmente, con modificaciones- fue otro hito fundamental que sentó las bases del SNCTI. El objetivo principal de la ley es: "establecer un marco general que estructure, impulse y promueva las actividades de ciencia, tecnología e innovación, a fin de contribuir a incrementar el patrimonio cultural, educativo, social y económico de la Nación, propendiendo al bien común, al fortalecimiento de la identidad nacional, a la generación de trabajos y a la sustentabilidad del medio ambiente" (Ley Nacional N°25.467, 2001, cap. I, art. I).

Frente a la desarticulación de los sectores y de las políticas destinadas al desarrollo científico y tecnológico, con la Ley Nacional N°25.467 se crearon organismos con funciones específicas -de asesoramiento, planificación, articulación, ejecución, y evaluación- y se generaron ámbitos de vinculación entre las instituciones del sector público y privado. De este modo, el SNCTI se plantea como un espacio a partir del cual representantes de las diversas instituciones puedan ser parte del diseño de políticas orientadas a la investigación, el desarrollo y la innovación (I+D+i).

En consonancia con lo establecido en la legislación, actualmente el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCyT) cuenta con las siguientes entidades de coordinación y planificación de la actividad científica y tecnológica del país:

- **Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CI-CyT):** espacio de vinculación entre los diversos organismos nacionales y universidades públicas y privadas que realizan actividades científicas y tecnológicas.
- **Consejo Federal de Ciencia, Tecnología e Innovación (CO-FECYT):** órgano integrado por representantes de todas las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que tiene por objetivo promover la federalización de la ciencia, la tecnología y la innovación a través de la evaluación y el financiamiento de proyectos que luego son tratados en el Gabinete Científico y Tecnológico (GACTEC).
- **Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i):** entidad encargada de financiar los proyectos. Para ello, gestiona y administra fondos provenientes de diversas fuentes y los adjudica a través de mecanismos que garanticen transparencia. Según información disponible en su página web, actualmente cuenta con tres programas de los cuales se desprenden diversos proyectos de financiación: el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR); el Fondo

44. Para conocer las características y proceso de elaboración del PNCTI 2030, en PNCTI, s.f.

para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) y el Fondo Argentino Sectorial (FONARSEC) (Agencia, s.f.).

- **Comisión Asesora para el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CAPLANCYT):** es la encargada de estudiar el funcionamiento del sector científico nacional. Además, asesora al MinCyT y al Gabinete Científico y Tecnológico (GACTEC) en la elaboración del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (PNCTI) ⁴⁴, instrumento a partir del cual se definen las políticas nacionales de ciencia, tecnología e innovación.

Entidades que realizan actividades científicas y tecnológicas en Argentina

Organismos nacionales	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) Servicio Geológico Minero Argentino (SEGEMAR) Instituto Nacional de Desarrollo Pesquero (INIDEP) Instituto Nacional del Agua (INA) Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud (ANLIS) Instituto Antártico Argentino Administración de Parques Nacionales Instituto Nacional de Prevención Sísmica (INPRES) Banco Nacional de Datos Genéticos (BNDG)
Entidades educativas	Universidades públicas Universidades privadas
Organismos científicos del Ministerio de Defensa Nacional	Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas para la Defensa Servicio de Hidrografía Naval Servicio Meteorológico Nacional Instituto Geográfico Nacional

Fuente: Elaboración propia a partir de CICYT, s.f.

De este modo, queda demostrado que el SNCTI cuenta con una amplia estructura para gerenciar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en nuestro país. Sin embargo, las problemáticas esbozadas en el apartado anterior, continúan existiendo y se reforzaron desde la pandemia mundial de COVID-19.

Las mujeres en el SNCTI de Argentina

En esta sección se abordará la distribución desigual de las posiciones que ocupan varones y mujeres al interior del SNCTI. Para ello se recuperarán estadísticas presentadas en el informe elaborado por el

Programa Nacional para la Igualdad de Géneros en Ciencia, Tecnología e Innovación (2020).

Las estadísticas demuestran una presencia masiva de mujeres al interior del SNCTI y en términos absolutos hay paridad entre mujeres y varones. Sin embargo, esa tendencia no se mantiene cuando se analizan las posibilidades de desarrollar una carrera científica. Es decir, ocupar cargos de mando en los diversos organismos nacionales y en las universidades que realizan actividades científicas y tecnológicas. Ello demuestra que el ámbito de la ciencia sigue siendo un espacio tan difícil como cualquier otro para las mujeres.

Al analizar los datos estadísticos de manera desagregada por área de conocimiento, sectores y mandos, se evidencia que las mujeres solo ocupan los primeros escalones del sistema científico. Esta tendencia es denominada segregación vertical. Además, solo suben algunos escalones en las áreas o disciplinas consideradas periféricas, como las sociales y humanísticas, dándose así además una segregación de tipo horizontal. Los cargos de docentes titulares en las universidades, la dirección de proyectos, la posibilidad de coordinar grupos y dirigir institutos de investigación, son ocupados por varones. Este fenómeno de desigualdad de condiciones es denominado metafóricamente como el *techo de cristal*.

Entre las principales causas que lo ocasionan se pueden señalar: la desigual distribución de las tareas domésticas y de cuidado; la presión social que opera sobre aquellas mujeres que se atreven a desafiar los mandatos culturales para seguir su vocación científica; la proyección y ejecución de políticas públicas por varones (es decir, el problema de acceso de las mujeres en otras áreas de liderazgo y toma de decisiones); la carencia en las normativas del ámbito científico y tecnológico de una perspectiva que contemple a las mujeres, géneros y diversidad; la presencia de varones en los espacios destinados a evaluar los ingresos a sistema, entre otros.

De este modo, acorde a los mandatos sociales y culturales, las mujeres que integran el sistema científico nacional, además de producir ciencia de calidad, deben administrar y gerenciar el ámbito cotidiano del hogar, de las tareas de cuidado, entre otras. Por esta razón, los hombres -al igual que en otras ramas laborales- se ven beneficiados al contar con más tiempo disponible para sus actividades profesionales que las mujeres.

Video recomendado. Estadísticas sobre la distribución desigual por género en el SNCTI, en menos de un minuto.



<https://youtu.be/nm2UXZYxjOk>

Rafaela y la región en el SNCTI

Esta sección tiene como propósito describir los organismos nacionales -INTA e INTI- y las universidades públicas -Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) y Universidad Tecnológica Nacional (UTN) Facultad Regional Rafaela- que integran el SNCTI y que se encuentran radicadas en la ciudad. Estas instituciones realizan actividades científicas y tecnológicas, a los fines de promover la generación de conocimientos innovadores que faciliten el desarrollo productivo de la región y el país. Además, se presentarán los lineamientos principales de la Red de Ciencia, Tecnología e Innovación (RedCTeI) formada por fuera del SNCTI bajo el mismo propósito.

Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria - Estación Experimental Rafaela (INTA-EE Rafaela)

Con el objetivo de contribuir al desarrollo sostenible del sector agropecuario, agroalimentario y agroindustrial, el INTA cuenta con oficinas en todo el país. En la ciudad de Rafaela se encuentra la sede administrativa del Centro Regional Santa Fe, desde el cual se descentralizan tres Estaciones Experimentales Agropecuarias (EEA), ubicadas en Oliveros, Reconquista y Rafaela.

Desde sus orígenes en 1928⁴⁵, la EEA Rafaela se ha dedicado al desarrollo territorial de la región. En concordancia con las transformaciones del sector rural (como por ejemplo la reducción de la producción lechera y la ganadería ante el incremento de la agricultura), a lo largo de su trayectoria ha modificado sus temas de investigación y

45. Fue una dependencia del Ministerio de Agricultura de la Nación hasta el año 1958 que se incorporó tras su creación al INTA.

los servicios brindados a los actores de la región. Para la ejecución de los mismos, trabaja de modo articulado con otros organismos y entidades -locales, nacionales e internacionales- a través de la celebración de convenios, acuerdos y contratos en favor del desarrollo y la sustentabilidad de la región.

La EEA Rafaela tiene influencia sobre un extenso territorio con características diversas, razón por la cual, se descentraliza en diferentes Agencias de Extensión Rural (AER) que se especializan en impulsar las actividades de la zona en las que estas AER se encuentran. Por ejemplo, la AER de Esperanza se enfoca en la agricultura y ganadería, en tanto la de Monte Vera en la horticultura y fruticultura.

Instituto Nacional de Tecnología Industrial - Rafaela (INTI - Rafaela)

El INTI tiene dependencias en todo el territorio nacional, encontrándose en Rafaela una de las sedes del Centro Regional Centro (compartido con Rosario, Córdoba y Entre Ríos). Esta sede surgió en el año 1997, a partir del interés conjunto de entidades públicas y privadas en contribuir al desarrollo tecnológico industrial de Rafaela y la región.

De acuerdo a información proporcionada en su sitio web, el INTI Rafaela es un espacio multipropósito que combina investigación, desarrollo y transferencia tecnológica, para brindar asistencia a las micro, pequeñas y medianas empresas, y organismos públicos y privados (...) siendo sus principales líneas de trabajo: metrología, asistencia técnica, diseño industrial y desarrollo, y tecnologías de gestión, entre otros (INTI, s.f.).

*¿Sabías que las válvulas de los motores Ferrari se elaboran en Rafaela?
El INTI trabaja junto a la empresa que las fabrica proporcionando los estándares de calidad solicitados por el mercado internacional.*



<https://youtu.be/m3p6uNcO07M>

Para ello, cuenta con una gran infraestructura tecnológica y equipamiento de alta y media complejidad.

Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Rafaela (UTN – FRRA)

Comenzó a funcionar en 1972 ante la necesidad de contar con jóvenes especializados para trabajar en el Parque Industrial que se encontraba en gestación y a partir de allí cumplió un rol fundamental entre el campo de la tecnología y el sector industrial rafaélino.

La Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UTN tiene como política dar prioridad a los proyectos de investigación vinculados al desarrollo regional y/o nacional que puedan ser transferidos al medio. Es decir, a aquellos que estén “orientados a la ingeniería, las tecnologías relacionadas con la producción de bienes y servicios, la calidad, la normalización, el uso racional de recursos, la preservación del medio ambiente y los estudios técnico-económicos” (Facultad Regional Rafaela - UTN, 2017). Es por ello que realiza sus actividades de manera articulada con otras universidades y organismos nacionales que realizan actividades científicas y tecnológicas, como por ejemplo CONICET, INTA, INTI, entre otros.

Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf)

La UNRaf fue creada en el año 2014, con proyección sobre una amplia área de influencia y contó con el apoyo de diferentes actores territoriales de Rafaela y la región. La innovación, la competitividad, el desarrollo ligado al territorio, el vínculo con la comunidad a través del conocimiento y el compromiso social, son los ejes fundamentales de su identidad institucional (Universidad Nacional de Rafaela, s.f.). Desde sus inicios promueve diversos proyectos de investigación y extensión universitaria. Sin embargo, a partir del año 2017 cuenta con tres espacios institucionalizados destinados a la generación de ciencia y tecnología: el Centro de Investigación y Transferencia (CIT Rafaela UNRaf – CONICET), UNRAaf Tec y el Observatorio de la Industria Argentina de Videojuegos.

El CIT Rafaela es un centro de doble dependencia UNRaf-CONICET, creado a partir del interés común de la Universidad y CONICET en contar con un espacio donde se investiguen temáticas específicas de la región. Actualmente cuenta con más de veinte integrantes. Sus líneas principales de investigación son educación, nuevas tecnologías de la comunicación y territorios, informática aplicada y sistemas embebidos, y energía, medio ambiente e industria. Además, se desarrollan investigaciones en el marco de la antropología ambiental,

ingeniería de los alimentos, sociología de la salud y la población, sociología de las emociones, ingeniería eléctrica, artes visuales, y literatura, entre otras.

A través de un convenio con la Asociación de Desarrolladores de Videojuegos Argentina (ADVA), el **Observatorio de la Industria Argentina de Videojuegos de la UNRaf** releva datos e información sobre dicho sector económico. Sus reportes anuales incluyen información sobre los principales mercados de la industria de los videojuegos, la cantidad de personas que trabajan por rol profesional contratadas y las divisiones de género, las principales plataformas que utilizan, el tipo de juegos desarrollado, el público al que se dirigen, entre otros.

UNRaf Tec es un espacio de investigación aplicada en vinculación permanente con entidades públicas y privadas, en el que se ocupan desde el surgimiento de una idea/proyecto hasta su concreción en un producto. Cuenta con una amplia gama de propuestas denominadas Laboratorios que trabajan articulando carreras de grado y posgrado, fomenta la investigación y brinda un espacio de formación para quienes sean en el futuro profesionales que, a su vez, pone en relación con instituciones externas.

Para finalizar, teniendo en cuenta la información proporcionada a lo largo de estos apartados, es posible afirmar que el SNCTI cuenta con diversos organismos y universidades desde los cuales se produce conocimiento científico. Apostando a la descentralización, las universidades e institutos -como el caso de los situados en Rafaela- se especializan en producir conocimiento científico y tecnológico acorde a las necesidades del sector empresarial, rural e industrial de cada región. Además, trabajan de manera vinculada con otras instituciones nacionales a las que transfieren y con las que intercambian conocimientos.

Red de Ciencia, Tecnología e Innovación (RedCTel) de Rafaela

En el año 2015 se conformó en Rafaela una Red de Ciencia, Tecnología e Innovación (RedCTel) integrada por diversas entidades públicas y privadas del sector educativo, gubernamental, empresarial y ONGs. El objetivo de la Red es trabajar articuladamente en acciones concretas en pos del desarrollo económico, productivo y social de Rafaela y la región. Resulta pertinente mencionar que si bien varias de las instituciones que la integran forman parte del SNCTI, este es un organismo independiente.



Laboratorios del Centro de Investigación Aplicada UNRaf Tec	
Nombre	Objetivo
 Laboratorio de Tecnologías Ambientales	Brindar soluciones sostenibles relacionadas con agua, efluentes y residuos sólidos en Rafaela y la región.
 Laboratorio de Investigación y Desarrollo de la Electro Movilidad, Eficiencia Energética y Energías Renovables	Ampliar las fronteras de la eficiencia energética, la electromovilidad y las energías renovables, aplicando conocimientos teóricos de la ingeniería y la metodología del diseño a la investigación aplicada, utilizando una perspectiva de género.
 Laboratorio de Medios Audiovisuales y Digitales	Producir, realizar y coordinar contenidos de medios audiovisuales y digitales para diversos usos y plataformas.
 Laboratorio de Experiencia de Usuario	Explorar y desarrollar tecnologías de videojuegos para atender demandas del sector y extrapolar sus posibilidades a una diversidad de industrias y organizaciones.
 Laboratorio de Diseño	Generar valor a través del diseño, acercando a usuarias/os, las innovaciones tecnológicas que se generan en otros espacios.
 Laboratorio de Investigación Aplicada en Economía Circular	Producir conocimiento científicamente validado para la implementación de proyectos productivos que aumenten el capital social, creen nuevos puestos de trabajo y contribuyan a la regeneración ambiental de la región.
 Laboratorio de Alimentos	Ofrecer al medio el diseño y desarrollo de nuevos alimentos, o bien la reformulación de los mismos, acompañando la etapa de conceptualización de productos, los estudios preliminares, la formulación y proceso, los estudios de vida útil y validación sensorial.
 Laboratorio de Transformación Digital	Transferir al territorio conocimientos y experiencias en temas de Transformación Digital, Industria 4.0, IoT, Ciudades Digitales.
 Laboratorio de Gestión de la Información	Desarrollar proyectos que permitan potenciar habilidades y competencias necesarias para realizar los trabajos del futuro en tecnologías y habilidades digitales aplicadas a las organizaciones y a los nuevos modelos de negocio.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de UNRaf Tec (2021)

A partir de la organización en líneas específicas de trabajo -innovación tecnológica, Rafaela investiga, prospectiva territorial e industria 4.0- integradas por especialistas de las diversas entidades que conforman la red, se ejecutan actividades científicas, tecnológicas y de innovación, que se proyectan en el corto, mediano y largo plazo (Municipalidad de Rafaela; Instituto PRAXIS - UTNFRRa; INTI; 2020, p. 6). A modo de conclusión, es posible afirmar que la ciudad de Rafaela es un polo importante desde el cual se impulsa el desarrollo tecnológico, científico y la innovación del país. Además de las instituciones

que trabajan en el marco del SNCTI, las instituciones científicas locales tienen la capacidad de trabajar articuladamente junto a sectores sociales y productivos, ante demandas de sectores específicos, colaborando así con el desarrollo social, productivo y económico de la región.

Actividades sugeridas

Actividad 1

A partir de la lectura del apartado "Breve contextualización de la tradición científica en Argentina y Latinoamérica", realiza una línea histórica. Debes indicar cada período y los hitos más importantes de cada uno de ellos.

Actividad 2

¿Te gustaría saber qué se investiga en Argentina, quiénes lo hacen, con qué y dónde?

1. Ingresa al Portal de Información de Ciencia y Tecnología Argentino: <https://datos.mincyt.gob.ar/#/> .
2. Una vez recorrida la página web, busca la sección "perfiles provinciales", selecciona una provincia y entra a su perfil.
3. En función de los tópicos y gráficos allí presentados, describe con tus palabras cuáles son las características que más te llamaron la atención de la producción de ciencia y tecnología en esa provincia. El párrafo que produzcas tiene que tener entre cinco y diez renglones.

Actividad 3

A partir de la información proporcionada en el texto, realiza un cuadro conceptual de las entidades que integran el SNCTI en Rafaela y la región.

- a. Diferencia los organismos nacionales de las universidades públicas.
- b. Indica la estructura interna de las entidades, es decir, los diversos espacios con los que cuentan para realizar investigaciones científicas (esta información no se encuentra disponible para todas las entidades).

Actividad 4

A partir del cuadro "Laboratorios del Centro de Investigación Aplicada UNRaf Tec" y de la descripción presentada del Observatorio In-

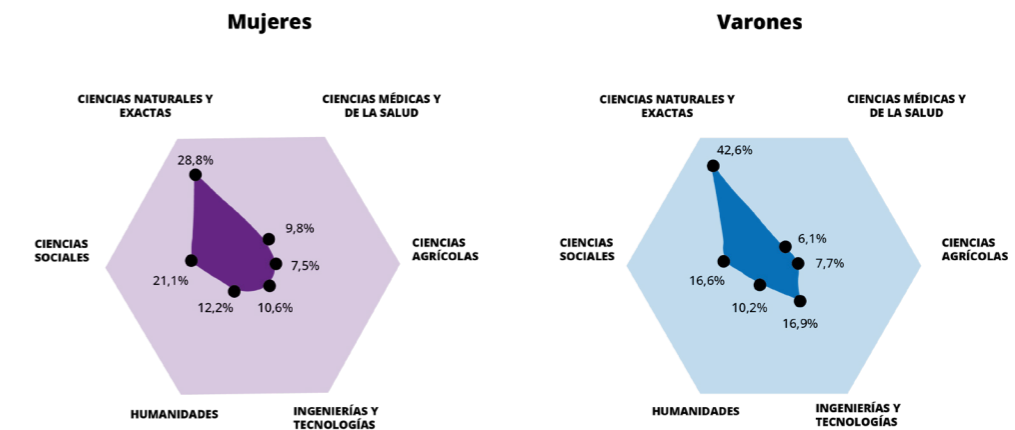
dustria Argentina de Videojuegos de la UNRaf, responde en función de la carrera que estás cursando:

- a. ¿Cuál de todas las propuestas te parece más interesante? ¿Por qué?
- b. ¿Qué idea-proyecto te gustaría desarrollar en su interior?
- c. Mencionar el objetivo de ese proyecto.
- d. Indicar a quién estaría dirigido, es decir, ¿a quién beneficiaría?
- e. Justificar por qué crees que es necesario desarrollar dicho proyecto.

Actividad 5

En función del texto sobre la distribución desigual por género y del gráfico presentado a continuación, describe la información proporcionada comparando según sexo. ¿Qué tipo de segregación está presentando el gráfico? Justifica tu respuesta.

Distribución de investigadoras e investigadores por gran área del conocimiento, según sexo, año 2018



Fuente: Programa Nacional para la Igualdad de Géneros en Ciencia, Tecnología e Innovación (2020)

Bibliografía

- Kreimer, Pablo (2006). *¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo*. *Nómadas*, (24), 199-212. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116598017>
- Vessuri, Hebe (1994). *La ciencia académica en América Latina en el siglo XX*. *Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia*, 1(2), 41-76. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/304>

Fuentes

- *Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia) (s.f.)*. Fondos. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/agencia>
- *Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICYT) (s.f.)*. Autoridades CICYT. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/cicyt/autoridades>
- *Facultad Regional Rafaela, UTN (2017)*. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Tecnológica Nacional. Recuperado de <http://www8.fr.ra.UTN.edu.ar/sitio/contenidos/ver/3949/sec-de-ciencia-y-tecnologia.html>
- *Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) (s.f.)*. Asistencia Regional - Centro - Rafaela. Ministerio de Desarrollo Productivo. Recuperado de <https://www.inti.gob.ar/areas/asistencia-regional/centro/rafaela>
- *Ley Nacional No. 25.467 (2001)*. Ciencia, Tecnología e Innovación. Publicada en el Boletín Oficial del 26-sep-2001. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/6500069999/69045/textact.htm>
- *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (PNCTI) (s.f.)*. Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/plan-nacional-cti/plan-cti>



- *Municipalidad de Rafaela; Instituto PRAXIS (UTNFRRA); Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) (2020)*. Bitácora, cuadernos de políticas de desarrollo territorial: Red de Ciencia, Tecnología e Innovación. Rafaela. Recuperado de <https://www.rafaela.gob.ar/nuevo/Files/Infografias/Varios/136.pdf>
- *Portal de Información de Ciencia y Tecnología Argentino (s.f.)*. Portal de Información de Ciencia y Tecnología Argentino. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://datos.mincyt.gob.ar/#/>
- *Programa Nacional para la Igualdad de Géneros en Ciencia, Tecnología e Innovación (febrero, 2020)*. Diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología. Documento de Trabajo N°1. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/diagnostico_sobre_la_situacion_de_equidad_de_las_mujeres_en_ciencia_y_tecnologia.pdf
- *Secretaría de Investigación y Transferencia Tecnológica (s.f.)*. Universidad Nacional de Rafaela. Recuperado de <https://www.unraf.edu.ar/index.php/secretarias/investigacion>
- *Secretaría de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación (s.f.)*. Red de Argentinos/as Investigadores/as y Científicos/as en el Exterior (Raíces). Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/raices>
- *Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) (s.f.)*. Historia. Recuperado de <https://www.unraf.edu.ar/index.php/la-universidad/historia>
- *UNRaf Tec (2021)*. Catálogo de laboratorios UNRaf Tec. Universidad Nacional de Rafaela. Recuperado de https://www.unraf.edu.ar/images/INVESTIGACION/UNRAFtec/catalogo_tecnologico/Catalogo_Tecnologico_UNRaf_Tec.pdf

 UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA


Ediciones

