

Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia	Título
Kandel, Victoria - Autor/a	Autor(es)
Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina	En:
Buenos Aires	Lugar
CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	Editorial/Editor
2005	Fecha
	Colección
educacion superior; democracia; gobierno universitario; universidad publica;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110124083718/7Kandel.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



VICTORIA KANDEL*

FORMAS DE GOBIERNO
EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA:
REFLEXIONES SOBRE LA COLEGIACIÓN
Y LA DEMOCRACIA

La concepción que existe de los establecimientos científicos superiores, como vértice hacia el que confluye todo lo que directamente se hace por elevar la cultura moral de la nación, reposa en el hecho de que si bien estos se destinan a cultivar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra, indirectamente suministran dicha ciencia a la formación espiritual y moral

Guillermo de Humboldt (1959)

PRESENTACIÓN

Cuando en 1918 el Movimiento Reformista de Córdoba se refería a la universidad, hablaba de una “República chica dentro de la República Grande”, cuyos *ciudadanos* forman parte del *demos* universitario: “la universidad es una República de Estudiantes” decía Gabriel del Mazo, uno de los estudiantes ideólogos de la Reforma.

* Docente del Ciclo Básico Común (UBA) y becaria doctoral del CONICET.

Son estudiantes todos los copartícipes en la comunidad de estudios. Sus miembros van recibiendo graduación sucesiva: alumnos, licenciados, profesionales, doctores, maestros... en la intimidad educativa, se identifican los que aprendiendo enseñan y los que enseñando aprenden... la universidad queda planteada como hermandad de estudiantes. Unos son maestros de otros, en reciprocidad formativa, y todos van graduándose conforme a su madurez (del Mazo, 1942: 7).

Seguidamente, el hecho de ser iguales en su condición de estudiantes los colocaba en un plano de igualdad en términos políticos.

Evocar estas palabras pronunciadas hace más de ochenta años constituye una invitación para reflexionar sobre la dimensión democrática de la universidad argentina. Dicha dimensión deberá ser planteada, en primer término, en forma de interrogante: ¿es posible la democracia en la universidad?

A esta pregunta es posible asignar al menos dos respuestas: una de ellas es la de los jóvenes reformistas, que sostenían la posibilidad de desplegar la democracia al interior de las altas casas de estudios, siempre que esto implique incorporar a los estudiantes en el gobierno y en la vida política de las mismas. Según el espíritu reformista, la participación estudiantil es posible debido a tres principios: a) el estudiante ya es un ciudadano pleno y como tal puede y debe hacerse cargo de su responsabilidad en la gestión universitaria; b) la ausencia de participación estudiantil genera endogamia y conformismo docente, produciendo una universidad de castas y de mandarines; c) en una verdadera universidad todos los miembros son homologados en su condición de estudiantes, lo cual tiene consecuencias a nivel político universitario. Para ellos, no existiría un corte drástico entre el estudiante y el docente desde el punto de vista de la ciudadanía universitaria: son todos parte del *demos universitario*¹.

A la inversa, existe la postura de quienes afirman la imposibilidad de adjudicar el adjetivo *democrático* a una institución que, por su propia función, se basa en una diferenciación de jerarquías. Para esta posición, son “los sabios” los que deben tomar las decisiones atendiendo a la verticalidad que implica reconocer que quien sabe gobierna a quien no sabe (Flisfisch, 1990). Pero aun si se acepta el principio

¹ La participación estudiantil en el gobierno universitario encuentra sus antecedentes en la universidad medieval de Bolonia, donde los estudiantes formaban el gobierno y hasta eran quienes “contrataban” a los profesores que les dictarían clases.

de la representación, la democracia es imposible porque el peso del voto de los profesores será siempre mayor al del resto².

A lo largo de la historia de la universidad argentina (como así también la latinoamericana) se han sucedido ambas concepciones, según el período del que se trate: por momentos primó el espíritu reformista y, en otros, la idea jerárquica de universidad.

Si para los jóvenes reformistas democratizar la universidad significaba, entre otros postulados, incorporar a los estudiantes en su gobierno, la pregunta que nos hacemos –cuando dicha incorporación es absolutamente aceptada por la comunidad universitaria– es acerca del sentido que hoy atribuyen los estudiantes a esta participación.

Desde que las frases de del Mazo fueron pronunciadas, muchas cosas han cambiado en la universidad argentina: masificación, avances y retrocesos en la autonomía universitaria respecto al estado nacional, diversificación de instituciones, privatización y, últimamente, la definición de una nueva generación de políticas públicas que en los noventa afectaron profundamente al sector. Asimismo, muchas cosas han cambiado políticamente en el país, entre las que destacamos el marcado descreimiento de la ciudadanía hacia la política y las instituciones representativas.

Considerando estos cambios, intuimos que algo del gobierno de las universidades también se ha visto afectado, y ya no expresa lo mismo que en 1918.

Cuando los jóvenes reformistas defendían el gobierno tripartito, creían que esa era la forma de democratizar la universidad: así como en el plano nacional los sectores medios bregaban por incorporarse a la vida política nacional, también la universidad defendía la idea de que “una universidad basada en una minoría, no es una universidad; un estado expresión de minorías nacionales, no es nacional. La autoridad universitaria como la autoridad nacional, son atributos que provienen de entereza representativa” (del Mazo, 1942) donde profesores, graduados y estudiantes confían en sus representantes su voluntad.

Proponemos, entonces, una indagación sobre el gobierno universitario y sus actores, para preguntarnos lo siguiente: ¿cómo son los gobiernos universitarios en Argentina?; ¿existen elementos de conti-

2 No es la intención en este trabajo abordar el interesante debate sobre democracia representativa y democracia directa. Se recomienda consultar el trabajo de Unzué (2002). Puede encontrarse allí una interesante crítica a los límites de la democracia representativa y una propuesta superadora consistente en recuperar para la universidad prácticas vinculadas al ejercicio de una democracia participativa.

nuidad con la Reforma de 1918?; ¿hay rasgos nuevos o novedosos?; ¿cómo se diferencia internamente el sistema?; ¿cómo perciben los actores que participan directamente del gobierno universitario tanto su función como las características que asume ese gobierno?. Si en 1918 la expectativa democratizadora estaba colocada en el cogobierno, ¿dónde se coloca hoy día esa expectativa?; ¿cómo es actualmente el vínculo entre representantes y representados? Y, finalmente, ¿cómo han impactado los cambios de la década del noventa (entre ellos, la sanción de la Ley de Educación Superior) en las distintas universidades públicas argentinas?

La indagación que realizamos entre los años 2002 y 2003 en las universidades públicas argentinas nos ha permitido arribar a algunas conclusiones, de las cuales adelantamos las siguientes: 1) la figura del gobierno colegiado es central para organizar la estructura de autoridad en las universidades argentinas; 2) en el subsistema público se advierten dificultades a la hora de representar (hacer presente la voz de quien no lo está), independientemente del tipo de institución de que se trate. La distancia entre representantes y representados va en aumento, a diferencia de lo que ocurría en 1918; y 3) resulta difícil hallar en la universidad experiencias que remitan a la vida democrática en esta institución. El vínculo que el *demos universitario* establece con la institución es, por lo general, pragmático y estratégico, planteado en términos de utilidad.

PRECISIONES METODOLÓGICAS

El abordaje que proponemos se basa en dos registros: el análisis documental de estatutos y legislación y el testimonio de informantes clave, es decir, actores que participan directamente de los gobiernos universitarios. Al análisis comparado de los estatutos hemos agregado la voz de los actores porque nos interesa dar cuenta de las tensiones, los principios normativos y orientadores, y también de las prácticas concretas de los actores. En este sentido, coincidimos con las afirmaciones de Crozier cuando dice:

Todos los análisis surgidos un poco de la vida real de una organización, han mostrado hasta qué punto los comportamientos humanos son y seguirán siendo complejos y qué lejos están del modelo simplista de una coordinación mecánica o de un determinismo simple [...] En todas las organizaciones no totalitarias, por lo menos los actores utilizan, en efecto, su margen de liber-

tad de una manera tan extensa que es imposible considerar sus arreglos particulares como simples excepciones al modelo racional [...] Podemos decir sin temor a equivocarnos que los actores no son nunca totalmente libres y que de cierta manera el sistema oficial los “recupera”, pero sólo a condición de que reconozcamos también que en cambio ese sistema está igualmente influido, incluso corrompido por las presiones y las manipulaciones de los actores (Crozier y Friedberg, 1990).

Junto a esta articulación entre normas y prácticas, proponemos otra articulación más, basada en un trabajo de Brunner (Brunner, 1988). En dicho trabajo, el autor chileno resumió los abordajes metodológicos sobre la universidad en dos tipos: el *análisis organizacional* y el *análisis histórico-social*.

El enfoque organizacional realiza un análisis sincrónico, orientándose hacia los aspectos micro, es decir, las situaciones y dinámicas de base que dan origen a la división y organización del trabajo de producción y distribución del conocimiento.

El enfoque histórico-social realiza un análisis diacrónico, focalizando los procesos macro, relacionando el sistema y las instituciones con su entorno político, social, económico, nacional e internacional.

Si bien Brunner afirma que el primer tipo es común en Norteamérica (las investigaciones de Burton Clark son un ejemplo paradigmático) y el segundo en Latinoamérica, proponemos aquí una interacción de ambos. A los elementos “micro” –característicos de cada institución y del sistema en su conjunto– los haremos dialogar con los “macro”, es decir, el contexto en el cual las universidades y sus gobiernos se desenvuelven.

En síntesis, en esta investigación se ha buscado:

- Centrar la atención en las conexiones existentes entre los procesos que ocurren en el conjunto de la sociedad, los que tienen lugar en el seno de las instituciones y la interacción entre estos dos niveles.
- Identificar los vínculos entre los objetos de análisis de carácter estructural y organizacional con los de carácter cultural, histórico y contextual.
- Analizar a las instituciones de educación superior en tanto espacios políticos en los cuales se confrontan visiones y proyectos alternativos.

GOBIERNO UNIVERSITARIO

Siguiendo a Clark, la “materia prima” sobre la cual opera la universidad y en torno a la cual se agrupan sus integrantes es el conocimiento. Ya sea para su creación o su distribución (Clark, 1981). Debido a las características del conocimiento, su gestión es de suma complejidad, lo cual impide organizar el gobierno en torno a un único objetivo y gestionar esta institución según criterios homogéneos.

Si a ello le agregamos la alta politización que caracteriza a las casas de estudios, y la segmentación en estamentos o claustros, obtendremos como resultado una dispersión considerable en torno a objetivos y misiones de la universidad, como así también en torno a los criterios con los cuales esta se gobierna.

De esta manera, la estructura organizacional universitaria es heterogénea. Las facultades, escuelas, departamentos académicos, institutos, se crean en función del ordenamiento profesional y científico, generando un conjunto de unidades académicas cuya relación es inevitablemente laxa o inexistente. Una universidad dista de ser una organización cuyas unidades estén estrechamente interrelacionadas y coordinadas en pos de la consecución de un objetivo común. Algunos autores (como Clark) llaman a esta situación “tejido flojo”, o “débil acoplamiento”, lo cual significa que la universidad es una institución con una “base pesada”, amplia y desarticulada, por lo cual las decisiones suelen tomarse en forma aislada en ese nivel de base.

En este contexto, el núcleo operativo de la universidad está constituido por docentes e investigadores, personal altamente capacitado que requiere gran autonomía en la planificación, organización y ejecución de su trabajo; que sólo admite como legítimo el control de sus pares; y cuya lealtad suele ser mayor con la comunidad científica de su disciplina o las reglas de su profesión que con la institución misma. Por estas razones, el poder académico tiende a concentrarse en los niveles operativos, provocando en general sistemas difusos de control universitario (Obeide, 2004).

Por último, la estructura de gobierno está conformada por cuerpos colegiados y unipersonales, que son elegidos a través de elecciones periódicas por los miembros de la comunidad universitaria. Estos cuerpos, que se conforman por representantes de los docentes, de los graduados, de los estudiantes y del personal administrativo, deben legislar sobre ese cuerpo laxo y heterogéneo, atendiendo a los diferentes asuntos sobre los que la universidad debe decidir a diario.

Pero además, están representados de modos diversos otros tipos de intereses, que en ocasiones pueden tener tanto o más peso que los mencionados: disciplinas científicas, profesiones, establecimientos (facultades, departamentos, escuelas, institutos, etc.), lealtades personales, sectoriales, partidarias; intereses gremiales y de la comunidad en general (Obeide, 2004: 7).

Estas características del gobierno universitario repercuten en el modo en que los participantes de este conciben tanto su rol como las capacidades de los cuerpos colegiados para generar cambios en la universidad.

UN PARÉNTESIS PARA LA HISTORIA: BREVE RECORRIDA POR EL COGOBIERNO UNIVERSITARIO ARGENTINO

Antes de pasar al tema específico del trabajo, conviene realizar una sintética recorrida por el cogobierno universitario argentino. De este modo, veremos cómo la universidad se ha ido vinculando con el contexto político nacional y cómo este contexto influyó en la forma de organizar su gobierno. Para realizar esta recorrida, nos centraremos exclusivamente en la dimensión normativa, tomando las leyes nacionales sobre la universidad.

Surgido en el seno de un reducto conservador, tradicionalista y católico, “foco de la enseñanza dogmática” (del Mazo, 1942, tomo II: 89), el movimiento de la Reforma Universitaria comenzó por un problema en apariencia menor, como fueron las exigencias de los estudiantes por una reforma en el sistema de provisión de las cátedras y, por otro lado, una mayor vinculación entre la universidad y la realidad del país. Sin embargo, muy pronto los reformistas advirtieron que el reclamo por un cambio en la universidad debía ser más bien un reclamo por una renovación de las estructuras sociales y políticas del país. “No podrá separarse nunca la Reforma Universitaria de la Reforma Social, porque ambas fueron emprendidas simultáneamente y nacieron, por lo tanto, unidas”, dice Julio V. González (del Mazo, 1942: 55).

El Primer Congreso de Estudiantes, celebrado en julio de 1918, postula los siguientes puntos que serán colocados como bandera de la lucha: autonomía universitaria frente al poder político en materia de decisiones académicas; elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad con participación de los profesores, los graduados y los estudiantes en la composición de los órganos de gobierno; apertura de la universidad a los más

amplios sectores de alumnos, facilitada por la asistencia libre, gratuidad en la enseñanza y asistencia social; modernización de la enseñanza, apertura de nuevas cátedras, concursos para proveer los cargos en las cátedras y periodicidad en las mismas.

El gobierno tripartito fue fácilmente incorporado a la legislación vigente sin necesidad de modificaciones. La normativa propuesta por Nicolás Avellaneda, y plasmada en la Ley 1.595 de 1885, era tan amplia que no requirió cambios para incorporar a los estudiantes a los cuerpos colegiados de la universidad. Dicha Ley dice en su artículo 3: “El Consejo Superior se compone del Rector, de los decanos de las Facultades y de dos delegados que estas nombren”. Con lo cual deja librado a la universidad la posibilidad de nombrar estudiantes. Asimismo, para el caso de los consejos directivos, dice la Ley en su artículo 5: “En la composición de las Facultades entrará *a lo menos* una tercera parte de los profesores que dirigen sus aulas correspondiendo a la facultad respectiva el nombramiento de todos los miembros titulares. Todas las Facultades tendrán un número igual de miembros que no podrá exceder de quince”. Esto significa que la Ley reserva a los profesores un tercio de participación en el Consejo Directivo, y el resto será completado a criterio de la facultad. Esta misma normativa permite una interpretación que luego fue empleada por los gobiernos de facto, y es que *como mínimo* habrá un tercio de profesores, pudiendo ser todos ellos de ese estamento.

Luego de 1918, el discurso reformista tiñó el imaginario político no sólo estudiantil sino universitario en su conjunto. A lo largo del siglo XX, las referencias a la Reforma han sido múltiples y los usos discursivos de esta primera epopeya son disputados por agrupaciones estudiantiles diversas, las cuales, en nombre de la reforma, la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra, la injerencia estudiantil, etc., apelan a la Reforma como estandarte de lucha³. La idea de autonomía, por ejemplo, ha mantenido una fuerte presencia en el discurso universitario. En los períodos de gobierno autoritario –como veremos luego– las medidas de gobierno estaban orientadas a suprimirla desde el primer momento. Asimismo, en períodos democráticos también vuelve el término, como ocurrió en la década del noventa mientras se instalaba en la opinión pública la discusión sobre la Ley de Educación Superior. Nuevamente en este período la autonomía fue puesta en el centro de la escena, y el estado nacional fue denunciado en varias

³ Para profundizar el tema de “los usos de la reforma”, ver Cortés (2002).

oportunidades, ya que diversas universidades interpretaron la promulgación de la Ley como un avasallamiento de la autonomía universitaria. Pero ha persistido una tendencia a enfatizar el concepto en términos de libertad negativa (no injerencia del estado en la universidad) y en mucho menor medida se ha enfatizado la autonomía desde su expresión positiva, es decir, como autogobierno.

Asimismo, la idea de “gobierno tripartito” donde se garantiza la participación, por medio de representantes, de los “tres estados” (Profesores, Graduados y Estudiantes) ha sido una constante en la conformación de los gobiernos universitarios de las instituciones públicas. Sin embargo, si bien en todas las instituciones existe gobierno colegiado, no todas las universidades diseñan del mismo modo la composición de sus órganos colegiados. Algunas universidades diseñan un modelo de “gobierno cuatripartito” incorporando la representación minoritaria del personal administrativo (no docente). Otras instituciones han reemplazado la figura del graduado por la del auxiliar docente, ajustando a la realidad actual la relación que la universidad establece con sus egresados.

Las universidades argentinas no han estado exentas de la inestabilidad ni tampoco de los movimientos políticos a lo largo de su historia; muy por el contrario, han estado permanentemente atravesadas por las contingencias políticas, económicas y sociales del estado nacional. La llegada al gobierno del presidente radical electo Marcelo T. de Alvear (1922) puso freno a la tendencia reformista y los sectores conservadores se consolidaron nuevamente en el gobierno. Es entonces cuando comienza un repliegue del fervor reformista desde lo que se ha dado en llamar “el período de contra reforma”, el que se verá, aunque brevemente, amenazado por la vuelta de Yrigoyen al poder en 1928. Sin embargo, dos años más tarde, el golpe militar de 1930 encabezado por el Gral. Uriburu comenzó a erosionar las bases de la Reforma, sobre todo en lo que atañe a la paridad de la representación en el gobierno universitario. En el caso de la UBA, sus estatutos fueron reformados y el gobierno colegiado quedó, preponderantemente, en manos de uno de los claustros (los profesores), sin la exclusión total de la representación estudiantil. En 1943 este ciclo se cierra, con la intervención de las universidades y la abolición de toda existencia de delegados estudiantiles en las asambleas para la elección de profesores.

En 1947, el Ejecutivo Nacional promovió la sanción de la Ley 13.031. Esta Ley eliminaba la participación de los estudiantes en el

cogobierno. Esta medida se enmarca en una relación bastante conflictiva que se estableció entre la universidad y la figura de Perón⁴. El movimiento estudiantil se resistió al proyecto que el justicialismo preveía para las universidades dentro del andamiaje institucional del estado. La resistencia a Perón retomó en gran parte las banderas del Reformismo, por lo que los estudiantes, bajo las consignas de la Reforma del '18, pretendieron resistir las intervenciones estatales en el espacio universitario.

En 1953, estas tendencias se agudizan aún más con la elección directa de los decanos por el rector, que a su vez era designado por el Poder Ejecutivo, y se dispone que la representación estudiantil en los consejos será la de un delegado de *la entidad gremial reconocida* con voto en aquellas cuestiones que afecten a los intereses estudiantiles.

La proscripción del peronismo a partir de 1955 restituyó los principios de la Ley 1.597; queda garantizada por ley la autonomía. Se trata de un período de gran crecimiento y modernización para la universidad y para el sistema científico nacional. La normativa fue el Decreto Ley 477, promulgado en el año 1955. Así, restablecen los principios de la Reforma sobre la base de la participación en el gobierno de los estudiantes, los profesores y los graduados. Este fue un período de gran desarrollo científico en la universidad, caracterizado por algunos autores como “la primera modernización universitaria” (Chiroleu, 2004). Pero con el advenimiento de la “Revolución Argentina”, se establece una nueva normativa según la cual el gobierno universitario vuelve a ser restringido. Se trata de la Ley 17.245 de 1968, que restringe la composición del Consejo Superior al rector y los decanos, y los consejos directivos se compondrán del decano y profesores.

Esta Ley es derogada en 1974 por la 20.654 o *Ley Taiana*, bajo el tercer gobierno peronista de la historia argentina. En dicha Ley la representación mayoritaria pasa a ser de los docentes (60%), el 30% corresponde a los estudiantes y el 10% a los trabajadores no docentes, incorporándose estos al cogobierno por primera vez en la historia y desapareciendo la representación de los graduados. Los no docentes tendrán voz y voto en todas las cuestiones, excepto las estrictamente académicas.

Durante el Proceso de Reorganización Nacional iniciado en 1976, la Ley más significativa fue la 22.207 de 1980, la que sigue pro-

4 Para analizar el tema de la universidad y el peronismo, consultar Mangone y Warley (1984).

piciando la participación del rector, los decanos y los profesores en los consejos de las facultades y de la universidad. Este período de la historia nacional y universitaria fue especialmente dramático. La universidad fue silenciada, docentes y alumnos fueron perseguidos, muertos y desaparecidos, y el espacio universitario estuvo absolutamente controlado por el gobierno militar, lo cual anuló la tan defendida autonomía universitaria.

Los años posteriores a la dictadura (a partir de 1983) fueron años en que el gobierno de Alfonsín se abocó a la reconstrucción de todos aquellos espacios que habían sido desbastados por el Proceso de Reorganización Nacional. En el plano universitario, algunos de los principales lineamientos fueron: universidad democrática y abierta al pueblo; democratización interna de la universidad encarada a través del proceso de normalización; ampliación de la cobertura en educación (para todos los niveles); responsabilidad del estado en materia educativa; ingreso irrestricto y gratuidad; restablecimiento del sistema de gobierno vigente antes de 1966.

Así, desde mediados de la década del ochenta, se produce el restablecimiento del gobierno colegiado y multipartito en las universidades nacionales, hasta nuestros días⁵.

Resumiendo muy brevemente la historia de la legislación en materia de gobierno universitario, podemos decir que, respecto a los órganos unipersonales (rector y decanos), hay una indudable tradición legislativa a favor de la elección de sus titulares por la propia universidad, es decir, sin injerencia alguna del Poder Ejecutivo.

Respecto a los órganos colegiados, la participación de los claustros en su conformación no responde a un esquema uniforme. La participación de los docentes estuvo siempre fuera de discusión. La participación de los estudiantes, bajo diversas fórmulas (de mayor o menor peso en los consejos), está también incorporada desde 1918, sin perjuicio de los diferentes criterios que se sucedieron en cuanto al número y las condiciones para su elegibilidad. En cuanto a los graduados, su participación en el gobierno universitario aparece como una aspiración en 1918 y se hace efectiva sólo en 1955; desaparece en 1966 y reaparece en 1983, en algunos casos bajo una “versión revisada” que en realidad reemplaza la figura del graduado por la del auxiliar docente. Por último, la participación de los no docentes surge como una

5 Para conocer la forma en que se desarrolló el mismo proceso para el sector universitario privado, se recomienda consultar a García de Fanelli (1998).

novedad legislativa en 1974, pero se lleva a la práctica sólo después de 1983, en algunas universidades nacionales (Cantini, 2001).

LAS REFORMAS DE LOS NOVENTA

A principios de los noventa, las cuestiones de evaluación, financiamiento e implementación de nuevas formas de gestión no estaban presentes en el conjunto de las agendas universitarias, aunque sí lo estaban en la del gobierno nacional. Dicha agenda es en realidad receptora de los temas que circulaban en la “agenda de modernización internacional” impulsada por la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM).

En el marco de la globalización y las reformas del estado ocurridas en las décadas del ochenta y noventa (en un contexto de expansión del neoliberalismo como criterio organizador de la sociedad y la política en esta época), los sistemas de educación superior son también receptores de renovadas exigencias de cambio. Y lo son debido a su responsabilidad en la generación y divulgación de conocimiento (en momentos en que el conocimiento constituye el principal factor de competencia y desarrollo de los países), así como en la formación de sujetos que sean creativos y “adaptables” al nuevo entorno.

Uno de los principales “consejos” que se deriva de las propuestas de reforma en las “Lecciones de la Experiencia” del Banco Mundial es que todos los procesos de reforma deben formar parte de una política de estado (es decir, superar redefiniciones cada vez que cambie el gobierno), para lo cual lo más conveniente era configurar un marco jurídico que contenga los lineamientos del estado respecto a la educación superior.

De esta manera, la Ley de Educación Superior (LES N° 24.521 de 1995) constituye una normativa legal que regula el conjunto de la educación superior: instituciones públicas y privadas, universitarias y no universitarias (el sector terciario está bajo jurisdicción provincial luego de la descentralización educativa de 1993). Los principales aspectos de la Ley han sido delineados por quien entonces era ministra de Educación, la Lic. Susana Decibe (Decibe, 1997):

- Prevé un mecanismo de articulación regional en la figura de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES), en el que participan universidades de la región y los gobiernos provinciales y representantes de sectores productivos.

- Regula la autonomía y autarquía de las instituciones⁶.
- Reduce los controles estatales en el otorgamiento de la mayoría de los títulos, concentrando la atención del Estado en aquellas carreras que afectan al interés público.
- Regula la composición del gobierno universitario al establecer la participación porcentual de profesores y estudiantes en los órganos colegiados de conducción en las universidades públicas.
- Introduce la posibilidad del arancelamiento de los estudios de grado previendo la utilización de esos fondos para el otorgamiento de becas para estudiantes de bajos recursos.
- Prevé una mayor racionalidad en las formas de asignación presupuestaria al incluir modalidades de financiamiento basadas en indicadores objetivos que tienen en cuenta la equidad y la eficiencia en el uso de los recursos.
- Institucionaliza la evaluación interna y externa así como la evaluación de las carreras de grado que afectan al interés público y las carreras de posgrado al crear la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En lo referente al gobierno universitario, la LES dispone en su artículo 53 los requisitos necesarios para integrar los órganos colegiados: a) el cuerpo docente debe tener la mayor representación (no inferior al 50%); b) los representantes de los alumnos deben tener aprobado al menos el 30% de su carrera; c) debe garantizarse la representación del sector no docente; d) en caso de incorporar la figura del graduado, estos no deben mantener una “relación de dependencia con la institución universitaria”.

Otro de los puntos sobre los que legisla la Ley se relaciona con las funciones que asumirán los consejos superiores. En este sentido, el artículo 52 dice: “Los órganos colegiados tendrán básicamente funciones normativas generales, de definición de políticas y de control en sus respectivos ámbitos, en tanto los unipersonales tendrán funciones ejecutivas”.

La Ley de Educación Superior constituye el mayor intento por homogeneizar el sistema universitario, estableciendo pautas generales

⁶ Schugurensky (1999) se basa en la definición weberiana de autonomía, al definirla como la posibilidad de autogestionarse en forma libre e independiente. En cambio, una institución heterónoma está sujeta a controles externos y se subordina a leyes que están impuestas desde diferentes sectores.

para –entre otros muchos aspectos– la organización de los gobiernos. Sin embargo, el cumplimiento de la LES y su total aceptación por parte de las instituciones universitarias aún no se han logrado, y quedan dudas acerca de la posibilidad de lograr una total homologación. Como veremos luego, a pesar de poseer un marco normativo común, las prácticas vinculadas al gobierno varían de una institución a otra e, incluso, al interior de cada universidad también varían de acuerdo a las facultades o departamentos.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS, ESTATUTOS Y GOBIERNOS

Las universidades nacionales en la Argentina son actualmente treinta y ocho, distribuidas en todo el territorio. Hemos seleccionado, para la realización de este trabajo, tres instituciones, creadas en tres momentos históricos, los cuales responden a períodos donde el sistema se expandió: la Universidad de Buenos Aires (UBA), creada en 1821, que forma parte de las llamadas “universidades tradicionales”, la segunda en ser creada, luego de la Universidad de Córdoba; la Universidad de Luján (UNLU), creada en 1972, en un momento donde la política oficial priorizaba la creación de instituciones en el interior del país de modo tal de promover el desarrollo regional –durante los años de la última dictadura militar fue cerrada y volvió a abrir sus puertas en 1984; y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), creada en 1993 y abierta para los alumnos en 1995, coetánea a la Ley de Educación Superior. Estas tres instituciones representan, además, tamaños diferentes. Si se las observa por su matrícula estudiantil, la UBA poseía, en el año 2000, 293.912 alumnos, lo cual la hace una “universidad grande”; la UNLU, con 16.731, es una “universidad mediana”; y la UNGS tiene 4.386 alumnos, por lo que se la cataloga de “universidad pequeña”⁷.

La LES ha sido interpretada de diversos modos por las instituciones públicas de educación superior. Lo cual no significa que todas las instituciones modificaron sus estatutos para ajustarse a la normativa legal: algunas lo han hecho, y otras, como es el caso de la UBA, mantienen vigentes sus estatutos –con interrupciones en los períodos autoritarios– desde 1960.

Algunas universidades poseen gobiernos tripartitos y otras cuatripartitos, ya que incluyen la figura del no docente o empleado admi-

7 Los datos fueron proporcionados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), a través del programa PMSIU (Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitario), y corresponden al año 2000.

nistrativo. En algunos casos también se ha incorporado la figura de la comunidad local, enfatizando de ese modo el compromiso de la universidad con la localidad en la cual se halla inserta. Este último es el caso, sobre todo, de las nuevas universidades creadas en la década del noventa (como la UNGS).

La diferencia en la composición de los cuerpos colegiados no es menor, porque significa que diversos sectores de la comunidad universitaria poseen la posibilidad de hacerse oír. Asimismo, hay en algunas instituciones sectores que no logran ser representados en este cuerpo colegiado.

CUADRO 1
COMPOSICIÓN DEL CONSEJO SUPERIOR

	Rector y vicerrector	Decanos	Profesores	Estudiantes	Graduados	No docentes	Otros
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)	1	Todos (directores de institutos)	8 titulares 2 asistentes	4	–	2	2 representantes de la comunidad con voz y sin voto
Universidad de Buenos Aires (UBA)	1	Todos	5	5	5	1 (con voz y sin voto)	–
Universidad Nacional de Luján (UNLU)	1	Todos	5 profesores 3 auxiliares docentes	5	1	2	–

CUADRO 2
COMPOSICIÓN DE CONSEJOS DIRECTIVOS

	Decano	Profesores	Estudiantes	Graduados	No docentes
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)	1	4 investigadores docentes 1 investigador asistente	2	–	1
Universidad de Buenos Aires (UBA)	1	8	4	4 (al menos uno debe pertenecer al personal docente)	–
Universidad Nacional de Luján (UNLU)	1	6	3	3	–

Una de las primeras conclusiones es que el marco general de la Ley permite que cada universidad organice las proporciones en la representación de sus cuerpos colegiados como desee, siempre que en la composición estén contenidos los sectores descriptos por la Ley. Asimismo, la mayoría de los profesores no ha de ser modificada en ningún caso.

La primera cuestión a indagar fue cómo evalúan los miembros de los cuerpos colegiados la composición de los mismos.

Tanto en la UNLU como en la UNGS los entrevistados manifiestan que el Consejo Superior, tal cual está diseñado, logra representar satisfactoriamente la composición de la comunidad universitaria. Según ellos, todos los sectores se encuentran representados en proporciones correctas. En cambio, en la UBA se advierte una crítica persistente por parte de los entrevistados, sobre todo en dos aspectos: a) falta de representación del sector no docente o administrativo⁸, y b) una sobrerrepresentación del sector de docentes titulares, en detrimento de los estudiantes. Además, en este mismo punto, reconocen una gran dificultad para representar a los auxiliares docentes, que actualmente se encuentran participando en el marco del claustro de graduados. Los representantes de graduados preferirían –en muchos casos– constituir un nuevo claustro: el de los auxiliares docentes.

En los casos de la UNLU y la UNGS, donde los no docentes poseen, según el estatuto, voz y voto, la experiencia es evaluada en forma positiva. La participación de este sector significa un aporte de valor para el funcionamiento del Consejo y, en ambos casos, se destaca la seriedad y responsabilidad con que este sector asume su participación:

Es muy buena la presencia de los no docentes en el Consejo Directivo. Es muy buena en el sentido de que realmente hay un trabajo de parte de ellos muy concienzudo y minucioso, y dedicación, digamos, a lo que está sucediendo en la universidad, que va muchas veces más allá del propio interés corporativo de los no docentes (entrevista realizada a un profesor, miembro del Consejo Superior, 2003).

Por otro lado, un rasgo distintivo de algunas universidades es la incorporación de la figura de “lo local”. Claramente las nuevas universida-

⁸ En la UBA los no docentes tienen representación con voz y sin voto en el Consejo Superior. Pero en los consejos directivos de las facultades, la situación es disímil: en algunas hay representación y en otras no. Muchos consejeros estarían de acuerdo en incorporar el personal administrativo a estos cuerpos.

des, y las de menor tamaño, encuentran menos dificultades y mayor interés en incorporar la voz de “lo local” con el propósito de establecer lazos y alianzas para elaborar estrategias de desarrollo que sean de interés para la región.

La incorporación de las figuras de la comunidad es con la idea de tener una visión de... muchas veces las universidades terminan teniendo un funcionamiento muy ombliguista, y pensábamos que la aparición de alguien que desde afuera pudiera a veces dar una opinión, podría ser enriquecedor (entrevista a profesor, 2003).

Los actores involucrados no pudieron darnos demasiadas precisiones sobre la articulación de la voz local en la estructura de gobierno, ya que es una figura que recientemente se ha puesto en funcionamiento. Sin embargo, hay quienes reconocen que no ha producido cambios radicales aunque sí algunos aportes medianamente interesantes.

Es importante porque también digamos... por lo que se dice y por quién lo dice, porque lo está diciendo alguien de afuera tiene una posición distinta a veces que decirlo... alguien de adentro, tanto para resaltar los valores positivos como los negativos no es lo mismo que lo hagamos los que estamos involucrados que los de afuera. Pero, es un aporte positivo pero tampoco muy relevante, depende también de las características personales, de quiénes representan. Bueno, tienen que ser personas vinculadas a la educación, pero hay veces que los temas son muy específicos entonces... De todas maneras participan en las comisiones, tienen una actividad casi similar a la de cualquier otro consejero, salvo que no votan (entrevista a no docente, 2003).

CUERPOS COLEGIADOS Y UNIPERSONALES

Además de la composición de los consejos superiores, es preciso hacer algunos comentarios sobre la otra figura del gobierno universitario: el rector. Es el órgano unipersonal que gobierna junto al colegiado.

No todas las universidades eligen a sus autoridades bajo la misma modalidad. Y la ley, por cierto, no da especificaciones acerca de cómo deben ser elegidos los rectores. En la mayor parte de ellas, el rector es elegido en forma indirecta a través de la Asamblea Universitaria, integrada por representantes de los diferentes claustros y de todas las facultades que componen la universidad.

Sin embargo, hay una tendencia creciente a revisar los postulados de la elección indirecta del rector. En este sentido, son varias las universidades que ya han adoptado una modalidad de elección directa con ponderación según los claustros, lo cual muestra que también en este aspecto se advierte cierta voluntad de cambio respecto a las pautas tradicionales de organización del gobierno universitario. Los casos que hasta el momento han implementado esta nueva modalidad son: San Luis, Río Cuarto, Salta, La Pampa, Santiago del Estero, Villa María, Misiones y Luján⁹. Es decir, el 22% de las universidades elige a sus máximas autoridades a través del voto directo, y el 78% lo hace a través del tradicional mecanismo de elección indirecta.

La experiencia sobre este punto es muy breve, lo cual no permite elaborar demasiadas conclusiones aún. En el caso de la UBA, se ha planteado una discusión aislada en algunas facultades en ciertos momentos del año 2003. Pero aún el tema no ha cobrado trascendencia en el nivel del Consejo Superior. Son los estudiantes de algunas facultades quienes intentan instalar el tema “en la agenda”. Varios de los profesores entrevistados se muestran más bien reacios a introducir modificaciones en la forma de elegir al rector.

En 1994 Luján incorporó la elección directa del rector, sin que por ello se modifique demasiado la práctica cotidiana del gobierno universitario. El gobierno sigue siendo el mismo, y las relaciones entre el Consejo Superior y el rector se mantienen más o menos iguales. Sin embargo, “se trata de un proceso más democrático, que involucra a mucha más gente”, nos comenta un alto funcionario de la UNLU (entrevista realizada en agosto de 2003). Varios testimonios nos permitieron llegar a la conclusión de que se modificaron los procedimientos, y todo lo relativo al “momento previo” de la elección: la forma en que se eligen los candidatos, las campañas electorales “que son como las de una ciudad en miniatura”, la promoción de las listas y las propuestas. “Cambios en el modo de organización de la campaña electoral, donde los candidatos difunden sus ideas de una forma notoriamente distinta que cuando tenés que trabajar con un ámbito reducido de potenciales votantes... Hay ahí necesariamente contacto con todos los alumnos, con todos los alumnos posibles, con todos

⁹ En la UBA existe un incipiente debate sobre la elección directa del rector: La Federación Universitaria de Buenos Aires, órgano estudiantil que aglutina a los centros de estudiantes de las trece facultades, ha declarado recientemente su interés en convocar a una Asamblea Universitaria para 2004, en la cual se propondría un debate sobre el tema (ver San Martín, 2003).

los docentes, con todos los auxiliares. No alcanza con acordar con una o dos listas y se acabó... tenés que ampliar definitivamente tus ámbitos de interlocución, de debate” (entrevista a estudiante de la UNLU, mayo de 2003).

Sin embargo, hemos podido constatar también que, una vez concluida la elección, no son muchos los cambios que se producen en relación a la forma indirecta de elección. Según nos comentaron en algunas universidades, el vínculo del rector –electo en forma directa– y el Consejo Superior sigue siendo el mismo. Por otro lado, salvo en los momentos de campaña electoral, el interés de la comunidad universitaria (del *demos*) por la política en la universidad no se ha incrementado.

La elección directa podría ser interpretada como un intento por lograr mayor involucramiento y mayor control por parte de la comunidad universitaria. Además, imprimiría una doble legitimidad, por un lado hacia los votantes y, por el otro, hacia los cuerpos colegiados. Sin embargo, pocas cosas han cambiado desde la instauración de la elección directa.

Otro punto a señalar en cuanto a la vinculación entre órganos unipersonales y colegiados tiene que ver con las funciones de cada uno. Como vimos, la Ley en su artículo 52 distribuye funciones ejecutivas a los órganos unipersonales y funciones normativas generales, de definición de políticas y de control, a los órganos colegiados.

Esta división de funciones no sólo no se ajusta a las prácticas observadas en los consejos de las distintas universidades, sino que tampoco se ajusta a los estatutos. Según un estudio de reciente elaboración (Mazzola y Jaume, 2004), el artículo 52 de la LES desconoce la tradición parlamentarista de nuestras universidades, ya que quita funciones ejecutivas a los cuerpos colegiados, que en la práctica continúan ejerciendo. Por otro lado, una “división de poderes” en el ámbito universitario constituye una imposibilidad práctica, tal como lo relatan los entrevistados.

Hallamos comentarios muy semejantes vinculados a las funciones y competencias de los consejos. En este sentido, la función “de definición de políticas” es la más relegada. En cambio, las funciones ejecutivas, junto con las de control, son las que ocupan más tiempo en las sesiones de los consejos, según el testimonio de los consejeros. En sus palabras, “se destina gran parte del tiempo a actividades rutinarias y burocráticas, en detrimento de otras que podrían ser creativas e innovadoras” (entrevista a consejero estudiantil, noviembre de 2002).

Resulta una “queja” compartida el hecho de que en muchos momentos las sesiones se vuelven rutinarias, tediosas, reiterativas, además de ser también espacios de confrontación entre personas y claustros.

En este nivel, se hace presente la voz de aquellos autores que aducían la imposibilidad de pensar a la universidad como una pequeña república democrática. Se trata de la imposibilidad de que se desplieguen plenamente las ideas democráticas en el seno de la universidad, puesto que en esta institución deben convivir dos principios organizativos que no siempre coexisten en forma armoniosa: la organización burocrática y la organización colegiada¹⁰. Este punto es destacado por los representantes: cuando se les pregunta acerca del rol del cuerpo colegiado en tanto instancia apropiada para la toma de decisiones, varios subrayan la lentitud y los inconvenientes que resultan de un proceso que requiere resoluciones conjuntas y acordadas. Sin embargo, perciben la importancia de que las decisiones se tomen de este modo, ya que así queda garantizada su legitimidad en mucha mayor medida que si las disposiciones se derivaran de una autoridad unipersonal. No obstante, señalan que es en el seno de las comisiones de trabajo donde se resuelven los problemas y donde se produce la verdadera discusión. También es allí donde suelen demorarse, como consecuencia de ausencias y falta de quórum debidas a la carga de trabajo de los consejeros y al poco reconocimiento de sus actividades. Pero, una vez que los temas se trasladan al Consejo Directivo, las decisiones se aceleran ya que, generalmente, los dictámenes adoptados en esos ámbitos reciben inmediata aprobación.

Otro tema a considerar acerca de las funciones de cada órgano es la cuestión de las agendas: ¿quién formula las “agendas”? Es decir, ¿quién determina qué temas habrán de tratarse, cuándo y en qué orden?

En la línea jerárquica, los estatutos reconocen primero al Consejo Superior y luego al rector; primero al Consejo Directivo y luego al decano. En la práctica, ¿es esto así? ¿Está el órgano unipersonal subordinado al colegiado?

Si observamos dónde se constituyen las agendas (o los “órdenes del día”), veremos que dicha jerarquía queda invertida.

10 “El problema que enfrenta toda universidad democrática contemporánea es lograr la eficiencia y el dinamismo que sólo una gestión burocrática puede conseguir, y a la vez conservar condiciones para la originalidad e innovación en la transmisión y producción de conocimientos” (Flisfisch, 1990).

Lo cierto es que los estatutos no permiten que la mayoría de las decisiones sean tomadas en forma unilateral, ya que para la mayor parte de ellas –y sobre todo para aquellos temas de mayor trascendencia vinculados con la política académica y universitaria en general– disponen su tratamiento en el Consejo. Sin embargo, encontramos ciertas prácticas que tienden a reforzar los roles de liderazgo y el lugar del gobierno unipersonal.

Según los testimonios, los temas que se discuten pueden ingresar por varias vías: por las facultades o departamentos, por particulares, por agrupaciones, por las comisiones, por iniciativa de los claustros o por el rector. Sin embargo, la mayor parte de los temas que se discuten parten de este último. Es él, asumiendo un acentuado rol de liderazgo, quien ingresa la mayor parte de los temas.

Son pocos los proyectos que surgen de iniciativa de los propios estudiantes. En general, los proyectos vienen de la estructura del Consejo Superior (entrevista a estudiante, junio de 2003).

Prácticamente el rectorado es la fuente principal de la producción de la agenda de temas que se tratan en el Consejo Superior, decididamente. El porcentaje... debe haber un 80% de temas, no de trámites, de temas más bien centrales o importantes... que surgen del rectorado... no quiere decir que no pasen por las comisiones, está claro... Los claustros son muy pocos los temas que ponen (entrevista a funcionario, abril de 2003).

Pero además, como el orden del día lo estructura el rectorado, esta decisión también incide en el tiempo que se destinará a cada tema. Los consejeros reconocen que los temas que son tratados al inicio de una sesión son considerados con más detenimiento y atención que los últimos. Por lo tanto, si el rector o el decano desean que se priorice un tema sobre otro, o, a la inversa, si desean no profundizar en algún tema, cuentan con esta *estrategia* para influir sobre el cuerpo colegiado.

¿QUÉ SE HACE EN EL CONSEJO SUPERIOR?

Burton Clark, un referente clásico de los estudios sobre la universidad, escribió lo siguiente sobre la colegiación en las universidades norteamericanas¹¹:

11 Clark (1981) hace referencia a órganos colegiados integrados exclusivamente por profesores, basándose en el caso norteamericano. Por lo tanto, no se trata de un verdadero *cogobierno* en los términos weberianos de “gobierno compartido”.

La colegiación es la modalidad de ejercicio de la autoridad preferida en las universidades modernas. Su expresión característica son las reuniones prolongadas de discusión y negociación que se celebran al término de las labores docentes. Aun cuando esta es la forma predilecta de autogobierno, no deja de ser desagradable para muchos profesores. Los que no gustan del debate y del conflicto preferirían recluirse para dedicarse a la lectura u otros placeres. Aquellos que han definido claramente su propio criterio encuentran que estas conversaciones son tontas en el mejor de los casos y proclives al franco disparate en el peor de ellos. Puesto que la colegiación implica la posibilidad de perder una votación, los colegas –como los políticos– tienen que aprender a perder. En algunos países, las asambleas de este tipo se prolongan excesivamente y se convierten en un fin en sí mismas cuando cada miembro de un grupo numeroso busca ejercer su derecho de expresión. Particularmente en Japón y en algunas universidades europeas, a finales de la década de los '60 y en la siguiente, se acostumbraban reuniones de hasta ocho horas; ¡nadie ha insinuado jamás que la organización colegial sea divertida! En estos casos extremos en que el tiempo de reunión corre en detrimento del tiempo dedicado a la docencia y la investigación, corre la versión entre los cínicos de que el hecho de colegiarse consiste en transformar 10 minutos de acción en seis horas de discusión (Clark, 1981: 167).

Se lee en los estatutos que “el consejo superior se reunirá por lo menos dos veces al mes” y, en otros casos, “por lo menos una vez al mes”. Sin embargo no está escrita la duración de las reuniones ni las otras muchas actividades que también desarrollan los consejeros.

Hemos hallado puntos de coincidencia en lo referente a las actividades que realiza un consejero: asistir a las sesiones del Consejo, participar de las comisiones (en algunos reglamentos se estipula la cantidad de comisiones de trabajo en las que debe participar cada consejero como mínimo). Algunos alumnos, además, comentan que parte de sus actividades consisten en circular por las aulas y los espacios de encuentro de los alumnos para consultar o comunicar las cuestiones que surgen en el Consejo. Los no docentes también señalan esta actividad y, en mucho menor medida, lo hacen los profesores y auxiliares. En el caso de los graduados, el encuentro con los pares es casi imposible debido a la dispersión propia que supone el hecho de ser graduado. En todos los

casos, los representantes se valen en muchos casos del correo electrónico para comunicarse con sus representados.

Por lo tanto, observamos que este rol que es de carácter voluntario (no se cobra por participar del Consejo Superior) demanda una gran cantidad de tiempo, lo cual es reconocido por todos los entrevistados.

Las “recompensas” por participar se vinculan directamente con la posibilidad de acceder a cierta información y redes de relaciones que de otro modo no se obtendrían y, además, como dice un consejero, “de esta manera puedo devolver a la universidad todo lo que ella me dio durante mis años de estudiante” (entrevista a graduado, noviembre de 2002).

En el seno de los cuerpos colegiados se advierte con mayor crudeza una suerte de “enfrentamiento” entre los claustros. Es aquí donde se hace patente la idea de democracia representativa, ya que todos o gran parte de los sectores hallan representación. Pero también ocurre que las identidades corporativas y las lealtades partidarias entorpecen la capacidad de generar consensos. Todo ello nos permite llegar a dos conclusiones: 1) como dijimos antes, el debate se torna engorroso y las sesiones interminables debido a la necesidad de discutir y confrontar ideas permanentemente; 2) los consejeros muestran –por momentos en forma explícita y en otras ocasiones con mayor sutileza– cierta desconfianza por los otros claustros.

“Yo lo que le critico a los estudiantes, es que un tema en el que no se meten es en el tema de concursos docentes, no les interesa discutir temas de los no docentes y obviamente sí todo el tema que tiene que ver con los reglamentos que afectan directamente a los estudiantes” (entrevista a consejero profesor, mayo de 2003).

Es por ello que afirmamos que la democracia representativa en la universidad es, para algunos representantes, *confrontación*.

Los cuerpos colegiados son valorados por los representantes como espacios legítimos para el ejercicio de la democracia. Estos son órganos útiles y necesarios para hacer efectiva la democracia universitaria, según lo testimonian.

Sobre todo los profesores y el personal jerárquico de las tres instituciones muestran gran confianza en la potencialidad democrática de estos cuerpos. Según los profesores, constituyen ámbitos imprescindibles y “vitales para la democracia universitaria” pues “controlan, buscan el consenso, eliminan arbitrariedades, evitan injusticias y sirven de filtro para el manejo de los temas” (consejero profesor, junio de

2003). En esta definición destacan dos cuestiones: el pequeño número (que, a diferencia de las asambleas, posibilita la agilidad de las decisiones) y la argumentación pública (que garantiza el conocimiento de todas las opiniones).

Los estudiantes tienden a manifestar más desconfianza con respecto a la capacidad de estos cuerpos para viabilizar la democracia. Sin embargo, existen quienes los valoran positivamente al concederles importancia en cuanto órganos de “control de la gestión” y espacios para la generación de iniciativas y producción de políticas académicas. Dado que es allí donde se suscitan debates y se canalizan demandas, son sitios privilegiados en los que acontece “lo más relevante de la vida universitaria”. A partir de la búsqueda de acuerdos, las resoluciones surgidas son reconocidas como legítimas por toda la comunidad. Quienes los critican, en cambio, denuncian que carecen de tal legitimidad debido a la sobrerrepresentación del claustro de profesores y su correlativo exceso de poder.

Las opiniones de los estudiantes se distribuyen en dos grupos: los que piensan que el cuerpo colegiado asegura la democracia universitaria, y los que valoran otros espacios de intercambio de ideas, tales como las discusiones en los cursos, las asambleas y las actividades organizadas por los centros de estudiantes. Puede decirse que, para el claustro estudiantil, los órganos de gobierno revisten el carácter de instancias formales, que coexisten con otras menos formales pero más legítimas para producir experiencias democráticas.

EL “TERCIO ESTUDIANTIL” DEL *DEMOS*

¿Cómo son los estudiantes de estas tres universidades públicas, con tradiciones tan diferentes?

Es difícil generalizar, porque se trata de tres instituciones con trayectorias políticas bien diferenciadas. En la UBA, la participación estudiantil posee una larga tradición, aunque en los últimos años la población que participa activamente es cada vez menor¹². Sin embargo, existen cierta experiencia compartida y cierto *know how* que se percibe entre los estudiantes, en el sentido de que es posible establecer

12 Durante el año 2003 se realizó una encuesta a estudiantes, en el marco del proyecto UBACyT: “La universidad en la democracia y la democracia universitaria”. Dicha encuesta arroja –entre otros– los siguientes datos: sólo el 15,5% de los estudiantes manifiesta haber tenido algún tipo de participación política en el ámbito de la UBA. Asimismo, el 11,14% de los estudiantes de esta universidad manifiesta que desarrolla algún tipo de actividad política en una agrupación estudiantil, partido político u organización social.

lazos entre el estudiantado y la política. Como veremos luego, en las otras instituciones con menor tradición política y con estudiantes de menores recursos, los lazos entre participación política y el hecho de ser estudiantes se diluyen.

El caso de Luján es muy singular. Fue una institución bastante politizada, que en los años de la dictadura (1976-1983) fue clausurada. Esta experiencia ha marcado la historia institucional dejando huellas en el estudiantado. Sin embargo, como nos relatan algunos estudiantes, también acá la participación ha ido mermando.

La UNGS no sólo es nueva, sino que está emplazada en una zona muy pobre y tradicionalista de la provincia de Buenos Aires, con escasa participación y escasa experiencia política por parte de los estudiantes. En este sentido, miembros de los otros claustros señalan la “inmadurez política” de los estudiantes. Son inexpertos y es preciso educarlos y enseñarles acerca de la política en la universidad.

Hay una falta de experiencia de la comunidad universitaria en la práctica del gobierno universitario que no contribuye a enriquecer... sobre todo por ejemplo del lado de los estudiantes que tienen una práctica política, en el buen sentido, en el sentido de la palabra política, muy limitada, con muy poco desarrollo, pero creo que eso se va a ir enriqueciendo con el tiempo (entrevista a funcionario, abril de 2003).

Caminar por los pasillos de estas tres instituciones puede resultar una invitación para pensar en la actitud de los estudiantes hacia la política. Afiches colgando de los techos, paredes imperceptibles tapadas por consignas de amplia variedad, mesas en los pasillos que hacen las veces de “mostrador” donde las agrupaciones conversan con los estudiantes, son todas imágenes que se asocian con una universidad pública. Lo que varía es la *densidad* del material de lectura colocado en las paredes, más que el contenido de las consignas. Las agrupaciones de izquierda, cuyas consignas trascienden por lo general los límites del reclamo universitario, logran espacios de visibilidad privilegiados. Como nos relatan en las tres universidades, independientemente del tamaño de la agrupación, ellas están presentes con sus pancartas. Los estudiantes de la universidad más joven muestran cierta preocupación por preservar el espacio físico: un espacio público que pretenden cuidar. Un consejero nos muestra con orgullo las instalaciones, y nos relata que es de gran importancia para los estudiantes “apagar la luz cuando termina una clase o conservar los sanitarios en buen esta-

do, esas son las cosas que en general les preocupan” (entrevista a consejero estudiantil, julio de 2003).

En la UBA es mucho más difícil que los estudiantes se apropien de los espacios universitarios, los cuales están deteriorados y diseminados por toda la ciudad. La no existencia de un campus marca una diferencia importante entre la UBA y las otras dos universidades.

Por más que las diferencias son grandes, existen líneas de continuidad entre las tres universidades que, creemos, atraviesan y trascienden a estas instituciones, y marcan una tendencia que se instala con fuerza entre los universitarios: *la desconfianza en la política*.

Cuesta horrores movilizarlos [a los estudiantes]. La mayoría viene, cursa y se va. La mayoría... o sea, tenés grupos, obviamente, pero no son más de cien... A ellos no les molesta que tengas una asamblea en el pasillo, pero si vas a pasar por la puerta del aula donde están tomando clases, ahí sí les jode. Ahí sí te miran, tienen ese tipo de reacciones... El crecimiento de la universidad va en contra de que sean participativos. Es un proceso natural, antes me parece que había más participación (dirigente estudiantil, mayo de 2003).

Hay cierta abulia en la participación política fuerte pero es por toda la abulia que hubo en los últimos años en el país con respecto a la política. Yo lo adjudicaría a eso (entrevista a consejero profesor, junio de 2003).

La participación política de los estudiantes aparece como una experiencia más bien fragmentada, coyuntural y esporádica.

Según el relato de los estudiantes entrevistados, es frecuente la creación-ruptura-reaparición-alianza de las agrupaciones. En las universidades más jóvenes, las agrupaciones no necesariamente se asocian con partidos políticos. Surgen nuevas agrupaciones cuyas banderas son el apartidismo y el hecho de ser independientes. Es decir, se observa una tendencia a desvincularse de la dinámica política nacional, al menos en lo que respecta a las agrupaciones.

Si vos en una campaña aclarás lo que vas a hacer y te votan, bueno. Como las campañas ahora son más académicas y más de hacer cosas por la universidad que para afuera, si después te vas a hacer cosas para afuera, y de la universidad te olvidaste y desapareciste, eso te lo reclaman. Y en la próxima elección, ¡olvidate! (dirigente estudiantil, mayo de 2003).

Este hecho, sin embargo, no resulta suficiente para despertar el interés de un gran número de estudiantes por la participación política en la universidad.

Sostenemos que el contexto histórico contribuye a la conformación de formas diferenciadas de participación y de vinculación con lo político por parte de los estudiantes. A decir de un sociólogo especialista en temas de juventud: “no es que los jóvenes de hoy son consumistas y los de los años sesenta politizados. En los años sesenta era tan improbable tener afinidades alejadas de la política como hoy su contrario” (Urresti, 2000: 178).

En la actualidad existe un consenso casi total respecto a que estamos viviendo una crisis que abarca varias dimensiones; tal vez una de las más agudas sea la “crisis de representación”. En ella, tres elementos aparecen como fundamentales:

la crisis de los actores sociales “representables”, el debilitamiento de las identidades y las funciones de agregación de los partidos, y el deterioro de la unidad jurídica y política de los estados (Novaro, 2000: 18).

Este diagnóstico puede trasladarse al ámbito universitario: por un lado, se extiende la desconfianza respecto a las agrupaciones tradicionales y se acentúa la creencia en su incapacidad para encarar procesos de renovación al interior de la casa de estudios; por otro lado, se constata el deterioro de la propia institución universitaria que se ve atravesada por infranqueables dificultades presupuestarias, presionada por diversos sectores y acusada de parálisis e inacción.

Como decíamos, se advierte la aparición desarticulada y espontánea de nuevos formatos de participación e intervención en la vida política de la universidad. Formatos que, al menos desde lo discursivo, se presentan como diferentes de los modos tradicionales de ejercer la acción política, y que, por ello mismo, adquieren cierto reconocimiento y legitimidad entre la población estudiantil.

Destacamos aquellos grupos que han articulado un plan de acción que rechaza las prácticas partidistas tradicionales y que busca su legitimidad en la recuperación de la dimensión crítica de la universidad. Sin embargo, resulta imprescindible matizar estos dichos al afirmar que la creciente diferenciación y heterogeneización del sistema impide efectuar generalizaciones. En ese sentido, Brunner afirma en un texto de 1986:

[...] ya no existen las condiciones que hacían posible el surgimiento de una *cultura estudiantil*, tal como esta se desarrolló en América Latina hasta los años '60. Esto es, esa cultura estudiantil relativamente homogénea –pautada a lo más por las diferencias originadas en la pertenencia a una universidad pública o a una privada; o en la adscripción a una Facultad de Ciencias Naturales o de Letras– tiende a desaparecer y es sustituida por un mosaico de culturas estudiantiles (en plural) cuya homogeneidad, cuando aparece, por lo general, viene impuesta o condicionada por elementos externos a la propia universidad (Brunner, 1986: 281).

Además de las transformaciones del estudiantado, se percibe una transformación en la política universitaria, cuyo análisis tal vez resulte pertinente para comprender el giro en la participación. Se trata de aquello que Brunner denomina el pasaje de la lucha ética por compartir el gobierno de una institución que se quería transformar y modernizar, a una lucha político-técnica por hacer valer los propios intereses en una institución que se ha vuelto altamente compleja y donde los fenómenos de burocratización se hallan bien avanzados.

Por ello, muchos de los grupos que surgen como alternativa a la política tradicional buscan desprenderse de la burocratización, la lucha por un posicionamiento estratégico, y reivindican el carácter académico y horizontal en sus propuestas de participación y organización.

Muchos de los estudiantes que hoy participan en política resaltan la importancia de abordar problemas puntuales ofreciendo soluciones que tiendan a fortalecer el diálogo y la investigación académica. De los grandes proyectos ideológicamente transformadores, los reclamos han pasado a ser puntuales: objetivos académicos, transparencia en la gestión de los *asuntos estudiantiles*, pero también, eventualmente, protestas más unificadas de reivindicación de la educación pública en tanto esta se ve amenazada.

La legitimidad de varias agrupaciones radica justamente en su desvinculación con la política tradicional, en el reclamo puntual y específicamente académico –y, eventualmente, educativo–, empleando como herramienta aquello que se hace en la universidad (clases públicas, cátedras libres) y tendiendo a desvincular el reclamo del proyecto de país.

Nosotros somos casi apolíticos, por eso es la lista que gana (entrevista a dirigente estudiantil, mayo de 2003).

La gente nos vota, pero no les interesa, o sea que se sienten representados, pero no les interesa ser representantes (entrevista a consejero estudiantil, junio de 2003).

Los estudiantes, en general, tienden a vincularse con la universidad desde una lógica pragmática: asisten a ella para estudiar, sin involucrarse en actividades que los desvíen demasiado de ese objetivo.

[Los estudiantes] vienen a buscar algo que no es participar en la universidad. A la universidad se viene a buscar un título, a adquirir conocimiento, y no... Me parece que es eso, que vienen a eso. Vienen con un cronograma de carrera, y hay gente que le cuesta mucho... Vos pensá que hay gente que se gasta tres pesos para viajar a la universidad y se encuentra con que hay paro docente. Un tipo que viene, y se gasta tres pesos... No le podés explicar de ninguna manera la situación de la universidad, la situación presupuestaria... Aparte, hay gente en general... la dirigencia revolucionaria, digamos entre comillas, que no tienen una buena imagen. Porque aparte lo hacen desde una situación a veces agresiva. No es una cosa que traten de convencer a la gente. Te dan el folleto y te dicen: votame, si no sos un tarado (entrevista a consejero estudiantil, junio de 2003).

Estos testimonios refuerzan la idea que tratamos páginas atrás: la universidad se ha transformado en un espacio de producción de profesionales, abandonando su compromiso más amplio de formación integral. Observamos que esto es así para una porción importante del estudiantado, independientemente del tipo de institución de que se trate.

Vale la pena hacer un breve comentario sobre los centros de estudiantes. Reflexionando acerca de los vínculos con otras universidades y con otros centros de estudiantes, en los tres casos, nuestros entrevistados admiten la casi inexistencia de lazos. No existe prácticamente el intercambio de experiencias ni el mutuo aprendizaje, salvo en contadas ocasiones, como son las asambleas y reuniones de la Federación Universitaria Argentina (FUA). La práctica cotidiana lleva a los estudiantes a atender casi exclusivamente los asuntos que discurren *intramuros*. Esto mismo ocurre con profesores y funcionarios: la interrelación entre instituciones es o muy excepcional o aislada a programas específicos. El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) es percibido, por ejemplo, como

una instancia de lucha presupuestaria, mas no de intercambio y de generación de proyectos inter-institucionales.

REPRESENTANTES Y REPRESENTADOS

A lo largo de las entrevistas, pudimos observar que el vínculo entre representantes y representados es desparejo. Algunos consejeros afirman mantener lazos estrechos de permanente consulta e información con sus "representados". Otros, por el contrario, manifiestan poseer un elevado grado de autonomía que les permite tomar sus decisiones en soledad. A la autonomía que les confiere el cargo, agregan razones prácticas como la imposibilidad de reunir a los graduados dispersos en todo el país para hacerles llegar las consultas, o la experiencia de haber realizado convocatorias para reuniones a alumnos que jamás han asistido. En algunos casos, los representantes sienten que su actividad carece de interés para los representados. Esto ocurre sobre todo en el claustro de estudiantes.

La Ley es silenciosa en este aspecto: hay precisiones sobre las candidaturas y las elecciones, mas no sobre las prácticas de la representación, el sistema de rendición de cuentas o la revocación de los mandatos.

Tal vez el claustro que presenta menos dificultades en vincularse con sus representados sea el sector no docente. Los no docentes constituyen un grupo con fuerte identidad de claustro y con una pertenencia gremial que los unifica independientemente de las divisiones internas que existen al interior del gremio. Se trata de un claustro que por su naturaleza está más politizado.

El resto muestra que la relación es más bien débil, salvo aquellos momentos de mayor algidez, donde aumentan el interés y la participación de los representados.

Observamos la conjunción de dos situaciones: por un lado, el desinterés de los representados (hablamos antes de los estudiantes, pero muchos representantes nos permitieron comprender que ocurre lo mismo con los otros claustros, aunque en menor medida en el de los profesores). Por el otro, muchos representantes no sienten la necesidad de consultar las decisiones con sus representados. Algunos sí comunican lo ocurrido en las reuniones de Consejo a través del correo electrónico, o haciendo reuniones informativas. Pero, por lo general, la comunicación es muy esporádica. Un estudiante nos comenta que organizó varias reuniones para informar sobre los temas tratados en

el Consejo y no asistió nadie, con lo cual dejó de convocar a reuniones o asambleas y comenzó a acercarse a las agrupaciones; encontró que esa era una mejor forma de contactarse con los estudiantes, al menos con aquellos vinculados con alguna agrupación. Todo lo cual conduce a que en escasas oportunidades los representantes logren recoger la voz de sus representados para hacerla llegar a las sesiones de los consejos superiores. Todo esto, a su vez, refuerza la situación de debilidad de los consejeros para articular propuestas o –en palabras de la Ley– cumplir funciones de “definición de políticas”.

Hemos encontrado, sin embargo, que hay ciertos temas que preocupan especialmente a los estudiantes, los cuales sí generan cierto interés entre el *demos*: en todos los casos, las becas, el boleto estudiantil, es decir, temáticas vinculadas a lo que comúnmente se denomina “bienestar estudiantil”.

Supone un punto a destacar la situación de los claustros en la UBA: en el caso de los graduados, ya mencionamos que, por un lado, están absolutamente dispersos y que, por otro, quienes efectivamente participan son los auxiliares docentes, sólo que lo hacen bajo el nombre de graduados. En el caso de los profesores, en la UBA los docentes concursados, que por lo tanto forman parte del claustro de profesores, representan sólo un 16% del total de docentes. El resto vota en el claustro de graduados o no lo hace en ninguno. El extremo opuesto es el caso de la UNGS que, desde su creación, ha comprometido gran parte de sus recursos en realizar concursos de modo tal de contar con una gran masa crítica de profesores concursados. Pero, además, esta universidad tiene una particularidad y es que en su reglamento figura, como parte de las tareas que debe desarrollar un profesor concursado, el compromiso de realizar actividades de gestión. De este modo, los docentes se involucran con la institución también por medio de actividades de gestión.

Volvemos, entonces, a la tan mencionada “crisis de representación” para afirmar que hay algo de esta crisis nacional que tal vez se “cuele” por las paredes de la universidad e impregne las prácticas políticas en esta institución. Nos preguntamos, entonces, si no habrá llegado el momento de que la universidad se proponga un debate que revise los fundamentos en que descansa la democracia representativa, como primer paso para su reformulación.

CONCLUSIONES

¿Qué queda de la colegiación y la democracia representativa en la universidad pública actual?

En un artículo de reciente publicación Axel Dridiksson afirma que las formas actuales de gobierno universitario tienden a subordinar la participación activa de los cuerpos colegiados, reducir la autonomía académica de la institución y concentrar más niveles de poder a partir de la lógica de profesionalización de la administración académica. Junto a esto argumenta que la visión hegemónica llevó a grandes cambios en los Sistemas de Educación Superior nacionales, los cuales obedecieron sobre todo a la idea de que los liderazgos fuertes son una respuesta oportuna a los requerimientos externos porque elevan la competitividad y calidad de las instituciones, su prestigio académico y su eficiencia administrativa y financiera (Dridiksson, 2002).

Creemos que esta descripción muestra, en parte, lo que sucede con la democracia en la universidad. Pero otro elemento importante es el propio deterioro de la representación como instancia mediadora entre el *demos universitario* y su gobierno.

El propósito de este trabajo fue cotejar estas ideas en tres instituciones con rasgos distintos. Hemos podido constatar que las preguntas que nos hiciéramos en un comienzo no son plausibles de generalizaciones. Sin embargo, hemos hallado algunos elementos de continuidad que atraviesan a todas las instituciones.

Los modos de hacer política en la universidad han ido cambiando al tiempo que también se ha ido transformando la forma de vinculación con la política por parte de la ciudadanía en la “República Grande”.

Estudiantes desinteresados en la política, representantes que no establecen lazos con sus representados, confrontación entre los distintos estamentos, debilitamiento de la deliberación en tanto herramienta central de diálogo en el escenario de la colegiación, desinterés o desconfianza por parte del *demos universitario* hacia la política, son algunos de los elementos comunes que es posible apreciar en las instituciones analizadas.

De alguna manera, se trata de una suerte de *traducción* que la universidad pública argentina hace de la política en el siglo XXI.

Y, por el lado de las políticas públicas, se ha promulgado una Ley de Educación Superior con una pretensión homogeneizante imposible (y poco deseable) de ser llevada a la práctica. Dicha normativa, por otra parte, no opera en las universidades como eje articulador. Es poco

conocida por la comunidad universitaria, y en instituciones como la UBA y la UNGS (entre otras) fue total o parcialmente apelada.

Sin embargo, a renglón seguido debemos reconocer que el gobierno colegiado es una figura que recorre al conjunto de las instituciones, y es considerado de gran relevancia por los diferentes miembros de la comunidad universitaria.

Hay una pregunta que permanece sin respuesta: si en 1918 la expectativa de cambio estuvo puesta en la democratización de la universidad vía cogobierno, ¿dónde se deposita hoy esa expectativa? Uno de nuestros entrevistados nos hablaba de la imposibilidad de generar cambios *desde adentro*:

Hay una cosa que es un defecto de las universidades, yo no sé si todas pasarán por lo mismo, pero debemos reconocer que los agentes de cambio, las palancas que producen el cambio muchas veces no son internos, sino que los cambios profundos vienen por exigencias externas. Eso es malo, pero bueno, es la realidad (entrevista a funcionario, mayo de 2003).

A esta observación realista de la política universitaria, ¿es posible contraponer una mirada que reivindique la capacidad de la universidad para generar cambios (consensuados democráticamente) desde el interior del sistema? Creemos, siguiendo a Paviglianiti, que “son los miembros que integran las universidades nacionales los que deben poder reformar o transformar el sistema universitario nacional con la búsqueda de propuestas y medios que permitan ir acercándose a un proyecto democrático, con calidad y eficiencia” (Paviglianiti, 1996: 30).

Pero nos preguntamos: con una comunidad universitaria desarticulada, con claustros enfrentados y un *demos* políticamente desinteresado... ¿será esto posible?

En principio, queda pendiente para futuras investigaciones una reflexión acerca de cómo vehicular mecanismos que permitan volver a colocar la política universitaria en la agenda de la comunidad universitaria.

En estas condiciones, la universidad deja de ser “un faro para la cultura” y se transforma en una institución endogámica, enclaustrada y autorreferente, que se limita a formar profesionales. Así, se muestra incapaz de avanzar en una reforma política que abra las puertas a nuevas prácticas más participativas.

La universidad debería recuperar ese espacio de creatividad y compromiso, para transformar políticamente la “República Chica” y

operar como ejemplo de renovación para la “República Grande”. Para ello, un buen comienzo podría ser que logre emanciparse de la política nacional, como condición necesaria para no reproducir un modelo en vías de agotamiento¹³.

En segundo lugar, la universidad debe abandonar como única meta la formación de profesionales. Debe recuperar la idea de formación integral del hombre. En síntesis, debe luchar por su autonomía como en algún momento lo ha hecho frente al estado, la iglesia y el avance indiscriminado de ideas mercantilistas. Al mismo tiempo, debe defender su autonomía frente a un pensamiento acrítico, pragmático y utilitarista.

El progresivo abandono de la formación integral del estudiante en tanto ciudadano como eje estructurante de la actividad académica ha dado lugar a una nueva forma de organizar los saberes, que se afirma en el presupuesto de la existencia de una cierta finalidad de la universidad, a saber: responder a las demandas inmediatas del mercado. Esta primacía de la lógica mercantil se expresa en la forma en que sus estructuras conceptuales colonizan todos los ámbitos de producción de saber y, también, la elaboración de políticas universitarias. Es así como progresivamente se produce un desplazamiento tendiente a reemplazar la noción de *misión de la universidad* por la de *finés u objetivos de la institución universitaria*.

Un tercer elemento vinculado con lo anterior es volver a pensar en términos de *universidad*. Nuestros entrevistados suelen recurrir, como marco de referencia, a la facultad, el instituto, el departamento, mas en mucho menor grado nos hablan de *la* universidad. Esto ocurre sobre todo en las universidades de mayor tamaño: la escala en base a la cual se piensan los asuntos ligados a la política y la democracia es el nivel más próximo, y no la universidad como un todo. No es este el lugar para analizar las razones de esta ausencia, pero tal vez se relacionen con el carácter pragmático del vínculo que los actores establecen con la institución: si el propósito es asistir a la universidad para recibir (o impartir) exclusivamente formación profesional, no hará falta conocer ninguna instancia que trascienda el departamento/instituto/facultad donde se dictan las clases. Ahora bien, si se asume que la universidad puede ser –además de un espacio para la formación profesional– un lugar donde se forman ciudadanos, entonces será posible introducir una reflexión sobre la uni-

13 Ver Unzué (2002).

versidad en su conjunto, su lugar en la sociedad y los vínculos que se pueden establecer entre ambas.

La tarea no es menuda: los jóvenes reformistas de 1918 intentaron introducir en las aulas universitarias un cambio que se venía gestando en el estado nacional. Hoy es necesario emprender el camino inverso: gestar el cambio en las aulas y elaborar estrategias de compromiso que trasciendan el espacio universitario y logren constituirse en inspiradoras para la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, José Joaquín 1986 “El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles” en Tedesco, J. (comp.) *La juventud universitaria en América Latina* (Caracas: CRESALC).
- Brunner, José Joaquín 1988 *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior* (Santiago de Chile: Flacso) Serie Documentos de Trabajo.
- Brunner, José Joaquín 1994 “Estado y Educación Superior en América Latina” en Neave, Guy *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa* (Barcelona: Gedisa).
- Cantini, Hugo 2001 *La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales* (Buenos Aires: Academia Nacional de Educación).
- Chiroleu, Adriana 2004 “La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia”. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación (Tucumán).
- Clark, Burton 1981 *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* (México: Nueva Imagen).
- Cortés, Cecilia 2002 “Los usos de la Reforma”. Informe final de Beca Estímulo, UBACyT (Buenos Aires).
- Crozier, Michel y Friedberg, Erhard 1999 *El actor y el sistema. Las restricciones a la acción colectiva* (México: Alianza).
- Decibe, Susana 1997 “La transformación de la educación superior” en Sánchez Martínez, E. (ed.) *La Educación Superior en la Argentina* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación).
- Del Mazo, Gabriel 1942 *La reforma universitaria* (La Plata: Facultad de Derecho) Tomos I y II.
- Didriksson, Axel 2002 “Universitario y poder: una visión global de las formas de gobierno y la elección de autoridades en los actuales sistemas universitarios” en *Revista de la Educación Superior* (México: ANUIES) Vol. XXXI.

- Flisfisch, Ángel 1990 “Política y gobierno universitario: metáforas inadecuadas y ajustes necesarios” en Cox, Cristian (ed.) *Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas* (Chile: FLACSO).
- García de Fanelli, Ana 1998 *Gestión de las universidades públicas* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación).
- Humboldt, Guillermo 1959 “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos superiores en Berlín” en AA.VV. *La idea de la universidad en Alemania* (Buenos Aires: Sudamericana).
- Ley de Educación Superior* N° 24.521 de 1995.
En <<http://www.ses.me.gov.ar/legislacion>>.
- Mangone, C. y Warley, J. 1984 *Universidad y peronismo (1946-1955)* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).
- Mazzola, Carlos y Jaume, Daniel 2004 “Juez y parte en el gobierno universitario” en *Fundamentos en Humanidades* (San Luis) Año V, N° I (9).
- Mollis, Marcela 2001 *La universidad argentina en tránsito* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Naishtat, Francisco; García Raggio, Ana María y Villavicencio, Susana (comps.) 2001 *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (Buenos Aires: Colihue).
- Novaro, Marcos 2000 *Representación y liderazgo en las democracias contemporáneas* (Rosario: Homo Sapiens).
- Obeide, Sergio 2004 “Gestión universitaria”. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación (Tucumán).
- Paviglianiti, Norma 1996 *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- San Martín, Raquel 2003 “Los alumnos piden cambios en la forma de gobierno de la UBA” en *La Nación* (Buenos Aires) 6 de julio.
- Schugurensky, Daniel 1999 “¿Quo vadis universidad pública? Tendencias globales y el caso argentino” en Casanova Cardiel, Hugo y Rodríguez Gómez, Roberto (comps.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno* (México: CESU-UNAM).
- Secretaría de Políticas Universitarias *Anuario 1999-2000 de estadísticas universitarias*. En <http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/PMSIU>.
- Unzué, Martín 2002 “Democracia y Representación en la Universidad”. Primer Encuentro Internacional La Universidad como objeto de estudio (Villa María, Córdoba).
- Urresti, Marcelo 2000 “Paradigmas de la participación juvenil: un balance histórico” en Balardini, Sergio (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (Buenos Aires: CLACSO).