

# Universidad y la cuestión democrática\*

\* Estas notas son parte de las conversaciones que venimos sosteniendo quienes integramos el proyecto “Universidad, inclusión social e integración regional y cultural” (2014-2015), Proyecto Redes de Investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR, integrado por docentes, egresados y estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), la Universidad Estadual de Campinas y la Universidad de Sao Paulo (Brasil), y la Universidad Nacional del Pilar (Paraguay); así como también en nuestro proyecto “La cuestión de los derechos en la filosofía política contemporánea” (2014-2015), Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC.

## Resumen

La centralidad de la autonomía para pensar la universidad debe partir del carácter relativo de toda autonomía, siempre ligada a diferentes contextos y procesos históricos. Consideramos que es la idea de democracia aquella que permite inscribir la autonomía en la relación contingente entre el saber, el poder y la ley, signo de una nueva relación entre política y conocimiento. A partir de este principio proponemos una reflexión crítica sobre el “Derecho a la Universidad”, evaluando la tensión entre la lógica del mérito y el principio de la igualdad, donde actualmente se pone en juego el acceso a la educación y la producción del conocimiento como bien público y común. Democracia e igualdad son los dos pilares para imaginar una universidad con la capacidad de explorar un nuevo ideario de una autonomía impura, contaminada por el mundo y por su propia historia.

Palabras clave: Universidad, Autonomía, Derechos, Democracia, Igualdad.

## Abstract

The centrality of autonomy to think the University must take as a starting point the relativity of all autonomy, which is always linked to different contexts and historical processes. We understand that the idea of democracy is the one which allows to inscribe autonomy in the contingent relationship between knowledge, power and law, and which is sign of a new bond between politics and knowledge. From that principle, we propose a critical reflection about the right to the University, assessing the tension between the logic of merit and the principle of equality, where the access to education and the production of knowledge as a public and common good are at stake. Democracy and equality are the two pillars to imagine an University with the ability to explore a new thinking of impure autonomy, contaminated by the world and its own history.

Key words: University, Autonomy, Rights, Democracy, Equality.

POR SEBASTIÁN TORRES Doctor en Filosofía, Docente de Filosofía Política II en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Director del proyecto de investigación “La cuestión de los derechos en la filosofía política contemporánea”. Desde el año 2009 participa en programas de redes universitarias del Mercosur. Es autor del libro *Vida y tiempo de la república. Contingencia y conflicto político de Maquiavelo*, UNGS, Los Polvorines, 2012. sebatorres7@hotmail.com

“Autonomía, no es indiferencia ni autoreferencialidad, sino más bien articulación, intervención, apertura a la no universidad, construcción heterogénea, convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad con los saberes populares, formación común de redes contrahegemónicas. No es clausura solitaria sino heterogeneidad solidaria”.

Diego Tatián

## Autonomías relativas

En el lenguaje que compone la historia de la universidad, la “autonomía” es uno de los términos, conceptos e ideas que se ha sostenido con onda persistencia. Deudora de las incisivas líneas trazadas por “El conflicto de las facultades” de Immanuel Kant, su prolongada historia y sus muy diversos usos nos abren a una multiplicidad de tradiciones que han nutrido y complejizado sus sentidos, contenidos, promesas y crisis (Thayer, 1996). Para comenzar, podríamos decir que la autonomía toca a dos nudos de orden diferente pero vinculados: por una parte, remite a una concepción del conocimiento, de las ciencias, la verdad y las condiciones de su producción; por otra parte, a la relación de la institución universidad con las instituciones políticas. Dos órdenes de la legitimidad –la del saber y la ley–, que desde la modernidad misma ya no serán idénticos y transitarán por desacuerdos que le serán constitutivos.

En muchos casos, la autonomía tiende a adquirir un sentido monolítico y difícil de desglosar: afirma la total independencia en la producción y trasmisión del conocimiento, que posee sus propias normas de validez y se somete sólo al tribunal de la comunidad científica. Pero basta interrogarlo un poco para darnos cuenta de su carácter “relativo” en todos los órdenes: ético, político, económico, social, cultural. Podríamos sólo mencionar los límites siempre polémicos de la investigación científica y la experimentación, sobre todo en relación a la intervención sobre los humanos, para reconocer que no es posible sostener una autonomía absoluta del conocimiento, de sus medios y fines, en relación a otras esferas de la vida. Pero también, los más polémicos usos de la palabra, que tocan a los debates sobre lo que es posible afirmar en relación a, por ejemplo, acontecimientos sancionados como crímenes de *lesa humanidad* (puede verse aquí la discusión en

torno al revisionismo histórico ligado a los crímenes del nazismo). Esta consideración, bastante simple y que no entra de lleno en la discusión más fundamental, cual es la relación entre conocimiento e ideología, tiene por fin indicar de dónde proviene cierto imaginario de autonomía que la propia modernidad va a poner en cuestión permanentemente a partir de la compleja forma de la “crítica”. Será la crítica aquella actividad que interpone su interrogación permanente entre el conocimiento y su autonomía, así como entre las instituciones políticas y “la” política. Así, la autonomía universitaria resulta inconcebible como relación sin mediación, desde el momento en que requiere una serie de desplazamientos para constituirse en su principio político e institucional (Vaccarezza, 2006).

Conviene reconocer, para no partir del presupuesto la universidad y su “exterior”, que la autonomía universitaria fundada en la autonomía del conocimiento establece un tipo de relación también hacia el “interior”, a partir de la conocida libertad de cátedra, que supone –cosa que suele ser borrada cuando se piensa en su exterioridad– que la universidad es también una institución política y, en cuanto tal, debe garantizar los límites del ejercicio de esa autoridad. Convocamos la idea de libertad de cátedra<sup>1</sup> porque involucra la cuestión de la autonomía según la posición del docente-investigador (pero también de los estudiantes, recordemos que en nuestra tradición proviene de una de las reivindicaciones de la Reforma Universitaria de 1918) en relación a la “política”, sea universitaria o sea estatal, relación expresada generalmente en términos de una libertad negativa (de no interferencia); una forma de entender la relación entre conocimiento y política que determina la relación entre dos “instituciones”, la universidad y el Estado (conviene recordar, y volvemos nuevamente a la

Reforma del 18, tal y como se desprende del *Manifiesto liminar* y de sus varios documentos, que la demanda de autonomía nada tenía que ver con el problema de la relación entre universidad y Estado). Mencionamos esta doble dimensión, que llamamos por comodidad “interna y externa”, para señalar que la cuestión de la autonomía nos enfrenta a sentidos polisémicos y a una cultura universitaria que resulta siempre un desafío y un problema cuando se reduce sin más al paradigma de la autonomía del conocimiento, porque entendida monolíticamente incluso resulta un límite –y un argumento de impugnación– frente a cualquier dirección política de la actividad académica que la universidad emprenda (desde políticas sociales a políticas de investigación, sea cual sea su orientación). Una concepción sesgada de la autonomía, más que hacer emerger de manera productiva y reflexiva la relación crítica entre conocimiento y política, la niega. Sus efectos son múltiples, porque entre la desvinculación entre universidad y Estado, y la despolitización de la universidad como institución pública, hay sólo una diferencia de grado, posible por el difuso y generalmente condicionado concepto de política que supone. De lo que se trata, entonces, es de interrogarnos por el concepto de lo político que la idea de autonomía universitaria configura, interrogarnos por el devenir que desde “El conflicto de las facultades” teje la relación entre el lenguaje de la universidad y el lenguaje de la política: espolear la tensión que el propio Kant deja entrever entre este escrito y, por ejemplo, ¿Qué es la ilustración?, donde el uso público y privado de la razón traza otra demarcación entre las instituciones y la crítica pública en el espacio no universitario de la sociedad civil (Rinesi y Soprano, 2007); es decir, interrogar a la autonomía en función de las apuestas históricas a partir de las cuales la defensa de las libertades se liga con los diferentes imaginarios emancipatorios, no con la asepsia del saber.

Habíamos dicho al principio que una de las cuestiones que está en juego en el concepto de autonomía son dos órdenes de la legitimidad que desde la modernidad ya no son idénticos. Que no sean idénticos, que no exista una identificación entre saber y ley, no significa que sean autónomos: por el contrario, implica que ninguno puede reclamar para sí un poder propio, una legitimidad propia e incuestionable sobredeterminando al otro. Es a este acontecimiento moderno,

la desincorporación entre saber, poder y ley, a lo que Claude Lefort llamó “democracia” (Lefort, 1990). No hay soberanía del poder, el saber y la ley que no sea divisible, que no esté sujeta a cuestionamientos, que no construya su legitimidad en base a un complejo entramado de acuerdos, consentimientos y compromisos que hacen posible su existencia.

*Consideramos que es la idea de democracia aquella que permite inscribir la autonomía en la relación contingente entre el saber, el poder y la ley, signo de una nueva relación entre política y conocimiento.*

## Democracia y universidad

Hablamos de autonomías relativas también porque en cada momento histórico el término requiere aliarse conceptualmente con otro para encontrar un sentido: no sólo en la pregunta ¿autonomía frente a qué? sino también ¿autonomía para qué? encontramos el carácter histórico de esas alianzas conceptuales. Autonomía como independencia del conocimiento, progreso, libertad de pensamiento, identidad de una comunidad, autarquía institucional, autogobierno, independencia ideológica, etc. Pero también, en muchos casos, como autoafirmación de una posición, tensada entre los poderes de hecho y de derecho: así, la autonomía pudo ser defendida por las universidades dominadas por los poderes religiosos en el momento de constitución de las repúblicas modernas, y posteriormente rescatada por las universidades ilustradas frente a la injerencia de los poderes tradicionales y posteriormente frente al Estado. ¿Cuál es, para nosotros, ese concepto o idea que dota de sentido a la autonomía? Me animaría a decir que no hay otra idea “con” la cual y “frente” a la cual puede pesarse la autonomía que la democracia. No porque la democracia sea –parafraseando al joven Marx– el enigma resuelto de todas las constituciones,

Óscar Padilla. *Mosaico*. Fotograma. 25 x 160 cm.

ni el equivalente general de todas las formas políticas. Siguiendo a Lefort, entendemos que la democracia es más que una forma de gobierno político, sea del Estado o de otra institución: la democracia es un “régimen de representación” que afecta todas las esferas de la vida en común e interroga a todas las relaciones. La democracia, entonces, involucra una idea de universidad como parte de las instituciones públicas y como parte de la vida social, no sólo en relación al autogobierno, sino también al conjunto más amplio de vínculos que en ella y a partir de ella se generan, considerando las existentes, las posibles e incluso las que podríamos imaginar más allá de nuestras coyunturas históricas, solidarias con el futuro.

Podemos establecer diferentes formas de autonomía universitaria, en relación con las demás instituciones del Estado, en relación con los múltiples vínculos con la sociedad, con las diferentes funciones de la universidad, la enseñanza, investigación, extensión y auto-gobierno, y diseñar estrategias para tender siempre a su vinculación, porque cada una responde a demandas propias, pero si alguna idea rectora de autonomía puede trazar un hilo de comunicación entre todas ellas sin duda que éste se encuentra en la “democracia”. No se trata aquí, como dijimos, sólo de “democracia universitaria” en su sentido más habitual, no se trata, por tanto, de hacer de la “universidad” la cualificación o el predicado que determina un sentido más general, demandando su especificidad en términos de su exclusividad. Se trata, en primer lugar, de que la universidad sea un espacio abierto a la democratización de la sociedad, promotora y receptiva. Reenviar la idea de autonomía a la democracia no pretende disolverla en la indeterminación de un sentido cuasi indefinible o radicalmente polémico; por el contrario, implica ubicarla en las condiciones

históricas de una experiencia común, colectiva, en donde la relación entre el saber, el poder y la ley siempre está sujeta a un cuestionamiento, siempre puede ser interrogada por “quien-sea” (esto es, que nadie posee a priori el privilegio de la palabra verdadera o autorizada), abierta a una idea de sociedad que acoge los conflictos.

Conviene aclarar algo, cuando hablamos de la democracia como desincorporación del poder, el saber y la ley, no estamos refiriéndonos a una división de poderes: no se trata sólo de que la invención moderna de la democracia ya no admite que en un único cuerpo estén reunidos estos tres términos (sea el antiguo rey o luego el Estado, el partido, una clase, etc.), ahora distribuyéndolos en diferentes instituciones “autónomas”. Estamos justamente insistiendo en una idea de democracia que no se presenta como forma o procedimiento y que, por tanto, no se limita a una administración de las formas de legitimidad (pensada así, no habríamos avanzado un paso en cuestionar esa idea de autonomía universitaria que parece adicionar un poder más a la división de poderes de Montesquieu, haciendo de la universidad un cuarto poder autónomo), porque es la legitimidad misma la que adquirirá una polisemia irreductible a la idea de conformidad con la ley. Así, la legitimidad democrática no será otra cosa que la permanente apertura polémica entre diversos e irreductibles modos de legitimidad, uno de los cuales es el saber, y la universidad una de sus instituciones, en su capacidad de interpelar al poder, pero también en la necesidad de ser interpelada por otros poderes, sociales, políticos, culturales, económicos, sin los cuales –sin el reconocimiento de los cuales– carece de lugar y voz en el espacio público moderno.

## Derecho de universidad

### De la autonomía como derecho (neo) liberal...

Sería fácil atribuir a la cultura universitaria el discurso de una autonomía puramente defensiva, aventurarnos a una sociología de los agentes universitarios como lo hizo Bourdieu en *Homo academicus* (Bourdieu, 2008) y buscar en las dinámicas particulares de su reproducción el lugar que ocupa el discurso de la autonomía<sup>2</sup>. Pero no es esta la manera en que proponemos hacer foco en la universidad. Porque la “cultura universitaria” es una representación que atraviesa a los sujetos universitarios y no universitarios, a la comunidad universitaria y a los poderes del Estado. El *campus* universitario puede ser comprendido en sus modalidades propias sólo cuando el lente se amplía hacia procesos políticos más amplios, a las gramáticas con que determinados momentos históricos intentan pensarse y establecerse como principios de inteligibilidad.

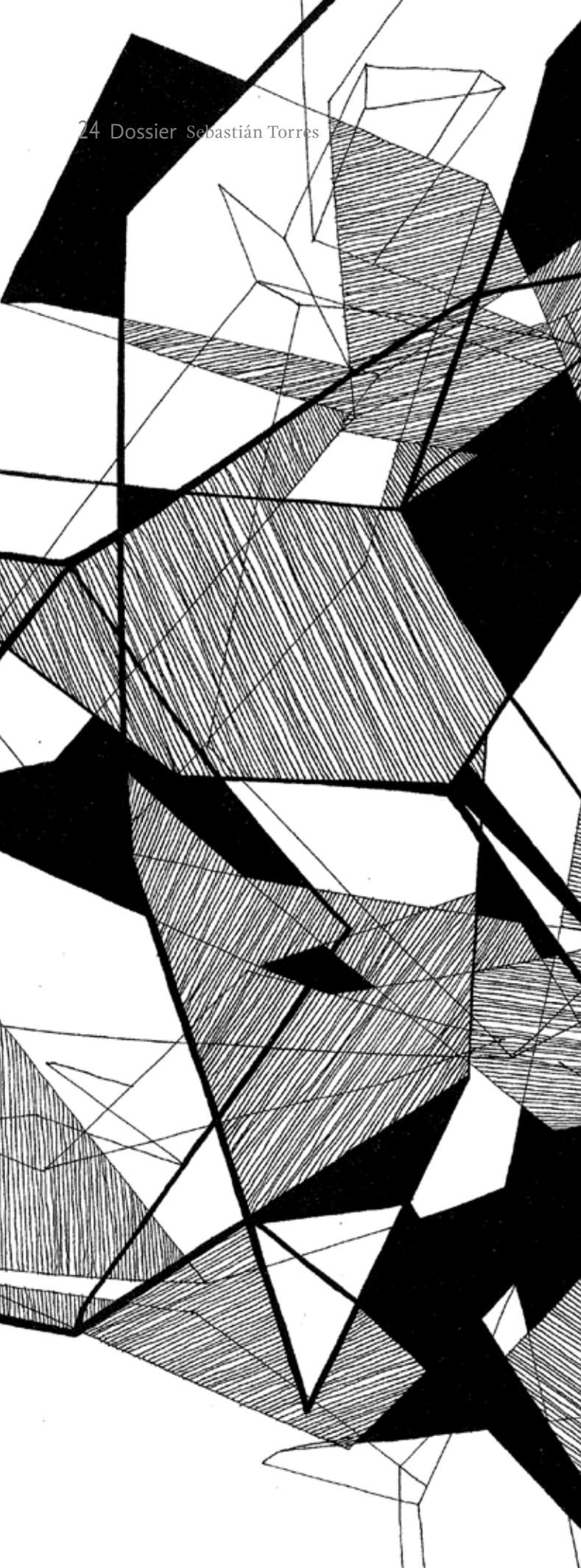
Detengámonos en un documento que es considerado acta fundacional de las democracias contemporáneas, así como del carácter público de la universidad: la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” de 1948. ¿Por qué es relevante volver a este documento? Porque, entre otras cosas, en el artículo referido al derecho a la educación podemos encontrar la tensión –hasta el punto de la contradicción– entre dos concepciones de los derechos reconocibles en esta declaración y que forman parte de su novedad histórica: los denominados derechos individuales y los denominados derechos sociales. El derecho a la educación claramente se inscribe en la parte correspondiente al corpus de los derechos sociales, considerados derechos de igualdad; sin embargo, la “autonomía” encuentra su raíz en el paradigma del derecho individual, los derechos de libertad o independencia (que en la tradición liberal dominante refieren a la ausencia de la interferencia externa de un tercero), trasladado de un sujeto jurídico que es una persona individual a una institución, la universidad, que también es un sujeto jurídico –y más, considerada también como sujeto soberano o histórico–. Y la tensión se hace evidente, entre un derecho social que demanda la activa intervención del Estado (una novedad en relación a la Declaración de 1789 no

sólo por su contenido sino porque por primera vez el Estado se convierte en sujeto de deberes, pues son inconcebibles los derechos sociales sino a partir de las garantías que se siguen de la activa intervención del Estado), pero cuya realización depende de una institución que, regida por el principio de la autonomía, se asimila a la lógica del derecho individual como freno frente al poder político.

Veamos el inciso 1 del Artículo 26 de la “Declaración”:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

El derecho a la educación establece la obligatoriedad de la educación elemental y, por consiguiente, su gratuidad. Es en base a estas dos cualidades que la educación elemental se convierte en un deber del Estado, en un doble sentido: está legitimado para exigir el cumplimiento de la norma de obligatoriedad porque está obligado a garantizar su acceso. Es por la lógica que se da entre todos estos términos que podemos decir propiamente que la educación es un derecho universal, igual para todos. ¿Qué sucede con la educación superior? Esta resulta condicionada a otro principio de igualdad, porque la educación superior no es obligatoria para los individuos, corresponde a la libre elección que es también su derecho. ¿Qué le corresponde en esta situación al Estado? La expresión “deberá ser generalizada” es más que ambigua: se ha aceptado comúnmente que al Estado le corresponde regularla y ofrecerla, aunque la omisión de su gratuidad es ya un problema si inscribimos todo esto en la garantía de un derecho social. Pero este no es el punto que me interesa aquí, la parte que resulta más polémica, a mi juicio, es la línea que cierra el inciso 1: “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, donde se establece la función específica de la universidad, cual es establecer los “méritos” necesarios para el ingreso a la universidad.



Si combinamos la no garantía de la gratuidad con el establecimiento de “meritos necesarios” nos encontramos claramente con un sistema de educación superior excluyente, que difícilmente reúna las condiciones para poder ser denominado un derecho humano universal (tal es el sistema estadounidense y, más próximo a nosotros, el sistema chileno, que ha suscitado las recientes movilizaciones sociales y el necesario debate no sólo sobre la situación de la educación en Chile, sino también del sistema democrático en su conjunto): un sistema que resulta completamente coincidente con la declaración realizada en el 2001 por la Organización Mundial del Comercio (OMC) en la cual se incluyó explícitamente a la educación superior dentro de los servicios regulados por el GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios), de acuerdo con las normas del libre comercio (Brovetto, 2002). Pero, como había dicho, no es este el punto por el que quisiera comenzar: porque el inciso sigue siendo problemático para los sistemas –como el argentino– donde el Estado garantiza la “gratuidad” de la educación superior universitaria (Etchichuri, 2010), e incluso para los actuales gobiernos (del 2003 a la fecha) que no sólo no disponen arancel alguno, sino que han generando una serie de medidas políticas y sociales para favorecer el ingreso de las personas de bajos recursos. Porque el problema se encuentra en la “autonomía de la universidad”, autoridad en la decisión de los “méritos” necesarios para poder ingresar a la formación superior. Así, lo que sucede de hecho es que se restituye una distancia, en muchos casos insalvable, entre lo que se supone es la garantía de un derecho universal y las “membrecías” a partir de las cuales se puede ingresar a una comunidad donde ese derecho es reconocido: parafraseando a Spinoza, la universidad se convierte en un imperio dentro de otro imperio. En otros términos, se plantea la cuestión de si es el derecho el que nos hace miembros iguales de una comunidad o es una pertenencia previa, la posesión de un conjunto  $x$  de propiedades individuales, la que hace posible que podamos ser reconocidos como sujetos de derechos: tal es la cuestión “democrática” (ni exclusivamente jurídica, ni exclusivamente económica), la que se pone en juego en la cuestión del “Derecho a la Universidad” y, por extensión, la que pone en juego nuestra discusión más urgente sobre el actual sentido de la autonomía universitaria.

¿Hay un problema en la redacción de la “Declaración”? Posiblemente, pero no es éste el lugar para desembrollar los nudos de las innumerables críticas a la forma y contenido de la Declaración del 48. Lo que me interesa señalar es que, incluso asumiendo todo lo que hace posible la declaración y las políticas de los Estados, nos encontramos que la universidad –entiéndase el presupuesto de esta generalización– es el último eslabón donde la cadena se corta por el lado más débil. Por supuesto que es necesaria una discusión sobre los contenidos y las formas liberales de la noción de derechos: es necesario discutir cuáles son los presupuestos contenidos en la idea de “igual libre elección”, que a la vez que son fundantes de los derechos individuales, habilita una serie de condicionantes que la hacen accesible a unos pocos y configura una imagen de los muchos. Que todos tengan el derecho a elegir un modo de vida y una ocupación, nada dice sobre la posibilidad de que todos puedan elegirlo o, en otros términos, el derecho fundamental de libre elección no se articula con el derecho a acceder al objeto de elección ni a las condiciones de la elección (Žižek, 2011). Es necesario desentrañar la relación entre el principio de los derechos individuales y la justificación de una situación de exclusión social de *facto*: es necesario desenmarañar la conversión casi automática de los derechos en privilegios, que es el gran nudo que se encuentra en el origen revolucionario de la “Declaración de 1789”, en cuanto institución política del orden social democrático<sup>3</sup>.

Pero quisiéramos concentrarnos en la universidad, interrogar su ideario de educación superior y buscar en su tradición las dinámicas propias. Continuando con nuestro análisis, veamos los efectos que posee el artículo que citamos en otra declaración, sin lugar a dudas muy importante y con un alcance y compromiso mayor a la ya mencionada declaración del 48, dada su especificidad. La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI” de 1998 promovida por la UNESCO, profundiza el sentido y la función de la educación superior, y su importancia para el desarrollo social y cultural. En más de una cita, esta declaración encuentra su fundamentación en la “Declaración del 48” y la interpreta en un sentido no muy extraño a lo que podemos desprender de ella. Así, en el artículo 3, clave en cuanto trata de la igualdad de acceso, establece en su párrafo a):

*Que todos tengan el derecho a elegir un modo de vida y una ocupación, nada dice sobre la posibilidad de que todos puedan elegirlo o, en otros términos, el derecho fundamental de libre elección no se articula con el derecho a acceder al objeto de elección ni a las condiciones de la elección (Žižek, 2011).*

“De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, *el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes* y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas”.

La declaración es contundente: no existe motivo alguno que justifique la exclusión de nadie en el ingreso al sistema educativo superior. Pero por otra parte, refuerza y despliega toda una serie de condiciones que son la base de tal derecho: mérito, capacidad, esfuerzo, perseverancia, determinación. La declaración no parece registrar el sentido histórico que ha tenido para el reconocimiento de los derechos el discurso del mérito y las capacidades, del “comercio de la virtud” como relación moderna de intercambio entre las identidades y los bienes sociales, que han puesto límites concretos a los derechos como un bien común.

Sabemos que existe una relación entre derechos y deberes, pero debe quedar claro que aquí no se trata de eso, porque esa relación enfatizada por la tradición republicana está ligada a los deberes públicos de los ciudadanos en un orden democrático. Ninguna otra forma de deber puede resultar una condición para los derechos. En el caso citado los deberes detallados

nada tienen que ver con deberes cívico-democráticos, hacen referencia a cualidades o propiedades individuales, relativamente condicionadas por posibilidades económicas, sociales y culturales. El resultante del mensaje es más que cuestionable, y dice mucho de la manera en que la universidad ha establecido su sistema de “membresía”: no se excluye por lo que se “es”, sino por lo que por propia culpa y cargo no se ha llegado a ser: en resumen, la universidad no excluye, si hay exclusión es, en realidad, auto-exclusión por carencia de capacidad, esfuerzo, perseverancia y determinación, por falta de mérito.

No están en cuestión aquí las intenciones de la declaración, cuya voluntad de inclusión se aclara permanentemente atendiendo incluso a la figura –que ha despertado más de una polémica– de la denominada “discriminación positiva”. Así, el párrafo d) promueve facilitar el acceso a miembros de grupos específicos (pueblos originarios, minorías culturales, personas con discapacidad, etc.) y le dedica un artículo especial, el nº4, a la promoción del acceso a las mujeres, volviendo a aclarar, en una línea más que evidente, lo antes mencionado: “establecer un sistema educativo equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito”. El problema de la declaración, avancemos un paso más, es que coloca a las formas de discriminación como prejuicios sociales externos a la universidad, que ésta no debe reproducir: lo que no dice o no llega a reconocer es que la universidad es una institución social como otras, que de hecho tiene una cultura propia (idiosincrática, pero también pedagógica y estatutaria) no exenta de mecanismos de exclusión: una institución que, además de reproducir, produce. Se tiende a asumir, equivocadamente, una identidad de la universidad –en sí democrática, ilustrada, libre de prejuicios–: la exclusión le viene de fuera, sólo en su inconsciente forma de reproducción. Su autonomía, por tanto, siempre hace referencia a un afuera del que debe mantener distancia, porque allí se encuentra, en la ignorancia o la incultura, el potencial germen de corrupción de las libertades. Se crea así una identidad universitaria a partir de un “otro” como potencial agresor de esta cultura universalista e ilustrada: la sociedad y, como su reflejo, el Estado.

El “mérito”, un concepto pocas veces interrogado<sup>4</sup>, muestra el extremo de un iceberg de dos puntas, en

cuyo otro extremo se encuentra el concepto de autonomía: en el medio, la gramática profunda de una concepción de educación destinada a unos pocos, que se teje de manera compleja en una larga historia, en prácticas, reglamentaciones, múltiples dispositivos que resultan los indicadores normativos de un “sujeto universitario” que nunca logra ajustarse a los sujetos sociales concretos.

Dejemos en claro algo, mérito no es sinónimo ni de evaluación ni de excelencia. La evaluación forma parte de todo el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, y se la considera parte integrante y necesaria del proceso de enseñanza y aprendizaje. El mérito hace referencia a una cualidad de los sujetos que le es atribuida por una comunidad o institución en función de una serie de valores y virtudes que delimitan formas de pertenencia. Mérito no es sinónimo de reconocimiento, que sin duda es una parte integrante de la dinámica universitaria en relación al trato entre pares, a las formas en que más allá de los sistemas públicos de evaluación, se consideran los aportes y compromisos de los individuos en un espacio común. Mérito hace referencia a un operador, que pone en juego las consideraciones de quienes pueden y no pueden pertenecer al sistema universitario, quienes pueden ingresar, permanecer y recibirse, e incluso luego ser incluidos como actores permanentes. La cuestión del mérito toca a un tema que, entendemos, es uno de los más cruciales en las universidades latinoamericanas: si la educación superior está orientada a la formación de élites o a la formación del pueblo, tema que generalmente es desviado por la falsa antinomia entre educación de calidad o educación masiva, que es la forma en que el mérito se trueca equívocamente con la excelencia. Un tema que, como venimos sosteniendo, atañe a la cuestión fundamental de la relación entre democracia y universidad y que debe permitir interrogarnos por los sentidos que posee actualmente la autonomía.

La importancia de desentrañar la ideología del mérito tiene un alcance mayor, en lo que toca a la autonomía, que la discusión específica sobre el derecho de universidad relativo al ingreso de los estudiantes. También se enlaza con las actuales transformaciones de los sistemas universitarios en relación a las formas de evaluación de productividad y a los múltiples estándares de rendimiento en todas



Mike Gómez. Tríptico.

sus competencias. Este es un tema muy discutido hoy y las reacciones frente a las formas de evaluación, a la aplicación de indicadores no generados por las propias universidades, expresan un generalizado malestar que no ha impedido su implementación a nivel mundial. Entendemos que, más allá de las sensibles alteraciones producidas en las prácticas cotidianas de los universitarios, ésta colonización ha sido posible porque la universidad ha sido históricamente un espacio meritocrático y ya poseía todos los dispositivos subjetivos para su aplicación. Hasta no hace mucho tiempo esa meritocracia estaba directamente ligada a tradiciones universitarias particulares. Hoy la transnacionalización de los sistemas de evaluación de la enseñanza y la investigación representan una nueva lógica meritocrática, neoliberal, que se ha extendido más allá de las particularidades históricas y que, en muchos casos, coexiste y se potencia con ellas. Por qué las universidades han recibido estas nuevas formas de meritocracia –sin desconocer la presión ejercida por la retirada del Estado en décadas anteriores y todavía dominante en los países del primer mundo– encuentra parte de su respuesta en la propia cultura universitaria, por eso se trata de imaginar formas de resistencia y construcción no reaccionarias ni corporativas, que asuman la difícil cuestión de pensar la relación entre democracia y conocimiento (Stolowicz, 2005).

La neoliberalización de la educación superior es absolutamente dependiente de la ideología del mérito, porque justamente funciona en la combinación de mecanismos de control, de promoción-premiación, junto al *laissez faire*<sup>5</sup>: está en el mérito, capacidad,

esfuerzo, perseverancia y determinación de cada docente-investigador el lugar que ocupará dentro del sistema universitario y el acceso a sus recursos y bienes materiales y simbólicos (afectando culturas corporativas tanto como comunitarias, pero sobre todo democráticas); y está en la sumatoria de esos recursos humanos la evaluación que establece los estándares de las universidades. Si podemos descubrir aquí un sentido positivo de la autonomía universitaria que haga posible resistir a las transformaciones importadas del régimen neoliberal del capitalismo global prestas a la apropiación del conocimiento público, también tenemos que poder interrogar la esencial función que una ideología del mérito ha cumplido y cumple en las instituciones de formación superior: pregunta que debe considerar tanto una “ideología social” del mérito que domina los más amplios aspectos de la vida, claramente fundamentada por los teóricos del liberalismo, del utilitarismo, del neo-liberalismo, etc., como también aceptada en un imaginario social instituido bajo el sentido común de un acceso a la universidad como merecimiento o premio, en una “ideología universitaria” con características propias, ligadas a cierta representación muy específica del conocimiento, tanto en relación a los “sujetos de conocimiento” como a las condiciones de producción y validación. Si efectivamente es posible pensar una relación entre democracia y conocimiento, es la universidad un espacio necesario para explorarlo, y la relación entre los derechos y la institución pública de la educación superior es una de las claves, tan urgentes como fundamentales.

## ... a la autonomía como derecho democrático y social

Imaginar una idea de universidad sin necesidad de recurrir a ese operador o dispositivo que es el mérito nos obliga a reflexionar sobre los posibles alcances de la idea del “Derecho de Universidad” como tarea de la universidad pública, que como hemos dicho, va más allá del argumento que cuestiona la incondicionalidad de los derechos sociales por estar sujetos a las posibilidades económicas objetivas de los Estados, porque la cuestión aquí no involucra sólo ni exclusivamente a cuestiones de índole material, sino a las posibilidades subjetivas objetivadas en lo que se denomina el sistema universitario y los límites que éste impone y que, como hemos propuesto, se enlaza con las formas de producción, distribución y apropiación del conocimiento público.

“Derecho de Universidad” no es, entonces, el derecho “de la” universidad, de su autonomía frente a las exigencias sociales y las políticas públicas: es derecho “a la” universidad en tanto derecho “de” universidad, de una institución que se conciba como un espacio que se incluye a sí mismo en la defensa, promoción e imaginación de derechos existentes y de nuevos derechos. Por eso no se trata sólo de la adopción de las garantías de no discriminación, sino de asumirse como agente de inclusión que puede imaginar autónomamente –es decir, como agente activo– las formas de garantizar, consolidar y potenciar un conjunto más amplio de derechos, que van desde el derecho a ingresar y permanecer en la universidad, el derecho a desarrollar las actividades de enseñanza e investigación con pleno reconocimiento de la pluralidad y heterogeneidad de saberes, el derecho al conocimiento como bien común, el derecho a establecer un vínculo activo y comprometido con las demandas sociales, políticas y culturales de una sociedad.

Aunque parezca difícil cuestionar esto que hemos llamado la ideología del mérito, nos encontramos con un documento de singular importancia: la “Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe 2008” (CRES)<sup>6</sup> marca una diferencia sustantiva en relación a la manera en que interpreta las anteriores declaraciones<sup>7</sup>. En primer lugar, porque en esta declaración no se nombra ni una

vez la palabra “mérito”, no la necesita para recuperar la fuerza declarativa de los documentos antes mencionados y desplegar en detalle los fines, funciones, competencias y compromisos de la educación superior. En lugar de interponer el operador del mérito, define a la educación superior a partir de tres ideas clave, a las que se suma una perspectiva de integración regional ligada a estas ideas. La declaración comienza así:

“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.

No vamos a analizar aquí el conjunto de los principios orientadores sobre los que avanza la declaración. Basta señalar, para nuestros fines, que la manera en que se articula un derecho y un deber en torno a un bien público y social ya anuncia, en general, una forma de interpretar los derechos, y en particular la autonomía, que es más que significativa. Sobre la autonomía, quisiera recuperar algunos pasajes:

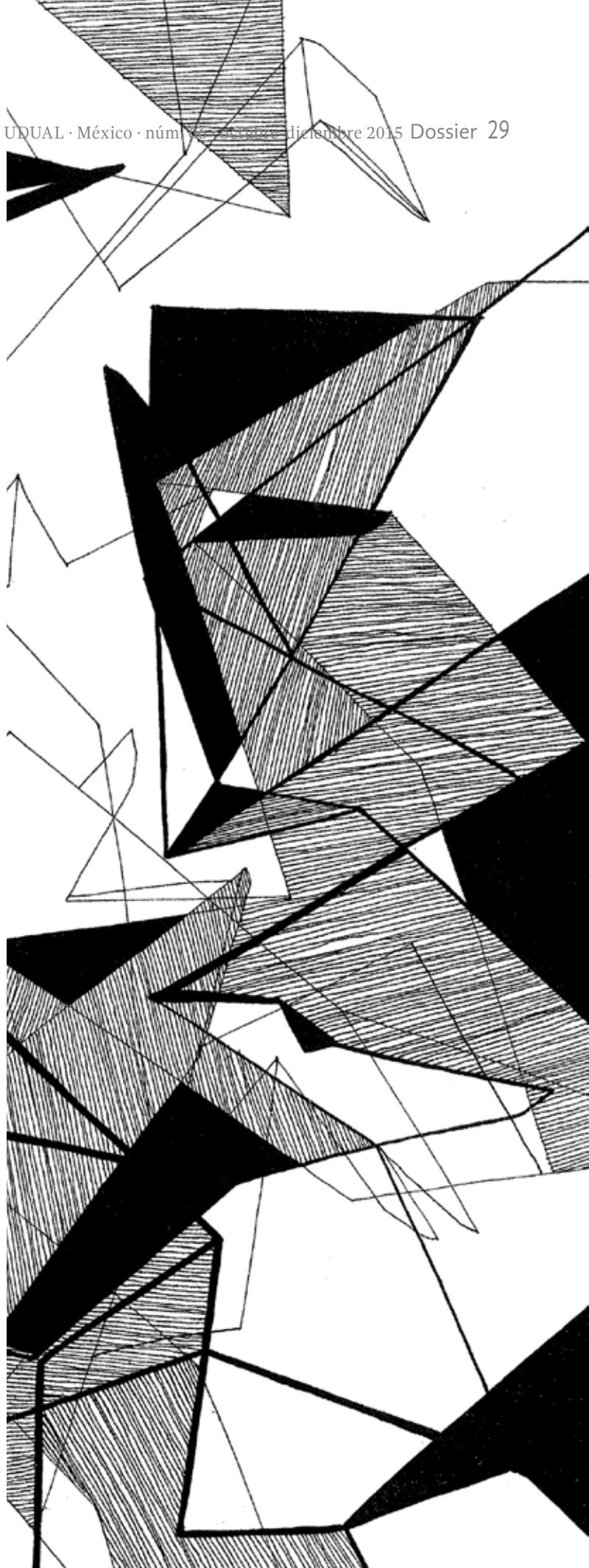
“El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos”

“B 5 - Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia

de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables”.

“D6 - Es necesario promover mecanismos que permitan, sin menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de éstas”.

La autonomía es un tipo de “relación” orientada por el compromiso y la responsabilidad social, siendo la universidad la institución en la que el Estado deposita la garantía y efectiva realización de ese derecho a la educación como un bien público y social. La autonomía se liga así con una actividad a la que se le reconoce los recursos intelectuales e institucionales para aportar de manera creativa a esta tarea, que comprende tanto la formación como a la producción del conocimiento. Ahora bien, si en términos programáticos, la autonomía es un derecho y una condición, pero también nos impone deberes con una comunidad que también tiene el derecho de ser partícipe, pues “la autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano”, no debemos reducir esto a las reglas del servicio público, porque lo que está en juego aquí es más que el funcionamiento de una institución (que, por supuesto, debemos comprender y analizar en sus detalles, porque más allá de sus estatutos, es en las más cotidianas diagramaciones donde los instrumentos que deberían facilitar el acceso al conocimiento terminan siendo trabas: planes de estudio, acceso a los materiales, horarios, modalidad de evaluaciones, formas de distribución del trabajo docente, separación entre investigación y docencia, etc.) y más que el compromiso político y la sensibilidad social de todos los que cumplen una función dentro del sistema universitario. Si, por una parte, las declaraciones establecen principios institucionales y de acción, orientan normas y prácticas, establecen objetivos y atienden a posibles procedimientos, y toman posición frente a otras formas que atentan contra sus fines, otra parte, tocan la fibra de nuestras formas de vida.



## Autonomía e igualdad del conocimiento

Lo que entendemos se propone como experimento y experiencia para la imaginación es afrontar la compleja relación entre conocimiento e igualdad como núcleo de la vida universitaria: “producir el encuentro entre la pregunta por el sentido de la vida del conocimiento y de la vida en común. Tal es, quizás, la pregunta propiamente democrática de la universidad”. Por supuesto no existen espacios privilegiados para que este encuentro se dé, ni necesidad alguna de que se produzca en función de condiciones objetivas. Es una cuestión que puede emerger en cualquier momento y lugar o no. Pero es verdad también que existen ocasiones históricas que nos ponen al borde de ese interrogante, que empujan más allá de lo conseguido e incluso más allá de aquello que hemos logrado individualizar que falta. Se trata de aventurarse hacia lo posible, que no se sigue luego de que se han dado respuestas a lo necesario, pero tampoco puede prescindir de lo necesario si pretende ser una cuestión cuya forma especulativa se convierta en una experiencia colectiva, viva, que logre imaginar un “nuevo inicio”.

Sin lugar a dudas la universidad se encuentra inscrita en procesos de cambio permanentes, al viejo lenguaje de la modernización se lo ha sustituido por el de la actualización –aquel poseía un fuerte sentido de imagen de mundo, de progreso y de promesa, el actual es más difícil de decodificar puesto que aparece despolitizado, es la llana contemporaneidad con un mundo dado que permanentemente nos anticipa su obsolescencia más o menos próxima–. La autonomía debe permitirnos imaginar la posibilidad de poder-comenzar, una libertad que no se reduce a la producción de nuestras propias normas frente a las injerencias externas y los abusos internos, porque sólo es posible comenzar algo con otros, porque son siempre los otros los que hacen posible, en la novedad de la palabra que ponen entre nosotros, la posibilidad de lo nuevo (Arendt, 1997). La universidad no es el único espacio en donde se genera conocimiento, como las instituciones públicas no son los únicos espacios en donde se generan las formas de la vida en común, pero es el espacio en donde su encuentro es tan necesario como constitutivo. La escisión o jerarquía entre estas dos preguntas nos lleva a seguir

repetiendo el antagonismo entre conocimiento neutral y conocimiento politizado, dos formas que niegan el principio de la igualdad, el principio que está a la base del derecho a la educación: “que todos piensan”.

Por supuesto, hay distinciones y divisiones: de saberes, con historias y metas propias; de actividades, como la enseñanza, la investigación, la extensión, el gobierno; de tiempos, entre la reflexión que en soledad nos lleva a dialogar con nosotros mismos a la comunicación con los demás en donde se produce esa indescifrable química del pensamiento común; hay capacidades o virtudes que desarrollamos más que otras, modos de aparecer ante los otros, identidades en las que nos reconocemos; y podríamos seguir multiplicando diferencias que forman parte de los hechos del mundo con los que vivimos y nos organizamos. Pero la “igualdad de las inteligencias” –para utilizar la expresión de Rancière (2003)– es anterior a todo eso, no un hecho antropológico, una facultad natural o adquirida, tampoco una meta social, sino aquello que se asume como principio y que expone, en su inconstatabilidad e incontrastabilidad, a todas las demás divisiones y distinciones –muchas veces necesarias– en su contingencia, que las interroga constantemente y que las impugna cuando en ellas se pretenden fundar jerarquías y administrar un sistema de méritos, como si ellos se siguieran necesariamente del orden natural del conocimiento.

Es según esta “idea de igualdad”, que tienen sentido esos dos derechos de autonomía reclamados por la vida de la universidad: la “libertad de cátedra” y la libertad política. A pesar de que el término cátedra tiene límites propios –nace en analogía a la *cathedra*, sillón en que se ubica el obispo para dar los oficios litúrgicos, equivalente a la silla elevada por sobre los estudiantes en que se ubica el profesor, designando una función y una autoridad– la idea de libertad le otorga un tipo de ejercicio diferente e incluso opuesto, que se corresponde a la libertad de pensamiento; pero también la idea de un ejercicio libre del pensar tiene sentido aquí no como acto privado, no como exposición de la íntima libertad de conciencia, sino en cuanto promotor de una “espacialidad” singular, que es el encuentro con otros, que también son libres y actúan allí esa libertad del pensar. Es una libertad que –siguiendo a Arendt– se hace posible en el “entre” los hombres, y por tanto

una “autonomía heterónoma”; no porque los otros están ahí como límite de mi libertad (en la clásica definición liberal de que mi libertad llega hasta donde comienza la de los otros) o para polemizar con mi decir, sino porque primariamente sin otros esa libertad carece absolutamente de sentido. Y es una autonomía heterónoma porque no se trata sólo del presupuesto de una igualdad de los que integran ese espacio (llamémosle aula y no cátedra), sino de una espacialidad que debe ser permanentemente interrogada por la pregunta por quién cuenta como hablante.

El aula como espacio de cooperación del conocimiento no debe sólo referirse a un tipo de organización más o menos horizontal o colectiva, afectado por una disposición particular de la división del trabajo, sino en su acepción más literal y más fecunda: actuar con otros, actuar conjunto, hacer común. La autonomía como “libertad de cátedra”, entonces, no sólo se ve afectada cuando una autoridad interfiere arbitrariamente en lo que se puede o no decir, en lo que se debe o no decir; no sólo cuando un interés económico define lo que resulta útil o conveniente aprender; sino, antes, cuando un mecanismo que no sometemos a la crítica define quien puede y quien no puede estar allí, pero sobre todo cuando es nuestra propia palabra la que prefigura quién puede y quien no puede escuchar, entender, apropiarse y dialogar con lo que allí se dice. La universidad puede “abrir sus puertas”, como suele decirse, pero es en las prácticas concretas donde la poco feliz metáfora de las puertas puede ser dejada de lado por una “ciudad universitaria abierta” a todos; sujetos, saberes y acontecimientos.

“La Universidad no entrega la idea de autonomía, la preserva y la reinventa como capacidad de afectar y ser afectados, como ejercicio colectivo de una libertad positiva, como república de razones y reino de la crítica, nunca como mero resguardo de interferencias sociales ni como asepsia que mantiene una nobleza académica a salvo de las borrascas de la historia. Autonomía no es autismo. [...] La universidad como atención por la vida no universitaria y por experiencias que tienen lugar al margen de su ámbito dota a la autonomía de una «heterogeneidad» irreductible a heteronomías (profesionalistas, empresariales o estatales) que pudieran vulnerar su libertad de intervenir, de transformar y de pensar. El adjetivo *heterogénea* busca designar aquí una universidad sensible a una pluralidad intelectual, estética y social de la que toma sus objetos y por la que se deja afectar” (Tatián, 2013, pp. 23-24).

Capacidad de afectar y ser afectada, es algo que requiere la universidad, la vida universitaria y los actores universitarios, con una mirada lúcida sobre las actuales condiciones de la relación entre universidad, Estado y mercado<sup>8</sup> que demanda una redefinición fecunda del par autonomía-heteronomía, vía a explorar sobre un nuevo ideario de “autonomía impura”, contaminada por el mundo y por su propia historia, de la que se nutre con sus más comprometidas tradiciones, pero que sabe reinscribir en su propio tiempo a partir de la crítica, las resistencias, el reconocimiento y la invención de lo común.

## Notas

1. Tomamos de Miñana las dos dimensiones de la autonomía, como libertad de cátedra e independencia de poderes externos, aunque consideramos que si bien son dos tradiciones con diferencia reconocible, se ajustan tendencialmente al vínculo con lo político que hemos propuesto (Miñana, 2011).
2. Aunque más allá de estos análisis, Bourdieu sostuvo la necesidad de una “política de la razón”, directamente anclada en la defensa de una autonomía absoluta de las ciencias respecto del Estado, sostenida en el compromiso de los intelectuales.
3. “El tiempo de la igualdad es el presente, no el porvenir. Su manifestación es ubicua, plural y rizomática, no una jerarquía de prioridades. Además, en su sentido más elemental -el que anima, por ejemplo, la Declaración de los derechos del hombre-, la igualdad es anterior e independiente de toda lógica del mérito. En tanto declaración, la igualdad de las personas no subordina su valencia a ningún meritocratism -por lo demás tal vez inevitable en ciertos aspectos de la vida humana-, pues concierne a lo que los seres humanos son (a que los seres humanos son) y no a lo que hacen. No hay mérito ninguno en tener mérito. En su forma más exacta, esta idea quizás encuentra su manifiesto conciso en la frase «de cada uno según su capacidad, a cada uno según su necesidad», con la que Marx definió alguna vez el comunismo. Hay en ella una radical ruptura de la lógica que la mercancía (palabra que comparte raíz con «mérito») establece en las relaciones sociales y los vínculos”, (Tatián, 2010).
4. Una primera aproximación filosófica y política a la cuestión del mérito se la debemos a un texto de Diego Tatián titulado “Más allá del mérito”. Allí lee el conocido pasaje de la *Ethica* de Spinoza, “La felicidad no es un premio que se otorga a la virtud sino que es la virtud misma” (E., V, 62) indicándonos que el valor de una acción no se encuentra en su realizarse por sí misma, con total autonomía del mundo, sino que resulta una crítica al mundo en donde se reparten premios y castigos, para convertirse en la afirmación de un *amor del mundo*.
5. Al respecto, es una tarea por hacer recuperar los análisis de Michel Foucault realizados en los cursos “Seguridad, territorio, población y el nacimiento de la biopolítica”, introduciendo la historia de la universidad como parte de las instituciones modernas en donde se ha desarrollado una forma específica de gubernamentalidad que actualmente alcanza a las más recientes transformaciones neoliberales (Foucault, 2006 y 2007).
6. La lectura de esta declaración en clave de derechos, y para ser más precisos, la cuestión de los derechos, se la debemos a una serie de reflexiones de Eduardo Rinesi, hoy reunidas en el libro *Filosofía (y) política de la universidad* (Rinesi, 2015).
7. En su tercer párrafo introductorio sostiene: “La CRES 2008 se realiza a 10 años de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), a 12 años de la Conferencia Regional de la Habana (1996) y a los 90 años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad”.
8. Un análisis muy interesante es el que esboza Habermas, anticipando las condiciones actuales de esta relación en la historia de la universidad alemana y el particular rol que jugó los usos de la idea de autonomía (Habermas, 1987).

## Bibliografía

- Arendt, Hannah. (1997). *¿Qué es la política?*, Paidós, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre. (2008). *Homo academicus*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Brovetto, Jorge. (2002). “El derecho humano a la educación superior. Análisis a la luz de la Reforma de Córdoba”, conferencia en ocasión de recibir el título de Doctor Honoris Causa en la Universidad Nacional de Córdoba
- Etchichury, Horacio Javier. (2010). “La gratuidad en la educación superior argentina: un derecho humano”, en *Actas del X Coloquio Internacional sobre gestión Universitaria en América Latina*, Mar del Plata. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94845/ETCHICHURY.pdf?sequence=1>
- Foucault, Michel. (2006). *Seguridad, territorio, población*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Habermas, Jürgen. (1987). “La idea de Universidad”, *Sociología*, año 2, núm. 5, otoño, México.
- Juarros, María Fernanda. (2006). “¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región”, *Andamios*, vol. 3, núm. 5, diciembre, pp. 69-90.
- Lefort, Claude. (1990). *La invención democrática*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Miñana Blasco, Carlos. (2011). “Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad. Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas”, *Ciencia Política*, núm. 12, julio-diciembre, pp. 77-108.
- Ornelas Delgado, Jaime. (2008). “Reflexiones en torno a la autonomía universitaria”, en *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 30-35. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109074328/05delgado.pdf>
- Ranciére, Jaques. (2003). *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona.
- Rinesi, Eduardo y Soprano, Germán (comp.). (2007). *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las facultades, de Immanuel Kant*, Prometeo Libros y Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- (coord.). (2013). *Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*, Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*, Ediciones UNGS, Los Polvorines.
- Stolowicz, Beatriz. (2005). “Apuntes para pensar la autonomía universitaria hoy”, *Revista de Sociología*, núm. 19, pp. 139-148.
- Tatián, Diego. (2004). “Más allá del mérito”, en *Spinoza, el amor del mundo*, Editorial Altamira, Buenos Aires.
- (2010). “Igualdad como declaración”, *Revista del Inadi*, núm. 3, diciembre.
- (2013). “Notas liminares para una universidad abierta”, en línea, [http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Diego\\_Tatian-Invencion\\_democratica\\_de\\_la\\_Universidad\\_San\\_Pablo.pdf](http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Diego_Tatian-Invencion_democratica_de_la_Universidad_San_Pablo.pdf)
- Thayer, William. (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna*, Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile.
- Vaccarezza, Leonardo Silvio. (2006). “Autonomía universitaria, reformas y transformación social”, en Vessuri, Hebe (edit.) *Universidad e investigación científica*, CLACSO, Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Leonardo%20S%20Vaccarezza.pdf>
- Žižek, Slavoj. (2011). “Contra los derechos humanos”, *Suma de negocios*, vol. 2, núm. 2, diciembre.