



Universidad Nacional de General Sarmiento

Instituto del Desarrollo Humano

Especialización en Filosofía Política

Trabajo final

Re-flexiones en torno a la noción *democratización de la universidad* desde la perspectiva filosófica y política de Jacques Rancière.

E. Rojas

Director: Eduardo Rinesi

Los Polvorines, Buenos Aires, 2017

Esto no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro *–la palabra del otro–* es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por supuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar.

Jacques Rancière, *El maestro ignorante*

Como se sabe, la ciencia social se ha ocupado fundamentalmente de una cosa: verificar la desigualdad. Y de hecho ha podido probarla siempre. Frente a esta ciencia de la crítica social que redescubre perpetuamente la desigualdad parece interesante sacar a la luz esas prácticas que se han asignado, precisamente, la tarea inversa. A partir de allí podremos preguntarnos, llegado el caso, quién es el más ingenuo: quien verifica la igualdad o quien verifica la desigualdad.

Jacques Rancière, *En los bordes de lo político*

Contenidos

Entrada	4
Capítulo 1: Democratización de la universidad	7
1. Algunos estudios sobre el tema	7
2. Usos y sentidos de la democratización de la universidad	10
2. 1. Democratización de sus funciones formativas	11
2. 2. Democratización de sus funciones investigativas	18
2. 3. Democratización de sus funciones extensionistas	28
Capítulo 2: Política, democracia, democratización y universidad	34
1. Política, democracia y democratización	34
1. 1. Progreso hacia el ‘buen el funcionamiento’ de la ‘democracia’	34
1. 2. Procesos de transformación del orden instituido	36
2. Democratización de la universidad. Entre <i>le partage</i> policíaca y <i>le partage</i> política.....	51
2. 1. <i>Le partage</i> I: inclusión identitaria, reparto ordenado de lo común y reducción de las desigualdades	51
2. 2. <i>Le partage</i> II: actualización del principio igualitario, partición conflictiva de lo común, derecho a la universidad y sujetos políticos	58
2. 3. Democratización de la universidad, comunidad universitaria e igualdad	76
2. 4. Democratización de la universidad, igualdad y desigualdad.....	92
Salida.....	97
<i>Le partage des discours</i>	102

Entrada

En el transcurso de los últimos años, en el marco de las diferentes discusiones públicas, políticas y teóricas que se han desatado en nuestro país en torno a la educación superior universitaria, múltiples actores han venido refiriéndose de manera cada vez más frecuente a la democratización de la universidad. Ahora bien, al igual que el término ‘democratización’, la noción ‘democratización de la universidad’ lejos de ser unívoca puede referir a una multiplicidad de sentidos distintos. Cada uno de estos sentidos no solo alude a contextos y transformaciones históricas diferentes, sino que se apoya en diferentes tradiciones del pensamiento filosófico y político, y por lo tanto pone en juego distintas ideas acerca de la universidad y su democratización, como así también, principalmente, acerca de la democracia, de los procesos de democratización en general, de los derechos, de la igualdad y de las relaciones entre éstas y otras tantas nociones del campo de la política.

Las producciones teóricas que en nuestro país han abordado, de manera directa o tangencial, la cuestión de la democratización de la universidad, provienen en su mayoría del campo de las ciencias sociales. Entre esas producciones, existen pocas que intenten dar cuenta de esta multiplicidad de sentidos, y menos aún que profundicen acerca de los vínculos entre esos sentidos y las diversas nociones del campo político a las que refieren. Asimismo, la mayor parte de la bibliografía consultada que trata o alude al tema, no ofrece demasiada claridad conceptual ni sobre la idea de *democratización de la universidad* a la que refieren ni sobre el propio concepto de *democratización* en el que se apoyan.

Pues bien, este trabajo parte, en principio, de esas ausencias y necesidades teóricas; y, en segunda instancia, de la intención de recomponer, desde una perspectiva filosófico-política, otro sentido de democratización en general y democratización de la universidad en particular que se distancie de los supuestos en los que se apoyan los discursos predominantes sobre el tema. En ese marco, el escrito ofrece, en primer lugar, una reconstrucción teórica inicial que recupera algunos de los múltiples sentidos que actualmente coexisten en nuestro país en torno a la idea de democratización de la universidad, otorgándoles cierto orden de análisis, con el fin de poder comprender un poco mejor la amplitud del tema que abordamos o, mejor, con el fin de poder comprender de qué estamos hablando, cada vez, en cada caso, cuando hablamos de la

democratización de la universidad. En segundo lugar, propone algunas reflexiones que intentan dar cuenta de los fundamentos teóricos y la tradición de pensamiento político y/o filosófico en los que algunos de esos usos y sentidos se apoya, así como de los diferentes significados que se actualizan y se ponen en juego no solo acerca de la universidad y su democratización, sino también de los procesos de democratización en general, de la democracia, de la igualdad, de los derechos, y de los sujetos de derecho. Y, en tercer lugar, procura recomponer, desde una perspectiva ranciereana, un sentido de democratización en general y democratización de la universidad en particular que se distancie de los supuestos en los que se apoyan los discursos predominantes sobre el tema. En otras palabras, las páginas que siguen intentan –en el primer capítulo– dar cuenta de *lo que se dice* acerca de la democratización de la universidad, –y en el segundo capítulo– *re-flexionar*¹ al respecto y proponer otra perspectiva a partir de la cual poder abordar dicha cuestión.

Consideramos que este trabajo nos permitirá posteriormente continuar avanzando en una reflexión más profunda sobre los temas que aquí abordamos. Pero además, y principalmente, consideramos que el trabajo teórico que proponemos aquí puede constituir un aporte para enriquecer, profundizar y avanzar en el debate político y teórico-político acerca de la democratización de la universidad en particular y de la democracia, la política, la igualdad y los procesos de democratización en general. Debates que, en muchos casos, no son meras especulaciones teóricas, sino que cumplen un papel fundamental en los procesos de resignificación, reconfiguración y transformación de las prácticas políticas y en los modos de concebirlas. La intención de ampliar estas discusiones se sustenta en el hecho de que entendemos la política –y la democracia, que es su modo de subjetivación– como la puesta en conflicto entre diferentes significaciones y sentidos que puede provocar transformaciones que se juegan

¹ Mediante la noción *re-flexión* o, mejor, mediante la actividad de *re-flexión*, queremos expresar no solo ese ‘trabajo’ de análisis crítico, estudio y ‘producción’ de conocimientos que mediante el ejercicio del pensamiento se lleva a cabo sobre alguna materia, sino también, principalmente, un esfuerzo del pensamiento que se dirige a provocar una división y un movimiento a propósito de la cuestión que aborda, pero no para dejarnos dando vueltas sobre ella misma, sino para *flexionarla*, para *torcerla*, hasta provocar su *tor(t)sión*, su *distorsión* y ver qué puede surgir a partir de allí. Se trata, en ese sentido, de una actividad atravesada por una intensión eminentemente política. Puesto que, penetrando en un cierto reparto de lo común, en un determinado orden y consenso acerca de ese reparto, nos lanzamos a ponerlo en cuestión, a repensar qué otros modos de ver, decir, hacer, sentir, pensar pueden surgir cuando una partición de lo común sensible es desordenada. (La referencia que hacemos aquí a la noción *tor(t)sión* se apoya muy libremente en una serie de reflexiones que se desarrollan en el capítulo 1 de *El desacuerdo*. Allí se señala que la noción *tort* no solo puede ser entendida como daño, torsión y distorsión, sino que también se encuentra relacionada con la noción de *bladeron* en tanto aquello que interrumpe, que detiene la corriente).

siempre entre “lo instituido” y “lo por instituir”. En ese sentido, mediante este texto, este discurso, estas palabras aspiramos a continuar disputando y ampliando el espacio – visible, audible, sensible– en el que se dan las discusiones actuales acerca de la universidad pública en nuestro país.

Apoyándonos principalmente en las contribuciones de Jacques Rancière, partimos del supuesto de que la democratización es un proceso cuyo principio es la igualdad, y por lo tanto ni una transición ni un progreso hacia la democracia, sino la forma misma de la democracia, entendida como subjetivación de la política, es decir como proceso conflictivo de actualización del principio igualitario que se enfrenta siempre a lógicas desigualitarias. Asumimos, además, que dicho proceso está constituido por un doble movimiento: un movimiento de subjetivación, en el marco del cual la acción de cualquiera puede transformar, redefinir, resignificar lo instituido y las instituciones, aquello que forma parte de la vida en común, instituyendo nuevos sentidos y nuevos efectos de igualdad, y un movimiento institucional, “formal”, o de objetivación que define determinada *partición* de lo común. Partiendo entonces de estos supuestos, a lo largo del escrito sostendremos e intentaremos mostrar, por un lado, que los modos predominantes de comprender y abordar los procesos de democratización en general y los procesos de democratización de la universidad en particular han tendido a reducirlos a un movimiento meramente institucional, de *partición* e inclusión ordenada, identitaria y equitativa de lo común, y de reducción de las desigualdades, que toma a los individuos como objetos, parte de la desigualdad y la reproduce indefinidamente. Por otro lado, intentaremos mostrar que, como todo proceso de democratización, si bien los procesos de democratización de la universidad son procesos “formales” de repartición, son también, antes que nada, procesos participativos, de subjetivación, resignificación y transformación de lo instituido, es decir procesos irremediamente conflictivos que (re)definen la *partición* de lo común, como así también quiénes y cómo tienen parte en ello. Siguiendo esa línea y retomando algunas reflexiones que, desde una perspectiva filosófica y política, han aportado autores como Eduardo Rinesi, Diego Tatián y Patrice Vermeren, sostendremos que es la acción de los sujetos lo que puede recomponer y poner en movimiento otra lógica de la *igualdad*, de la *partición* de lo *común* y de la participación en la *comunidad* universitaria. En ese contexto intentamos delinear algunas reflexiones que nos permitan comprender los procesos de democratización de la universidad como procesos de afirmación y verificación de la igualdad antes que como procesos de reducción de las desigualdades.

Capítulo 1: Democratización de la universidad

1. Algunos estudios sobre el tema

Entre los estudios que han abordado la cuestión de la democratización de la universidad en nuestro país, los aportes que han hecho desde las ciencias sociales Adriana Chiroleu y Martín Unzué resultan sumamente significativos, puesto que los autores no solo asumen la polisemia del término sino que procuran dar cuenta de sus múltiples usos y sentidos. Al respecto, Unzué asegura que “la apelación a la ‘democratización de la universidad’ convoca y despliega una compleja diversidad de sentidos”.² En un intento por dar cuenta de esta diversidad, en los textos “Universidad y desarrollo. Las políticas públicas de ciencia y técnica y sus relaciones con la democratización de la investigación” (2015) y “Políticas Públicas de Acceso abierto y democratización del conocimiento en la Universidad Argentina” (2015), el autor “hace un recorrido por los sentidos de la idea de la democratización en la universidad argentina, deteniéndose en la democratización” del conocimiento y la investigación.³ Por su parte, Adriana Chiroleu ha realizado valiosos aportes al respecto en los textos “Alcances de la democratización universitaria en América Latina” (2014), “Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil” (2013), en los que expone, entre otras cosas, las diversas acepciones que coexisten en torno al término democratización, “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil” (2009) y, especialmente, en “La democratización del acceso a la Universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión” (2009), en el que expone las variaciones que fue teniendo la idea de democratización universitaria heredada del movimiento reformista de 1918, deteniéndose en la democratización del acceso y en la cuestión de la inclusión.

En sus trabajos, Chiroleu y Unzué coinciden en realizar la misma distinción para el estudio que llevan a cabo. Los autores distinguen entre lo que denominan ‘democratización interna’ y ‘democratización externa’. Con la primera aluden a la democratización del gobierno universitario –cuestión que en este trabajo no abordaremos–. Y con la segunda se refieren a procesos de mayor apertura de la universidad a la sociedad, o a la profundización y mejoramiento de prácticas inclusivas

² Unzué, “Universidad y desarrollo...”, página 93.

³ Unzué y Freibrun, “Políticas Públicas de Acceso abierto...”, página 1.

de la primera en relación con la segunda. En palabras de Chiroleu “el concepto de democratización engloba por lo menos dos planos distintos (...). Por un lado, puede hablarse de *democratización interna* haciendo referencia a la participación (...) en el gobierno universitario”. Por otro lado, puede hablarse de *democratización externa*, que “designa la representación que las distintas clases sociales tienen en la población universitaria (...). En este sentido, la demanda de democratización externa se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la universidad”,⁴ que, según la autora, puede implicar una mera *ampliación del acceso* o la cobertura, hasta el desarrollo de *procesos inclusivos*, que aseguren el ingreso, la permanencia y el egreso. Como veremos a lo largo del trabajo, la noción de inclusión viene siendo, desde la década del 90, uno de los tópicos fundamentales en nuestro país para referir a la democratización de la universidad.

La distinción entre acceso e inclusión que realiza Chiroleu, es abordada desde una perspectiva similar por Ana García de Fanelli en el texto “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación” (2014). En la misma línea, en el libro *Democratización de la Universidad: Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes* (Martínez, S., 2011), sus autores se centran en analizar aquellas políticas y estrategias estatales e institucionales que promueven y garantizan o que, por el contrario, condicionan y limitan la democratización del acceso y la permanencia en las instituciones universitarias. En el texto “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias” (2007), Ana María Ezcurra se refiere a los desafíos a los que se enfrenta la universidad del siglo XXI, si se tiene en cuenta la relación entre las exigencias de democratización del ingreso, las desigualdades sociales y las limitaciones institucionales. La cuestión de la democratización del acceso también es abordada por Juan Carlos Tedesco, Claudia Aberbuj e Ivana Zacarías en el libro *Pedagogía y democratización en la universidad* (2014) y por Victoria Gessaghi y Paola Llinás en el texto *Democratizar el acceso a la educación superior* (2005).

Por su parte, Martín Unzué efectúa la distinción entre ‘democratización interna’ y ‘externa’ o ‘social’ al afirmar: “Por ‘democratización de la universidad’ entendemos la ampliación del acceso al gobierno, el mejoramiento de la representatividad de los

⁴ Chiroleu, “La democratización del acceso a la universidad...”, página 2.

sectores que integran la comunidad universitaria, pero también, la profundización de los impulsos (...) que la aproximan a la sociedad”. En este segundo sentido la idea de democratización es entendida “como apertura de la universidad a la sociedad”.⁵ En otro texto escrito por Unzué junto con Nicolás Freibrun, los autores afirman que “la idea de democratización aplicada a la universidad (...) significa en un primer sentido, la ampliación de su gobierno o de la participación en el mismo”. Mientras que en un segundo sentido “supone la densificación de las relaciones de la universidad con la sociedad”.⁶ En este segundo sentido distinguen “tres sub-tipos”: “apertura de las aulas” (o democratización de la enseñanza), “apertura de los laboratorios” (o democratización del conocimiento) y “extensión” (o democratización del vínculo extensionista de la universidad con la sociedad); y se detienen en un examen del segundo, es decir, de “la democratización como apertura de la investigación”.⁷ Siguiendo la misma línea, Fernanda Juarros y Judith Naidorf abordan la cuestión de la democratización del conocimiento en el artículo “Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina” (2007). Por su parte, Silvio Vaccarezza se refiere a la cuestión de la democratización del conocimiento, desde el punto de vista de la extensión, en el texto “Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria” (2015); de acuerdo con el autor, los discursos y las prácticas que se dirigen a democratizar las funciones extensionistas de la universidad pueden reivindicar y dar lugar a vínculos más simétricos y menos jerárquicos o, por el contrario, más asimétricos y jerárquicos.

La tendencia a asociar la democratización de la universidad –en sus múltiples sentidos– con la idea de “apertura a la sociedad” se encuentra íntimamente relacionada con la tradición con la que carga la institución universitaria, institución que surge y se erige como una *comunidad* recortada y aislada de la sociedad, profundamente elitista y “amurallada”. Al respecto Rinesi sostiene que “las universidades son instituciones que, a lo largo de alrededor de mil años de historia, (...) siempre funcionaron como máquinas de producción de élites. De élites clericales, estatales, técnicas o profesionales”.⁸ Por su parte, Martín Unzué señala que “el viejo problema de la distancia entre universidad y sociedad es tributario de cierta tradición de institución ‘amurallada’, sea literal o simbólicamente, cuyo origen histórico se puede rastrear en las

⁵ Unzué, “Universidad y desarrollo...”, página 93.

⁶ Unzué y Freibrun, “Políticas Públicas de Acceso abierto...”, página 2.

⁷ Unzué y Freibrun, “Políticas Públicas de Acceso abierto...”, página, 1.

⁸ Rinesi, “La universidad como derecho...”, página 109.

complejas negociaciones referidas a la autonomía por parte de las primeras universidades medievales”. En consonancia con lo que sostiene una vasta bibliografía sobre el tema, el autor afirma que “la idea de la universidad surge como expresión de una *comunidad* de profesores y estudiantes recortada del resto de la sociedad (...). La universidad como comunidad, con sus reglas internas, con su capacidad de juzgarse (...), se erige frente al afuera –inicialmente, el Rey y la Iglesia; posteriormente, la sociedad y el propio Estado–”. Entre nosotros, este tipo de reivindicaciones las podemos rastrear en “la referencia al autogobierno que sostiene el Movimiento Reformista. El *demos* universitario mencionado en el Manifiesto Liminar de 1918 es un *demos* distinto, recortado del resto de la sociedad, así como la democracia universitaria es una democracia dentro de la democracia mayor (nacional)”. Por lo tanto, concluye Unzué, “con estos antecedentes, la idea de la democratización como apertura de la universidad a la sociedad –en los múltiples sentidos de esta dimensión– representa un desafío a la tradición de la ‘torre de marfil’ distanciada del afuera, con fronteras simbólicas y materiales poco permeables, que ha sido constitutiva del modelo de universidad elitista predominante en la mayor parte del mundo moderno”.⁹

2. Usos y sentidos de la democratización de la universidad

Teniendo en cuenta los discursos y las prácticas más difundidas sobre el tema, podemos afirmar que actualmente en nuestro país mediante el término ‘democratización de la universidad’, es posible aludir a la democratización de sus funciones: *formativas* (o democratización de la enseñanza), *investigativas* (o democratización del conocimiento) y *extensionistas* (o democratización del vínculo con la sociedad).¹⁰ A su

⁹ Unzué, “Universidad y desarrollo...”, páginas 93-94.

¹⁰ Como señalamos más arriba, el término ‘democratización de la universidad’ también puede referir a la democratización del gobierno universitario, pero aquí no abordaremos esa dimensión sino solamente aquellas que algunos autores han agrupado bajo la denominación “democratización externa”. Ahora bien, en lugar de agruparlas bajo esa denominación, nos referiremos a ellas distinguiéndolas de acuerdo a las diferentes tareas que actualmente se desarrollan en las universidades públicas de nuestro país, y que responden a las funciones, misiones o responsabilidades que, a partir del siglo XIX, la universidad fue tomando a su cargo, se le fueron encomendando o se vio “obligada” a tomar a su cargo, a saber: formar profesionales, producir conocimientos, y vincularse con la sociedad. Nos rehusamos a apegarnos a la distinción entre “democratización interna” y “democratización externa” o “social” porque, como veremos en el segundo capítulo, lo que justamente vienen a poner en cuestión los procesos de democratización de la universidad es esa definición clara y tajante de las fronteras que separan un adentro y un afuera de la universidad, que determinan el “objeto” y los sujetos que forman parte de la “comunidad universitaria” y aquello que no forma parte de ella, que distinguen y separan a la universidad de la sociedad, a un supuesto

vez, en el marco de cada una de estas tres dimensiones, el término puede ser utilizado en diferentes sentidos: la primera puede referir a *democratizar el acceso* o a *garantizar la inclusión*; mediante la segunda, es posible aludir a la *democratización del proceso de producción del conocimiento*, como así también a la *democratización del conocimiento producido*, noción que a la vez puede seguir al menos dos vías: por un lado la que reivindica, frente a la apropiación privada, la *circulación pública y el acceso libre al conocimiento*, y por otro lado, la que tiende a reivindicar la *popularización del conocimiento*; finalmente, con la tercera se puede hacer referencia a la generación de *vínculos* entre la universidad y la sociedad *más simétricos y menos jerárquicos* o, por el contrario, *más asimétricos y jerárquicos*. Como veremos, una de las ideas que pervive en el marco de los discursos y las prácticas más difundidas sobre el tema, es que la democratización de la universidad –en cualquiera de sus usos y sentidos– sería un mecanismo efectivo para reducir las desigualdades socio-económicas, y promover de ese modo la democratización social.

2. 1. Democratización de sus funciones formativas

En el marco de los debates sobre la universidad (pública) que desde hace varios años vienen predominando en la escena de discusión pública, política y teórica de nuestro país, las discusiones han tendido a concentrarse, sin lugar a dudas, en torno a la cuestión de la democratización de las funciones formativas de la institución universitaria.¹¹ Circulan aquí una multiplicidad de nociones tales como “ingreso”, “ingreso libre e irrestricto”, “gratuidad”, “acceso”, “inclusión”, “permanencia”, “egreso”, “calidad”, entre otras, las cuales, si bien refieren a cuestiones diferentes,

demos universitario del *demos* mayor, que separan lo que sería una “democratización política” de lo que sería una “democratización social”.

¹¹ No quisiéramos dejar de apuntar que si bien la universidad existe desde hace varios siglos en occidente, no siempre fue una institución que se encargara de transmitir conocimientos con el fin de formar profesionales y otorgar un diploma que permita ejercer socialmente una profesión. El modelo de universidad “profesional” no surge sino a partir del siglo XIX en Europa. Durante la Edad Media la formación profesional se llevó a cabo fundamentalmente fuera de las universidades: en Academias profesionales. Un momento decisivo para la emergencia de la universidad moderna se dio en el contexto de la Revolución Francesa con los drásticos cambios que introdujo Napoleón en la Universidad de París. Contexto en el marco del cual se “afirmó definitivamente la concepción de los deberes docentes del Estado, y las universidades como toda la educación fueron regidas por la ley civil (...) con la idea de dar, apremiantemente, servidores a un Estado que debía constituirse fuerte y centralizado” (Del Mazo, “Tercera conferencia...”, páginas 78-79). A partir de entonces, y hasta nuestros días, la universidad ha sido una de las principales instituciones encargadas de asegurar la enseñanza de nivel superior y la formación profesional.

muchas veces suelen tomarse de manera indistinta. En el marco de estos debates es posible distinguir, cuando menos, dos discursos privilegiados que dicen acerca de dos sentidos –diferentes pero no contrapuestos– que puede adquirir la idea de democratización de la universidad en sus funciones de enseñanza. Por un lado, esta idea puede referir a la *ampliación del acceso* –implementando estrategias que aseguren el ingreso irrestricto, tales como la gratuidad de los estudios, la supresión de aranceles y de exámenes de ingreso– (en este caso, democratizar la universidad significaría *democratizar el acceso*); por otro lado, también puede referir al *acceso con inclusión* –lo cual supone generar estrategias para democratizar el acceso, la permanencia y el egreso– (en este caso, democratizar la universidad significaría *garantizar la inclusión*). En ambos casos, se argumenta que resulta necesario una mayor apertura de la universidad a la sociedad y la implementación de diferentes estrategias estatales e institucionales para que una mayor cantidad de sujetos puedan acceder a una formación profesional y a la obtención de un diploma, que les permita posteriormente ejercer una profesión, y así poder ascender o, al menos, no descender en una supuesta escala social.

Democratizar la universidad, ampliar el acceso

Si bien existe una tendencia a sostener que el Movimiento Reformista cordobés realmente no puso en discusión el elitismo de la universidad, y que defendió a ultranza la idea de la universidad como una comunidad recortada, autónoma, separada del resto de la sociedad¹², lo cierto es que en nuestro país la idea de la democratización de la universidad entendida como una mayor apertura de la institución a la sociedad es parte de la resignificación que la tradición reformista de la universidad argentina le fue dando a la herencia que dejó la Reforma Universitaria de 1918. Ahora bien, al respecto se ha sostenido que esta demanda “de *democratización externa* de la universidad efectuada originalmente por los reformistas en 1918” se redujo a un reclamo por una *ampliación* de la cobertura y posibilidad de *acceso* a la institución universitaria de aquellos sectores sociales a los que pertenecían los sujetos que “generaron y pilotearon la Reforma”; es decir, “se apuntó especialmente a expandir el ingreso de las clases medias, las cuales dificultosamente se estaban abriendo paso en la institución (...) [y] que procuraban por

¹² Unzué, “Universidad y desarrollo...”, páginas 93-94.

esta vía la legitimación social de su ascenso”¹³. En ese marco, “no se efectivizó ni un reclamo unificado y categórico de gratuidad de los estudios, ni de eliminación de los exámenes selectivos que se requerían para el ingreso a ciertas facultades”.¹⁴ En efecto, el principio de *gratuidad universitaria*, que pasaría a formar parte de los reclamos por la democratización del acceso a la universidad, no fue una herencia del Movimiento Reformista de 1918, sino una herencia que dejó el peronismo a la tradición reformista de la universidad argentina. Puesto que fue durante la primera presidencia de Perón, en 1949, que la supresión de los aranceles se transformó, por primera vez, en una política de Estado. A partir de ese momento se produjo lo que algunos llaman la “masificación” y “popularización” de la universidad, es decir, el ingreso “masivo” de jóvenes provenientes de “sectores medios y populares” a las universidades públicas del país.

A partir de esta etapa inicial de expansión de la universidad, el discurso democratizador comenzó a apoyarse en el principio de *igualdad de oportunidades* en el acceso, regulado solo por la *ley del mérito* personal de cada uno.¹⁵ La apertura “irrestringida” y gratuita, por primera vez, de la universidad a los sectores populares, es acompañada por la idea de ascenso social de las clases bajas y medias por medio del acceso a estudios superiores, acceso que el Estado aseguraría garantizando igualdad de oportunidades a todos aquellos que tuvieran el *mérito, la capacidad y las aptitudes naturales* para hacerlo¹⁶.

Entre el golpe militar de 1955 que derrocó a Perón y el último gobierno militar, que tuvo lugar entre 1976 y 1983, los diferentes procesos selectivos que se volvieron a imponer para el ingreso a la universidad –se reestablecieron los exámenes de ingreso y el cobro de aranceles–, junto con las terribles prácticas de persecución que afectaron la posibilidad de permanecer sin riesgo en las instituciones, dejaron a una gran cantidad de jóvenes afuera de la universidad. Recién con el retorno de la democracia en 1983,

¹³ Chiroleu, “La democratización del acceso a la universidad...”, página 6.

¹⁴ Chiroleu, “La democratización del acceso a la universidad...”, páginas 8-9.

¹⁵ Lo cual se corresponde con el uso que comenzó a tener, en la misma época, la noción de igualdad de oportunidades durante la expansión de los llamados Estados de Bienestar.

¹⁶ El decreto 29.337 de supresión de aranceles en las universidades públicas, de 1949, sostiene: “CONSIDERANDO Que el engrandecimiento y auténtico progreso de un pueblo estriba en gran parte en el grado de cultura que alcanza cada uno de los miembros que lo componen; Que por ello debe ser primordial preocupación del Estado disponer de todos los medios a su alcance para cimentar las bases del saber, fomentando las ciencias, las artes y la técnica en todas sus manifestaciones; Que atendiendo al espíritu y a la letra de la nueva Constitución es función social del Estado amparar la enseñanza universitaria a fin de que *los jóvenes capaces y meritorios encaucen sus actividades siguiendo los impulsos de sus naturales aptitudes*, en su propio beneficio y en el de la Nación misma; Que como medida de buen gobierno, el Estado debe prestar todo su apoyo a los jóvenes estudiantes que aspiren a contribuir al bienestar y prosperidad de la Nación, suprimiendo todo obstáculo que les impida o trabe el cumplimiento de tan notable como legítima vocación”.

durante el denominado período de “transición” alfonsinista en el que se procede a la “normalización” de las universidades, se vuelve a producir un nuevo proceso de “masificación”. Pero se asegura que “esta nueva etapa del proceso de democratización se circunscribió una vez más, a una *demanda de acceso formal* a las instituciones”.¹⁷

A partir de mediados de la década del 90, como resultado de la sanción, en el año 1995, de la Ley de Educación Superior –la cual no solo estableció a la educación superior como un servicio sino que dejó en manos de cada institución universitaria la libre determinación de sus condiciones de ingreso–, y considerando el contexto de profundización de las desigualdades sociales y económicas que llevaron a representarse el acceso a los estudios superiores como una posibilidad ya no de ascenso social como antaño, sino de no descenso social, las reivindicaciones de gratuidad e ingreso libre e irrestricto se transforman en la piedra de toque de las discusiones y discursos en torno a la cuestión del acceso a la educación superior.

Según Chiroleu, “si analizamos globalmente el sentido que tiene la democratización externa de la universidad desde la reforma del 18, y hasta fines del siglo XX, puede observarse un rasgo común: (...) la idea de *democratización* permanecerá como sinónimo de *ampliación* de la oferta educativa en el nivel universitario”. La cual “podía asumir la modalidad de reducción de las trabas administrativas u organizativas o más taxativamente, eliminación de los procesos selectivos y / o el restablecimiento de la gratuidad de los estudios”. En cualquier caso, dice la autora, bajo la idea de ampliación del acceso el *número*, es decir, la cantidad de sujetos que logran ingresar a las universidades, “parece adquirir un sentido mágico” que dice acerca de una mayor democratización o no de la universidad. Idea que será cuestionada –entre otros– por Chiroleu, puesto que según la autora si bien la ampliación del acceso es un aspecto importante, no es suficiente para lograr una verdadera democratización de la universidad, la cual –afirma– supone asegurar la permanencia y el egreso de todos aquellos que logran acceder a las instituciones universitarias y para ello se requiere la implementación de diferentes estrategias estatales e institucionales que garanticen una verdadera inclusión, de modo tal que se reduzcan las desigualdades sociales.¹⁸

¹⁷ Chiroleu, “La democratización del acceso a la universidad...”, página 11

¹⁸ Chiroleu, “La democratización del acceso a la universidad...”, páginas 11-12

El ideal republicano de la modernidad de “educar a todos” tuvo, durante el siglo XIX y XX, muy diferentes significados y modos de llevarse a la práctica. Hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX en nuestro país no solo permanecieron excluidos del sistema de educación pública grandes sectores de la población, sino que aquel ideal se llevó a la práctica bajo la lógica de la homogeneización, la asimilación y la integración.¹⁹ La noción de inclusión –que comienza a ser ampliamente utilizada, como parte de un proyecto político-social general, entre fines de la década del 80 y principios del 90– vendrá justamente a reemplazar al concepto de integración –reivindicando la heterogeneidad social y cultural, y el reconocimiento, el respeto o la tolerancia de las diversas identidades–²⁰ y a nombrar un conjunto de prácticas tendientes a enfrentar los diferentes tipos de exclusión.²¹

En ese marco, a partir de la década del 90, el término inclusión –junto al de equidad y calidad– es introducido en los debates educativos por organismos internacionales como la UNESCO²² y el Banco Mundial que en un texto del año 1994, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, expone los lineamientos y las “recomendaciones” que debían seguir los sistemas de educación superior de los países “subdesarrollados” o “en vías de desarrollo” para lograr una educación inclusiva, de calidad y equitativa. Datoque no es menor si tenemos en cuenta que –junto con las “recomendaciones” de otros organismos internacionales, especialmente en materia de política económica– inaugura y marca el tono que, a partir de los años 90, tendrían los debates públicos, políticos y teóricos tanto en nuestro país como en el resto de los países de América Latina. A partir de entonces múltiples actores

¹⁹ Al respecto, puede consultarse Dussel, I. 2000, “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”, texto presentado en X Jornadas LOGSE. “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”, 27-29 de marzo del 2000, Granada, España.

²⁰ A diferencia de los presupuestos que se encuentran detrás del concepto de integración, de acuerdo con Chiroleu el concepto de inclusión “parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado”. (“La democratización del acceso...”, página 2).

²¹ Al respecto, García de Fanelli dice que “la preocupación por la inclusión social nace de constatar la existencia de segmentos de la población que no solo están excluidos del acceso a empleos de calidad e ingresos adecuados para sostener un nivel de vida apropiado sino que tampoco poseen capital cultural y social como para superar esta exclusión vía el camino de la ES [educación superior]” (“Inclusión social en la educación superior...”, página 3).

²² Al respecto Chiroleu ha afirmado que el término comienza a formar parte de los debates educativos “a partir de la Conferencia de la UNESCO de Tailandia (1990). Unos años más tarde, en la Conferencia de Salamanca (1994) esta idea comienza a consolidarse y se promueve el objetivo de la Educación para Todos” (“La democratización del acceso...”, página 2).

–teóricos, especialistas, estadistas, funcionarios de la economía, de la política y de la educación– comenzarán a utilizar los términos inclusión, equidad y calidad desde diferentes perspectivas y en busca de objetivos bien disímiles. Recordemos, por ejemplo, que en lo que respecta al término calidad fueron estos mismos organismos los que introdujeron en el debate educativo de la época el discurso acerca de la necesidad de evaluar para mejorar la calidad, productividad, eficacia y eficiencia de las instituciones universitarias. Lo cual iba mucho más allá de una mera ‘recomendación’, se trataba en realidad de un imperativo, puesto que del sometimiento y de los resultados de dicha evaluación dependía el financiamiento de la educación superior en nuestro país.

Es en este marco que se comienza a reparar en los índices que marcaban las altas tasas de abandono y las bajas tasas de graduación en la universidad, y a señalar que evidentemente el mero acceso en tanto ingreso libre, irrestricto y gratuito no eran mecanismos suficientes para asegurar que todos aquellos que habían logrado ingresar a la universidad logren igualmente permanecer en la institución y efectivamente concluir los estudios. Así, los debates comenzaron a desplazarse desde los discursos que abogaban por la democratización del acceso en tanto ingreso irrestricto hacia aquellos que ampliaban el concepto a partir de la idea de acceso con inclusión. De acuerdo con Chiroleu el concepto de inclusión “en el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de *proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades*”.²³ Según la autora, aplicado a la universidad apunta a incluir dentro de ella “una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad, buscando remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad que han padecido esos grupos”.²⁴ Desde entonces y hasta la actualidad, se ha sostenido que para conseguir la tan deseada inclusión “real” de “todos” aquellos que han logrado acceder a la universidad resulta necesario generar no solo una transformación de las características y el funcionamiento tradicional de la institución universitaria, sino fundamentalmente tener en cuenta y atender la heterogeneidad, la diversidad y las diferencias –“desigualdades” no tardaron muchos en decir– de clase, sexo-genéricas, étnicas, culturales que existen entre los sujetos que ingresan a las instituciones. Aunque se continuó y se continúa reivindicando el acceso libre, gratuito e

²³ Chiroleu, “La democratización del acceso a la universidad...”, página 2.

²⁴ Chiroleu, “La democratización del acceso a la universidad...”, página 13.

irrestringido, se ha tendido cada vez más a hacer foco en la necesidad de implementar diferentes estrategias estatales e institucionales²⁵ que les den a todos iguales oportunidades no solo antes o en el punto de arranque, sino también durante y luego de concluidos los estudios. Se trata, en palabras de Chiroleu, de “mecanismos diseñados especialmente para atender las dificultades académicas concretas, generadas por disímiles capitales económicos, culturales y sociales”.²⁶ En otras palabras, puesto que lo que se busca es asegurar no solo el acceso, sino también la permanencia y la graduación, se debe generar, mediante diferentes mecanismos, igualdad de oportunidades durante todo el trayecto para lograr igualdad de resultados. Igualdad de resultados que –aseguran– redundaría en una reducción de las desigualdades sociales.²⁷

Este escenario abrió un reñido debate, puesto que si bien, para muchos, lograr una igualdad de resultados supone una desigualdad de tratamiento, es decir, supone “proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades”, esto debe llevarse a cabo en el marco de una educación de calidad para todos.²⁸ Así, si en materia económica la solución era más o menos clara: dar más a los que menos tienen, en materia educativa planteaba agudos interrogantes: atender al conjunto de ‘demandantes’ según sus propias necesidades y en el marco de una educación de calidad para todos, significaba ¿dar “menos”, “más”, “igual” o “diferente” a los que tienen “disímiles capitales económicos, culturales y sociales”? La salida a este debate intentó solucionarse mediante la implementación de diferentes políticas, programas, medidas estatales e institucionales dirigidos que, sin dejar de asegurar una educación de calidad para todos, atiendan las “necesidades” de los diferentes grupos sociales.

²⁵ Como por ejemplo becas de ayuda económica, diferentes programas estatales e institucionales dirigidos a grupos específicos, tales como estudiantes provenientes de sectores populares o de Pueblos Originarios.

²⁶ Chiroleu, “La democratización del acceso a la universidad...”, página 13.

²⁷ Es por ello que, de acuerdo con Chiroleu, “la diversidad de puntos de partida en el espectro social constituye un dato insoslayable si el objetivo es profundizar la democratización externa del nivel superior, y trae aparejada la necesidad de pensar en compensaciones permanentes para que los sectores más postergados alcancen los resultados favorables, en términos de graduación y de excelencia, que una institución del tercer nivel debe reclamar” (“Políticas públicas de inclusión...”, página 162).

²⁸ Al respecto, Chiroleu afirma: “Por esta vía se procura además ir más allá del acceso formal a las instituciones y generar condiciones de permanencia y egreso de nuevos grupos sociales, sin por ello sacrificar la *calidad académica* y la excelencia propios del nivel superior. En ambos conceptos se apunta a operar sobre la desigualdad social logrando una ampliación de las bases sociales de la institución, tanto en términos de clase, como de grupos sociales. Se remarca asimismo que para lograrlo se debe sostener como requisito *sine qua non* la calidad de todas las instituciones, única forma factible de generar cambios progresivos”. (“Usos y alcances de la democratización...”, página 56) En esa misma línea, en otro texto sostiene: “Esto no supone sin embargo, alcanzar saberes de menor calidad, sino recibir un tratamiento que permita compensar los déficits y por esa vía también las diferencias”. (“Políticas públicas de inclusión...”, página 162).

Como veremos, estos debates que entre nosotros se desataron a comienzos de los años 90, ya se había desatado en Francia durante los años 80 en el marco de las reformas educativas, en las que se vieron enfrentadas dos tesis: la de los socialistas y la de los republicanos. Retomaremos esta discusión en el segundo capítulo. Lo que queremos señalar ahora es que aquello que entre nosotros se intentó reunir bajo el término *inclusión* que persigue el objetivo de “Educación para Todos”, como medio efectivo para reducir las desigualdades sociales, fueron los ideales tanto del reformismo republicano como del progresismo socialista, lo cual supone por un lado que el acceso de todos al conocimiento por sí mismo iguala y por otro que si se distribuye de manera equitativa puede llevar a la igualdad o a la reducción de la desigualdad social. Si en las etapas iniciales de la expansión de la matrícula universitaria, la tesis republicana de “igual tratamiento para los iguales” estuvo en el centro de las propuestas de igualdad de oportunidades en el acceso, en los últimos años lo que se impuso fue la necesidad de “aplicar el principio de equidad vertical diseñando políticas públicas e institucionales que brinden un tratamiento diferencial a los que se encuentran en una situación inicial desigual”.²⁹ En suma, detrás de los diferentes proyectos educativos que van en busca de la igualdad o de la reducción de las profundas desigualdades económicas y sociales existentes, la idea que pervive es que el acceso al saber, en este caso el paso por la universidad bajo las condiciones adecuadas y el logro de un título que habilite a ejercer una profesión, estarían haciendo iguales (más iguales, o menos desiguales) a sujetos que el orden social y económico ha hecho desiguales.

2. 2. Democratización de sus funciones investigativas

Como en el caso anterior, la idea de la democratización del conocimiento como parte de la democratización de la universidad también puede ser utilizada en diferentes sentidos: por un lado, puede aludir a la democratización del *conocimiento producido*, y por otro lado, a la democratización del *proceso de producción de conocimientos*. En nuestro país los discursos que más se han extendido, especialmente durante los últimos años, se vinculan con el primero de estos sentidos.

Si bien actualmente en Argentina el principal papel en la producción de conocimientos científicos lo cumplen las universidades públicas, debemos tener en

²⁹ García de Fanelli, “Inclusión social en la educación superior argentina”, página 4.

cuenta que el vínculo entre universidad y producción de conocimientos científicos comienza a forjarse recién entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en el marco del surgimiento de los modernos Estados-nacionales europeos.³⁰ Desde fines del siglo XVIII las universidades son requeridas por los poderes estatales para que contribuyan con el “progreso moral y material del pueblo”, con lo cual no solo debieron abocarse a formar profesionales sino también a generar conocimientos que resulten útiles.³¹ Desde entonces y hasta la actualidad, el proceso de institucionalización de la producción de conocimientos en las universidades fue adquiriendo diferentes y cambiantes “rasgos específicos que las diferencian de otros ámbitos de producción de conocimiento científico”.³² Pues bien, en lo que sigue nos referiremos a esos rasgos que habrían caracterizado a la producción de conocimientos científicos desde la constitución de la universidad moderna en el siglo XIX, y a las transformaciones que, a lo largo de este período y de acuerdo con lo que sostienen diversos autores, habrían significado cierto grado de democratización del conocimiento.

Democratización del proceso de producción de conocimientos

Los discursos que más se han extendido sobre el tema³³ coinciden en sostener que el proceso de producción de conocimientos científicos en la universidad moderna

³⁰ En esa línea, Wittrock afirma que “los verdaderos antecesores de las universidades actuales no son sus precursoras medievales. El surgimiento de las universidades modernas es, en gran medida, un fenómeno del siglo XIX. Solo durante este período resucitan las universidades como instituciones principales de producción de conocimiento, y llega a predominar la idea de una universidad orientada hacia la investigación. Es evidente que este proceso institucional se haya íntimamente vinculado con otro: el surgimiento del moderno Estado-nación, ya sea mediante políticas recientemente formadas en el continente europeo, como en Italia o Alemania, o a través de la reforma de las viejas organizaciones del Estado, como en Francia o en Estado Unidos”. (“Las tres transformaciones de la universidad moderna”, páginas 132-133).

³¹ En ese marco, un primer momento decisivo a partir del cual se introducen la ciencia y la investigación en la universidad, se dio en Alemania cuando, a petición del Emperador de Prusia, Humboldt diseña el modelo de universidad “científica” para la Universidad de Berlín (Tünnermann, *Universidad y sociedad*, página 57). Como afirma Wallerstein, “fue en ese contexto como la universidad (que en muchos sentidos había sido una institución moribunda desde el siglo XVI, como resultado de haber estado demasiado estrechamente unida a la iglesia antes de esa fecha) revivió a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX como principal sede institucional para la creación de conocimientos” (*Abrir las ciencias sociales*, página 9).

³² Albornoz y Estébanez, “Hacer ciencia en la universidad”, página 20.

³³ Puesto que lo que pretendemos es destacar cierta representación privilegiada que ha tendido a configurarse en torno a lo que denominamos ‘democratización del proceso de producción de conocimientos’, el desarrollo que presentamos aquí es una reconstrucción un tanto “caricaturesca” y representativa de un discurso que consideramos más difundido, aceptado o consensuado. Sin embargo,

durante todo el siglo XIX y gran parte del siglo XX, habría estado caracterizado por “la organización disciplinaria del conocimiento, la autonomía en el ejercicio de la actividad académica y la orientación fundamentalmente básica de la investigación, alejada de consideraciones prácticas o económicas relativas a la utilidad o aplicabilidad del conocimiento”.³⁴ En esa línea se ha señalado que a partir del siglo XIX, con la incorporación de las llamadas ‘ciencias experimentales’ a la universidad,³⁵ el modo de producir conocimientos tiende a ser cada vez más especializado y con la especialización llega la profusión y difusión de cada vez más disciplinas y sub-disciplinas, lo cual supone compartimentar cada vez más y más el mundo para conocerlo. Junto con la profusión de este modelo disciplinar se expanden los métodos de indagación de las ‘ciencias experimentales’ a todas las disciplinas académicas, no solo a las “duras” – como las naturales, biológicas o exactas–, sino también a las denominadas ciencias “blandas”–como por ejemplo las ciencias sociales–. En el marco de este modelo de indagación y producción de conocimientos, el “sujeto” que conoce aborda su “objeto” a conocer, basándose en las teorías y métodos propios de su disciplina, pero siempre con distancia, pues ésta, entre otras cosas, es la que le asegura la objetividad, veracidad, universalidad, excelencia y científicidad del conocimiento. Este “sujeto” construye, con sus teorías y métodos disciplinares, sus problemas y su “objeto” en la soledad de su escritorio, para luego comprobar dichas teorías y decir la verdad de su “objeto”; no hay más que experimentar, salir a ver y comprobar que una cierta cantidad de casos dan cuenta de ello. En ese sentido, se trata de un proceso que se caracteriza por la completa autonomía de los investigadores, y de un conocimiento alejado de sus consideraciones prácticas, y descontextualizado de su ámbito de aplicación o uso. Aquí, el acceso a la producción, creación y manejo de conocimientos científicos, es decir “objetivos”, “puros”, “verdaderos”, “universales” –conocimientos que además se distinguen y contraponen de manera tajante a cualquier otro tipo de conocimientos–, se encuentra

debemos aclarar que existe abundante bibliografía a partir de la cual es posible no solo poner en cuestión sino también complejizar estos discursos que tienden a hacer de este proceso algo lineal y homogéneo.

³⁴ Albornoz y Estébanez, “Hacer ciencia en la universidad”, página 26.

³⁵ Incorporación a partir de la cual se establece tanto la separación entre ciencias y humanidades, como así también la estructuración de la universidad de acuerdo a diferentes facultades y en base a diferentes disciplinas específicas. Panorama que se completaría con el surgimiento y la institucionalización de las llamadas Ciencias Sociales con sus diferentes áreas disciplinares, quedando conformadas así las tres grandes áreas que conocemos como Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, y Humanidades. (Al respecto se puede consultar Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, Siglo Veintiuno Editores; Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, Siglo Veintiuno Editores).

abierto solo a unos pocos, a quienes pertenecen a la “República de las Letras”: académicos, especialistas, científicos, es decir, a los “sujetos” que saben o que pueden producir la verdad. De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos, “la organización universitaria y el *ethos* universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento”,³⁶ caracterizado por ser predominantemente disciplinar, descontextualizado, homogéneo, universalista, jerárquico, asimétrico y objetivista.

Pues bien, lo que actualmente se denomina democratización del proceso de producción de conocimientos hace referencia a las transformaciones ocurridas en este modelo. Dichas transformaciones habrían comenzado a tener lugar alrededor de los años 70 cuando el modelo disciplinar y los métodos de indagación tradicional de las ciencias comenzaron a ser puestos en cuestión, producto de “de presiones sociales y cognitivas más amplias”, generando una multiplicidad de “alteraciones que desestabilizaron este modelo de conocimiento y condujeron al surgimiento de otro modelo”.³⁷ En línea con las teorías que al respecto propusieron autores como Michael Gibbons, de Sousa Santos llama “a esta transición como el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario”. Según el autor, “al contrario del conocimiento universitario (...), el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios”. El autor afirma además que este conocimiento pluriuniversitario “es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado

³⁶ Al respecto, de Sousa Santos afirma que “el conocimiento universitario (...) fue a lo largo del siglo xx un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido”. (*La universidad en el siglo XXI*, página 43).

³⁷ Gibbons y otros, *La nueva producción del conocimiento*, página 8.

para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica”. De acuerdo con de Sousa Santos, “todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia”.³⁸ En suma, estos cambios ocurridos en el modo y en el proceso de producción de conocimientos, habrían supuesto una mayor democratización del conocimiento y de la universidad porque, a diferencia del modelo tradicional –disciplinar, objetivista, jerárquico, asimétrico, universalista, descontextualizado–, el nuevo modo de producir conocimientos es menos jerárquico, más simétrico, contextualizado, heterogéneo, transdisciplinar, en el que se ven involucrados ya no sujetos y objetos de conocimientos, sino que participan diferentes sujetos portadores de conocimientos legítimos.

Ahora bien, de acuerdo con de Sousa Santos la “contraposición entre estos dos modelos de conocimiento contiene la exageración propia de los tipos o modelos ideales; en la realidad, los conocimientos producidos ocupan lugares diferentes a lo largo del continuum entre los dos polos extremos, algunos más cercanos al modelo universitario y otros más próximos al modelo pluriuniversitario”.³⁹ Así, por ejemplo, el proceso puede ser contextual, informado por los diversos actores sociales, y aplicado, dando como resultado un conocimiento relevante, útil y productivo socialmente; pero el modo de creación de los conocimientos puede continuar siendo el tradicional: disciplinar, objetivista, jerárquico y asimétrico entre los diferentes sujetos y saberes. Entre nosotros, las referencias a la democratización del proceso de producción de conocimientos tienden a aludir a este sentido más estrecho, destacando la importancia de la generación de conocimientos pertinentes, acordes a las necesidades, problemas, demandas del medio social y productivo local.

Democratización del conocimiento producido

Como señalamos más arriba, uno de los discursos que más se ha extendido durante los últimos años en nuestro país en relación con la democratización del

³⁸ de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, páginas 43-44.

³⁹ de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, página 44.

conocimiento, refiere no tanto al proceso de producción o al modo de producirlo, sino a los diferentes modos de hacer público el conocimiento producido y de facilitar el acceso de “todos” él, a través de múltiples acciones que tiendan a generar una mayor difusión y circulación de las actividades y de los resultados de las actividades científicas nacionales, especialmente de aquellas que se sustentan con fondos públicos. Aquí las ideas acerca de la *democratización* pueden seguir por lo menos dos vías: por un lado la que reivindica, frente a la apropiación privada, la *circulación pública y el acceso libre al conocimiento experto*, por ejemplo a través de políticas de acceso abierto; por otro lado, la que tiende a reivindicar la *popularización del conocimiento experto* bajo nociones tales como ‘comunicación de la ciencia y la tecnología’, ‘popularización de la ciencia y la innovación’, entre otras. En ambos casos el sentido de democratización está asociado a la idea de que el conocimiento (público) es (debería ser) de dominio público, de manera tal que todos puedan acceder a él y gozar de los beneficios que éste supone para los diferentes actores sociales. Ahora, si bien ambas vías se encuentran íntimamente relacionadas, las distinguimos debido a que las diferencias entre ambas no son menores; pues, mientras que la *circulación pública y libre del conocimiento* está más ligada a una apertura a los diferentes públicos y actores sociales de las investigaciones, procesos y resultados de las investigaciones manteniendo gran parte de sus “componentes originales expertos”, la *popularización del conocimiento* se encuentra más ligada a la idea de comunicación de los conocimientos avanzados, apoyada en el supuesto de la necesidad de *adaptar* el conocimiento “experto” bajo términos que puedan ser “comprendidos” por todos. Veamos un poco más de cerca, en qué consistiría cada una.

Si bien los conflictos que existen entre la *circulación pública y libre del conocimiento* y las tendencias a su *apropiación privada* no son nada nuevos y de hecho tienen una larga historia, éstos se tornan particularmente visibles desde mediados del siglo XX. A lo largo del siglo XIX se da la coincidencia entre la hegemonía del sistema capitalista a escala mundial, el predominio del régimen de saber científico-técnico occidental, el proceso de institucionalización de su producción en las instituciones universitarias y la emergencia de los modernos Estados-nacionales europeos. En este contexto emerge –podríamos decir por primera vez– la idea de que el conocimiento es algo a lo que el pueblo, de algún modo, debería poder acceder o algo de lo que todos deberían poder beneficiarse. Idea que surge en el marco de esos grandes relatos de la

modernidad de los que nos hablara Lyotard⁴⁰ y que forma parte del relato moderno de legitimación del saber y de la producción de los conocimientos científicos, a saber: la educación del pueblo y la producción de conocimientos que conduzcan al progreso⁴¹ moral y material de la nación. Idea que a su vez comenzó a coexistir y a enfrentarse con procesos cada vez más complejos de apropiación y privatización de los conocimientos.

Entre mediados y fines del siglo XX, en el marco del tecno-capitalismo avanzado, lo que se vuelve explícito es un agudo conflicto entre unos pocos que, por un lado, fuerzan por apropiarse de manera privada de los conocimientos, profundizando e implementando novedosas estrategias, con el fin de usufructuarlos y sacar provecho de los beneficios que esos conocimientos suponen, y quienes, por otro lado, pugnan por la democratización y el derecho que tienen todos a beneficiarse del conocimiento, lo cual también ha supuesto implementar diferentes estrategias con el fin de evitar su apropiación privada, favorecer su circulación pública y posibilitar que todos puedan acceder libremente a él.⁴² Al respecto Martín Unzué ha afirmado que desde mediados del siglo XX, aunque con una importante aceleración en las últimas décadas, se viene dando un proceso de “fortalecimiento de las formas de resguardo de la propiedad intelectual, sea vía derechos de autor, patentes, registro de marcas o de diseños, que generan monopolios (temporales) para garantizar la exclusividad del usufructo patrimonial de las obras o los inventos y sus aplicaciones”. Es así que la noción “sociedad del conocimiento” que introdujo el propio mercado capitalista globalizado, lejos de los argumentos o usos “progresistas” que ha tenido, lo que en realidad revela es ese acelerado proceso de comercialización y apropiación privada del conocimiento y, en ese marco, de mercantilización de las instituciones que lo producen, como por ejemplo la universidad.

Centrándose en la situación que ha caracterizado a las universidades argentinas a partir de la década del 90, Juarros y Naidorf han señalado que “en muchas universidades era notable ya a mediados de los 90 que, de hecho, se estaba tendiendo a compartir el ‘clima académico’ tradicional con un cierto ‘clima empresarial’, tanto en lo relativo al modelo de gestión administrativa como en lo que se refería a la organización de las

⁴⁰ Lyotard, *La condición postmoderna...*, páginas 28-31.

⁴¹ Como sostiene Nisbet la idea de progreso, que en el mundo occidental –desde los griegos y pasando por el cristianismo– ha sido usada en términos generales para dar cuenta de un estado de avance de la humanidad desde el pasado hacia el futuro, en el mundo moderno es usada “para sustentar la esperanza en un futuro caracterizado por la libertad, la igualdad y la justicia individuales”. (“La idea de progreso”).

⁴² Para un abordaje pormenorizado sobre el tema remitimos al libro *Política científica, interdisciplina y Derechos Humanos*, de Javier Flax, 2014, Editorial Biblos, Buenos Aires.

actividades tradicionales de la Universidad, docencia e investigación. Se soslaya el principio de apertura a la sociedad del nuevo conocimiento y se lo protege y ‘privatiza’ mediante la adquisición de patentes, licencias y similares medios de defensa de la propiedad privada del conocimiento”.⁴³ Según las autoras, desde entonces y hasta la actualidad han convivido en el ámbito universitario dos discursos contrapuestos y en constante disputa: uno “vinculado a la tendencia de mercantilizar la educación y el conocimiento” y otro “enmarcado en las tendencias a democratizar los espacios públicos y el conocimiento libre”. El primero, “ha impulsado proyectos de política universitaria centrados en el fortalecimiento de la calidad, en la diversificación de las fuentes de financiamiento y en la búsqueda de incremento de la competencia entre las instituciones para mejorar eficiencia, entre otros”. En contraposición con este discurso y estas políticas, “el discurso de las políticas democratizadoras, en especial aquellas que coadyuvan a una mayor inserción social de las universidades públicas, intentan promover tipos de intervención que garanticen la plena vigencia de una ética tendiente a la construcción de una sociedad igualitaria en la que los saberes que se construyen y que se transmiten tengan ese papel transformador”.⁴⁴ En efecto, frente a estas tendencias mercantilizadoras y privatizadoras se han levantado diferentes discursos y acciones que por el contrario tienden a reivindicar la circulación libre y pública del conocimiento, y en ese sentido su democratización. En otras palabras, algo que es, que pretende ser apropiado por unos pocos es disputado para ser puesto en dominio público, común, de todos. De acuerdo con Unzué “ese argumento favorable a la circulación de saberes se vio fortalecido por el rol, en muchos casos central, de los aportes públicos en algunas líneas de investigación emblemáticas por sus posibilidades de uso difundido. Si los resultados provienen del esfuerzo colectivo que financia con presupuestos públicos el trabajo de investigación, por ejemplo en las universidades, los resultados del mismo no deberían ser apropiados en forma privada, en particular en ciertos casos donde las implicancias son muy significativas y pueden comprometer derechos fundamentales”. Por lo tanto, como afirma Unzué, paralelamente a la apropiación privada del conocimiento, se han venido fortaleciendo “las tendencias opuestas, ligadas al acceso abierto a la producción como democratización”. Según el autor “la generalización del uso de dispositivos tecnológicos, así como la rápida llegada de la era de la digitalización abren la posibilidad de una nueva frontera para dar a conocer las obras científicas,

⁴³ Juarros y Naidorf, “Modelos universitarios en pugna...”, páginas 494-495.

⁴⁴ Juarros y Naidorf, “Modelos universitarios en pugna...”, páginas 486-488.

conmoviendo las bases de la discusión sobre la conveniencia de poner a disposición del público la producción académica”.⁴⁵

Por su parte, las ideas que abogan por la *popularización del conocimiento experto*, también hunden sus raíces en el ideal moderno de progreso, de formación moral y elevación cultural y material del pueblo por medio de la instrucción, que surge a partir del siglo XIX. Se trataba –dice Rancière– de un orden nuevo que reconocía la dignidad de la población trabajadora, y su lugar preponderante en el orden social. Pero, “hasta entonces, la instrucción había sido el monopolio de las clases dirigentes que justificaban su hegemonía”. Por lo tanto, había que invertir la vieja jerarquía que estaba ligada al privilegio de la instrucción. Para ello, a partir de entonces, “la instrucción ya no sería un privilegio, sino que la falta de instrucción sería considerada *incapacidad*. Para obligar al pueblo a instruirse, era necesario que en 1840 todo hombre que no supiera leer fuese declarado incapacitado civil. (...) Esta obligación del pueblo era al mismo tiempo una obligación contraída para con él. (...) Tal fue el emblema de la *Sociedad Nacional para la Emancipación Intelectual*: ‘Derramen instrucción sobre la cabeza del pueblo, ustedes le deben ese bautismo’”.⁴⁶ Instrucción que, desde ya, se proporcionaba a cada cual en tan alto grado como lo requiriera su destino social, preparándolo para funcionar según su destino.⁴⁷ En esta misma línea Silvio Vaccarezza señala que en el escenario europeo de la lucha de clases en el siglo XIX, “sea como actividad espontánea de la comunidad de profesores, sea como actividad institucionalizada por la universidad, [esa instrucción] se concibió como una dación de conocimientos concentrados en el medio académico a sectores o grupos sociales ajenos a éste, como un medio de elevar, por medio del conocimiento científico, las condiciones culturales y materiales de los trabajadores”.⁴⁸ Como señala Rancière, “En aquel tiempo había muchos y diferentes hombres de buena voluntad que se preocupaban por la instrucción del pueblo: los hombres del orden querían elevar al pueblo por encima de sus apetitos brutales, los hombres de la revolución querían conducirlo a la conciencia de sus derechos; los hombres del progreso deseaban, por medio de la instrucción, reducir la brecha entre las clases; de la misma manera, los hombres de la industria soñaban con ofrecer a las mejores inteligencias del pueblo los medios para su promoción social”.⁴⁹

⁴⁵ Unzué y Freibrun, “Políticas Públicas de Acceso abierto...”, páginas 6-7.

⁴⁶ Rancière, *El maestro ignorante*, páginas 157-158.

⁴⁷ Rancière, *El maestro ignorante*, página 17.

⁴⁸ Vaccarezza, “Apropiación social...”, página 25.

⁴⁹ Rancière, *El maestro ignorante*, página 32.

Ahora bien, resulta claro que esos ‘hombres del pueblo’ que había que elevar por encima de sus apetitos brutales, que necesitaban tomar conciencia de sus derechos, que requerían reducir la distancia entre las clases o contar con los medios para su promoción social, no eran todos y cualquiera, sino que eran los hombres de las clases populares, los trabajadores del pueblo, aquellos que “tienen poco tiempo y aún menos dinero” para adquirir la instrucción necesaria para tales fines. Ante tal obstáculo, todas estas buenas intenciones progresistas buscaban “el medio económico para difundir el mínimo de instrucción que se consideraba, según el caso, necesario para el mejoramiento de la población trabajadora”.⁵⁰ En otras palabras, buscaban el medio para popularizar el conocimiento académico no entre los que ya tenían acceso a él, sino entre quienes no lo tenían. Pues, “¿Para qué popularizar la ciencia para los académicos y la economía doméstica para las mujeres de mundo?”.⁵¹ Por lo tanto, había que popularizar los conocimientos expertos, de manera rápida y económica, para instruir a los pobres e ignorantes del pueblo, a aquellos que no disponen del tiempo ni del dinero suficiente para dedicarse a una formación académica, pero que sin embargo necesitan comprender, por ejemplo, que tienen derechos y sobre todo obligaciones.

Entre nosotros estos ideales modernos los podemos encontrar en la herencia que dejó el Movimiento Reformista del 18 a la tradición reformista de las universidades argentinas y latinoamericanas, y que se fue extendiendo en los discursos académicos en general como así también en el de las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación. En este contexto, la idea de transferencia de conocimientos a la sociedad se apoya en los principios morales del reformismo que sostenía y aún hoy sostiene que esta transferencia es una forma de devolver a la sociedad lo que ésta sostiene con su esfuerzo material. Desde entonces las ideas en torno a la popularización o difusión social del conocimiento han sido expresadas bajo múltiples términos: “alfabetización científica”, “comprensión pública de la ciencia”, “comunicación pública del conocimiento”, “divulgación científica”, “comunicación de la ciencia y la tecnología”, entre otros.

Si bien las demandas y acciones que abogan por la popularización del conocimiento tenderían todas a promover su democratización, los términos bajo los cuales han sido expresadas y las prácticas asociadas a ellos, han sido objeto de diversas críticas. Entre otras, se apuntan el aire de jerarquización y asimetría que existe entre

⁵⁰ Rancière, *El maestro ignorante*, páginas 32-33.

⁵¹ Rancière, *El maestro ignorante*, página 156.

conocimientos expertos y conocimientos “profanos”, entre especialistas y “lego”.⁵² En ese sentido Vaccarezza señala que más recientemente, en la literatura especializada y en la política, la idea de difusión social del conocimiento comenzó a expresarse bajo el concepto de “apropiación social del conocimiento”. Este término “se expandió ampliamente tanto en el discurso académico como en el de las políticas públicas de ciencia y tecnología en los últimos diez o quince años, reemplazando, no de manera lineal, por cierto”, a los términos previamente referidos. Ahora bien, de acuerdo con Vaccarezza, es cierto que “por comparación con los significados habituales que impregnan las acciones y propuestas de popularización de la ciencia, el término ‘apropiación’ connota, indudablemente un mayor protagonismo del público, de los profanos, en la aprehensión y uso del conocimiento científico”. Y ese sentido, “hay un indudable aire de democratización en este término, entendiendo por democratización la mejor distribución del conocimiento experto como recurso asequible para todo el mundo”. Sin embargo, según el autor “la apropiación social del conocimiento implica, como los otros términos tradicionales de la comunicación social de la ciencia, una relación de asimetría entre el ámbito social de la experticia (científicos, profesionales, etc.) y el público profano. En este sentido, aun con su connotación más democratizante, *el concepto todavía da respiración a la idea de déficit cognitivo del público como principio de la comunicación*”. En este marco, el autor reivindica la noción de apropiación pero “como capacidad de transformación del conocimiento recibido en el marco de parámetros propios”.⁵³

2. 3. Democratización de sus funciones extensionistas

En lo que sigue realizamos un muy breve recorrido por la idea de democratización de la universidad entendida ya no como democratización de sus funciones formativas o investigativas –aunque desde ya muy ligadas a ambas– sino como democratización del vínculo que la une con la sociedad. Vínculo que en nuestro país, al igual que en otros países de América Latina, ha tendido a expresarse mediante la noción o el concepto de ‘extensión’, y que, en términos generales, se opone al tradicional modelo de universidad cerrada y separada de la sociedad.

⁵² Vaccarezza, “Apropiación social...”.

⁵³ Vaccarezza, “Apropiación social...”, página 3.

Los usos y sentidos que actualmente coexisten entre nosotros acerca del término ‘extensión’ se encuentran atravesados por múltiples orígenes. De acuerdo con Vaccarezza, si lo consideramos desde una perspectiva más bien amplia, podemos encontrar las raíces de las prácticas extensionistas en las universidades europeas del siglo XIX, donde fueron concebidas “como una dación de conocimientos concentrados en el medio académico a sectores o grupos sociales ajenos a éste, como un medio de elevar, por medio del conocimiento científico, las condiciones culturales y materiales de los trabajadores”.⁵⁴ El autor señala que, inspirándose en algunas de estas experiencias, en 1905 Joaquín V. González institucionaliza en la Universidad Nacional de La Plata la extensión como política universitaria. Ahora, como señala Villalba, “si bien existen antecedentes del nacimiento de la extensión universitaria en el viejo mundo, que se remonta mucho antes del siglo XX, es importante destacar que en América recién se consolida esta idea con la reforma universitaria de Córdoba en el año 1918, que generó un gran debate y se extendió por todo el Continente, rompiendo con el modelo de Universidad cerrada y aislada de los sectores vulnerables”.⁵⁵ En 1918 cuando el Movimiento Reformista postula la necesidad de vincular la universidad con el pueblo, lo hace bajo el supuesto de que ese vínculo sería un “mecanismo óptimo para la posibilidad del alumnado de sensibilizarse con los problemas del pueblo y como respuesta moral de entrega y compensación a éste por el privilegio de pertenecer a una minoría con acceso al mundo académico”.⁵⁶ Por su parte, en las universidades de Estados Unidos, basándose en una concepción más pragmática, la extensión universitaria “se ordena a la prestación de servicios profesionales para necesidades locales específicas y con preeminencia en el sector rural”.⁵⁷

En el medio universitario y de políticas públicas las ideas más usuales que durante largo tiempo han estado en boga y han impregnado las prácticas extensionistas en nuestro país son las de “aplicación” o “transferencia” de conocimientos producidos por expertos en el medio académico con vistas a atender demandas y a solucionar problemáticas sociales, y se han expresado bajo nociones tales como “oferta”, “prestación”, “dación de bienes y servicios” a la sociedad. En el marco de estas prácticas extensionistas la relación que se ha ido forjando durante las últimas décadas entre universidad y sociedad ha venido desafiando y alterando profundamente los

⁵⁴ Vaccarezza, “Apropiación social...”, página 2.

⁵⁵ Villalba, *Universidad, autonomía y persecución*, página 34.

⁵⁶ Vaccarezza, “Apropiación social...”, página 5.

⁵⁷ Vaccarezza, “Apropiación social...”, página 5.

procesos de producción de conocimientos en las instituciones universitarias. Al respecto Vaccarezza señala que “un cambio radical se ha operado, en las últimas décadas, en el papel asignado a las universidades en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos. (...) especialmente, el cambio es evidente en los destinos del conocimiento producido y en la relación que establecen las universidades con el mundo extra-académico”.⁵⁸

En nuestro país, desde la Reforma Universitaria del 18 hasta la década del noventa, ese vínculo entre la universidad y la sociedad mediado por el conocimiento fue, aunque unilateral y asimétrico, un vínculo cargado de valoraciones morales, de responsabilidad y compromiso con la sociedad. A partir de la década del noventa, “esa misión de la extensión es reconfigurada bajo el signo del neoliberalismo que la mercantilizó, convirtiéndola en cursos y espectáculos pagos para no universitarios”.⁵⁹ Más recientemente, las prácticas de extensión universitaria, han vuelto a adquirir algunas de sus connotaciones más tradicionales, por ejemplo bajo la modalidad del “voluntariado universitario”, cuyo objetivo es “profundizar la vinculación de las universidades públicas con la comunidad, y a su vez incentivar el compromiso social de los estudiantes de nivel superior, promoviendo su participación voluntaria en proyectos sociales orientados a mejorar la calidad de vida de su población y estimular el desarrollo local”.⁶⁰

Ahora bien, de acuerdo con Vaccarezza, independientemente de los diferentes significados que ha asumido el término “extensión universitaria”, en general se lo ha concebido como una dación de conocimientos concentrados en el medio académico a sectores o grupos ajenos a éste; como un modo de elevar, por medio del conocimiento científico, las condiciones materiales y culturales del pueblo. Según el autor la lógica de relación aquí, entre el medio académico y la sociedad, es de carácter asimétrico, jerárquico y lineal. De hecho –señala– la misma palabra “extensión” no postula un intercambio entre ambos términos sino el traspaso en una sola dirección de saberes expertos al mundo profano.⁶¹ “El concepto, entonces, viene con una carga de significación que implica aceptar una escisión clara entre el espacio del saber y el de la ignorancia, el de la producción de soluciones y el de la necesidad, entre el académico y

⁵⁸ Vaccarezza, “Apropiación social...”, página 2.

⁵⁹ Unzué y Freibrun, “Políticas Públicas de Acceso abierto...”, página 3.

⁶⁰ Unzué, “Universidad y desarrollo”, página 94.

⁶¹ Vaccarezza, “Apropiación social...”, página 2.

el pueblo, entre el experto y el lego”.⁶² La idea que pervive aquí es la de un déficit cognitivo del público como principio de la comunicación. Y el papel que se (le) asigna (a) la universidad es el de intérprete y racionalizadora del proceso de liberación y transformación de la comunidad. Pero además, la idea de que la universidad en su compromiso con la comunidad debería estar “atenta a las demandas sociales”, se tradujo en realidad en la construcción, por parte de la universidad, de una cuestión como problema social, y al construir tal o cual “problema social” lo que en realidad construye es el significado de tal problema desde los parámetros cognitivos y sociales del que lo formula.⁶³

Frente a la asimetría que conlleva la idea de extensión, se ha planteado la noción de “apropiación social del conocimiento”, la cual –afirma Vaccarezza–, si bien tiene un aire más democrático que el término extensión, mantiene, como éste, de manera más o menos explícita, la relación lineal y asimétrica entre el conocimiento “experto” y el conocimiento “profano”. El autor asegura que esto está estrechamente relacionado con cierta representación que se tiene de la universidad como una especie de redentora, del Mesías del Iluminismo que se dirige a la sociedad, al pobre e ignorante pueblo que necesitaría de ella, para transmitirle sus conocimientos expertos acerca de lo que el propio pueblo no sabe de sí mismo; de este modo, dicha universidad redentora vendría a salvar al pueblo, a solucionarle unos problemas sociales que la propia universidad dice que este pueblo tendría. Por lo tanto, si bien en sus sentidos y usos tradicionales, las ideas y las prácticas asociadas a la extensión suponen cierta idea de democratización como apertura de la universidad a la sociedad, la relación que ha tendido a establecerse es de carácter asimétrico, jerárquico, unilateral, lineal, puesto que esa apertura de la universidad se da bajo la modalidad de puertas abiertas apenas hacia afuera,⁶⁴ “para salir al encuentro de la sociedad compartiendo sus conocimientos y su arte en un acto de exclaustación”.⁶⁵

Vaccarezza sostiene que, una mayor democratización del vínculo entre la universidad y la sociedad mediada por el conocimiento debería apoyarse en una relación más simétrica, con lo cual no basta con pasar de la noción de “extensión” a la noción de “apropiación social del conocimiento”, sino que es necesaria una participación activa de los diferentes actores sociales como sujetos de conocimientos válidos, en procesos que

⁶² Vaccarezza, “Apropiación social...”, página 4.

⁶³ Vaccarezza, “Apropiación social...”, páginas 3-4.

⁶⁴ Rinesi, “La universidad como derecho”, páginas 112-113.

⁶⁵ Unzué, “Universidad y desarrollo”, página 95.

sean de co-construcción del conocimiento. En ese sentido Rinesi señala que “hoy en día existe una fuerte discusión en torno a la palabra ‘extensión’ para nombrar una cosa, una actividad, que ya no es la de ‘salir’ amablemente, filantrópicamente, hacia el mundo, sino que es una cosa mucho más de ida y vuelta”. Se trata, según el autor, de “una universidad (...) ‘de puertas abiertas’, pero no (...) apenas ‘hacia fuera’, para dejarnos salir al mundo con nuestros reales o presuntos saberes y capacidades, sino como puertas abiertas ‘hacia adentro’, para que sea el mundo el que ingrese a las universidades y las enriquezca”. De acuerdo con Rinesi, en ese sentido las cosas vienen cambiando “por diferentes razones, pero entre otras por la aparición de una cantidad de universidades (no solo en los últimos diez años: en los últimos cuarenta y cinco) mucho más asociadas a la vida social, política y cultural de los territorios donde desarrollan su tarea, lo que las obliga a pensar de otras maneras su relación con lo que solemos llamar ‘su medio’, y a establecer otros modos de vinculación con su territorio”. En esos otros modos de vinculación, es la sociedad, a través de diferentes organizaciones sociales del territorio, la que ingresa a la universidad, interpelando e interactuando con los diferentes actores universitarios para discutir, por ejemplo, “cuál es la formación que nuestra universidad debe dar a sus hijos y qué investigación debe hacer la universidad para el territorio del cual ellos forman parte”.⁶⁶

Frente a los modos tradicionales, los nuevos modos de comprender y llevar a cabo las prácticas (que tendemos a llamar) de extensión vienen a mostrarnos la estrecha relación que existe entre la democratización del conocimiento y la democratización del vínculo universidad-sociedad, vínculo mediante el cual resulta difícil separar la democratización del conocimiento producido de la democratización de los procesos de producción del conocimiento. Pero además –profundizaremos en esto en el capítulo siguiente– lo que muy especialmente ha venido a mostrarnos ese vínculo tenso y conflictivo entre la universidad y la sociedad son las diferentes formas en que es interpelado, desafiado, reconfigurado, resignificado y ampliado no solo ese “objeto” que llamamos universidad (pública) y comunidad universitaria, sino también los sujetos que forman parte, que tienen derecho a tener parte en ella. Esto es, como resultado de la interpelación de diferentes actores, la relación entre la universidad y la sociedad ha llevado a confundir las claras fronteras tradicionales entre “un adentro” y “un afuera” de la universidad, entre la “comunidad universitaria” y el resto de la sociedad, entre el

⁶⁶ Rinesi, “La universidad como derecho”, página 113.

“*demos* universitario” y el “*demos* nacional”. Y esto se evidencia, por ejemplo, en el hecho de que esa relación ya no puede sostenerse como antaño en el tipo de principio moral reformista que sostenía que las prácticas extensionistas constituían un “mecanismo óptimo para la posibilidad del alumnado de sensibilizarse con los problemas del pueblo y como respuesta moral de entrega y compensación a éste por el privilegio de pertenecer a una minoría con acceso al mundo académico”, porque en la actualidad la universidad ya no es el privilegio de unos pocos sino el derecho de todos y porque los estudiantes que están en sus aulas no pertenecen solo a una elite que necesita tener la posibilidad de sensibilizarse con los problemas del pueblo, puesto que esos estudiantes son parte de ese pueblo.

Capítulo 2: Política, democracia, democratización y universidad

1. Política, democracia y democratización

1. 1. Progreso hacia el ‘buen el funcionamiento’ de la ‘democracia’

Si bien gran parte de la bibliografía consultada que trata o alude a la cuestión de la democratización de la universidad ha constituido un aporte muy valioso para la reconstrucción que hemos realizado a lo largo del primer capítulo, resulta sumamente complejo dar cuenta de la idea de *democratización* que se asume en estos estudios, así como señalar los fundamentos teóricos-políticos en los que se apoyan sus autores a la hora de referirse a dicha noción, debido a la escasa o nula referencia conceptual explícita que al respecto ofrecen los textos.

Una de las pocas autoras que explicita los supuestos teóricos y conceptuales en los que se apoya para abordar el estudio de la democratización de la universidad es Adriana Chiroleu. Así, por ejemplo, en los primeros párrafos del texto “Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil”, la autora expone y distingue algunas de las definiciones acerca de la democratización que se han elaborado –dice– desde el “ámbito político” y desde la “perspectiva social”. Apoyada en autores como Whitehead, O’donnell y Schmitter, Chiroleu comienza afirmando que “el término democratización tiene su origen en el ámbito político. En este contexto, puede definirse como el *progreso* hacia un tipo de política más basada en *reglas*, más *consensual* y más participativa (Whitehead 2011, págs. 46-47)”. Y continúa, “entendida en sentido amplio, señalan O’donnell y Schmitter (2010), comprende tanto la extensión de derechos a quienes estaban privados de ellos, como la inclusión de individuos o actores que permanecían excluidos de la participación e incluso la difusión de los principios democráticos a ámbitos no regidos hasta entonces por esos criterios”. Según la autora, “se trata pues, de un concepto multidimensional con potencialidades para evaluar las variaciones (en un sentido favorable o desfavorable) de complejos institucionales de gran escala como el Estado, o instituciones públicas estatales de menor escala como la universidad”. Siguiendo con la definición del término, pero ahora desde una “perspectiva social”, Chiroleu afirma –apoyándose primordialmente en autores provenientes de la sociología francesa– que desde esta perspectiva “puede plantearse un

concepto de democratización en sentido amplio y otro más acotado”. Y al respecto sostiene que “el primero, da cuenta de la extensión de ‘algo’ (algún derecho, acceso a bienes, etc.) a un gran número de personas, por ejemplo la educación en general o en nuestro caso, la educación superior en particular. Esto implica que la expansión –a secas– de este bien para que alcance a más sectores de la sociedad podría considerarse una forma de democratización”. Mientras que el segundo “pone el acento en la *reducción de las desigualdades sociales*”.⁶⁷ Lo cual implicaría ir más allá de meros procesos de expansión o extensión de un bien a un mayor número de personas, y poner el acento en procesos que, focalizando en la consecución de trayectos y resultados exitosos, redunden en una efectiva reducción de las desigualdades sociales.⁶⁸

En suma, de acuerdo con lo que sostienen estos autores, la democratización – distinguiendo siempre entre “democratización política” y “democratización social” – consistiría, en términos generales, en un proceso de *ampliación de la participación* – política o social – mediante una mayor apertura de diversos espacios e instituciones, de *extensión de derechos o “reparto” de bienes* – políticos o sociales – entre una mayor cantidad de individuos o actores sociales, de *inclusión* – política o social – de aquellos que se encuentran excluidos y de *reducción de las desigualdades*. Procesos llevados a cabo por aquellas minorías que se encargarían de gobernar, representar, gestionar, administrar – como dice Chiroleu – “complejos institucionales de gran escala como el Estado, o instituciones públicas estatales de menor escala como la universidad”. Procesos que representan un *progreso* o una *transición* hacia un tipo de política y de sociedad “más basada en reglas, más consensual y más participativa”.

Se trata de un conjunto de ideas (incluida la distinción entre ‘democratización política’ y ‘democratización social’) que “hacen sistema” con los principios fundamentales de las principales corrientes del pensamiento político y filosófico contemporáneo. Al respecto, Chantal Mouffe ha señalado que si bien en la democracia

⁶⁷ Chiroleu, “Usos y alcances de la democratización universitaria...”, páginas 50-51. Al respecto también se puede consultar Chiroleu, “Alcances de la democratización universitaria en América Latina”.

⁶⁸ Siguiendo la misma línea, en un texto escrito por Chiroleu en coautoría con Mónica Marquina, las autoras afirman: “En lo que respecta a la *democratización*, la producción sociológica francesa la aborda desde una acepción más amplia que refiere a la extensión de la educación superior a un número mayor de personas independientemente de los resultados efectivos que ésta suponga. Desde una acepción más restringida en cambio, se pone el acento en la *reducción de las desigualdades sociales*. Esto es, se focaliza en la secuencia completa de acceso, tránsito y egreso y en los efectos sociales de la inserción de los graduados en el mercado ocupacional. Desde esta perspectiva, expandir las posibilidades de acceder a este nivel educativo desentendiéndose de los logros diferenciales que obtienen los diversos grupos sociales aunque amplié los horizontes de vida, difícilmente reduzca la desigualdad social”. (Marquina y Chiroleu, “¿Hacia un nuevo mapa universitario?...”, página 15).

moderna convergen dos tradiciones: la tradición liberal –que se sostiene en los principios modernos de representación y verticalidad institucional– y la tradición democrática –que se sostiene en los principios antiguos de participación y horizontalidad ciudadana–, a lo largo de los últimos siglos ha logrado imponerse cierto consenso en la teoría política en torno a las visiones más institucionalistas y liberales, que transforman a la democracia liberal en sinónimo exclusivo, excluyente y natural de la democracia y delimitan a la política a un mero mecanismo institucional y de gestión de la vida social.⁶⁹ En este contexto, se asume que la política, en el marco de un régimen democrático, significa fundamentalmente el buen funcionamiento de las instituciones bajo el imperio del Estado de Derecho y la ley constitucional, la garantía de la libertad e igualdad universal que ésta reconoce, expresadas mediante un conjunto mínimo de derechos que tenemos o debemos tener, la participación ciudadana mediante el ejercicio del derecho político a elegir esporádicamente a quienes han de gobernar, y una minoría en el gobierno elegida por ese voto, que finalmente se encargaría de representar los intereses de la sociedad, etc. En este marco, se sostiene que la democratización es el progreso o la transición hacia el buen funcionamiento de tal régimen. Así entendidas, la política con un mero mecanismo institucional, la democracia como régimen de gobierno y la democratización como el progreso hacia el buen funcionamiento de tal régimen, no solo se rigen por la lógica del orden y el consenso, sino que se oponen a todo lo que suponga conflicto, desorden o subversión, lo cual tiende a considerarse como anomalía, perversión o crisis de la política y de la democracia.

1. 2. Procesos de transformación del orden instituido

Partición y orden policial

Ahora bien, desde una perspectiva ranciereana es posible afirmar que todas esas ideas por sí solas no dicen mucho –o no dicen todo– acerca de la política y la democracia, sino que se corresponden más bien con procesos policíacos de *partición* de lo sensible, procesos que se rigen por lo que Rancière denomina ‘lógica policial de orden y consenso’.⁷⁰ De acuerdo con Rancière,⁷¹ la partición –*le partage*– no se trata

⁶⁹ Mouffe, *La paradoja democrática*.

⁷⁰ La designación de “policía” le sirve a Rancière por el estrecho vínculo que hay entre esa palabra y el orden. En *El desacuerdo* el autor señala que “la palabra *policía* evoca corrientemente lo que se llama la

solo de dividir, sino que se trata también de un *com-partir*, esto es: partir y repartir. Pero para que se pueda llevar a cabo cualquier operación de partición y repartición, primero debe existir-establecerse el *qué* de dicha partición, es decir aquello que se dibuja como lo común que ha de ser partido y repartido. Asimismo, para que las partes de lo común partido se repartan deben también existir-establecerse los *quiénes* entre los que se distribuirá el reparto. Y antes de establecerse la partición y repartición de un *qué* entre unos *quiénes*, ha de definirse la partición que configura lo sensible: la partición aquí es entendida como comunidad y separación, como lo que será considerado lo común y sus partes y lo que se considerará separado de ello, aquellos que serán considerados partes de la comunidad y aquellos que por el contrario serán considerados como inexistentes. Pues bien, en los estados de “normalidad”, de “orden” de una determinada comunidad, lo que es consensuado y legitimado es cierta partición, repartición, organización y ordenamiento *identitarios* de las cosas, los cuerpos, las actividades y los lugares, y de los modos de gestionar los poderes y funciones que llevan al buen funcionamiento de ese orden. En otras palabras, bajo la lógica policial se configura, ordena, parte y reparte el mundo del ver, del decir, del hacer y del ser, de modo tal de hacer corresponder los lugares que debe y puede ocupar –o no– cada uno, de acuerdo con lo que hace y con lo que es, o mejor, la parte que le tocará –o no– del reparto de lo común, de acuerdo a lo que se dice que es en relación a lo que hace, estableciendo una correspondencia identitaria entre el individuo, la actividad social que desarrolla, el lugar que ocupa en la sociedad y la parte que “le corresponde”, “necesita” o “se merece”.

Estos procesos policíacos de *partición ordenada e identitaria de lo sensible* se sustentan en la búsqueda incesante y en el establecimiento del equilibrio mediante el consenso entre las partes. Así, se crea la ficción de la existencia de una comunidad natural y justamente equilibrada, la cual solo habría que gestionar, administrar, gobernar. Y podemos decir que esto es así porque se trata de un “sistema” de partición y repartición que no se caracteriza por encontrarse en manos de un “soberano” que lo impone ni porque pueda ser reconocido funcionando en un único centro de poder (el

baja policía, los cachiporrazos de la fuerza del orden y las inquisiciones de la policía secreta”. Sin embargo, dirá, “esta identificación restrictiva puede ser tenida por contingente. Michel Foucault demostró que, como técnica de gobierno, la policía definida por los autores de los siglos XVII y XVIII se extendía a todo lo que concierne al ‘hombre’ y su ‘felicidad’”. Además, tal como señala la nota del traductor al pie de página, “en castellano el término tiene un significado más amplio (...): ‘Buen orden que se observa en las ciudades y naciones, cuando se cumplen las leyes u ordenanzas establecidas para su mejor gobierno’” (página 43).

⁷¹ Ver Rancière, *El desacuerdo y El reparto de lo sensible*.

Estado, las instituciones de gobierno, los gobernantes, etc.).⁷² La característica fundamental de este orden más general, que es el orden de la lógica policial, es que se encuentra diseminado por todos los rincones de la comunidad, es un modo de organizar la comunidad y todos los elementos que ésta supone. Por lo tanto, bajo el orden policial no existe tal cosa como “una oposición entre Estado y sociedad donde el primero es representado como la máquina, el ‘monstruo frío’ que impone la rigidez de su orden a la vida de la segunda. (...) La distribución de los lugares y las funciones que define un orden policial depende tanto de la espontaneidad supuesta de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales. La policía es, en su esencia, la ley, generalmente implícita, que define la parte o la ausencia de parte de las partes”.⁷³ En otras palabras, el orden policial define las partes, pero no pertenece en su totalidad a ninguna de esas partes, él se *com-parte*: se parte y se reparte en todas partes, aún en las que no son parte.

Pues bien, este “sistema” de partición ordenada de lo sensible, en lo que refiere a su gestión, organización o gobierno en el marco de una determinada comunidad, es lo que generalmente se denomina “política”, con las instituciones del Estado, los diferentes dispositivos institucionales y una minoría que se encargaría de su administración. Sin embargo, en lugar de “política” Rancière ha preferido reservarle el nombre de “policía”. Y, como señalamos al comienzo, la policía o, mejor, la lógica policial de orden y consenso, aunque no está excluida, no dice todo acerca de la política.

El conflicto de la política

⁷² Existe una tendencia a considerar que para Rancière la policía es el Estado, sus instituciones y sus gobernantes; sin embargo, de acuerdo con el filósofo, la relación entre policía, orden y técnica de gobierno no debería llevarnos a confundir o a restringir la totalidad del sistema de partición policial solamente a la particularidad del Estado o las instituciones de gobierno. El orden policial si bien puede incluirlo lo excede. El Estado o las instituciones de gobierno pueden ser, digámoslo en estos términos, un eslabón en la lógica policial, pero en modo alguno la figura del Estado encierra la totalidad de esta lógica. Del mismo modo, lo que en un Estado puede haber de orden policial no abarca a la figura del Estado en su totalidad. Aquí nuevamente hay una confusión entre orden policial y técnica de gobierno, pero en este caso la confusión radica en asimilar orden policial y ‘baja policía’. “La baja policía –dice Rancière– no es más que una forma particular de *un orden más general* que dispone lo sensible en lo cual los cuerpos se distribuyen en comunidad. Es la debilidad y no la fuerza de este orden la que en ciertos Estados hace crecer la baja policía, hasta ponerla a cargo de la totalidad de las funciones de policía” (Rancière, *El desacuerdo*, páginas 43-44).

⁷³ Rancière, *El desacuerdo*, página 44.

Además del sistema de partición policial de lo sensible existe otro tipo de partición. Ésta, podríamos decir, viene a partir la partición policial, a subvertirla, a desordenar el orden instituido, mediante prácticas que suspenden la armonía, los equilibrios y el consenso entre las partes, prácticas que construyen escenas de disenso que rompen la configuración sensible establecida, que posibilitan despegarse del lugar, la función, la parte que fuera adjudicada por el reparto policial, que pugnan porque entren en la cuenta quienes no son contados, *que se incluya a una parte que no tiene parte*. Y eso es posible *gracias a la acción, al poder y a la capacidad de cualquiera*, a un poder común que pertenece a todos, poder de la igualdad de cualquier ser de palabra con cualquier ser de palabra, que en un momento dado, aquí y ahora, dice, ve, hace, es algo diferente a lo esperado. Cuando los “sujetos políticos” –que pueden ser todos y cualquiera– crean unos espacios y unas formas que logran torcer las “leyes” que les imponían determinados espacios –o falta de espacios–; cuando encuentran el punto del disenso, la torsión, la distorsión que hace ir a contracorriente; cuando irrumpen en los estados de normalidad, desordenan la cuenta y obligan a contar de nuevo, puede configurarse a partir de allí otro común, otros modos decir qué, quiénes y cómo tienen parte en la comunidad.

Pues bien, de acuerdo con Rancière, *será justamente el encuentro conflictivo entre cierta partición policial instituida de lo común y las acciones que pugnan por subvertirla y reconfigurarla lo que instaurará, cada vez, la política*. Este ‘entre medio’ de la política es el encuentro conflictivo entre dos lógicas: la lógica de la desigualdad y la lógica de la igualdad, la de lo instituido y la de lo “por instituir”, la de las “leyes” de partición ordenada, consensuada, equitativa e identitaria de lo común y la de las “leyes” que las subvierten, la de la política como administración y gestión de las cosas restringida a una minoría y la de la política como reconfiguración de lo común abierta a cualquiera, la de la política como institución, orden y consenso que pretende excluir el conflicto y la de la política como conflicto que pretende reconfigurar lo instituido. La política así entendida –en un entre medio conflictivo– no nace ni de la pura subversión –revolución o revuelta– ni de la pura institucionalidad. Y su nacimiento, por lo tanto, no puede estar asegurado por ningún actor, espacio o prácticas determinadas: ni las instituciones del Estado, ni los gobernantes, ni determinados partidos políticos, ni los “militantes”, ni los “oprimidos”, ni los “intelectuales”, ni los “obreros”, etc., le dan necesariamente nacimiento con determinadas manifestaciones, revueltas, leyes, constituciones, aunque pueden llegar a hacerlo; ella nace del conflicto entre un sistema

que deja afuera a algunos y diferentes prácticas que obligan a incluir, entre un sistema que divide y establece leyes de legitimidad y derechos de algunos y diferentes prácticas que fuerzan la invención de nuevos sujetos de derechos y nuevos derechos, entre un sistema que define lo que significa hablar y diferentes prácticas que hacen tener en cuenta otros discursos y significaciones. Y esto puede manifestarse, y de hecho se manifiesta, en cualquier espacio y tiempo, gracias a la acción, a la capacidad y al poder de cualquiera, es decir, del *demos*, el cual no se identifica ni con una parte ni con la suma de las partes identitarias de la comunidad. Así, el barrio o las instituciones de gobierno, la universidad o la fábrica, etc., contienen el nacimiento latente y siempre nuevo de la política.⁷⁴

Democracia y procesos de democratización

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, podemos comprender mejor por qué, como afirmamos más arriba, las ideas más apegadas a la visión institucionalista de la teoría política, por sí solas, no dicen mucho –o no dicen todo– acerca de la política y la democracia. Frente a los discursos que, en la teoría política, han tendido a concebir a la democracia como un régimen de gobierno ordenado y consensual y a la democratización como la transición *hacia* o el proceso de adecuación a tal régimen, se erigen otras voces que tienden a concebir a la democracia como movimiento, acción y participación, y a la democratización como un proceso conflictivo, de disenso o desacuerdo, que se dirige a transformar lo instituido. En ese sentido Rancière ha sostenido que la democracia, más allá de los dispositivos institucionales de los que en cada caso se valga, es “una manera de ser de lo político” o “el modo de subjetivación de la política”,⁷⁵ es decir, el modo mediante el cual, gracias a la acción, al poder y a la

⁷⁴ Son varios los autores contemporáneos que comparten este modo de entender la política como conflicto entre un orden instituido y las acciones que intentan subvertirlo. En estas perspectivas confluyen y a la vez se resignifican dos vertientes que, desde la modernidad, ha seguido la tradición del pensamiento filosófico-político occidental a partir de los aportes fundacionales de Thomas Hobbes y de Nicolás Maquiavelo: una a partir de la cual es posible pensar la política como orden, consenso e institución y otra a partir de la cual es posible pensarlas como subversión, conflicto y acción. Las líneas del pensamiento político se han situado generalmente más o menos cerca de alguna de estas dos tradiciones. Tradiciones que han tendido a presentarse de manera contraria y excluyente. Sin embargo, tanto en el campo de la teoría como en el de la práctica política, si bien ambas se contraponen también se requieren mutuamente; y es eso lo que autores como Rancière, Chantal Mouffe y Ernesto Laclau han venido sosteniendo, el carácter conflictivo pero complementario de ambas.

⁷⁵ Rancière, *El desacuerdo*, páginas 125-126.

capacidad de cualquiera, se manifiesta el conflicto de la política y se hace visible la tensión, la confrontación entre el orden existente y aquello que fuerza por desajustarlo.⁷⁶ Ahora bien, estos procesos políticos, democráticos o de democratización, en lo absoluto son procesos que se planteen “al margen” o “por fuera” del Estado, que nieguen o intenten acabar con las instituciones existentes. Se trata de procesos en los que los sujetos ni desconocen ni niegan la existencia de instituciones y constituciones establecidas, sino que, por el contrario, valiéndose de los dispositivos institucionales, ponen en discusión e interrumpen dicho orden. Por lo tanto, la democracia, en tanto proceso de democratización, ni supone solo el orden de las instituciones y el imperio de la ley formal, ni tampoco se encontraría solo del lado de las acciones y transformaciones que se dan “en contra” o “por fuera” del Estado y las instituciones. Se trata de un proceso en el que se enfrenta, se pone frente a frente, lo instituido y aquello que lo cuestiona, lo resignifica y lo transforma.⁷⁷

Uno de los teóricos que en nuestro país ha profundizado en este modo de entender la política, la democracia y la democratización es Eduardo Rinesi. El autor ha sostenido que la democratización no es “tanto un estado ni un modo del orden, sino más bien un movimiento o un proceso”.⁷⁸ La palabra democratización, dice Rinesi, de algún modo contiene a la palabra democracia pero también la modifica, dándole una inflexión diferente y una nueva intensidad. Y al respecto afirma: “*Democratización*: no ya el nombre del puerto de llegada de un proceso, sino el nombre del proceso mismo. Como si el ‘ción’ de ‘transición’ (ese ‘ción’ que siempre designa un movimiento, una marcha, un desarrollo) se hubiera desplazado de esa palabra que señalaba –dijimos– el camino hacia esa meta que se veía en el horizonte y a la que se llamaba ‘democracia’, a la *democracia misma*. Como si ahora esa democracia no fuera otra cosa que el proceso de

⁷⁶ Por ello, no es la democracia consensual, que niega o intenta acabar con el conflicto y el antagonismo lo que posibilita el campo de la lucha política, sino un proceso de democratización al que podríamos llamar disensual (Rancière), agonístico (Mouffe), populista (Laclau), o político, sin más.

⁷⁷ En ese sentido, tenemos que remarcar que la distinción y oposición que efectúa Rancière entre política y policía, se trata solo de una operación teórica. Pues, como dice el filósofo, “no hay de un lado la esfera de las instituciones policiales, y del otro las formas de manifestación puras de la subjetividad igualitaria auténtica. No está la comedia ‘democrática’ y parlamentaria de un lado, y del otro, la potencia comunitaria heterogénea encarnada en un grupo o un mundo colectivo propio. Desde el momento en que la palabra igualdad se inscribe en el texto de las leyes o en los frontones de los edificios, desde el momento en que un Estado instituye procedimientos de igualdad ante una ley común o de recuento por igual de las voces, hay una efectividad de la política, incluso si esta efectividad está subordinada a un principio policial de distribución de las identidades, de los lugares y de las funciones” (Rancière, “El uso de las distinciones”)

⁷⁸ Rinesi, “De la democracia a la democratización”, página 23.

su propia afirmación, de su propia realización, de su propia profundización”.⁷⁹ El autor nos recuerda que “la teoría y el lenguaje de la política están llenos de palabras que terminan así: en *ción*. ‘Constitución’, ‘institución’, ‘revolución’, ‘construcción’. Búsquenlas en el diccionario y van a encontrar esto: ‘acción y efecto de...’ De constituir, de instituir, de revolucionar...”. Y al respecto señala que “las palabras que terminan con ‘ción’, entonces, designan al mismo tiempo la acción de hacer una cierta cosa (y eso nos lleva a las teorías de la acción) y el resultado del proceso de reificación, de cristalización, de sedimentación, de esas acciones, que después, terminado ese proceso, se vuelven rutina, institución y ley –y eso nos lleva a las teorías de las instituciones”. Rinesi concluye que “en cierto modo, la teoría política no piensa más que en este proceso, en el devenir sustantivo de lo que antes fue verbo, en el devenir institución de lo que antes fue puro inicio. Pero vuelvo: la idea de democratización, decía, puede ser entendida así, como un movimiento, como un proceso”.⁸⁰

En la misma línea, Diego Tatián ha sostenido que la palabra democracia designa “la decisión común de mantener abierta la pregunta que interroga por lo que los cuerpos y las inteligencias pueden –ser y hacer–, y de establecer una institucionalidad hospitalaria con la fuerza de actuar, pensar y producir significado con la que cuentan los seres humanos (...). En este sentido, democracia es una forma de sociedad que activa declaraciones de igualdad, y un régimen político que concreta esas declaraciones en instituciones sensibles a la novedad humana –que de otro modo permanecería clandestina, despolitizada o violenta”.⁸¹

En suma, teniendo en cuenta este modo de entender la política y la democracia podemos definir a la *democratización como un proceso de doble movimiento, que incluye tanto a las acciones que cuestionan y ponen en conflicto lo instituido, como a la efectiva reconfiguración de lo instituido que resulta de dicho conflicto*. Este doble movimiento supone la ampliación, extensión, apertura de un “algo” respecto a unos “quiénes”, pero también, antes que nada, las acciones, luchas, distorsiones, para que, en efecto, ese “algo” logre ampliarse, extenderse, pero sobre todo, resignificarse. En ese sentido, los procesos de democratización son procesos que resignifican, redefinen y reconfigura las particiones existentes de lo común, como así también quiénes, qué y

⁷⁹ Rinesi, “De la democracia a la democratización”, página 24.

⁸⁰ Rinesi, “Este ciclo consolidó la idea de democratización...”.

⁸¹ Tatián, “Igualdad como declaración”.

cómo forman parte o no de ese común, instituyendo de ese modo nuevos sentidos y nuevos efectos de igualdad.

De lo común, la comunidad y la igualdad

Es por ello que algunas de las preguntas fundamentales que incesantemente actualizan los procesos de democratización son: ¿qué es la comunidad?, ¿qué partes forman parte de la comunidad?, ¿quiénes son los sujetos de la comunidad?, y ¿cómo tienen parte en ella? Como nos recuerda Rancière, la reflexión sobre la comunidad “está presente en el origen de nuestra tradición filosófica y no ha dejado de animarla”.⁸² De acuerdo con el filósofo, gran parte de esta tradición no ha cesado de presentar a la comunidad como unidad, totalidad y plenitud del cuerpo social unido por intereses comunes, donde el todo se reduce a la suma de sus partes;⁸³ y a la política como una actividad de reparto, de distribución de las partes de lo común entre sus miembros, de acuerdo al principio de igualdad geométrica o proporcional, que “en pro de la armonía común, establece la proporción de las partes de la cosa común poseídas por cada parte de la comunidad según la cuota que ésta aporta al bien común”. Bajo esta lógica de partición de lo sensible, el modo del ‘ser-juntos-humano’ “pone los cuerpos en su lugar y en su función de acuerdo con sus ‘propiedades’, según su nombre o su ausencia de nombre, el carácter ‘lógico’ o ‘fónico’ de los sonidos que salen de su boca. El principio de este ser-juntos es sencillo: da a cada uno la parte que le corresponde según la evidencia de lo que es. En él, las maneras de ser, las maneras de hacer y las maneras de decir -o de no decir- remiten exactamente unas a otras”.⁸⁴ Así pues, entendida como unidad, en la comunidad todos sus miembros son contados y tienen parte de lo común, en ella existen “partes reales, poseedoras a la vez de sus propiedades y la propiedad común del todo”. La comunidad así entendida “descansa sobre estos sólidos axiomas: el todo es todo, la nada no es nada”.⁸⁵ Esto es, aquello que no es identificado en la comunidad como parte real, cuantificable, es porque no existe, y como tal no solo no entra en la cuenta sino que tampoco tiene parte en el reparto de lo común.

⁸² Rancière, *El desacuerdo*, página 5.

⁸³ En el mismo sentido, Roberto Esposito ha señalado que existe la tendencia en cierta filosofía política a afirmar que “la comunidad es un ‘pleno’ o un ‘todo’ (...) la ‘hinchazón’, la ‘potencia’ y, por ende, la ‘plenitud’ del cuerpo social en cuanto *ethnos*, *Volk*, pueblo” (Esposito, *Communitas*, página 23).

⁸⁴ Rancière, *El desacuerdo*, página 42.

⁸⁵ Rancière, *El desacuerdo*, página 154.

Frente a estos principios más extendidos acerca de la comunidad como una totalidad ya dada y establecida, regida por una “lógica que cuenta las partes de las meras partes, que distribuye los cuerpos en el espacio de su visibilidad o su invisibilidad y pone en concordancia los modos del ser, los modos del hacer y los modos del decir que convienen a cada uno”,⁸⁶ Rancière sostendrá que la ‘comunidad política’ o, lo que es lo mismo, la ‘comunidad de los iguales’, es una ‘comunidad de partición’ –partición en el sentido de división, distorsión, conflicto, enfrentamiento– que viene a dividir a la comunidad entendida como unidad y totalidad, que distorsiona la cuenta y el reparto de las partes en la que ‘el todo es todo y la nada no es nada’, que “suspende esta armonía por el simple hecho de actualizar la contingencia de la igualdad, ni aritmética ni geométrica, de unos seres parlantes cualesquiera”.⁸⁷ La política, dice Rancière, “es la actividad que tiene por principio la igualdad”. Ahora bien, el principio de la igualdad se transforma en distribución de las partes de la comunidad pero en el modo de un aprieto: “¿de qué cosas hay y no hay igualdad entre cuáles y cuáles? ¿Qué son esas ‘qué’, quiénes son esas ‘cuáles’?”.⁸⁸ Un aprieto porque la política “compete a una cuenta de las ‘partes’ de la comunidad”, pero que siempre es “una falsa cuenta, una doble cuenta o una cuenta errónea”⁸⁹: la cuenta que cuenta las partes de la comunidad que presentan sus títulos para tener derecho a una parte del reparto de lo común, y la cuenta que debe volver a efectuarse en función de quienes no teniendo título, y por lo tanto, derecho alguno a ser contados, obligan a ser tenidos en cuenta. Ese aprieto es el que hace de la actividad política una actividad irremediabilmente conflictiva. Conflictiva porque ante tal o cual distribución instituida de lo común siempre pueden desatarse desacuerdos que la desordenan y reconfiguran; porque quienes no tienen derecho a ser y a tener parte en

⁸⁶ Rancière, *El desacuerdo*, páginas 42-43.

⁸⁷ Rancière, *El desacuerdo*, página 43. Esta igualdad ni aritmética ni geométrica es la igualdad de los hombres libres, es decir, del *demos*, de la parte de los sin parte, del partido de los “pobres”. No lo “pobres” como clase social, “sino los que nos tienen ningún título en particular para ejercer la política” (Rancière, *El tiempo de la igualdad*, página 102). Aquel que no tiene para aportar a la comunidad ni títulos de riqueza ni títulos de virtud que les den derecho a ser contado y a tener una parte de lo común. Aquel que lo único que tienen como propio es la libertad, propiedad que en realidad no les es propia puesto que es común a todos los hombres libres. Por tanto, ese *demos* cuya única propiedad no lo es en realidad, lo que aporta a la comunidad, bajo el título de nada, es la distorsión de las cuentas y los repartos. Distorsión porque sin aportar, como los demás, ninguna propiedad a la comunidad reclama, sin embargo, una parte del reparto, bajo el signo de la igualdad de todos los hombres libres, es decir, de todos los seres de palabra. La lógica igualitaria está implicada aquí en el acto de habla, y como sabemos, en la polis todos los hombres libres podían hablar y su palabra era reconocida como palabra y no como ruido. “Es así como, para gran escándalo de la gente de bien, el *demos* el revoltijo de la gente sin nada, se convierte en el pueblo, la comunidad política de los atenienses libres, la que habla, se cuenta y decide en la Asamblea” (*El desacuerdo*, página 23).

⁸⁸ Rancière, *El desacuerdo*, páginas 7-8.

⁸⁹ Rancière, *El desacuerdo*, página 19.

la comunidad se hacen contar en ella e introducen la distorsión en las cuentas y los repartos bien ordenados de la comunidad.

La particularidad de esta comunidad –de partición, política o de iguales– es que ella no solo no está dada de antemano, sino que tampoco se corresponde con la totalidad, con la suma de las partes o con alguna de las partes del todo social. Ella no existe o, mejor dicho, no preexiste, no es una comunidad definida o establecida de una vez y para siempre, sino por el contrario una comunidad inconsistente, que se actualiza cada vez al calor de un conflicto específico, puntual y local⁹⁰: “una comunidad de interrupciones, de fracturas, puntuales y locales, por las cuales la lógica igualitaria separa a la comunidad policial de sí misma.”⁹¹ Lo que hace constantemente la igualdad es hacer cuentas con la comunidad, y por eso “las relaciones entre la igualdad y la comunidad no son quizá en sí mismas más que un incesante arreglo de cuentas”.⁹² Ahora bien, esta igualdad no es ni una igualdad geométrica ni una igualdad aritmética, sino la igualdad de unos seres parlantes cualquiera.⁹³ Es por ello que aquello que forma una comunidad de iguales –dice Rancière– es la opinión, conquistada o reconquistada, de la igual capacidad de los seres parlantes. Esta igualdad “define, esboza una comunidad, a condición de comprender tan solo que esa comunidad no tiene consistencia. Ésta es, en cada ocasión, conducida por alguien hacia algún otro, hacia una infinidad virtual de otros. *Ella tiene lugar sin tener sitio*”.⁹⁴ En suma, “una comunidad de iguales es una comunidad inconsistente de hombres trabajando por la creación continua de la igualdad”,⁹⁵ con lo cual se trata de una comunidad que no es una, sino que está formada por mundos de comunidad.⁹⁶

Escenas y sujetos políticos

⁹⁰ Es posible establecer una correlación entre este modo de entender la comunidad y el modo como, según Diego Tatián, la entendió Spinoza: “comunidad no es en Spinoza algo a lo que se pertenece sino algo que se construye; no un dato sino un efecto; no una esencia sino una eventualidad; no una coacción sino una libertad. Comunidad, por consiguiente, no es algo que sucede a pesar de los miembros que la forman sino una producción, una generación y un deseo, un *appetitus*. (...)El concepto spinozista de comunidad es la aspiración política mayor que define el modo en que los hombres libres se vinculan entre sí” (Tatián, “Spinoza, impolítico y político”).

⁹¹ Rancière, *El desacuerdo*, página 170.

⁹² Rancière, *En los bordes de lo político*, página 89.

⁹³ Rancière, *El desacuerdo*, página 43.

⁹⁴ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 110.

⁹⁵ Rancière, *En los bordes de lo político*, páginas 111-112.

⁹⁶ Rancière, *El desacuerdo*, página 170.

Una de las preguntas fundamentales frente a las cuales constantemente nos pone el pensamiento rancièreano es *¿quiénes son los sujetos aptos para ocuparse de los asuntos que conciernen a la comunidad?* Que es lo mismo que preguntar *¿quiénes son los sujetos capaces de hacer política, de ocuparse de la política?* Si seguimos las posturas más institucionalistas de la teoría política podríamos concluir que *los sujetos aptos para ocuparse de los asuntos que conciernen a la comunidad* son los “representantes del pueblo”, aquellos que tienen el título o la virtud para gobernar. Al respecto, Rancière señala que lo que en realidad podemos reconocer en el fondo de este tipo de posturas es “un mandato mucho más antiguo cuya fórmula había sido acuñada por la *República* de Platón: que cada uno haga su propio negocio y desarrolle la virtud propia de su condición”.⁹⁷ En efecto, se trata de un mandato mucho más antiguo, un mandato de orden, consenso y repartición –apoyado en “nobles mentiras”– que nuestro *padre* Platón ha legado no solo a nuestra teoría política en particular, sino a nuestra cultura occidental en general. Un mandato policial que permite administrar, gestionar, gobernar la ciudad y el Estado o, en nuestro caso, la universidad y el conocimiento, dejándolos en manos de aquellos que tienen la virtud para hacerlo. ¡Que los demás se dediquen a sus propios asuntos –especialmente a hacer zapatos– y que no se entrometan en los asuntos que conciernen a la comunidad, puesto que no tienen ni la capacidad ni el tiempo para hacerlo! ¡Que los demás se presten a ser objetos de inclusión, de investigación o de extensión y no se entrometan en los asuntos que conciernen a la comunidad universitaria, puesto que no tienen el tiempo, el título, la virtud, la capacidad, el saber o la ciencia para hacerlo! En suma, de acuerdo con este mandato, *los sujetos aptos para ocuparse de los asuntos que conciernen a la comunidad* pueden llamarse “sabios” o “gobernantes” –que para el caso son lo mismo–, es decir, cualquiera que tenga el título para hacerlo.

Frente a este mandato, Rancière nos recuerda que, en el sentido más fuerte del término, la política es la capacidad de *cualquiera* para ocuparse de los asuntos comunes.⁹⁸ Ahora, si eso es cierto, también es cierto que *la política es la actividad en la cual y mediante la cual se muestra y se demuestra quiénes son esos cualesquiera*. Como sabemos, desde Aristóteles se nos ha dicho que solo los seres de palabra son capaces de

⁹⁷ Rancière, *El filósofo y sus pobres*, páginas 11-12.

⁹⁸ Parfraseo de lo que afirma Rancière en la página 55 de *Momentos políticos*. Precisamente, para toda la gente de bien, el escándalo original de la democracia es “que la democracia se presenta como el gobierno de los que no tienen título para gobernar, por oposición al gobierno de los ancianos, al gobierno de los nobles de nacimiento, de los sabios, de los científicos, de los ricos”. (Rancière, *El tiempo de la igualdad*, página 102).

hacer política, de ocuparse de los asuntos que conciernen a la comunidad. Pero sabemos también que, de acuerdo con el filósofo, en una comunidad no todos son contados como tales, puesto que de acuerdo con Aristóteles el *logos* no es solo la palabra sino también lo que se cuenta como palabra y su separación. En efecto, para Aristóteles hay *logos* y hay *phoné*, hay palabra y hay ruido. Hay seres que poseen *logos*, el cual permite hablar, “discutir sobre el bien y el mal, lo justo y lo injusto”, y seres que solo poseen *phoné*, “la cual sirve simplemente para señalar el placer y el dolor”, para emitir ruidos –los animales, sí, pero también los esclavos y las mujeres, por ejemplo–. Hay, por lo tanto, seres incluidos que participan de lo común y seres excluidos, invisibilizados por inescuchados. Así pues, “detrás de todo conflicto político, está el conflicto sobre el hecho mismo de saber quién está dotado de la capacidad política de la palabra”.⁹⁹ Es decir, “en cierto sentido, toda la actividad política es un conflicto para decidir qué es palabra o grito, para volver a trazar las fronteras sensibles con las que se certifica la capacidad política”.¹⁰⁰ Es por ello que la política se desata en escenarios donde lo que se pone en juego es la capacidad argumentativa de los sujetos, escenarios “en los que el supuesto de la inteligencia está en litigio, donde hay que producir al mismo tiempo la argumentación y el escenario en que ésta debe entenderse, el objeto de la discusión y el mundo donde éste figura como objeto”,¹⁰¹ escenarios donde el sujeto que argumenta se cuenta a sí mismo y se hace contar como argumentador.¹⁰² Sujeto que se demuestra capaz de formular y emitir, mediante palabras, argumentos razonables de la situación que vive, del reclamo o de la reivindicación que efectúa, despegándose de la imagen de ser sufriente o de necesidad que solo emite ruidos o quejas. Despegarse de esa imagen y demostrar esa capacidad resulta fundamental porque “la dominación se funda siempre (...) en la idea de que hay personas que no hablan verdaderamente, o que no hablan más que para expresar el hambre, la cólera y cosas así”.¹⁰³

Dicho esto, podemos agregar, primero, que una *escena política* es una escena en la que, mediante prácticas discursivas y no discursivas, los sujetos pugnan por convertir el “ruido” en palabra, logran dar razones de lo que dicen, demostrando que son seres capaces de hablar y por lo tanto que son iguales a cualquier otro. Y es por ello que en una escena política necesariamente tiene que mediar la palabra, por más mínima que

⁹⁹ Rancière, *El tiempo de la igualdad*, página 103.

¹⁰⁰ Rancière, *Política de la literatura*, página 16.

¹⁰¹ Rancière, *El desacuerdo*, página 77.

¹⁰² Parafraseo de lo que afirma Rancière en la página 79 de *El desacuerdo*.

¹⁰³ Rancière, *El tiempo de la igualdad*, página 103. Ver también las páginas 15 y 16 de *Política de la literatura*.

sea. Al respecto, Rancière sostiene: “Sigo estando convencido de que el poder de una escena, es decir, la potencia de un desplazamiento de las posiciones sensibles, está siempre ligado al hecho de que el ruido se convierta en palabra. A veces, la palabra puede ser mínima, pero pienso que debe estar presente”.¹⁰⁴ Y esto es así, en principio, porque antes de ser institución, orden o gestión de las cosas y los hombres, la policía es institucionalización y ordenamiento de los sentidos que se le otorgan y que adquieren las palabras, los discursos. Y justamente lo que la política viene a interrumpir y alterar es el buen funcionamiento de este orden. Aún más: ‘política’ es el nombre de esta interrupción. Interrupción a partir de la cual se instituyen, una y otra vez, tipos de comunidades o de sujetos colectivos que ponen en discusión y contraponen lo que hay y lo que puede haber. Y esto no refiere solo al orden de las cosas sino principalmente al de las palabras. Lo cual no significa sustituir los actos por palabras. Puesto que de hecho es gracias a los actos que cada uno ejecuta que se puede verificar una frase. La presencia de la palabra en el marco de una escena política es fundamental porque, de acuerdo con Rancière, el conflicto, la lucha política, se trata fundamentalmente de un litigio y una confrontación que se dan en el orden del disenso, del desacuerdo, y no en el orden de la guerra a muerte donde lo que se busca es eliminar al enemigo. Y el desacuerdo —dice el argelino— “es un tipo determinado de situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro”. Lo cual no se trata ni de un desconocimiento ni de un malentendido. “El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura”.¹⁰⁵ Es decir, el desacuerdo es un conflicto que se da no *entre* las palabras sino *en* las palabras, en sus inversiones y torsiones.¹⁰⁶ Es así que en el marco de un litigio alguien tendrá que demostrar a su interlocutor que ‘tiene razón’ en lo que le dice y para quien intente demostrar a su interlocutor que tiene razón en lo que dice tiene que presuponer, en primer lugar, que hay un lenguaje común entre ambos y no que el otro no lo comprenderá, tiene que presuponer que su interlocutor comprenderá sus palabras como palabras y no como ruidos, y en segundo lugar tendrá que presentar las razones mediante las cuales se pueda verificar lo que dice. Y quien se asigna como tarea verificar lo que dice “puede fundar, a partir de allí, una práctica”.

¹⁰⁴ Rancière, *El método de la igualdad*, página 103.

¹⁰⁵ Rancière, *El desacuerdo*, página 8.

¹⁰⁶ Parfraseo de lo que afirma Rancière en la página 252 de *La lección de Althusser*.

Pues, una vez más, “¿cómo puede verificarse una frase? Esencialmente por los actos que cada uno ejecuta por sí mismo. Actos que hay que organizar como prueba, como un sistema de razones”.¹⁰⁷

Segundo: una *escena política* es una escena en la que su *sujeto* no se identifica con una parte identitaria de la comunidad, sino que está abierto a todos y a cualquiera. En la lógica policial de partición de lo sensible, las categorías identitarias sirven no solo para fijar e inmovilizar a los sujetos en el marco de una determinada identidad, sino que también, o gracias a ello, permiten el ordenamiento y consenso entre las partes. Esto es, la “obligatoriedad” social, histórica, política, discursiva de reconocerse, de manera individual o colectiva, en el marco una identidad cultural, de género, sexo, clase o ‘raza’, funciona como un ideal normativo, más que como un aspecto descriptivo de la experiencia. En ese sentido, las categorías identitarias no describen nada, son más bien performativas (realizativas),¹⁰⁸ es decir, conforman la identidad que se supone un individuo tiene, fijando a los sujetos a la obligatoriedad de reproducir ciertas normas y ocupar determinados espacios. Mientras que, por el contrario, en el marco de una escena política se constituyen sujetos colectivos pero que no se corresponden con una parte o con la suma de las partes identitarias de la comunidad. Para Rancière una subjetivación política es el encuentro de dos componentes: “el lazo que se opone a la separación de los individuos y el devenir-otro que rompe con la asignación identitaria”.¹⁰⁹ Podríamos decir que en la medida que “lo real” es estar siempre entre multiplicidad de identidades, lugares, experiencias, un proceso de subjetivación política será un proceso en el que el sujeto colectivo, en lugar de agruparse en torno a tal o cual identidad cerrada, se desidentifica, se desclasifica, pone en juego su identidad. Al respecto, Rancière afirma que “la política existe allí donde las cuentas de las partes y fracciones de la sociedad es perturbada por la inscripción de una parte de los sin parte”.¹¹⁰

Ahora bien, decir que se inscribe o se instituye ‘una parte de los sin parte’ significa varias cosas. En primer lugar, “‘institución’ en ese sentido quiere decir emergencia, forma de declaración, de manifestación de una parte de los sin-parte. Es la institución en el sentido de: declaro, manifiesto; por medio de esta aparición, algo

¹⁰⁷ Rancière, *En los bordes de lo político*, páginas 64-73, especialmente 67-68.

¹⁰⁸ Nos apoyamos aquí en las ideas ampliamente desarrolladas por Judith Butler en *Lenguaje, poder e identidad* y en *El género en disputa*.

¹⁰⁹ Rancière, “Potencias y problemas de una política del 99%”.

¹¹⁰ Rancière, *El desacuerdo*, página 153.

aparece en un espacio público y construye un espacio público específico”.¹¹¹ En segundo lugar, ‘una parte de los sin parte’ no se limita a todos aquellos que podamos llamar los excluidos del sistema: los pobres, los oprimidos (las mujeres, los negros, los inmigrantes, los disidentes sexuales), etc. El hecho de que se constituya un sujeto colectivo como una parte de los sin parte se refiere más específicamente a la constitución de una parte que deja ‘su’ parte, que se desidentifica, desclasifica y despega de la parte que le fuera adjudicada por el orden policial, aun cuando esa parte haya sido no tener efectivamente parte alguna, como excluido, pobre u oprimido. La idea de ‘los sin parte’ refiere a la constitución de una parte que “no existe con anterioridad a la declaración de la distorsión” como una parte real de la sociedad. Los sin parte serían aquí los que han abandonado la identidad de un común, identidad que hace corresponder el lugar que se ocupa o no se ocupa con lo que cada uno es, hace, dice o ve. Estos sin parte que se instituyen en parte, son quienes se transforman en una parte disruptiva que altera las cuentas y el orden establecido de la sociedad.¹¹² Por otro lado, si bien afirmamos que “la subjetivación es la operación simbólica que separa a una comunidad de su identidad”, se comprenderá que “para que se divida, esa comunidad primero tiene que existir”, puesto que “no hay desidentificación sin identidad, no hay pasaje al otro lado sin la posibilidad de simbolizar cierta cantidad de rasgos comunes compartidos sobre la base de una comunidad de vida”. Entonces, las “subjetivaciones se dan sobre la base de la unión de personas que poseen una relación común con las situaciones”, es decir “la subjetivación política es una operación simbólica con respecto a una identidad constituida”. La desidentificación no consiste en designar una nueva identidad colectiva, sino que consiste en designar una *capacidad colectiva* para construir otro común.¹¹³

Tercero: en una escena política el sujeto político no preexiste a la acción política, “son más bien sus propias acciones las que lo crean” en el marco de procesos de subjetivación. Al respecto, Rancière señala que “en primer lugar, el sujeto de la política es el sujeto *creado por la acción política misma*, el sujeto creado por una manifestación y una enunciación colectiva, el sujeto que se crea cuando la acción política dice ‘nosotros’. Esto significa que una subjetivación se define, no por una

¹¹¹ Rancière, *El método de la igualdad*, páginas 171-172.

¹¹² “La parte de los sin parte -con ello no decimos ‘la parte de los excluidos’, ni que la política sea la irrupción de los excluidos, sino que la política es, ante todo, la acción del sujeto que sobreviene con independencia de la distribución de las partes sociales”. (Rancière, “La política de los cualquiera”).

¹¹³ Rancière, *El método de la igualdad*, páginas 168-169.

identidad previa, sino por los actos que genera, por la modificación que estos actos ocasionan en el tejido normal de las identidades, los lugares y las ocupaciones. (...) En segundo lugar, esa afirmación colectiva se dirige a individuos cualesquiera a los que propone incluirse sin preocuparse por conocer su pertenencia social”.¹¹⁴ Pero además el proceso de subjetivación política, en el marco del cual se constituyen los sujetos colectivos, “no opone un grupo a otro” sino “una figura del pueblo contra otra”, “un mundo a otro”. “La formación misma de ese mundo tiene un origen doble. Por un lado, es fruto del proceso de separación que la acción misma produce al crear otro uso del tiempo y del espacio, otros lazos entre los individuos, otros posibles en el pensamiento. Pero también es el resultado de una multiplicidad de transformaciones en las prácticas y las formas de vida y de pensamiento”.¹¹⁵

2. Democratización de la universidad. Entre *le partage* policíaca y *le partage* política

2. 1. *Le partage* I: inclusión identitaria, reparto ordenado de lo común y reducción de las desigualdades

Le partage policíaca de la universidad

En sintonía con las ideas que atraviesan la noción de democratización entendida como transición o progreso hacia un estado de orden, gran parte de la producción teórica que abordamos a lo largo del primer capítulo tiende a asumir que la democratización –externa o social, como afirman– de la universidad consistiría básicamente en un proceso institucional de *inclusión de quienes estaban excluidos*, de *extensión o reparto del bien o del derecho social a la universidad*, de *mayor apertura de la universidad a la sociedad*, y de *reducción de las desigualdades sociales*. Proceso que se llevaría a cabo mediante la implementación de diferentes estrategias estatales e institucionales para que más y diferentes actores sociales puedan usufructuar y/o

¹¹⁴ Desde ya –agrega Rancière–, “quienes se incluyen pueden hacerlo en tanto que ‘personas’, en tanto que miembros de un grupo de afinidades personales o en tanto que militantes de tal o cual colectivo. Lo esencial es que el ‘nosotros’ pueda estar abierto a cualquiera que lo desee. De hecho, la suspensión de las identidades particulares marca generalmente el comienzo de los movimientos, así como el retorno de los conflictos entre grupos indica muy a menudo su declive”. En “Potencias y problemas de una política del 99%”.

¹¹⁵ Rancière, “Potencias y problemas de una política del 99%”.

beneficiarse de las tareas y funciones que desarrolla la universidad, ya sea accediendo a una formación profesional, a los conocimientos que ésta produce o a los frutos del vínculo que mantiene con “su afuera”.

Si bien algunos autores señalan que las *demandas* y las *luchas* por la democratización de la universidad históricamente se han levantado en contra de la tradicional universidad elitista, erigida como una *comunidad* cerrada, recortada y aislada del resto de la sociedad, a la hora de comprender y dar cuenta de los procesos de democratización de la institución, tienden a reducir a estos procesos a un movimiento meramente institucional, “formal”, de objetivación y a desconsiderar o desplazar los movimientos de subjetivación que también están implicados en dichos procesos. Es decir, olvidan que además y antes de ser apertura, inclusión o reparto de esa *cosa común* que llamamos universidad, los procesos de democratización de la institución universitaria son procesos conflictivos en el marco de los cuales, gracias a la acción de diferentes sujetos que históricamente han disputado y actualmente disputan por tener parte en ella, la universidad se ha ido resignificando, reconfigurando y ampliando como una *cosa común* a “todos” y no como propiedad o privilegio de unos pocos. Pero además, como consecuencia de este olvido o desplazamiento, algunas de estas producciones tienden a sostener que una real democratización de la universidad ocurre sí y solo sí se llega a una efectiva reducción de las desigualdades sociales.¹¹⁶ Es decir, como pierden de vista que los movimientos de subjetivación que reconfiguran la partición de la comunidad universitaria forman parte primordial e ineludible de estos procesos, asumen que la democratización de la universidad solo tiene lugar si tal o cual mecanismo institucional produce una reducción efectiva de las desigualdades sociales.

Por otro lado, estos discursos no solo tienden a reducir a los procesos de democratización de la universidad a un proceso meramente institucional, sino que a la hora de comprender, resolver o intentar resolver las tensiones que existen entre la clausura y la apertura de la institución, por lo general siguen un camino que se rige por una lógica policial de *inclusión identitaria en y de partición equitativa del “objeto”* universidad que se apoya en las diferencias, desigualdades, “necesidades” o “capacidades” de las diferentes clases sociales y grupos identitarios. Siguiendo a Rancière podríamos decir que mediante ambas reducciones, estos discursos, así como

¹¹⁶ Ver Adriana Chiroleu, “Usos y alcances...”, página 49: “La ampliación de las oportunidades, aunque mejore las posibilidades de ingreso de distintos grupos sociales, no constituye por sí misma una garantía de democratización del nivel *si definimos este proceso en términos de reducción de las desigualdades sociales*”.

las prácticas de las que éstos dan cuenta, dejan atrapados a los procesos de democratización de la universidad en una lógica policial de partición ordenada e identitaria de lo común que parte de la desigualdad para intentar reducirla, mantiene a “cada uno en su lugar” y reproduce el círculo de la jerarquización, la exclusión, la desigualdad y el embrutecimiento.

Los caminos de la inclusión policíaca: partición ordenada e identitaria de lo común

En el primer capítulo señalábamos que con la noción de inclusión, que comenzó a formar parte de los debates educativos a principio de la década del 90, se tendió por un lado a reemplazar al tradicional concepto de integración y por otro a nombrar un conjunto de prácticas mediante las cuales se pretendía, en un mismo movimiento, enfrenar los diferentes mecanismos que excluían del sistema de educación a ciertos grupos o sectores de la sociedad y alcanzar el ideal de una “educación para todos”. Desde entonces –partiendo del supuesto de que entre los sujetos que ingresan a las instituciones educativas existen *diversas identidades* (étnicas, culturales, sexuales) que hay que reconocer, reivindicar, valorar o respetar, así como *desigualdades de clase* que provocan que todos cuenten con “disímiles capitales económicos, culturales y sociales” a la hora de afrontar las dificultades académicas–, ciertos discursos han sostenido que con el fin de garantizar la “real” inclusión de “todos”, resulta fundamental “proporcionar atención al conjunto de demandantes *según sus propias necesidades*”¹¹⁷, diseñando e implementando “políticas públicas e institucionales que brinden un tratamiento diferencial a los que se encuentran en una situación inicial desigual”,¹¹⁸ de manera tal que todos cuenten con iguales oportunidades no solo antes o en el punto de arranque, sino también durante y luego de concluidos los estudios. Es decir, con el fin de que todos lleguen a una igualdad de resultados –lo cual, sostienen, redundaría en una reducción de las desigualdades sociales– se argumenta que es necesario brindar un tratamiento desigual para los “desiguales”.

Como adelantábamos en el primer capítulo, estos discursos, que se apoyan en el supuesto de que existen diferencias y desigualdades de origen que demandan “*proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades*”, y

¹¹⁷ Chiroleu, “La democratización del acceso a la universidad...”, página 2.

¹¹⁸ García de Fanelli, “Inclusión social en la educación superior argentina”, página 4.

que desde hace algunos años en nuestro país abogan por una universidad inclusiva que lleve a una igualdad de resultados pero en el marco de una desigualdad de tratamiento, no son nuevos. Reavivan aquellos que circularon varios años antes en la nación cuna de las teorías sobre la igualdad y de los grandes propulsores de las reformas educativas que nuestro país no tardaría en aplicar. En efecto, Rancière nos recuerda que en el marco de los debates por las reformas educativas que se desataron en la Francia de los años 80, con el Partido Socialista instalado en el poder los propulsores de las reformas escolares –que buscaban los modos de reducir las desigualdades en la escuela como medio para reducir las desigualdades sociales– echaron mano de las tesis sociológicas de Pierre Bourdieu sobre la “reproducción”¹¹⁹ y dedujeron de allí que para reducir la desigualdad en la escuela era necesario aplacar la ‘violencia simbólica’ que infravaloraba a los hijos de los pobres, y para ello había que reducir, dentro de la escuela, la gran cultura legítima y hacerla accesible, *adaptable*, a las condiciones de los niños de las clases pobres.¹²⁰

En efecto, es a Bourdieu a quien debemos la tesis que sostiene que debido a diferencias y desigualdades de origen, los sujetos poseen “disímiles capitales económicos, culturales y sociales”, lo cual no les permite afrontar del mismo modo las dificultades académicas y lleva a algunos a “triunfar” y a otros a “fracasar”, reproduciéndose así las desigualdades sociales. Según el sociólogo, la reproducción social es propiciada por las diferentes redes educativas por las que circula siempre una y la misma “cultura legítima” que solo contribuye a beneficiar a los sectores sociales que ya cuentan, por su pertenencia social, con aquellas “disposiciones” necesarias para el proceso de “asimilación” de dicha cultura. En este marco, Bourdieu pretende develar cuáles son las razones por las cuales los dominados siguen bajo esa condición: es tan solo una cuestión de valoración, dirá. Si revertimos el valor de la cultura –señala– si imagináramos por un momento que la cultura proletaria es más valiosa que la de la elite burguesa, entonces otra sería la historia. Ahora bien, Rancière señala que esta afirmación no hace más que reforzar la división demarcatoria entre lo que sería una cultura popular o proletaria y una cultura burguesa o de elite. De este modo, la crítica del elitismo pronto se transformó “en la nueva justificación de la jerarquía”, en la que el universo simbólico también se ordena según su partición material: entre quienes tienen capital para invertir y reproducir capital simbólico y quienes solo tienen fuerza de

¹¹⁹ Especialmente en Bourdieu, P. y Passeron J. C., *Los herederos*, y Bourdieu, P. y Passeron J. C. *La reproducción*.

¹²⁰ Rancière, *El maestro ignorante*, página 11 y *El filósofo y sus pobres*, página 15.

trabajo para vender y en consecuencia, por la urgencia del trabajo, un escaso capital cultural.

Según Rancière, estos procesos “demarcatorios” que establece Bourdieu coinciden con aquellos más antiguos que estableciera Platón en el afán compartido por construir mitos sobre los cuales se montan descripciones de la realidad. Para Rancière, mediante esta descripción sociológica de las *diferentes vertientes* por las que transita la cultura, Bourdieu no hace más que llegar “*al mismo resultado por el camino inverso*”.¹²¹ En el procedimiento mismo de la *rehabilitación* de las “culturas menores” y de la desacralización de la “gran cultura” se esconde en el fondo el mismo gesto platónico: el de delimitar, distinguir y distanciar mundos, consolidar fronteras, y *repartir para cada cual una forma especial y, al mismo tiempo un objeto (artístico y/o cultural) que le pertenece, manteniendo así la ley, el principio del “cada uno en su lugar”*.¹²² En el punto de partida no solo se supone que los sujetos se encuentran determinados por el lugar que ocupan en el orden social, sino que con las estrategias para enfrentar esta ‘trágica determinación social’ se establece una correspondencia identitaria entre el individuo, el lugar que ocupa en la sociedad, la actividad social que desarrolla y la parte que le corresponde, necesita o se merece, perpetuándose al infinito la reproducción de las desigualdades, puesto que en pos de la reducción de la desigualdad y con vistas a la búsqueda de la igualdad, la tesis sociológica de amoldar los saberes escolares a las clases más bajas o de repartir los saberes de manera identitaria no hace más que partir de la desigualdad, buscar por diferentes medios una igualdad que siempre se encuentra al final y reproducir incesantemente el círculo de la desigualdad. Correspondencia identitaria que funciona no solo a partir de la distinción y la consideración de las desigualdades de las diferentes clases sociales, sino también de la diversidad de identidades de los diferentes grupos sociales.

De este modo, los discursos y las prácticas que dan cuenta de los procesos de democratización de la universidad como procesos de *inclusión identitaria en y de partición equitativa del “objeto”* universidad, dejan atrapados a estos procesos en el círculo de la lógica policial porque diferencian, clasifican, distinguen, ordenan a los individuos o actores sociales otorgándole a cada uno, de acuerdo a la identidad que “tiene”, al lugar social que ocupa, a la actividad que realiza, a “su” “capacidad” o a “su”

¹²¹ Rancière, *El filósofo y sus pobres*, página 187.

¹²² La expresión –utilizada en varios lugares por Rancière– alude de manera crítica al principio platónico que manda a cada uno a ocuparse de sus propios asuntos.

“necesidad”, la parte que le toca, necesita o se merece. En otras palabras, porque configuran y ordenan la partición de la universidad de modo tal de hacer corresponder los lugares que deben y pueden ocupar –o no– los individuos o grupos de acuerdo con lo que hacen y con lo que son, o mejor, la parte que les tocará del reparto de acuerdo a lo que se dice que son en relación con lo que hacen, estableciendo una correspondencia identitaria entre el individuo, la actividad social que desarrolla y la parte que le corresponde. Pero además, esos discursos y esas prácticas dejan atrapada a la democratización en el círculo de la lógica policial porque esos procesos de *inclusión identitaria* y de *partición equitativa* se dirigen a los individuos como objetos –como seres desiguales– y no como sujetos –como seres iguales– *aptos* para participar en las instancias en las que se discute y se decide la partición –es decir, *le partage*: configuración, partición, repartición y participación– de esa cosa común llamada universidad.¹²³ Frente a estos procesos de inclusión y partición policíaca, más adelante veremos la importancia que tiene la idea de derecho en los procesos de inclusión y partición política.

Formación del pueblo y reducción de las desigualdades sociales

Como ocurre actualmente entre nosotros con los discursos que abogan por una universidad inclusiva, en el contexto de las reformas escolares de la Francia de los años 80 el objetivo manifiesto que se perseguía mediante las reformas impulsadas por el progresismo socialista era la reducción de las desigualdades en la escuela como medio para llegar a la igualdad o a la reducción de las desigualdades sociales. Sin embargo, en ese entonces, el pensamiento republicano acusó a los socialistas de que mediante esas reformas –distinguir los saberes y modos de enseñarlos, adaptando los contenidos a las clases más bajas– avalaban la desigualdad que pretendían reducir, y frente a ello proclamó “el universalismo ciudadano y la promoción de los hijos del pueblo por la

¹²³ A ver, por si existe alguna mínima duda: el conjunto de reflexiones que exponemos en este escrito en lo absoluto están yendo en contra de las llamadas políticas inclusivas ni de ninguna estrategia de reparto equitativo de bienes que beneficie a quienes se encuentran en una posición socio-económica desfavorable. Siempre será preferible ese tipo de inclusión y reparto de bienes que cualquier exclusión y desigualdad socio-económica. Nuestras reflexiones apuntan a la lógica de ciertos discursos y ciertas prácticas, a los supuestos en los que esos discursos y esas prácticas se apoyan y a las consecuencias –jerarquizantes, excluyentes y desigualitarias– que se desprenden a partir de allí.

ciencia y la instrucción prodigada a todos de manera similar”.¹²⁴ Es decir, frente al progresismo sociológico la ideología republicana –de la cual son hijos todos los procesos de institucionalización y masificación de la enseñanza, llevados adelante por los diferentes Estados modernos– sostuvo la idea de enseñar “todo a todos”, por igual, independientemente del origen social de cada uno, de modo tal que la escuela funcionara como elemento igualador. Como sea, aunque se apoyaron en fundamentos y sostuvieron métodos diferentes, el gran sueño que unos y otros compartían era el de la igualdad social por medio del acceso de todos al saber. Sueño que –como hoy y como antaño– descansaba en la creencia de que el camino a seguir para el progreso material y cultural de la nación era la educación del pueblo, que la solución para los sectores de las clases populares, para los ‘atrasados’, los ‘ignorantes’, los hijos de los trabajadores, estaría dada por su acceso al saber, al conocimiento, a la instrucción pública.

Como hoy y como antaño. Si vamos desde el inicio de la modernidad ilustrada, pasando por la lucha de clases a lo largo del siglo XIX, el Movimiento Reformista cordobés del 18 o el Mayo francés del 68, el reformismo escolar republicano de los años 80 que pregonaba enseñar “todo a todos” de una manera similar o el progresismo socialista que, por el contrario, recomendaba adaptar los saberes a las clases más bajas, hasta los más recientes discursos que entre nosotros abogan por la democratización de la universidad –en las múltiples nociones y sentidos que abordamos en el capítulo anterior–, ¿acaso no encontramos en todos estos casos la idea de que el saber, el conocimiento, la ciencia, es el camino hacia la igualdad para todos los dominados, oprimidos, desiguales e ignorantes del sistema; de que la educación es el medio a través del cual se pueden elevar las condiciones culturales y materiales del pueblo y permitir de ese modo el progreso de la nación? En efecto, tanto ayer como hoy la igualdad o la reducción de las desigualdades sociales, por medio del acceso al conocimiento, es el gran sueño que tantos comparten y el objetivo que muchos persiguen.

Sin embargo, de acuerdo con Rancière, todos estos grandes sueños de la igualdad mediada por el conocimiento, el saber, la palabra experta, el discurso sabio –hacer a los ignorantes menos ignorantes, dar al obrero la conciencia de su condición de oprimido que le posibilite la lucha, contar con una educación pública que incluya a todos, ya sea adaptando los saberes y modos de enseñarlos o instruyendo a todos de manera similar, etc.–, por lo general no han hecho más que dar vueltas en el mismo

¹²⁴ Rancière, *El filósofo y sus pobres*, páginas 15-16.

círculo: el de la desigualdad y el embrutecimiento. *Círculo de la desigualdad y el embrutecimiento* en el que se supone que el acceso al saber –en nuestro caso la inclusión y/o la participación en la comunidad universitaria, accediendo a una formación profesional, a los conocimientos que ésta produce o a los frutos del vínculo que mantiene con “su afuera”– estarían haciendo iguales (más iguales, o menos desiguales) a sujetos que el orden social y económico ha hecho desiguales. Sin embargo, afirma Rancière, “*el saber no conlleva en sí mismo ninguna consecuencia igualitaria*”.¹²⁵ Como veremos, se trata más bien de los círculos por los que transita el saber: el de la igualdad o el de la desigualdad, y esos círculos, así como la capacidad intelectual de los sujetos, no tienen nada que ver con el orden de la igualdad o de la desigualdad social, aunque pueden tener efectos sobre éstas.

Los discursos y las prácticas que entre nosotros abogan por una universidad inclusiva, al aplicar el principio de “trato diferencial para los desiguales”, es decir, al “aplicar el principio de equidad vertical diseñando políticas públicas e institucionales que brinden un tratamiento diferencial a los que se encuentran en una situación inicial desigual”,¹²⁶ y al suponer que ese tratamiento diferencial constituye un medio efectivo para llegar a la igualdad o a una reducción de las desigualdades sociales, no solo parten de la desigualdad y ponen la igualdad como objetivo, sino que presuponen que existe una desigual capacidad entre los sujetos como consecuencia de la desigualdad social y del lugar que cada uno ocupa en el orden social. Y es por ello que estos discursos y estas prácticas continúan dando vueltas en el *círculo de la desigualdad y el embrutecimiento*, y reproduciendo la desigualdad que pretenden reducir.

2. 2. *Le partage* II: actualización del principio igualitario, partición conflictiva de lo común, derecho a la universidad y sujetos políticos

Le partage política de la universidad

Más arriba decíamos que la pregunta, el aprieto fundamental de la política es ¿de qué cosas y entre quiénes hay y no hay igualdad?, que esa actividad mediante la cual los sujetos intentan determinar y establecer “qué son esas qué”, “quiénes son esos quiénes” y cómo se han de distribuir las partes de lo común en la comunidad es una actividad

¹²⁵ Rancière, *El maestro ignorante*, página 11.

¹²⁶ García de Fanelli, “Inclusión social en la educación superior argentina”, página 4.

irremediabilmente conflictiva, y que la democracia o, lo que es lo mismo, los procesos de democratización, son los modos de subjetivación de la política, es decir, son procesos conflictivos en los que los sujetos disputan la partición de lo común. Pues bien, en el marco de lo que llamamos democratización de la universidad, es justamente el aprieto y el conflicto de la política aquello que viene a instalarse en el centro de la institución universitaria, a cuestionar la idea de la universidad como comunidad cerrada y privilegio de unos pocos y a disputarla como comunidad y cosa común a todos, transformándola así en un objeto litigioso. En otras palabras, en el marco de los procesos de democratización de la institución universitaria, es la cuestión de *le partage* de la universidad lo que se transforma en el centro de disputas y conflictos nada fáciles de resolver, como por ejemplo: ¿qué partes forman parte de la universidad? ¿Dónde, quiénes y cómo participan de la configuración y determinación de su partición y repartición? ¿Cuáles son esas partes que se parten y se reparten? ¿Qué es lo que se incluye y qué lo que se excluye como parte de esas partes y por qué? ¿Quiénes son los “todos” entre los que se distribuye el reparto? ¿Qué partes de la universidad es para todos? ¿Todo para todos? ¿Diferente para todos? ¿Qué partes de la universidad, entre quiénes y quiénes? ¿Cómo y por qué, bajo qué criterios, se reparten esas partes? Y fundamentalmente, ¿en qué principios se apoya su partición y repartición? Esto es, ¿qué principio se pone en acto y se actualiza, cada vez, en una escena mediada por el saber, en una escena que es primordialmente de *comunicación*, y qué consecuencias se pueden extraer y verificar, en cada caso, a partir de allí? ¿Se pone en acto el principio igualitario o desigualitario? ¿Se parte de la igualdad o de una desigualdad que se pretende reducir? ¿Se presupone la capacidad, potencia y competencia de cualquiera o la incapacidad, impotencia e incompetencia? ¿Se verifica y actualiza la igualdad o se reproduce la desigualdad? De acuerdo con lo que hemos expuesto en el capítulo anterior, podríamos decir que las ‘partes’ de la universidad que entre nosotros han llegado a establecerse como identificables, contables, existentes, son aquellas que se corresponden con su triple función formativa, investigativa y extensionista. Pues bien, lo que hacen justamente los sujetos en los procesos de democratización de la universidad es disputar, poner en conflicto y resignificar, cada vez, las respuestas instituidas acerca de qué, quiénes y cómo tienen parte en ella.

Breves acerca del principio igualitario

Frente a los discursos y las prácticas inclusivas que persiguen la igualdad o la reducción de las desigualdades sociales, la igualdad que postulará y reivindicará una y otra vez Rancière¹²⁷ no es una igualdad que se pone como objetivo, sino una igualdad de la que se parte, que se pone como punto de partida, que se presupone y en la cual uno se encuentra ya envuelto en las acciones que emprende: “la igualdad es una presuposición, un axioma de partida, o no es nada”.¹²⁸ Esa igualdad que se presupone y se pone como punto de partida no es la igualdad social –aunque, de hecho, tiene efectos sobre ella–, sino la igualdad de las inteligencias implicada en el acto de habla o, lo que es lo mismo, la igual capacidad-incapacidad¹²⁹ de los seres parlantes ante la arbitrariedad de la lengua. A esta capacidad-incapacidad la podemos llamar opinión, razonamiento, inteligencia o simplemente igualdad. Como sea. Si le llamamos inteligencia, Rancière nos dirá que la inteligencia –cuya virtud no es tanto la de saber, sino la de hacer– es una actividad de la voluntad, una potencia que, al poner los pensamientos en palabras, se pone en acto a través del deseo de hacerse comprender por otro. Así entendida, la inteligencia es un acto de *comunicación* y la actividad de pensar que le adjudicamos a la inteligencia es primordialmente una actividad de *traducción*. Por lo tanto, si hay voluntades, deseo de comunicar, de entender y hacerse entender por el otro, estará la inteligencia puestas en acto, dando cuenta de y verificando la igualdad. De ese concurso de voluntades –afirma el filósofo– resulta un pensamiento visible para dos hombres al mismo tiempo. La voluntad es ese deseo de comprender y de hacerse comprender sin el cual ningún hombre podría jamás dar sentido a las materialidades del lenguaje.¹³⁰ Así entendida, la igualdad no es un objetivo que se pretende alcanzar y jamás podría serlo,

¹²⁷ Se trata de un principio que Joseph Jacotot –un profesor de literatura francesa– hizo oír en la Francia de comienzos del siglo XIX, y que Rancière redescubre en el marco de sus investigaciones de los archivos de la clase obrera. Como dice Rancière, la de Jacotot “se trata de una voz única que, en un momento bisagra de la constitución de ideales, prácticas e instituciones que gobiernan nuestro presente, hizo escuchar una disonancia inaudita, una de esas disonancias sobre las cuales ya no puede edificarse ninguna armonía de la institución pedagógica; una disonancia que, por lo tanto, es preciso olvidar para seguir construyendo escuelas, programas y pedagogías, pero que tal vez también, en ciertos momentos, es necesario volver a oír para que el acto de enseñar no pierda nunca por completo la conciencia de las paradojas que le dan sentido” (páginas 7-8). Para ahondar en la ‘aventura intelectual’ que tuvo Jacotot en 1818 y a partir de la cual proclama el principio de la igualdad intelectual, se puede consultar *El maestro ignorante*, en especial el prólogo y el capítulo 1.

¹²⁸ Rancière, *El filósofo y sus pobres*, página 17.

¹²⁹ Decimos ‘capacidad-incapacidad’ porque, ante la arbitrariedad de la lengua, todos compartimos por igual la capacidad de hacer una traducción y dar sentido a las palabras, pero también la incapacidad de comprender si no mantenemos en movimiento el deseo y la voluntad de ‘adivinar’ el sentido de esa masa sonora o de esa frase escrita que otro nos dirige. (Ver Rancière, *En los bordes de lo político*, páginas 108-109).

¹³⁰ Rancière, *El maestro ignorante*, páginas 85-88.

es un supuesto que se pone en práctica todo el tiempo y se verifica constantemente en escenas de comunicación donde se afirma y se confía en la capacidad de un otro para comprender y hacer comprender un pensamiento expresado en palabras. Supuesto de la igualdad que, de hecho, es la ‘evidencia’ donde descansa todo orden y toda desigualdad social, puesto que, por ejemplo, quien obedece una orden tiene que comprender, en primer lugar, la orden dada, y, en segundo lugar, tiene que comprender que debe obedecerla.¹³¹ Por lo tanto, dice Rancière “hay que partir de la igualdad, de ese mínimo de igualdad sin el cual ningún saber se transmite, ningún mando se acata, y trabajar para ampliarla indefinidamente”.¹³²

Por supuesto que este postulado de la igualdad ha despertado todo tipo de críticas, acusaciones y risas. Están quienes lo han negado o distorsionado, otros que han tendido a criticarlo o acusarlo, entre otras cosas, de ser una ficción, una utopía, un ideal, una entelequia, y aquellos –“los más serios”– que lo han tildado de ingenuo, de desconocer, negar o pretender ocultar las desigualdades sociales existentes. Ante todas esas críticas, acusaciones y risas Rancière ha respondido, y en particular ante los últimos ha señalado: está bien, sí, es un hecho que existen desigualdades sociales, exclusiones, jerarquías, opresiones, dominaciones, pero también es un hecho que todo el mundo lo sabe. Por lo tanto –dice–, ¿qué sentido tiene dedicar los esfuerzos a una indagación que concluirá diciéndole a todos lo que, de hecho, todos ya saben: que hay desigualdad, relaciones de dominación, explotación, opresión? Acaso –se pregunta– ¿en lugar de intentar explicarle a la gente las causas de sus desgracias, no es más productivo y potente hacer significativas las escenas de ruptura que nos demuestran lo contrario, es decir, las escenas que demuestran la igual capacidad de cualquiera para quebrar –puntual y localmente– el orden de las desigualdades existentes? Así, Rancière no ha cesado de remarcar que si en una escena política se pone en acto y se puede verificar la igualdad, la capacidad, la competencia y la emancipación de los sujetos, en las *explicaciones que nos brindan los “científicos de la sociedad”* lo único que se puede poner en acto y verificar es la desconfianza, el desprecio y la desconsideración, las jerarquías y el reparto de los discursos, la desigualdad, incapacidad, incompetencia de los sujetos y la reproducción de la dominación. Por eso, para él lo importante no reside

¹³¹ Rancière, *El maestro ignorante*, página 9. En ese sentido, Rousseau no dijo sino exactamente lo mismo cuando afirmó que la desigualdad –social– entre los hombres se originó cuando alguien dijo ‘esto es mío’ y otro *le creyó*. Puesto que ese hombre astuto y mentiroso, para poder apropiarse de lo que no le pertenecía, debió encontrarse con otro que le creyera. Y para creer, este otro necesitó, primero, comprender lo que su *igual* le decía, y, segundo, comprender que le convenía consentir.

¹³² Rancière, *El filósofo y sus pobres*, página 17.

en indagar, ‘descubrir’ y finalmente decir a todos lo que, de hecho, todos ya saben: que existe desigualdad, dominación, exclusión y cuáles son sus causas, sino en indagar cómo los sujetos luchan contra ello, puesto que es a través de las diferentes luchas y confrontaciones donde se ponen en marcha diversos y múltiples procesos que no solo muestran y demuestran la igual capacidad de cualquiera con cualquiera sino también que, de hecho, las cosas son y pueden ser de otro modo. En ese sentido Rancière ha señalado: “Como se sabe, la ciencia social se ha ocupado fundamentalmente de una cosa: verificar la desigualdad. Y de hecho ha podido probarla siempre. Frente a esta ciencia de la crítica social que redescubre perpetuamente la desigualdad parece interesante sacar a la luz esas prácticas que se han asignado, precisamente, la tarea inversa. A partir de allí podremos preguntarnos, llegado el caso, quién es el más ingenuo: quien verifica la igualdad o quien verifica la desigualdad”.¹³³

Por lo tanto, primer punto: el principio igualitario que reivindica Rancière en lo absoluto es una mentira que niega, desconoce o pretende encubrir las desigualdades sociales, es un principio que afirma que todos los seres de palabra comparten una igual capacidad-incapacidad para comunicarse, traducir y comprender, así como para participar en la construcción del mundo y en la transformación de las desigualdades existentes. Segundo punto: ese principio igualitario tampoco es una ley de la semejanza que anula las diferencias entre los individuos, es una hipótesis de confianza que los diferentes se atreven a verificar. En una entrevista¹³⁴ le preguntan a Rancière en qué se diferencia la concepción de la “igualdad de las inteligencias” de la concepción liberal de “igualdad de oportunidades”. A lo que Rancière responde que “la igualdad de oportunidades es una regla institucional que *separa los criterios discriminadores operantes en el encuentro de grupos o categorías tradicionalmente desfavorecidas*. La igualdad de inteligencias es algo completamente distinto. No es una regla institucional. Es un axioma que planteamos y que nos esforzamos en verificar. *No dice: todos los estudiantes son iguales sean blancos o negros, masculinos o femeninos, etc. Solo demanda a los que se dirigen a esos estudiantes hacerlo según la presuposición de que tienen la misma inteligencia que ellos*”.¹³⁵ En otras palabras, la presuposición de la

¹³³ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 65.

¹³⁴ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa...”, páginas 613-627.

¹³⁵ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa...”, página 616.

igualdad no anula las diferencias, solo demanda que “ninguna diferencia, devenga la sede de una desigualdad”.¹³⁶

Tercer punto: esta hipótesis, este principio, este axioma, esta presuposición de la igual capacidad de los seres parlantes es, ni más ni menos, una opinión. ¿Qué es una *opinión*? “La opinión es entendida desde Platón como lo contrario del pensamiento, la actividad cerebral que está al alcance de la gente común”.¹³⁷ Ya lo sabemos: la *doxa* por un lado, la *episteme* por otro, las meras apariencias por un lado, el conocimiento verdadero por otro. Se trata de una operación que “opone la ciencia a su otro, planteando así la clausura de un universo del discurso repartido entre el ámbito del discurso verdadero y el ámbito del discurso falso, entre el mundo de la ciencia y aquel de su otro (opinión, error, ilusión, etc.)”.¹³⁸ Y, en efecto, la opinión, “según afirman los explicadores, es un sentimiento que formamos acerca de hechos que hemos observado superficialmente. Las opiniones proliferan en particular en cerebros débiles y populares y se oponen a la ciencia que conoce las verdaderas razones de los fenómenos”.¹³⁹ ¡Y se lo concedemos! Una opinión no es una verdad, y nosotros no cometemos el error de tomar nuestra opinión como verdad, la tomamos como una opinión y nada más. Pero, ¿por qué darle ahora el estatuto de opinión cuando hace un momento decíamos que es la ‘evidencia’ sobre la que descansa todo orden social? Porque aunque se presenten ante nosotros una cantidad de hechos evidentes que nos permitan continuar creyendo en nuestra opinión, jamás podremos probar, como lo hacen los científicos, que todas las inteligencias son iguales. Ese camino nos está prohibido. Es cierto. “Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales, sino en ver qué se puede hacer a partir de esta suposición. Y para ello nos basta con que esta opinión sea posible, vale decir, que ninguna verdad contraria sea demostrada”.¹⁴⁰ Y esa verdad contraria, hasta hoy, no ha podido ser demostrada. Pues, a diferencia de nosotros que nos cuidamos de no tomar por verdadera nuestra opinión, quienes la niegan y afirman lo contrario, proceden según la siguiente operación: hacen pruebas, miden, comparan una cierta cantidad de hechos que nada tienen que ver entre sí, obtienen sus evidencias y a partir de allí le dan el estatuto de verdad científica a una mera opinión: la desigualdad de

¹³⁶ Frigerio, “Las inteligencias son iguales”, página 142.

¹³⁷ En *Momentos políticos*, página 12.

¹³⁸ En “Sobre la teoría de la ideología: política de Althusser”, página 343.

¹³⁹ Rancière, *El maestro ignorante*, página 65.

¹⁴⁰ Rancière, *El maestro ignorante*, página 66.

los seres parlantes.¹⁴¹ Ahora, está bien, el presupuesto de la igualdad es una opinión, pero ésta no tiene ni más ni menos verdad que la opinión contraria –la que afirma que los individuos tienen inteligencias desiguales–. Lo que sucede es que esta opinión a la que se enfrenta ha llegado a adquirir en nuestras sociedades el carácter de una verdad indiscutible. Por eso se trata “de un enfrentamiento de principios entre dos campos: están quienes creen que hay inteligencia en la inteligencia, es decir que todos los seres parlantes son iguales en tanto seres parlantes. Y están los que no lo creen. Pero la paradoja radica en esto: quienes creen que hay inteligencia en la inteligencia no pueden, precisamente, hacer valer esta deducción más que bajo la forma del conflicto, del desacuerdo, ya que deben hacer ver una consecuencia que nada permite ver”.¹⁴² Esto es, quienes creen en la igualdad tienen que demostrarlo frente a quienes no lo creen y eso solo pueden hacerlo dando razones de lo que dicen y por lo tanto quebrando, agujereando, desajustando puntual y localmente, una y otra vez, una opinión-verdad instituida.

En ese sentido, los procesos de democratización en general y los procesos de democratización de la universidad en particular, son procesos conflictivos de afirmación, demostración y verificación de la igualdad que desajustan los repartos desiguales instituidos apoyados en la opinión de la desigualdad de los seres parlantes; que contradicen las desigualdades aquí y ahora, y no en un futuro por venir. “El tiempo de la igualdad es el presente, no el porvenir. Su manifestación es ubicua, plural y rizomática, no una jerarquía de prioridades”.¹⁴³ De lo que se trata entonces es “de partir del punto de vista de la igualdad, de afirmarla, de trabajar presuponiéndola para ver todo cuanto puede producir, para maximizar todo lo que puede darse de libertad y de igualdad. Quien parte, por el contrario, de la desconfianza; quien parte de la desigualdad y se propone reducirla, jerarquiza las desigualdades, jerarquiza las prioridades, jerarquiza las inteligencias y reproduce indefinidamente la desigualdad”.¹⁴⁴

Los círculos por los que transita el saber: de la reproducción del principio desigualitario a la potencia del principio igualitario

¹⁴¹ Ver *El maestro ignorante*, páginas 65-70.

¹⁴² Rancière, *El desacuerdo*, página 69.

¹⁴³ Tatián, “Igualdad como declaración”.

¹⁴⁴ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 73.

Más arriba sostuvimos que los procesos de democratización de la universidad no son procesos de reducción de las desigualdades sociales, porque “el saber no conlleva en sí mismo ninguna consecuencia igualitaria”.¹⁴⁵ Sino que se trata más bien de los círculos por los que transita el saber: el de la igualdad o el de la desigualdad, y esos círculos, así como la capacidad intelectual de los sujetos, no tienen nada que ver con el orden de la igualdad o de la desigualdad social, aunque pueden tener efectos sobre éstas.

En efecto, de acuerdo con Rancière existen dos círculos por los que transitan los saberes: el círculo de la *desigualdad* y el *embrutecimiento* y el círculo de la *igualdad* y la *emancipación*. Según el filósofo, vivimos en una sociedad pedagogizada que reproduce sin cesar el *círculo de la desigualdad y el embrutecimiento*. De la desigualdad: porque aunque todos planteen la igualdad como el lugar hacia el cual hay que ir, no dejan de partir de la desigualdad para intentar reducirla y para llegar a una igualdad que siempre se encuentra en el horizonte y a la que nunca se llega, puesto que “quien parte de la desigualdad está seguro de encontrarse con ella al llegar”;¹⁴⁶ y porque la operación en el marco de la cual se va de la partición social, pasando por la partición de las capacidades, hasta la partición de los saberes y los modos de enseñarlos, lo único que posibilita es perpetuar la desigualdad, es decir, reproducirla indefinidamente al hacer derivar de la desigualdad económica y social y de las diferencias culturales de origen una desigualdad intelectual también de origen. Y del embrutecimiento: porque no deja de plantearse la existencia de posiciones diferentes –el que sabe y el que no sabe, el sabio y el ignorante–, distancias entre ellas –la ignorancia y su opuesto– y un lugar legítimo –el saber experto– hacia el cual solo unos pocos dotados podrán traer, por diferentes medios, a los menos dotados. Si tenemos en cuenta –dice Rancière– que los dos elementos fundamentales de toda práctica pedagógica son la explicación y el conocimiento experto, lo que se pone en acto en el *círculo de la desigualdad y el embrutecimiento* de la máquina explicadora –escolar, universitaria, científica, mediática, social– es la idea según la cual el único modo que tiene el ignorante de salir de su ignorancia es mediante la explicación de aquello que ignora por parte de un experto que posee el saber. Esa ignorancia puede ser ignorancia de un saber escolar, de un conocimiento científico o de las causas de la desigualdad, la dominación y la reproducción social. El ignorante puede estar representado por la figura del estudiante, del obrero, del ‘asistido’ o del televidente. Nuestro experto explicador puede ser un

¹⁴⁵ Rancière, *El maestro ignorante*, página 11.

¹⁴⁶ Rancière, *El filósofo y sus pobres*, página 17.

maestro, un profesor universitario, un científico, un comunicador social o el representante de una agrupación política. Y en medio de todo ello encontramos una gama infinita de posibilidades donde cualquiera puede poner la figura que se le ocurra. Lo fundamental aquí es que se parte de la desigualdad para intentar reducirla, se sostiene la idea de que existe una distancia entre un saber y una ignorancia, prima la desconfianza en la capacidad del supuesto ignorante de salir por sí mismo de su ignorancia y se pone en juego una lógica causal a partir de la cual se supone que solo mediante el saber del experto y sus explicaciones dicha distancia puede ser acortada.

Por el contrario, en el *círculo de la igualdad y la emancipación*, en todos los campos del actuar humano, se parte de la suposición de la igual capacidad de cualquiera y se la actualiza en acto. En una situación de enseñanza –en el sentido más amplio del término– lo que se abre es una escena que es fundamentalmente de comunicación. En esa escena de comunicación, en la que alguien intenta ‘enseñar’, ‘transmitir’, *comunicar* algo a un otro, se habilitará la constitución de una potencia subjetiva si quien dirige una palabra a otro quiebra aquella lógica causal del círculo del embrutecimiento sabiéndose ignorante¹⁴⁷ de aquello que este otro aprenderá, comprenderá, entenderá. Pero

¹⁴⁷ Si retomamos *El maestro ignorante* de Rancière diríamos que el maestro ignorante es aquel que disocia su saber, sus conocimientos acerca de un tema cualquiera, de la enseñanza. *El maestro ignorante no es aquel que no sabe nada, de hecho sabe muchas cosas, es aquel que no sabe, que ignora lo que aprenderá el estudiante*, puesto que entiende que éste transformará y formará su propio conocimiento. En otras palabras, el maestro ignorante no sabe el saber del estudiante, como éste no sabe el saber del maestro. Ambos están en igualdad de posiciones respecto al otro y de potencialidades en lo que respecta al saber y a la posibilidad de conocer: poder saber algo –pero diferente, siempre diferente–. No hay aquí una relación causal entre el saber del maestro y lo que supuestamente aprenderá el alumno luego de un proceso de transmisión de saberes del primero al segundo. Por lo tanto, no se trata de ligar la inteligencia del maestro a la del alumno para transmitirle un saber, sino de que exista algo que medie entre ambos y con ayuda del maestro el alumno recomponga a su manera. Esta ‘ayuda’ del maestro consiste primordialmente en mantener la voluntad del alumno activa, despierta, en movimiento. El relato de la experiencia de Jacotot en la que se apoya Rancière, es un ejemplo de esto. Impedido por cuestiones del azar de hacer lo que cualquier maestro –incluso él mismo– hubiera hecho, es decir de ligar su inteligencia a la de sus alumnos, Jacotot se dispuso a interpelar una y otra vez sus voluntades. Dio a leer a quienes decían no saber hacerlo y a quienes, por lo tanto, se preguntaban y le preguntaban ¿cómo podrían entender lo que está escrito en el libro si no saben leer? La respuesta del maestro fue tan simple como reveladora: “Como has entendido todas las cosas hasta ahora: comparando dos hechos”. Como has entendido la lengua materna, una de las primeras cosas para la que no necesitaste ningún maestro explicador: mirando, oyendo, reteniendo, recordando, repitiendo, comparando, equivocándote, corrigiéndote... y empezando todo una y otra vez. Y éste, diría el maestro unos años más tarde, es uno de los principios de la enseñanza universal: *Todo está en todo*, es decir “el *todo* de la inteligencia humana está en *cada* manifestación intelectual”. Hace falta, por lo tanto, saber una sola cosa, cualquier cosa, y relacionar con ella todo lo demás, según este principio: *todos los hombres tienen una inteligencia igual y en todas las obras del hombre se encuentra actuando la misma inteligencia*. Así, con el libro de por medio, Jacotot interpellaba a sus alumnos: “No digas que no puedes. Sabes ver, sabes hablar, sabes mostrar, puedes acordarte. ¿Qué más necesitas? Una atención absoluta para ver y revisar, para decir y repetir”. “No digas que no puedes. Sabes decir *yo no puedo*”. “No digas *yo no puedo*”. “Dí en su lugar *Calipso no podía...* Y ya has empezado. Has comenzado un camino que ya conocías y que, de ahora en adelante, deberás seguir sin parar. No digas: *no puedo decir*. O entonces, aprende a decirlo a la manera de

fundamentalmente será posible si actualiza una y otra vez la confianza en la capacidad de su interlocutor. Es decir, si presupone al otro como un igual. En este caso, al suponer que el otro lo entiende, el supuestamente erudito actualiza un poder, una potencia que se otorga a sí mismo y le otorga al otro, al ‘prestarle’ una capacidad de hablar y de entender a quien no se esperaba que hablara y entendiera. Se actualiza aquí la potencia que conlleva un pensamiento del lenguaje compartido, el pensamiento como algo que pertenece a todos. Y para eso, es necesario no tomar a nadie como imbécil, “sean colocadores de parquet o profesores de universidad”,¹⁴⁸ creer en la opinión de la igual capacidad de cualquier ser de palabra con cualquier ser de palabra y verificar sus consecuencias.

Por ello, Rancière sostendrá que “lo que embrutece al pueblo no es la falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia.”¹⁴⁹ Por lo tanto, de acuerdo con el filósofo, “los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de las inteligencias”. Y esto, dice, “no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –*la palabra del otro*– es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que ‘reducir’ o una igualdad que verificar”.¹⁵⁰ En suma, se trata de saber qué principio se pone en acto y se actualiza, cada vez, en una escena mediada por el saber, el conocimiento, la palabra, el discurso, en una escena que es primordialmente de *comunicación* y qué consecuencias se pueden extraer y verificar, en cada caso, a partir de allí: ¿se pone en acto el principio igualitario o desigualitario, se presupone la capacidad, potencia y competencia de cualquiera o la incapacidad, impotencia e incompetencia, se verifica la igualdad o la desigualdad, se reproduce la dominación o se posibilita la emancipación?

Calipso, a la de Telémaco, a la de Narbal o a la de Idomenea. El otro círculo ha empezado, el de la potencia. No terminarás de encontrar maneras de decir *no puedo* y pronto podrás decirlo todo”. Por lo tanto –interpela el maestro al estudiante– ¡vamos dime! “¿qué ves? ¿qué piensas? ¿qué haces?”. El maestro, enseña Jacotot, tiene que forzar a una inteligencia a servirse de su voluntad y mantener esa voluntad en movimiento, preguntando y repreguntando al estudiante y “¿Tú qué piensas?”, o mejor aún, y tú que piensas, ¿qué piensas? (Ver Rancière, *El maestro ignorante*, páginas 39-40).

¹⁴⁸ Rancière, *El filósofo y sus pobres*, página 19.

¹⁴⁹ Rancière, *El maestro ignorante*, página 58.

¹⁵⁰ Rancière, *El maestro ignorante*, página 10.

Como venimos intentando mostrar, los discursos y las prácticas hegemónicas acerca de la democratización de la universidad –en su triple función formativa, investigativa y extensionista– nos demuestran que el presupuesto es el de una desigualdad que reducir y no el de una igualdad que verificar, que las escenas de comunicación mediadas por el saber, en las que unos sujetos reciben la palabra de otro, “experto”, “sabio”, son testimonios de desigualdad y no de igualdad. Se trata de discursos y prácticas que tienden a presuponer y a poner en acto el principio desigualitario, la incapacidad, impotencia e incompetencia de los sujetos, reproduciendo así el círculo de la desigualdad y el embrutecimiento.

Entre procesos participativos y mecanismos institucionales que posibilitan reconfigurar la partición de la universidad

Hemos afirmado que los modos privilegiados de comprender y dar cuenta de los procesos de democratización de la universidad han tendido a asociarlos con un movimiento meramente institucional, de *inclusión* y *reparto* identitarios, desplazando o desconsiderando los movimientos de subjetivación implicados en dichos procesos. Sostuvimos también que el proceso que se rige por la lógica de la *inclusión identitaria* al y del *reparto equitativo del “objeto”* universidad entre las diferentes clases y grupos sociales es un proceso que diferencia, clasifica, distingue y ordena a los actores sociales, otorgándole a cada uno, de acuerdo al lugar que ocupa, a la actividad que realiza, a la “capacidad” y a la “necesidad” que tiene, la parte que le toca, necesita o se merece. Finalmente dijimos que esta idea de democratización como inclusión, se dirige a los individuos como objetos –como seres desiguales– y no como sujetos –como seres iguales– aptos para participar en las instancias en las que se discute y se decide la partición de la universidad.

Pues bien, junto a estas representaciones, prácticas y discursos hegemónicos, existen algunos aportes que nos permiten no solo considerar de otro modo los movimientos institucionales, “formales”, de objetivación, sino también tener en cuenta los movimientos de subjetivación implicados en todo proceso de democratización, es decir, los movimientos de disputa, de participación y acción política en el marco de los cuales diferentes sujetos logran o pueden lograr (re)definir, (re)significar y (re)configurar lo común, lo que forma parte de la comunidad, lo que es de todos, como

así también quiénes son esos “todos” y cómo tienen parte en ello. Partiendo, entonces, del supuesto de que los procesos de democratización son procesos constituidos por un doble movimiento, intentaremos graficar de qué manera ambos movimientos están implicados en los procesos de democratización de la universidad. Tomándolos como casos paradigmáticos, nos referiremos al Movimiento Reformista cordobés del 18 y a la Declaración Final de la CRES de 2008,¹⁵¹ acontecimientos que constituyen dos modos diferentes en que se expresa la potencia de la política, es decir, la potencia del encuentro conflictivo entre un orden existente y aquello que pugna por subvertirlo.

Participación, conflictos, sujetos políticos y transformación de lo instituido

Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección.
(...) Que en nuestro país una ley –se dice– (...) se opone a nuestros anhelos?
Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo.
Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 1918.

Más arriba afirmamos que en todos los campos del actuar humano –como por ejemplo en una situación de enseñanza y aprendizaje, en el sentido más amplio de ambos términos– la constitución de una potencia subjetiva se da en el marco de una escena que es fundamentalmente de comunicación, la cual es posible a partir del principio igualitario, es decir, de la presuposición de la igualdad entre los seres parlantes. Pues bien, si consideramos al Movimiento Reformista del 18 como una manifestación política, ¿qué quiere decir que en una manifestación política, una escena de comunicación sea posible a partir del principio igualitario? En primer lugar, tenemos que distinguir entre la dinámica interna propia de constitución de un sujeto político, lo cual presupone la reunión de personas que se juntan para “reclamar” algo, y la propia dinámica en la que se desenvuelve una escena política, la cual presupone un “otro” a quien se dirige un “reclamo”. En el primer caso, “se entiende que un movimiento igualitario no es un movimiento de personas que están preocupadas en todo momento por el hecho de llevar a cabo la igualdad. Un movimiento igualitario es un movimiento

¹⁵¹ Se trata de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, del 4 al 6 de junio de 2008, en cuya Declaración Final se definió a la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”.

de personas que ponen en común su deseo de vivir otra vida, para decirlo en los términos más clásicos”. Pero además, puesto que la igualdad es una dinámica y no una meta, hay que decir que “la gente no se junta para llevar a cabo la igualdad, lleva a cabo cierto tipo de igualdad juntándose”.¹⁵² Dicho esto, podemos agregar que partir del principio igualitario significa que en una manifestación política determinada, las personas que se juntan para reivindicar, reclamar, luchar por tal o cual cuestión, primero pondrán en juego entre sí su voluntad de comprender y de hacerse comprender, y eso solo es posible por presuponer al otro como un igual. En el segundo caso, se trata de la fuerza por medio de la cual quienes son considerados como ‘seres de ruido’ logran hacerse escuchar por un “otro” como seres de palabra, y logran hacerse reconocer como actores de una situación en la que no son actores. En este caso, la subjetivación consiste en tomar la palabra y afirmar la capacidad de hablar frente a quien nos niega esta capacidad, es decir, en demostrar y verificar la igualdad que el otro nos está negando. Ese proceso es el que introduce en las cuentas y los repartos bien ordenados de la comunidad la distorsión de la política, puesto que “hay política porque quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes se hacen contar entre éstos e instituyen una comunidad por el hecho de poner en común la distorsión”.¹⁵³ Rancière llama a estos procesos de democratización procesos de emancipación. Ante la lógica desigualitaria del “cada uno en su lugar”, la emancipación es la refutación en acto del reparto *a priori* de las formas de vida, “es declararse capaz de lo que una cierta distribución de los lugares te ha negado la capacidad, declararse capaz como representante cualquiera de todos aquellos a los que la capacidad les está aparentemente denegada”.¹⁵⁴ Ahora bien, emanciparse –dice Rancière– es salir de la minoría. Pero nadie sale de la minoría más que por sí mismo. Por lo tanto, el trabajo de verificación de la igualdad no puede consistir, en ningún caso, simplemente en una exigencia al otro, o una presión ejercida sobre él, sino que debe consistir siempre, al mismo tiempo, en una prueba que uno se impone a sí mismo, afirmándose como copartícipe de un mundo común¹⁵⁵, probando que existe ese mundo común, ese suelo común, que uno es un ‘ser de palabra’ y no ‘de ruido’ y que tiene la igual capacidad que comparte con cualquiera para participar en la formación de ese mundo.

¹⁵² Rancière, *El método de la igualdad*, página 165.

¹⁵³ Rancière, *El desacuerdo*, p. 42.

¹⁵⁴ Rancière, “Insistencias democráticas”.

¹⁵⁵ Parfraseo de lo que afirma Rancière en la página 69 de *En los bordes de lo político*.

Pues bien, el Movimiento Reformista del 18 simboliza la potencia que puede tener toda acción¹⁵⁶ llevada a cabo por un “sujeto colectivo” para introducir la distorsión y el conflicto de la política en las cuentas ordenadas de la comunidad policíaca, para provocar un movimiento de resignificación y efectiva transformación de lo instituido y las instituciones, para fundar derechos y sujetos de derechos donde antes no existían. Como suele ocurrir con el Mayo francés del 68, entre nosotros existe la tendencia a calificar al Movimiento Reformista del 18 como un movimiento “pequeñoburgués”, dejando de lado el hecho fundamental de que los estudiantes del 18 cordobés o del 68 francés, al reunirse, tomar la palabra y denunciar el reparto y el orden jerárquico de los discursos, del saber, de las capacidades, de los sujetos, del poder y de las prácticas pedagógicas al interior de la institución universitaria, demostraron que quienes ‘no eran reconocidos como actores’ y a quienes ‘se negaba la capacidad de hablar’, eran capaces de hablar y afirmar la igual capacidad que compartían con sus maestros para participar en la formación de ese mundo común llamado comunidad universitaria. Demostraron que eran capaces de pronunciar una palabra política. Y, como dice Rancière, “una palabra política es una palabra que posee la capacidad de decidir sobre lo común, no es simplemente la reivindicación de un hacer o la de ejercer un derecho”.¹⁵⁷ Se trata aquí de la puesta en acto de dos presupuestos que se enfrentan a todo aquello que sostenga lo contrario: el presupuesto de la igualdad y el presupuesto de que existe un mundo en común del que todos forman parte. Como afirma Tatián, ambos presupuestos¹⁵⁸ “establecen el contenido filosófico sobre el cual producir declaraciones de igualdad (cívica, económica, jurídica, racial, social...), manifestada siempre en términos de derechos que irrumpen de manera imprevista, y se ejercen en el desamparo hasta obtener –cuando logran hacerlo– el reconocimiento en la ley”.¹⁵⁹ En suma, lo que nos demuestra el Movimiento Reformista del 18 es que toda acción política puede traer aparejada transformaciones en “la letra de ley”, en lo instituido, en las instituciones, modificando las particiones establecidas de lo común y las representaciones en torno a ese común, a qué, a quiénes y a cómo forman parte de ello. Ese Movimiento es y ha sido tan importante en la tradición reformista de la universidad argentina –y

¹⁵⁶ Se trata, paradójicamente, de ese tipo de acciones políticas que los discursos predominantes han tendido a no considerar a la hora de referirse a la democratización de la universidad. Salvo, cuando se trata de volver una y otra vez –de manera repetitiva y repitiendo las maneras– al “acontecimiento del 18”.

¹⁵⁷ Rancière, *El tiempo de la igualdad*, página 112.

¹⁵⁸ Recuperando a Spinoza, Tatián se refiere a estos presupuestos con otras palabras: “los seres son iguales en la existencia; la naturaleza es la misma para todos”.

¹⁵⁹ Tatián, “Igualdad como declaración”.

latinoamericana— no por lo poco o mucho que en su momento logró, sino porque representa el recuerdo del acontecimiento de igualdad, el recuerdo de que hubo igualdad y que por lo tanto, ante una nueva reestructuración y reacomodo de las particiones, puede volver a irrumpir el acontecimiento igualitario y desordenar las particiones establecidas.

Derecho, subjetivación y reconfiguración del reparto instituido

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.

Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, 2008.

A partir de lo que deslizamos hace un momento resulta posible reconocer la existencia de un vínculo entre la democratización y los derechos, resultado de un movimiento de acción colectiva que puede fundar derechos y sujetos de derechos donde antes no existían y lograr el reconocimiento formal en la ley. Ahora nos gustaría señalar la singularidad que adquiere la idea de democratización si la vinculamos con la idea de derecho, pero a partir de otro movimiento. Según Rinesi, el proceso de democratización que tuvo lugar en nuestro país durante los años de gobierno kirchnerista, consistió “en un movimiento de expansión —de ampliación, de universalización— de *derechos*”, motorizado desde el propio Estado, el cual se encargó de garantizar una multiplicidad de condiciones que hicieron posible el ejercicio efectivo de los derechos. Pues bien, si consideramos la Declaración Final de la CRES de 2008 a la luz de lo que afirma el autor, a diferencia del caso anterior, en este caso resulta posible entender la democratización como un proceso que va de un movimiento formal —como lo es la declaración de un derecho— hacia un movimiento de subjetivación, que —mediante las condiciones necesarias garantizadas por los Estados— habilita a los sujetos a actualizar la igualdad que los derechos declaran, creando a partir de allí particiones diferentes a las inmediatamente dadas.¹⁶⁰ Con lo cual, la democratización además de ser un proceso de

¹⁶⁰ Sabemos que la *declaración* del derecho a la educación superior así como su reconocimiento en la Constitución y en las legislaciones de nuestro país, como en las de otros países de América Latina, no es una novedad que haya surgido recientemente con la Declaración de la CRES en 2008. Pero entonces ¿por qué darle tanta importancia a dicha Declaración si en definitiva no pasaría de ser una declaración formal más entre tantas otras? Porque, justamente, no es una declaración más o, mejor dicho, porque no es solo una declaración; puesto que el contexto político latinoamericano en el que surge, alienta, mueve, obliga a

acción y participación, en el marco del cual los sujetos pueden fundar derechos y generar cambios en lo instituido, es también, a la vez, un proceso formal–institucional de ampliación y extensión de derechos, que habilita a los sujetos a demostrar *de hecho* la igualdad formal que esos derechos declaran, al ejercerlos, al tomar parte de esos objetos que los derechos declaran como siendo universales, es decir, comunes a todos. En ambos casos no puede existir un movimiento sin el otro: así como toda acción colectiva subversiva se dirige *a* y requiere *de* una transformación efectiva de lo instituido, todo derecho reconocido por la ley requiere de sujetos que los encarnen. Lo que estamos queriendo señalar aquí es que aquello que nos permite la idea de derecho es establecer una relación indisociable y de requerimiento mutuo entre los movimientos institucionales, “formales”, de objetivación –en este caso, un mecanismo institucional como lo es la declaración de un derecho– y los movimientos participativos, de subjetivación –en este caso, el ejercicio efectivo de tal derecho por parte de los sujetos–. Por lo tanto, “desde el momento en que la palabra igualdad se inscribe en el texto de las leyes o en los frontones de los edificios, [y] desde el momento en que un Estado instituye procedimientos de igualdad ante una ley común o de recuento por igual de las voces, hay una efectividad de la política, incluso si esta efectividad está subordinada a un principio policial de distribución de las identidades, de los lugares y de las funciones”.¹⁶¹ Así pues, de lo dicho hasta aquí descende una máxima: para que se transforme efectivamente lo instituido son necesarios dos componentes: que existan “sujetos” que pugnan por transformarlo y que la minoría que gobierna, gestiona, administra las instituciones del Estado, genere las condiciones para transformar efectivamente las particiones establecidas. Con lo cual, y aunque parezca una perogrullada, tenemos que afirmar con toda claridad que no da lo mismo cualquier gobierno del Estado.

Por otro lado, Rinesi ha señalado que frente a la idea de inclusión –y agregamos: de reparto ordenado e identitario– que toma a los individuos como objetos y parte del principio desigualitario, la idea de la “universidad como un derecho” se dirige a todos como sujetos y por lo tanto como seres iguales. En el mismo sentido, Diego Tatián asegura que frente a la idea del reparto, de la redistribución *a priori* del “objeto”

los Estados a no dejar relegado el derecho en ella *declarado* en un lugar meramente *declarativo* o “formal”, sino, por el contrario, a crear las condiciones necesarias para que los sujetos de dicho derecho cuenten con las posibilidades efectivas de ejercerlo. Ver Rinesi, *Filosofía (y) política*, capítulo 3, especialmente páginas 57-58 y 63-64.

¹⁶¹ Rancière, “El uso de las distinciones”.

universidad y de inclusión que toma al individuo como objeto de una distribución más conveniente decidida en otra parte y sin su intervención, y que por lo tanto anula al sujeto, la idea del derecho se dirige a todos como sujetos, capaces de imaginar particiones diferentes a las inmediatamente dadas, y actuar por su puesta en obra.¹⁶² En efecto, antes y además de referir a una discusión por la repartición de los bienes de la comunidad universitaria, lo que nos permite la idea del derecho y del sujeto de derecho a la universidad, es referir a la discusión acerca de “quiénes son los que tienen derecho a participar en la discusión, los que son sujetos de esa discusión, los que son iguales en tanto seres hablantes”.¹⁶³

En esta misma línea, Rancière ha señalado que para que haya democracia no es suficiente que la ley declare que los individuos son iguales y que los derechos son universales. Es necesario además la irrupción del poder del *demos*, que no es ni la adición de las partes sociales ni la colección de las diferencias, es decir, no es la reunión de las partes identitarias de la comunidad, sino, todo lo contrario, el poder de deshacer las partes, las colecciones y ordenamientos. Es necesario que el *demos* irrumpa en la escena pública deshaciendo los ordenamientos, actualizando y generando efectos de igualdad. Ahora, si bien el filósofo sostiene que para que haya democracia no basta con el imperio del derecho y la ley universal que declara a todos iguales, también asegura que esto no se traduce en un mero rechazo de lo instituido –de la idea de derecho o de las instituciones de gobierno–. Rancière ha señalado que, por ejemplo, ante la crítica marxista de los derechos del hombre y de la “democracia formal”, que contrapone lo formal con lo real, que deshecha la apelación a los derechos por considerar que éstos solo son de hecho los derechos de los individuos burgueses y la mentira que encubre la explotación capitalista y el gobierno oligárquico, los procesos de emancipación o democratización ponen en acto una lógica mucho más productiva: demuestran que *ante esos derechos que están escritos, diferentes sujetos pueden darles una forma de existencia concreta*. En ese sentido, dice: “que todos los franceses sean iguales ante la ley, esto no es solo la mentira que cubre la explotación capitalista y el gobierno oligárquico, *es un hecho cuyas consecuencias podemos demostrar por nosotros mismos*”. De este modo –sostiene el autor–, la declaración igualitaria abstracta de los derechos del hombre se liga a cuestiones de “forma” en las relaciones concretas.¹⁶⁴ En

¹⁶² Tatián, “Igualdad como declaración”.

¹⁶³ Rancière, *El tiempo de la igualdad*, página 104.

¹⁶⁴ Ver Rancière, “Insistencias democráticas”.

esta misma línea, podríamos sostener: ‘que todos los sujetos sean iguales ante el derecho declarado, escrito, “formal”, a la universidad, esto no es solo una mentira que pretende encubrir la verdad de la desigualdad social, es un hecho cuyas consecuencias podemos demostrar y de hecho demostramos por nosotros mismos’, demostraciones que contradicen las desigualdades concretas y se inscriben como igualdad social. Igualdad social que “no es ni una simple igualdad jurídico-política ni una nivelación económica. Es la igualdad que se encuentra en potencia en la inscripción jurídico-política traducida, desplazada y maximizada en la vida de todos los días”.¹⁶⁵

Pues bien, la Declaración Final de la CRES representa entre nosotros actualmente esa “Carta”, ese “documento formal” que inscribe la igualdad y el derecho de todos a la universidad. Es eso que viene a decir que el derecho (a la universidad) no es una pura nada, una forma, una ilusión o una mentira puesto que si está escrito existe. Y existe incluso hoy aunque quienes tengan que garantizarlo no lo hagan o pretendan acabar con él. Existe, por ejemplo, en la representación de ese “sujeto político colectivo”¹⁶⁶ que recientemente entre nosotros se constituyó y se concentró en el espacio público para defender el derecho a la educación y reclamar a las autoridades que cumplan con la obligación que tienen de garantizarlo –volveremos sobre ello–. La Declaración Final de la CRES es eso que inscribe, que escribe los derechos y la igualdad de todos y en relación con lo cual, a partir del ejercicio del derecho por parte de los sujetos de derecho, se muestra y se demuestra esa igualdad inscrita en la “ley”. Nos dice que cuando un derecho está escrito no es solo una formalidad, una ilusión, o una mentira que encubre la desigualdad existente, sino que es una realidad de la cual pueden dar cuenta los sujetos de derecho al ejercer su derecho. Aún más, la realidad de esa igualdad que pueden demostrar y *de hecho* demuestran los sujetos cuando ejercen su derecho a la universidad viene a contraponerse y a alterar las “verdades” y *hechos* que no cesan de presentarnos estadísticamente los “científicos de la sociedad”. Puesto que, por ejemplo, recusando la idea de privilegio y en contra de toda determinación social, hoy los denominados “pobres”, “ignorantes”, “desheredados” o “asistidos” de nuestro país ejercen cada día su derecho a la universidad, desordenan las cuentas de las partes establecidas y obligan a ser tenidos *en cuenta* no a *título* de “pobres”, “ignorantes” o “desheredados”, sino a *título* de sujetos de derecho, es decir, a título de seres iguales a

¹⁶⁵ Rancière, *En los bordes de lo político*, páginas 68-69.

¹⁶⁶ Se trata de un “sujeto político colectivo” porque la reunión de esos sujetos en la escena pública no daba cuenta de un sujeto preconstituido sino de un sujeto creado por su propia acción, porque no era un sujeto identitario ni la suma de identidades, sino un nosotros abierto a cualquiera.

cualquier otro. Y esto lo hacen irrumpiendo en las aulas de la universidad, disputando los procesos de construcción de conocimientos, o haciendo estallar y confundiendo las fronteras claramente establecidas entre un adentro y un afuera, fronteras que siempre pretenden separar y distinguir a la comunidad universitaria de la sociedad. Es decir, esto lo hacen, lo pueden hacer, todos y cualquiera, puesto que como bien ha señalado Rinesi no existe ni un sujeto determinado ni un único modo de ejercer ese derecho declarado a la universidad, sino que más bien pueden existir diferentes modos de entender y ejercer este derecho, como así también diferentes sujetos del derecho a la universidad.

2. 3. Democratización de la universidad, comunidad universitaria e igualdad

A lo largo de este texto hemos venido sosteniendo que la pregunta y el conflicto político fundamental que se actualiza en todo procesos de democratización tiene que ver con las cuentas, las particiones y los repartos de lo común, con la pregunta acerca de qué, quiénes y cómo participan o no de las particiones de lo común en la comunidad. Como sabemos, la noción de comunidad ha sido una de las ideas fundamentales en torno a la cual se constituye y se erige la institución universitaria desde la Edad Media hasta la actualidad. Cerrada y distanciada de su exterior durante siglos, o más abierta y vinculada a su entorno en los últimos cien años, lo cierto es que ha perdurado a través del tiempo la idea de que existe algo llamado *comunidad universitaria*, con sus sujetos y sus prácticas específicas. Pues bien, en lo que sigue nos valdremos de algunas de las reflexiones que Patrice Vermeren ha desarrollado a propósito de la universidad, de modo tal que nos permitan complejizar la idea de comunidad universitaria y continuar pensando, de la mano de Rancièrre, el lugar de la igualdad y la desigualdad en los procesos de democratización de dicha comunidad.

De acuerdo con Vermeren la *Universidad*¹⁶⁷ –la idea o concepto de Universidad– es y ha sido producto de una multiplicidad de representaciones y mandatos que, en diferentes épocas y contextos, se han ido construyendo acerca de lo que la Universidad es o debería ser, hace o debería hacer.¹⁶⁸ Sin embargo –afirma–,

¹⁶⁷ En la transcripción de la conferencia “Las universidades contra la Universidad” se aclara que se utiliza la palabra ‘Universidad’ con mayúsculas cuando Vermeren se refiere a la idea o concepto de Universidad, a aquello que la Universidad debería ser, mientras que se escribe en minúscula cuando el autor se refiere a la realidad de las universidades existentes. En adelante mantendremos esa distinción.

¹⁶⁸ Así, por ejemplo, se podrá decir de la Universidad que ella *es* la comunidad que une a quienes enseñan y a quienes aprenden, es decir, a quienes comparten el interés común de aprender los saberes. También podríamos decir que ella *es* un lugar donde se practica la ciencia pura en el marco de la más amplia

todas esas ideas, representaciones y mandatos son y siempre han sido constantemente contrariadas e impugnadas por la realidad de las diferentes universidades, con lo cual “existe una inadecuación entre el concepto de Universidad y la realidad de las universidades”. De aquí desciende –según el autor– que no habría una noción de Universidad como concepto unívoco, ni determinadas funciones, fines u objetivos establecidos de una vez y para siempre y de manera uniforme para las diferentes universidades, sino más bien formas históricamente dadas de la universidad, acompañadas de un mito siempre por reconstruir, de una tradición por reconstituir. Por lo tanto –concluye–, las discusiones y reflexiones acerca de la universidad deberían dejar de centrarse en unas supuestas funciones que la Universidad tendría que cumplir y centrarse en pensar, por un lado, de qué modo la Universidad puede realizar sus funciones o asumir sus fines a la hora de la democratización y, por otro, qué podemos conservar hoy de esas formas históricas de la universidad.¹⁶⁹

En este punto Vermeren introduce “el concepto de público” como aquello que habría que reconstruir, conservar o preservar del mito, la tradición y la historia de la Universidad. ¿Por qué? Porque, de acuerdo con el autor, hoy la cuestión se refiere a una universidad escindida en dos: “una universidad accesible para los ricos, capaz de lograr la excelencia en la investigación y la formación profesional” y “una universidad para los pobres, de bajo nivel”. Por lo tanto –dice el autor–, la cuestión es cómo conservar, preservar o reconstruir una universidad pública que no solo sea de la más alta calidad, sino también, principalmente, en la que los pobres no sean nombrados como tales.¹⁷⁰ Aquí surgen dos de las cuestiones que más nos interesa recuperar de las reflexiones de Vermeren: la cuestión de la comunidad universitaria y la cuestión de la igualdad.

Remitiendo a una entrevista realizada a Humberto Giannini, en la cual el filósofo sugiere que una Universidad es aquella que produce algo en común, Vermeren sostiene

libertad, no limitada por consideraciones no científicas, es decir, que en la Universidad el saber es incondicionado y que por lo tanto la Universidad no tiene utilidad, que la Universidad *es*, como diría Derrida, sin condiciones. Ligado con lo anterior, diríamos también que la Universidad *es*, sin lugar a dudas, autónoma, una institución resguardada de toda intromisión externa: de otras instituciones educativas, de la sociedad, del mercado, del Estado, salvo que éste debe cumplir respecto a ella un papel financiero, con lo cual la Universidad es autónoma pero pertenece al Estado, por lo tanto diríamos también que la Universidad *es* pública; finalmente –y entre tantas otras cosas– podríamos decir que la Universidad es un derecho, y por lo tanto abierta a todos y a cualquiera. También podríamos plantear la cuestión de la Universidad refiriéndonos a lo que ella hace o debería hacer, es decir a las funciones que tiene que cumplir; en tal caso podríamos decir que entre las funciones y finalidades de la Universidad se encuentran, por ejemplo, la investigación, la enseñanza, la formación profesional, la constitución del ciudadano, dar respuestas a las demandas del mercado, de la sociedad, del Estado, reducir las desigualdades sociales, etc.

¹⁶⁹ Vermeren, “Las universidades contra la Universidad”, páginas 155-156.

¹⁷⁰ Vermeren, “Las universidades contra la Universidad”, página 156.

que “justamente algunas de las cuestiones son ¿qué es la comunidad de la Universidad?, ¿cómo definir la comunidad universitaria? y ¿quiénes son los sujetos de la Universidad?”.¹⁷¹ Apoyándose en algunas reflexiones de Rancière, y en un intento por señalar la especificidad de la Universidad pública y marcar su diferencia con lo privado, Vermeren sostendrá que justamente aquello que se puede *preservar* en la Universidad pública es la igualdad, la comunidad de iguales. Universidad pública –dice Vermeren, siguiendo a Rancière– que “igual a aquellos que recibe menos por la universalidad de su saber o por sus efectos de redistribución social que por su forma, que es la de la separación con la vida productiva”.¹⁷² La idea –dice Vermeren– es que “lo público y lo privado se separan por una pequeña diferencia. Pero, justamente, la Universidad es lo que puede *preservar* esta pequeña diferencia entre la universidad pública y lo privado, pues resguarda la separación con la vida productiva”. En ese marco sostiene que “es necesario concebir la Universidad como este lugar en donde *reside* una comunidad de iguales. Es decir, en un mundo desigual, la Universidad pública es el lugar donde puede *preservarse* esta *ficción* de igualdad, en ella somos todos únicamente sujetos de la Universidad, ni ricos, ni pobres, ni mujer, ni hombre, ni católico, ni ateo, somos solamente sujetos de la Universidad. En conclusión, en la Universidad pública *existe* una comunidad de iguales y esto sería justamente lo que hay que *preservar*”.¹⁷³ Siguiendo la misma línea, en otro lugar afirma que puesto que es “necesario preservar la no-convergencia de la lógica escolar y universitaria con la lógica productiva”, hay que asumir que “no se enseña en la universidad con miras a que se ejerza un oficio, (...), sino que instruimos y enseñamos o somos examinados en tanto ‘sujetos universitarios’”. Y concluye que “en la universidad no hay otra comunidad que la comunidad de iguales. Es un *ideal* de igualdad en una sociedad fundamentalmente desigual. Un ideal propuesto no como objetivo por alcanzar sino siempre como supuesto de partida”.¹⁷⁴

En efecto, como sostiene Vermeren, y como ya hemos afirmado, algunas de las cuestiones fundamentales que se ponen en juego en los procesos de democratización (de la universidad) son: ¿qué es la comunidad (de la Universidad)?, ¿cómo definir la comunidad (universitaria)? y ¿quiénes son los sujetos de la comunidad (universitaria)? Más arriba señalamos que frente a los principios más extendidos por la tradición filosófica sobre la comunidad como unidad, totalidad y plenitud del cuerpo social unido

¹⁷¹ Vermeren, “Las universidades contra la Universidad”, páginas 154-155.

¹⁷² Vermeren y Villavicencio, “El Estado y la universidad: de una orilla a otra del atlántico”, página 185.

¹⁷³ Vermeren, “Las universidades contra la Universidad”, página 156.

¹⁷⁴ Vermeren y Villavicencio, “El Estado y la universidad: de una orilla a otra del atlántico”, página 185.

por intereses comunes donde el todo se reduce a la suma de sus partes, Rancière ha sostenido que la ‘comunidad política’ o, lo que es lo mismo, la ‘comunidad de los iguales’, es una ‘comunidad de partición’ que divide a la comunidad entendida como unidad y totalidad, que distorsiona la cuenta y el reparto de las partes en la que ‘el todo es todo y la nada no es nada’. Dijimos también que aquello que forma una comunidad de iguales es la opinión, conquistada o reconquistada, de la igual capacidad de los seres parlantes. Igualdad que “define, esboza una comunidad, a condición de comprender tan solo que esa comunidad no tiene consistencia”. A esto quisiéramos agregar ahora que si bien esta comunidad es inconsistente, “es siempre actualizable, pero con una doble condición. Primeramente ella no es un objetivo a alcanzar, sino un supuesto que se debe plantear desde la partida y replantear sin cesar” La segunda condición es que la comunidad de los iguales “no sabría adquirir consistencia bajo la forma de institución social”.¹⁷⁵ Puesto que “si la igualdad es la ley de la comunidad [de los iguales], la sociedad pertenece a la desigualdad”.¹⁷⁶

Como sabemos, la Universidad surge en la época medieval entendida como una comunidad que une a quienes *enseñan* y a quienes *aprenden*, es decir, a quienes comparten el *interés común* de aprender los saberes;¹⁷⁷ y se erige afirmándose como una *comunidad* autónoma, cerrada, recortada y separada del resto de la sociedad, y en ese sentido como una *comunidad* que no solo une, sino que pertenece y a la que solo pertenecen quienes enseñan y quienes aprenden. Ésta –al igual que ocurre con la noción más extendida de la comunidad– es una idea que la tradición, la historia y el pensamiento acerca de la Universidad no han dejado de animar. Tradición para la cual la Universidad es una comunidad, es decir una unidad, una totalidad, formada por la suma de cada uno de sus miembros, quienes poseen –cada uno en su lugar y función, desde ya– su propia identidad y su parte y participan, a la vez, de la identidad y del bien común de la Universidad. Retomaremos estas ideas un poco más adelante. Ahora quisiéramos señalar una ligera, pero no menor, diferencia entre este concepto de la Universidad como comunidad y la respuesta que da Vermeren a la pregunta acerca de la comunidad universitaria. Apoyándose en Rancière, Vermeren afirma, en principio y entre otras cosas, que en la Universidad pública reside, existe, se puede preservar y no hay otra comunidad que la comunidad de iguales. Si bien en lo que sigue pondremos en

¹⁷⁵ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 112.

¹⁷⁶ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 24.

¹⁷⁷ Ver Tünnermann, “La universidad en la historia”.

cuestión y reformularemos esta y algunas otras afirmaciones de Vermeren, lo que queremos destacar ahora es que el autor no dice ‘*la* Universidad (pública) *es* una comunidad de iguales’, sino algo muy diferente, dice que ‘en la Universidad pública reside, existe, se puede preservar esta comunidad’. Sin decirlo, Vermeren está en lo cierto, puesto que, en efecto, *la* Universidad *no es* –y jamás podrá ser– una comunidad de iguales. Y no lo es no solo porque la Universidad es una institución social, y como tal –al igual que la escuela, o cualquier otra institución social– se ordena, funciona, está fundada en el principio de la desigualdad y las jerarquías, de la cuenta y del reparto ordenado e identitario de las partes, sino también porque –como vimos, desde una perspectiva ranciereana– una comunidad de iguales (en la universidad) es otra cosa bastante diferente a lo que se suele entender como comunidad (universitaria).

Pues bien, si –como decíamos más arriba con Rancière– una comunidad de iguales es una comunidad de partición de la comunidad entendida como unidad, una comunidad que no preexiste sino que irrumpe de manera puntual y local y que se actualiza cada vez, una comunidad que confunde, que distorsiona la cuenta y el reparto de las partes, que ponen en juego la oposición, la contradicción, el encuentro conflictivo entre la lógica policial desigualitaria de la distribución de los lugares y la lógica política del trato igualitario, entonces podemos decir que una comunidad de iguales en o de la Universidad –volveremos sobre esto– es aquella que divide a la Universidad entendida como totalidad, que ni preexiste ni reside en ella sino que puede existir y tener lugar, que genera puntos de encuentros conflictivos entre lógicas igualitarias y lógicas desigualitarias, aquella que, enfrentándose al principio de la desigualdad de las capacidades y las jerarquías de las funciones, verifica, muestra y demuestra la igual capacidad de los seres de palabra.

Por lo tanto, el hecho de que digamos que *la* Universidad *no es* una comunidad de iguales, sino una institución social que funciona bajo una lógica policial desigualitaria, no implica o no significa que en ella –así como en la escuela o en cualquier otra institución social– no pueda tener lugar, irrumpir, dicha comunidad. Sin embargo, el hecho de que digamos que en la Universidad puede irrumpir o tener lugar una comunidad de iguales no implica o no significa que pueda considerarse a la Universidad sin más como un lugar “donde la igualdad encontraría su espacio propio de despliegue”¹⁷⁸ o, en otras palabras, que podamos considerar a la Universidad pública

¹⁷⁸ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, páginas 623-624.

como el lugar propio de la igualdad, exenta de desigualdades. De hecho –vale decirlo de una vez–, la universidad, la escuela, cualquier institución social y la sociedad toda, están atravesadas por ambas lógicas: la lógica igualitaria y la lógica desigualitaria, que se mezclan y contradicen constantemente. La escuela, dice Rancière, –al igual que la universidad agregamos– “se encuentra atravesada por lógicas igualitarias y lógicas *desigualitarias*, sean propias de los saberes enseñados, de las formas de relación pedagógica, de las relaciones entre los niños o de las estrategias de sus padres”.¹⁷⁹ Por eso, si bien es cierto –como señala Vermeren– que Rancière ha afirmado¹⁸⁰ que la escuela “igual a aquellos que recibe menos por la universalidad de su saber o por sus efectos de redistribución social que por su forma, que es la de la separación con la vida productiva”¹⁸¹, también ha afirmado que hay que tener en cuenta que esa “‘separación’ del lugar escolar es, a pesar de todo, muy relativa. Pues se trata de un sitio pesadamente determinado –y sobredeterminado– por el estatus que se le concede en el imaginario social y en las estrategias gubernamentales”.¹⁸²

Pero especifiquemos algo antes de continuar: ¿a qué se refiere Rancière con la ‘forma escolar’? y ¿en qué sentido reivindica el efecto igualitario que supone la separación de la ‘forma escolar’ de la vida productiva? La escuela –comienza recordándonos Rancière– debe su nombre a la *scholé* griega, la cual “designa, en primer lugar, la condición de la gente que tiene tiempo libre, de los que son iguales en tanto tienen tiempo libre y que consagran eventualmente este privilegio social al amable placer del estudio”.¹⁸³ La *scholé* aristocrática designa, entonces, una condición: la condición de los que tienen tiempo libre, pero designa también, a la vez, una separación: la separación con la vida productiva, o lo que es lo mismo la separación de la ausencia de ocio, de la ausencia de *scholé*, es decir la *ascholia*, condición propia de aquellos que no tienen tiempo libre porque están ocupados –demasiado ocupados– en las actividades de la vida productiva, mediante las cuales han de cubrir sus necesidades, deseos o caprichos privados y domésticos.¹⁸⁴ Cuando “la democracia tomó de las antiguas sociedades jerárquicas esta forma que separa el ocio intelectual de la necesidad productiva”,¹⁸⁵ convirtió a la escuela en la heredera de esta *scholé* aristocrática. Ahora,

¹⁷⁹ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, página 623.

¹⁸⁰ Ver página 77 de *En los bordes de lo político*.

¹⁸¹ Vermeren y Villavicencio, “El Estado y la universidad: de una orilla a otra del atlántico”, página 185.

¹⁸² Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, página 624.

¹⁸³ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 75.

¹⁸⁴ Ver Rancière, *El filósofo y sus pobres*, página 25.

¹⁸⁵ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 77.

frente a la “interpretación dominante –inspirada en el pensamiento de Pierre Bourdieu– que hacía de la escuela pública moderna una heredera de la distinción aristocrática” y una reproductora de la desigualdad social, Rancière reivindicará, por el contrario, sus efectos democráticos e igualitarios. Pues, de acuerdo con el filósofo, al institucionalizarse y generalizarse el tiempo de la *scholé* en la ‘escuela democrática’, se produjo “una ruptura de la lógica tradicional, lógica que oponía dos humanidades oponiendo dos usos de tiempos”, contribuyendo a quebrar las antiguas separaciones, y afirmando la capacidad de cualquiera de hacer un uso libre del tiempo. Es en este marco que Rancière afirmó “que los efectos democráticos de la ‘separación’ escolar eran más importantes que los efectos relativos a la distribución de saberes”.¹⁸⁶

Ahora, si bien la ‘escuela democrática’ es la heredera de esta *scholé* aristocrática, lo es de una manera *paradójica*, pues la democracia hace de aquella separación, que antes era natural, “una *contradicción* en acto en la cual diversas políticas de desigualdad vienen a superponerse y a reencontrar bajo formas con frecuencia imprevisibles las investiduras ideológicas y sociales diversificadas de los usuarios”.¹⁸⁷ En otras palabras, contradicción en acto porque hace que en la ‘escuela democrática’ así como en la universidad pública se pueda y a la vez no se pueda preservar la separación entre la ‘forma-escuela’ y las necesidades productivas – volveremos más adelante sobre esta contradicción que introduce la democracia y que no puede no introducir–. Así, puesto que en la ‘escuela democrática’ “la *ambigüedad* de la forma escolar la deja abierta a una multiplicidad de opciones y sentidos”,¹⁸⁸ y como no hay un principio unitario que unifique todas esas funciones, sentidos y opciones en una lógica única, no puede haber ni una ‘escuela democrática’ ni una Universidad pública pura.¹⁸⁹ Lo que ocurre la mayoría de las veces es que *todos esos sentidos se mezclan*, y esa mezcla hace de la escuela y de la universidad “no la máscara de la desigualdad o el instrumento de su reducción, sino el lugar de la *visibilidad simbólica de la igualdad* al tiempo que de *su negociación empírica*”.¹⁹⁰

Por lo tanto, una vez más, no podemos considerar a la Universidad pública sin más como un lugar “donde la igualdad encontraría su espacio propio de despliegue”,¹⁹¹ como un lugar propio de la igualdad, libre de desigualdades, pues ella se encuentra

¹⁸⁶ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, páginas 622-623.

¹⁸⁷ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 77.

¹⁸⁸ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 77.

¹⁸⁹ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, página 623.

¹⁹⁰ Rancière, *En los bordes de lo político*, páginas 77-78.

¹⁹¹ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, páginas 623-624.

atravesada por lógicas igualitarias y lógicas desigualitarias. Y en ese sentido tampoco podemos afirmar sin más que los sujetos que la Universidad pública recibe son, desde el momento en el que ingresan en ella, sujetos iguales o solamente ‘sujetos de la universidad’: “ni ricos, ni pobres, ni mujer, ni hombre, ni católico, ni ateo”,¹⁹² puesto que esos sujetos también son considerados y tratados en la Universidad pública como ricos y como pobres, como hombres y como mujeres, como seres desiguales. La negación de estas contradicciones, es decir, la negación del encuentro conflictivo entre la lógica igualitaria y la lógica desigualitaria en la Universidad, es propia no solo de quienes niegan la igualdad y afirman que la Universidad es un lugar profundamente desigual que reproduce las desigualdades sociales,¹⁹³ sino también de quienes niegan la desigualdad y afirman que en el medio de una sociedad desigual la Universidad es o puede ser un lugar donde todos somos iguales. Por el contrario, solo quien reconoce que existen lógicas igualitarias y lógicas desigualitarias en su interior, y una contradicción entre ambas, puede proponerse el desafío de generar “puntos de encuentro entre lógicas opuestas”.¹⁹⁴ En este sentido, podríamos decir que aquella afirmación de Vermeren que señalaba que “en la universidad no hay otra comunidad que la comunidad de iguales”¹⁹⁵ es un tanto relativa. En su lugar, podríamos sostener –forzando las palabras– que en la Universidad entendida como unidad hay una comunidad de ‘amos’ y de ‘esclavos’¹⁹⁶, una comunidad jerárquica y desigual, y que en ella puede irrumpir, puede tener lugar, puede haber una *comunidad de iguales*. Por lo tanto, una comunidad de iguales en la Universidad lo es no solo en relación con una ‘comunidad mayor’, con una sociedad desigual que quedaría separada de ella, sino también en relación con la Universidad entendida como comunidad, es decir, como unidad que funciona bajo una lógica policial, desigualitaria y jerárquica que cuenta, parte y reparte las partes: sujetos, lugares, funciones, capacidades.

¹⁹² Vermeren, “Las universidades contra la Universidad”, página 156.

¹⁹³ Esta es la postura de quienes sostienen que en realidad lo que hay en la Universidad es una terrible desigualdad y seres profundamente desiguales, y que la igualdad que en ella algunos proclaman de la mano de la reivindicación de la idea de derecho, no es más que una apariencia, un engaño o una mentira que pretende negar o encubrir las desigualdades que los hechos y las estadísticas demuestran. En ese marco aseguran que la Universidad podría igualar a unos seres desiguales o reducir las desigualdades existentes si tan solo adaptara los contenidos y las formas de transmitirlos de acuerdo a las necesidades de cada quien.

¹⁹⁴ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, 619.

¹⁹⁵ Vermeren, “Las universidades contra la Universidad”, página 156.

¹⁹⁶ Ver *En los bordes de lo político*, tercera sección: “La comunidad de los iguales”, páginas 87-121, especialmente el apartado titulado: “La comunidad de amos y la comunidad de esclavos”, páginas 96-101.

Así pues, quienes se proponen el desafío de ‘conservar’ en la Universidad pública una *comunidad de iguales* la pregunta que deberían plantear no es ¿cómo conservar una Universidad pública que se sustraiga de la desigualdad social o que en el medio de una sociedad desigual preserve la igualdad?, sino ¿cómo ‘conservar’ en el interior de una institución desigual tiempos y espacios que permitan la irrupción de una comunidad de iguales?¹⁹⁷ Pero también hay que asumir que la comunidad de iguales – así como sus tiempos y espacios de irrupción– no solo no se puede *conservar*, sino que ningún sujeto o grupo de sujetos en particular tiene en sus manos el poder para crearla, puesto que una comunidad de iguales es inconsistente y su irrupción, es decir, las interrupciones, divisiones, particiones que introduce en la Universidad, son puntuales y locales, siempre actualizables gracias a la acción y al poder de cualquiera. Por lo tanto, todos aquellos y todas aquellas que apuestan no por conservar sino por encontrarse o reencontrarse con una comunidad de iguales en o de la Universidad son quienes inventan escenas de verificación de la igualdad que puedan confirmar la comunidad de partición. La invención de esas escenas de verificación de la igualdad supone la invención –en tiempos y espacios robados a los tiempos y espacios normales– de prácticas y experiencias “a partir de las cuales cada uno pueda tomar conciencia de su condición de ser inteligente”.¹⁹⁸ Y es justamente eso lo que ocurre, lo que puede ocurrir, en lo que más arriba llamábamos círculo de la igualdad y la emancipación que se pone en movimiento en los procesos de democratización de la universidad, en su triple función formativa, investigativa y extensionista. Círculo de la igualdad y la emancipación en el que los actores de una escena que es principalmente de comunicación parten del principio igualitario, es decir, de la opinión acerca de la igual capacidad de los seres de palabra, al poner en acto su voluntad de comprender y de hacer comprender una palabra, un discurso, un saber. Principio igualitario que, por un lado, no es –como dice Vermeren– un ideal, sino una opinión, una presuposición, una hipótesis de confianza que hay que verificar; y que, por otro lado, ‘no dice: todos los actores de una escena de “enseñanza” y “aprendizaje” –en el sentido más amplio de ambos términos– son iguales sean blancos o negros, masculinos o femeninos, etc. Solo demanda a esos actores que se comunican entre sí hacerlo según la presuposición de que todos tienen la misma inteligencia’.¹⁹⁹ Así, podríamos decir que una práctica igualitaria

¹⁹⁷ Parafraseo de lo que afirma Rancière en la página 619 de “La Igualdad en la Revuelta Educativa”.

¹⁹⁸ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, página 619.

¹⁹⁹ Parafraseo de lo que afirma Rancière en la página 616 de “La Igualdad en la Revuelta Educativa”.

en la Universidad –práctica en la que quienes ocupan una posición de enseñantes intentan comunicar algo a quienes ocupan una posición de aprendices (sea en el marco de las funciones formativas, investigativas o extensionistas de la Universidad)– es, por ejemplo, “una práctica que busca permitir a la mayor cantidad posible de personas aprender de múltiples formas y tomar conciencia de la igual capacidad de las inteligencias”.²⁰⁰ Pero es también una práctica dispuesta a asumir por lo menos dos cosas. Por un lado, tiene que estar dispuesta a asumir la separación entre las funciones del sabio y del maestro, y por lo tanto “que cualquier persona o cualquier cosa pueden ejercer la función de maestro para cualquiera y, más precisamente, que pueden ejercer la función de maestro ignorante”.²⁰¹ Por otro lado, es una práctica que, al mismo tiempo, tiene que estar dispuesta a asumir que la Universidad “hace siempre muchas cosas a la vez, y que estas cosas son eventualmente contradictorias”,²⁰² es decir, es una práctica consciente de que existen en la Universidad lógicas igualitarias y lógicas desigualitarias que se contradicen.

Ahora bien, si una comunidad de iguales es una comunidad de partición de la comunidad entendida como totalidad, si esta comunidad de iguales tiene lugar sin tener sitio, y si además los sujetos de dicha comunidad pueden ser todos y cualquiera, entonces es necesario remarcar que la comunidad de iguales de la Universidad no es solo aquella que irrumpe en su interior, en tiempos y espacios que se sustraen a los tiempos y espacios normales de la Universidad entendida como totalidad, y solo gracias a la acción, a las prácticas y a las experiencias que inventan unos sujetos que pueden ser identificados como docentes y estudiantes. La comunidad de iguales de la universidad es aquella formada por unos sujetos cualesquiera que en cualquier tiempo y espacio actualizan la igualdad y ponen en acto la comunidad de partición. Partición, por ejemplo, de aquella idea siempre renovada que sostiene que la universidad es la comunidad que une, que pertenece y a la que pertenecen solamente quienes *enseñan* y quienes *aprenden*, y que esta comunidad se distingue y se separa de lo que ella no es: el resto de la sociedad. Sociedad con la que, a lo sumo, se vincula para ‘popularizar’ los conocimientos, ‘extender’ un servicio, o tomar como objeto de investigación.

Más arriba apuntábamos que es propio del pensamiento acerca de la comunidad que la tradición filosófica no ha dejado de animar postular no solo su principio de

²⁰⁰ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, página 623.

²⁰¹ Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, páginas 615-616.

²⁰² Rancière, “La Igualdad en la Revuelta Educativa”, página 623.

unidad sino también, al mismo tiempo, contraponerla con lo que ella no es. Esto es, desde Platón ha tendido a operarse una separación que pone de un lado el mundo puro de la comunidad, es decir el mundo público del bien común y los intereses compartidos que une a sus miembros, y del otro el mundo privado, egoísta, de los intereses domésticos o las necesidades sociales. En el marco de esta separación, Platón apuntó directamente en contra de la democracia, pues aducía que ésta era para la comunidad el peor de los regímenes ¿Por qué? porque “la democracia es para él, esencialmente, el sistema de la variedad (...), el régimen de la acomodación múltiple”,²⁰³ el *okhlos* democrático –decía– es la turba desordenada de los individuos con sus pasiones y apetitos privados, individuos cuyo estilo de vida está caracterizado por la intermitencia: un día se ocupan de los asuntos de la comunidad política y otro día de sus caprichos, deseos y necesidades privadas. En ese sentido, este régimen de lo múltiple, de la variedad y de la mezcla era el peor de los regímenes porque iba en contra del aquel principio de unidad y separación de la comunidad, que la mantiene bien ordenada. Y, en efecto, podríamos decir que Platón estaba en lo cierto: “la democracia –el poder del *demos*– no puede ser identificado a un principio de unidad y ubicuidad. El poder del *demos* es también el de un estilo de vida que da cabida a lo propio y a lo común”.²⁰⁴ La democracia, en lugar de preservar el principio de unidad y orden de la comunidad, es el régimen de lo múltiple que enreda las cuentas de la comunidad donde ‘el todo es todo y la nada no es nada’, que introduce la división y confunde la idea misma de comunidad.²⁰⁵ En ese sentido, la democracia –el poder del *demos*, que es el poder de cualquiera– es la que introduce la comunidad de partición en la comunidad entendida como unidad, es la que actualiza la igualdad para que haga sus cuentas con la comunidad. En consecuencia “la democracia no es ni el simple reino de la ley común inscrita en el texto jurídico-político, ni el reino plural de las pasiones. Ella es, antes que nada, el lugar de todos esos lugares en que la facticidad se presta a la contingencia y a la resolución del trazado igualitario”.²⁰⁶

Por lo tanto, es cierto –como dice Vermeren– que “lo público y lo privado se separan por una pequeña diferencia”,²⁰⁷ lo que no es cierto es que sea propio de la democracia *preservar la separación* entre lo público y lo privado, eso es propio de la

²⁰³ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 61.

²⁰⁴ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 62.

²⁰⁵ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 92.

²⁰⁶ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 120.

²⁰⁷ Vermeren, “Las universidades contra la Universidad”, página 156.

idea de comunidad entendida como el lugar puro de la acción colectiva que se separa de la esfera de las necesidades sociales. Lo que es propio de la democracia es la ambigüedad, la paradoja y la contradicción de la *mezcla* entre lo público y lo privado, la limitación de lo privado, sí, desde ya, pero en el marco de escenas conflictivas de negociación, escenas en las que de lo que se trata es de definir qué es público y qué privado. “La democracia –nos recuerda Rancière– nació históricamente como un límite que se impone al poder de la propiedad privada”.²⁰⁸ Poder que históricamente se ha fundado en la posesión de títulos –el nacimiento, la riqueza, la ciencia, etc.– que justifican y legitiman tal o cual apropiación. Al contrario, “el principio democrático es la afirmación del poder de todos y todas, un poder de seres humanos ‘sin cualidades’ que contraria el juego normal de la distribución de poderes entre las potencias sociales que poseen un título para gobernar. El nacimiento, la riqueza, la ciencia, etc.”. Por lo tanto, si la democracia está ligada a una limitación del poder de la propiedad, resulta claro que ella “vive allí donde es capaz de ejercer esa limitación”,²⁰⁹ con lo cual si el encuentro entre lo público y lo privado no tienen lugar, no es posible el conflicto y la negociación que se dirigen a limitar la propiedad privada y a afirmar el poder de todos.²¹⁰

Así pues, la democracia o, más precisamente, los procesos de democratización, son los que abren escenas de *negociación*, escenas políticas donde unos sujetos deberán demostrar si existen y cuáles son las razones para que un asunto considerado privado sea considerado público. Escenas que tienen, que pueden tener, lugar en cualquier ámbito de la sociedad. “No existe –dice Rancière– lo político como lugar de la acción colectiva y lo social como esfera oscura de intereses, según la manera de Arendt. No, lo social es el lugar mismo en que se plantea la cuestión de lo que es social y de lo que es

²⁰⁸ Y agrega: “Este es el significado que le dieron los grandes reformadores que instituyeron la democracia en la antigua Grecia. La reforma de Clístenes, quien en el siglo VI aC, construyó una comunidad política sobre la base de una distribución territorial abstracta que quebraba el poder local de los ricos propietarios” (Rancière, “La democracia nació para limitar el poder de la propiedad privada”).

²⁰⁹ Rancière, “La democracia nació para limitar el poder de la propiedad privada”.

²¹⁰ Ahora, en línea con lo que venimos sosteniendo, resulta necesario que aquí subrayemos lo siguiente: “Es perfectamente claro que todo el mundo puede ocupar la calle y hemos visto grupos que tratan de imponer desde ahí intereses privados. (...)¿Qué significa el poder de cualquiera? Significa orientar una acción según el pensamiento de una capacidad que verdaderamente es de todos, de cualquiera. Si se baja a las calles para defender los derechos del grupo Clarín, no se baja a las calles en nombre de ese principio democrático”. Por lo tanto, ‘el poder de cualquiera’ “no quiere decir que cualquiera que baje a las calles va a tener la razón. (...)”

Hay principios de discriminación para pensar ese cualquiera. ¿Cuál es el principio de la acción que se está desarrollando, aquí y ahora? Pues hay que poner en marcha una serie de formas de investigación y de balance para poner a prueba este discriminante, para discernir si ese cualquiera es una figura de lo universal o representa intereses privados”. (Rancière y Laclau “¿No nos representan?”)

político, de lo que es privado, del orden individual, de la vida oscura, y de lo que corresponde al orden de la escena pública y, por lo tanto, de una competencia pública”. Lo social “es el lugar en donde se opera de manera constante un conflicto de competencias (...). Es el lugar en que se plantea la cuestión de saber si tal o cual disgregación o sufrimiento que vive la gente es un asunto puramente personal, privado, o si es una cuestión pública que exige una acción colectiva”. Lo social es el lugar donde operan, por ejemplo, las siguientes cuestiones: “¿el hecho de que los obreros quieran ganar más es o no es un asunto privado?”,²¹¹ ¿el hecho de que los docentes universitarios quieran ganar más es un asunto que da cuenta de los intereses privados de un grupo o es, por el contrario, un asunto público que exige y desata una acción colectiva?, ¿el hecho de que un estudiante o un grupo de estudiantes quiera estudiar tal o cual carrera en la Universidad es un capricho, deseo, interés, necesidad privada, individual y egoísta o es una cuestión pública? Y así podríamos seguir.

¿Qué queremos decir con todo esto? Primero: que, tal y como sucedió cuando la ‘*scholé* aristocrática’ devino ‘escuela democrática’, desde el momento que la Universidad deja de ser asunto privado y privilegio de unos pocos y se vuelve pública, es decir, estatal, ya no puede preservarse en ella aquella forma pura que la separa de las necesidades sociales, de los deseos, caprichos o intereses individuales; ya no puede preservarse como comunidad que une y pertenece solo a unos pocos que dedican su tiempo al privilegio de enseñar y aprender los saberes. Segundo: que, por lo tanto, la Universidad pública, lejos de ser el lugar donde se puede preservar la diferencia entre lo público y lo privado, es el lugar donde se mezcla y a la vez se negocia la relación entre lo público y lo privado. Tercero: que el lugar donde se desatan las escenas de negociación de esta relación no tiene sitio ni sujetos específicos, sino que se trata de escenas en las que unos sujetos cualesquiera, “una multiplicidad anónima de sujetos sin identidad”, ya sea en la Universidad, en la calle, en la plaza o en el barrio, intentan demostrar qué razones existen para que aquello que es considerado una necesidad social, un deseo, un interés o un capricho privado sea considerado un asunto público, una ‘cuestión universitaria’ que compete a todos. Pues bien, es esto justamente lo que sucede en los procesos de democratización de la universidad, en su triple función formativa, investigativa y extensionista. Procesos que confunden las cuentas, las partes y el reparto de las partes de la comunidad universitaria, procesos que obligan, una y otra

²¹¹ Rancière, *El método de la igualdad*, página 175.

vez, a actualizar las respuestas acerca de qué, quiénes y cómo forman parte de la comunidad universitaria. En otras palabras, procesos que, por un lado, introducen en la Universidad la mezcla entre lo público y lo privado y, por otro, desatan escenas de negociación en las que unos y otros deben dar y escuchar las razones por las cuales se debe considerar que un asunto, un sujeto o un grupo de sujetos pertenecen al ámbito de las necesidades sociales y los asuntos privados o por el contrario al ámbito de lo público y la comunidad universitaria. Así, por ejemplo, frente a quienes sostienen que los procesos de democratización de la función ‘extensionista’ de la Universidad exigen a *la comunidad universitaria* ‘vincularse’, ‘relacionarse’, ‘abrirse’, ‘salir’, ‘darse’ o ‘acoger’ a *la sociedad*, tenemos que decir que lo que más bien hacen estos procesos es confundir la idea misma de comunidad universitaria, sus cuentas y sus partes, sus fronteras claramente establecidas entre un adentro y un afuera, entre lo que forma parte de la comunidad universitaria y lo que, por el contrario, forma parte de la sociedad. En suma, lo que hacen los procesos de democratización de la universidad es reconfigurar, cada vez, a la comunidad universitaria, puesto que obligan a actualizar las respuestas acerca de qué, quiénes y cómo forman parte de ella.

Esto nos lleva, una vez más, a la pregunta por los sujetos de la Universidad. Más arriba cuestionamos, por diferentes motivos, la afirmación de Vermeren que sostenía que en la Universidad pública o en la comunidad de iguales de la universidad pública “somos todos únicamente sujetos de la Universidad, ni ricos, ni pobres, ni mujer, ni hombre, ni católico, ni ateo, somos solamente sujetos de la Universidad”.²¹² Ahora bien, podríamos reivindicar la idea de un “sujeto de la universidad” solo a condición de que con ella no se defina la identidad, la función, el lugar de unos sujetos determinados, por ejemplo docentes y estudiantes. El nombre ‘sujetos de la universidad’ puede tener una fuerza disruptiva e igualitaria no solo si está abierto a todos y a cualquiera, sino también si con él se nombra a seres que están situados entre varias identidades y funciones, varios nombres y lugares: “entre una figura social definible y la figura sin figura de los incontados”.²¹³ Cada uno puede pensar en esa figura y en las escenas que lo actualizan. Por ejemplo, podríamos decir que un ‘sujeto de la universidad’ fue esa ‘multiplicidad anónima sin identidad’ formada por seres situados entre varias identidades y funciones, varios nombres y lugares, que se manifestó en las plazas y en las calles, en las escuelas y en las universidades, en los barrios y en las grandes ciudades de nuestro país y marchó

²¹² Vermeren, “Las universidades contra la Universidad”, página 156.

²¹³ Rancière, *El desacuerdo*, página 171.

en mayo de 2016 ‘en defensa del derecho a la educación y a la universidad pública’. Multiplicidad anónima que confirmó la comunidad de partición y transformó una ‘cuestión universitaria’ en una cuestión pública y en escena de verificación de la igualdad de cualquier ser de palabra con cualquier ser de palabra. Esa cuestión universitaria podría haber sido entendida solamente como la defensa de los intereses de un grupo específico –lo que en principio estaba en juego era el bajo presupuesto otorgado por el Estado a las universidades públicas y el reclamo salarial de los docentes universitarios–, pero, sin embargo, se transformó en un conflicto político, en una cuestión pública que exigió una acción colectiva, puesto que se entendió que lo que allí estaba en juego era el derecho mismo a la educación y por lo tanto el futuro de todos. Conflicto político en el que la lucha por el derecho a la universidad se unió “con la afirmación de una capacidad para juzgar o decidir sobre asuntos comunes”.²¹⁴ Así, no solo docentes y estudiantes universitarios marcharon para exigirle al (gobierno del) Estado que respete, asegure, garantice el derecho de todos a la Universidad,²¹⁵ sino también trabajadores del sistema de ciencia y técnica, docentes y estudiantes de escuela secundaria, sus padres, hermanos, abuelos y amigos, en suma, una cantidad de individuos y grupos que podría decirse que, directamente, no tenían nada que ver con la Universidad, pero que sin embargo comprendieron y demostraron que podían participar como cualquier ser de palabra en las discusiones de la comunidad universitaria. Comprendieron que también podían contarse como sujetos de la comunidad universitaria, como sujetos del derecho a la universidad. Aún más, comprendieron que al pronunciarse en esa escena, antes y además de ser sujetos que podían reivindicar o ejercer ese derecho, eran sujetos que poseían la capacidad de decidir sobre lo común de la universidad.²¹⁶

También podríamos decir que ese ‘sujeto de la universidad’ se actualiza cada vez que, en el marco de las funciones formativas, investigativas o extensionistas de la universidad, una escena de ‘enseñanza’ y aprendizaje’, es decir, una escena de comunicación mediada por la palabra, el discurso, el saber, pone en acto el principio igualitario que considera al otro como capaz y no como un incapaz. Cada vez que, por ejemplo, en el marco de lo que en el primer capítulo llamábamos procesos de

²¹⁴ Rancière, *El tiempo de la igualdad*, página 113.

²¹⁵ Derecho que una multitud demostró que comprendía muy bien que era un derecho conquistado. Derecho que, durante varios años ese mismo Estado (aunque administrado por otro gobierno) se esforzó por garantizar.

²¹⁶ Paráfraseo de lo que afirma Rancière en la página 112 de *El tiempo de la igualdad*.

democratización del conocimiento, no se toma a los individuos como objetos de conocimiento, sino que, por el contrario, se los considera como sujetos de conocimientos válidos, o en la que se abandona la idea de que es necesario *adaptar* –entiéndase popularizar– los conocimientos para que puedan ser comprendidos por todos y se confía en que todos tienen la misma capacidad compartida con cualquiera para reapropiarse de los signos creados por la misma inteligencia humana. Escena en la que, por ejemplo, quienes llevan a cabo las mal denominadas prácticas de extensión se dirigen a los sujetos –individuos o grupos– no como meros seres de necesidad social, sino como seres de palabra iguales a ellos y a cualquiera, como sujetos que tienen algo razonable para decir acerca de la situación que viven y no como meros seres que expresan una queja ruidosa y demandan ser asistidos socialmente. Es por eso que la igualdad presupuesta en los procesos de democratización de la universidad –en su triple función– no radica en *adecuarla* imaginando un sujeto que no puede, sino en conminar, en desafiar a todos y a quien fuere bajo el supuesto de la igualdad que pregona que todos los saberes, todos los conocimientos, todos los libros, todos los textos, todos los estilos, pueden ser de todos. La universidad de iguales no existe, pero siempre puede irrumpir. Y cuando irrumpe es la que presupone la igualdad, no la que la busca, *adecuando* tal o cual conocimiento. Es la que no toma a nadie como un incapaz, sino como un igual, que sabe y puede comparar, repetir, apropiarse de los signos que están escritos y que son producto de la misma inteligencia humana.

En suma, de lo que se trata fundamentalmente es de las respuestas que se den a las siguientes preguntas: ¿a título de qué los individuos o los grupos tienen derecho a ser contados y a participar de la comunidad universitaria, a tener parte de lo común? ¿A título de qué alguien tiene derecho a ser ‘sujeto de la universidad’, sujeto del derecho a la universidad? Como sabemos, los militantes del reparto ordenado y equitativo, y de la inclusión policíaca a la universidad, quieren a cada parte con *su* parte, quieren que cada individuo o grupo presente el título que le da derecho a ser contado en la comunidad universitaria y a tener una parte específica del reparto. Frente a esa lógica, bajo el supuesto de la igualdad de los seres parlantes, el nombre ‘sujeto de la universidad’ “vuelve a recortar el campo de la experiencia que daba a cada uno su identidad con su parte. Deshace y recompone las relaciones entre los modos del *hacer*, los modos del *Ser* y los modos del *decir* que definen la organización sensible de la comunidad, las relaciones entre los espacios donde se hace tal cosa y aquellos donde se hace tal otra, las

capacidades vinculadas a ese *hacer* y las que son exigidas por otro”.²¹⁷ Pues bien, las escenas que actualizan el nombre ‘sujetos de la universidad’ son aquellas que inscriben a los sin parte, es decir a partes que “no existen con anterioridad a la declaración de la distorsión”²¹⁸ como una parte real de la sociedad²¹⁹, son aquellas que inscriben “un nombre de sujeto como diferente a toda parte identificada de la comunidad”,²²⁰ y eso no lo hacen simplemente porque nieguen o intenten borrar las diferentes funciones, identidades o lugares de los sujetos agrupándolos a todos en una misma función, identidad y lugar, sino porque confunden, mezclan y deshacen las funciones, identidades y lugares que corresponde a cada quien, y en su lugar afirman una capacidad compartida por cualquier ser de palabra: la capacidad de decidir sobre lo común. Justamente los procesos de democratización de la universidad son procesos en los que se plantea un conflicto entre quienes niegan y quienes afirman esta igual capacidad compartida por todos.

2. 4. Democratización de la universidad, igualdad y desigualdad

Más arriba cuestionamos uno de los supuestos privilegiados en los que se apoya la interpretación dominante acerca de la democratización de la universidad, según el cual el fin último que persiguen estos procesos es la reducción de las desigualdades sociales. Supuesto que –como señalamos– hunde sus raíces en el proyecto ilustrado de la modernidad que proclamó el principio de la igualdad social por medio de la instrucción del pueblo. Frente a esta idea, y apoyándonos en un sentido diferente que intentamos darle a los términos democratización e igualdad, afirmamos que los procesos de democratización de la universidad no son procesos de reducción de las desigualdades sociales, puesto que “*el saber no conlleva en sí mismo ninguna consecuencia*

²¹⁷ Rancière, *El desacuerdo*, página 58.

²¹⁸ Rancière, *El desacuerdo*, página 57.

²¹⁹ Ahora, es cierto también que en el orden de las particiones y los repartos que rigen en la institución universitaria, el nombre ‘sujetos de la universidad’ nombra a una parte específica, existente, a sujetos que, de hecho, tienen sus partes, sus funciones y lugares reales. Pero estrictamente hablando no hay allí ningún sujeto sino una identificación políciaca: “Ni el *nosotros*, ni la identidad que se le asigna, ni la aposición de ambos definen un sujeto. Solo hay sujetos o, mejor, modos de subjetivación políticos en el conjunto de relaciones que el *nosotros* y su *nombre* mantienen con el conjunto de las ‘personas’, el juego completo de las identidades y las alteridades implicadas en la demostración, y de los mundos, comunes o separados, donde aquellas se definen. Es indudable que la demostración se opera con más claridad cuando los nombres de sujetos se separan de todo grupo social identificable como tal” (Rancière, *El desacuerdo*, página 80).

²²⁰ Rancière, *El desacuerdo*, página 54.

igualitaria”.²²¹ Dijimos que de lo que más bien se trata es de los círculos por los que transita el saber: el de la igualdad o el de la desigualdad, y esos círculos, así como la capacidad intelectual de los sujetos, no tienen nada que ver con el orden de la igualdad o de la desigualdad social, aunque puede tener efectos sobre éstas.

Pues bien, teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior, ahora quisiéramos agregar que, puesto que los procesos de democratización de la universidad son procesos de actualización de la comunidad de iguales, es decir, procesos de afirmación y verificación de la igualdad que desajustan, enfrentan y contradicen la lógica desigualitaria, dichos procesos lejos están de ser procesos de reducción de las desigualdades sociales. Y esto por diferentes razones. En primer lugar, porque la igualdad es una dinámica y no una meta a alcanzar, lo cual significa que la comunidad de iguales no se conforma *para* llevar a cabo la igualdad, sino que irrumpe gracias a que lleva a cabo la igualdad. En segundo lugar, y ligado con lo anterior, porque lo que hacen los procesos de democratización, es decir, los procesos de afirmación y verificación del principio igualitario es enfrentarse y contradecir al principio desigualitario. En tercer lugar –y esto es lo que aquí queremos destacar–, porque los conflictos y enfrentamientos que estos procesos generan entre la igualdad y la desigualdad no consisten simplemente en una lucha de pobres contra ricos. La distorsión que enfrenta a la igualdad con la desigualdad es de otro orden. “Las cosas serían demasiado sencillas si lo único que existiera fuera la desgracia de la lucha que opone a ricos y pobres. La solución del problema se encontró pronto. Bastaría con suprimir la causa de la disensión, es decir la desigualdad de las riquezas, dando a cada uno una parte igual”.²²² De hecho, las ideas de igualdad y justicia social a partir de las cuales se organizan nuestras sociedades y se legitiman los llamados gobiernos democráticos encargados de administrarlas no consisten en realidad más que en esto: “un consenso sobre el orden de desigualdad más apropiado para garantizar a los menos favorecidos una parte suficiente de poder y bienestar”.²²³ Y en este sentido nuestras sociedades pueden ser más o menos desiguales, e incluso podemos soñar, soñamos y no es imposible realizar una sociedad ‘igual’, donde cada uno tenga una parte igual de las riquezas. Pero el mal, como dice Rancière, es más profundo. Y lo es, por un lado, porque la partición que se lleva a cabo en la sociedad bajo la lógica policial de la desigualdad no consiste meramente en un reparto

²²¹ Rancière, *El maestro ignorante*, página 11.

²²² Rancière, *El desacuerdo*, página 28.

²²³ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 57

desigual de riquezas, sino en un reparto de funciones, lugares y capacidades; reparto que cuenta –que necesariamente tienen que contar, que no puede no contar– todas las partes de la sociedad, puesto que el orden social para funcionar como tal no admite el vacío;²²⁴ reparto proporcional de ‘propiedades’ que hace corresponder a cada parte con ‘su’ parte, y según el cual no existe en la comunidad partes que no tengan parte. Y, por otro lado, porque justamente la distorsión que introduce la comunidad de iguales en la comunidad, al declararse como una parte que no tiene parte, bloquea, interrumpe, la lógica natural de las ‘propiedades’, desajusta, confunde las cuentas, obliga una y otra vez a pensar la proporción del cuerpo comunitario, corrompiendo de antemano el sueño de esta proporción.²²⁵ En otras palabras, el mal es más profundo porque la sociedad es y no puede no ser desigual, puesto que la desigualdad que la atraviesa y organiza es mucho más profunda que la mera desigualdad de las riquezas. Pero al mismo tiempo porque el orden desigual de la sociedad no solo se funda y depende de la igualdad, sino que es constantemente distorsionado y puesto en cuestión por la actualización de la igualdad, que demuestra que todo orden social es contingente. La persistencia de la distorsión “es infinita porque la verificación de la igualdad es infinita y la resistencia de todo orden policial a esa verificación es una cuestión de principios”.²²⁶ En suma, el mal es más profundo porque la igualdad, la desigualdad y la distorsión de las que aquí se trata no son solo del orden de la distribución de las riquezas. “Para que la comunidad política sea más que un contrato entre personas que intercambian bienes o servicios, es preciso que la igualdad que reina en ella sea radicalmente diferente a aquella según la cual se intercambian las mercancías y se reparan los perjuicios”.²²⁷ En ese sentido, como afirma Tatián, la “igualdad no es en primer lugar una más justa redistribución de bienes sino un reconocimiento más intenso y más extenso de las personas como fuerzas productivas de pensamiento (palabra con la que incluyo aquí las acciones políticas) acerca de lo justo”. Ahora, “el concepto de igualdad entre los hombres no es algo que pueda deducirse de la naturaleza, ni demostrarse lógicamente, ni probarse por la ciencia; es un invento de la imaginación radical que pudo no haber tenido lugar”. Un invento, una opinión, una declaración, “no un efecto, ni un objetivo a ser alcanzado por medio de un programa. Declarar la incondicional igualdad de las personas no significa, por consiguiente, corroborar algo dado diferente a la declaración misma (...), ni proponerse llegar a ella

²²⁴ Ver Rancière, *El desacuerdo*, página 51.

²²⁵ Parafraseo de lo que afirma Rancière en la página 28 de *El desacuerdo*.

²²⁶ Rancière, *El desacuerdo*, página 57.

²²⁷ Rancière, *El desacuerdo*, página, 18.

en un futuro que condenaría finalmente a las desigualdades a ser cosa del pasado, sino por el contrario afirmar un principio sin fundamento más allá de sí mismo, capaz de producir efectos en los vínculos, las instituciones, la educación, la economía o el derecho”.²²⁸ Por lo tanto, “la igualdad no es un dato que la política aplica, una esencia que encarna la ley ni una meta que se propone alcanzar. No es más que una presuposición que debe discernirse en las prácticas que la ponen en acción”.²²⁹

Ahora bien, dicho esto tenemos que agregar que el hecho de que afirmemos que los procesos de democratización de la universidad no son procesos de reducción de las desigualdades sociales, sino procesos de afirmación, inscripción y demostración de la igualdad, no significa que estos procesos no produzcan efectos o no tengan consecuencias en el orden de las desigualdades sociales. Todo lo contrario. “La presuposición igualitaria (...) induce procedimientos sociales de verificación de la igualdad, es decir, induce procedimientos de verificación de la comunidad en la sociedad”.²³⁰ Como ya señalamos, lo que justamente genera la declaración, la inscripción del presupuesto igualitario es una distorsión que desordena las cuentas y la distribución de las partes, los lugares, las funciones en las que se apoya todo orden social. Distorsión en la que unos seres parlantes tienen que hacer ver como existente lo que era inexistente, como visible lo que era invisible, como un argumento razonable aquello que no tenía razón para ser escuchado; obligando así al orden policial a tener en cuenta lo que no tenía en cuenta, a rehacer sus cuentas, y por lo tanto a contar y a dar de nuevo.

Por otro lado, no es posible considerar a los procesos de democratización de la universidad –del modo que aquí estamos proponiendo entenderlos– como procesos de reducción de las desigualdades sociales porque estos procesos no pueden adquirir consistencia bajo la forma de institución social. Y justamente los mecanismos que se dirigen a reducir las desigualdades sociales solo puede adquirir consistencia bajo la forma de determinados procedimientos, medidas, ‘políticas’ o ‘programas’ institucionalizados, los cuales no pueden funcionar sino a partir de la cuenta, el orden y el reparto de las partes. Ahora, si bien los procesos de democratización no pueden adquirir consistencia bajo la forma de institución social, sí pueden generar efectos en ella. Que estos efectos luego se institucionalicen y configuren un nuevo orden y reparto

²²⁸ Tatián, “Igualdad como declaración”.

²²⁹ Rancière, *El desacuerdo*, página 49.

²³⁰ Rancière, *En los bordes de lo político*, página 114.

no anula el carácter contingente, aleatorio, acontecimental e inconsistente de los actos singulares que ponen en escena la inscripción igualitaria y que generan dichos efectos. Aún más, la institucionalización de dichos efectos forma parte ineludible de todo proceso de democratización. Puesto que, como ya hemos dicho, la democratización está constituida por un doble movimiento. Este doble movimiento que habita, que es el corazón mismo de la democracia, supone –como dice Tatián– “una forma de sociedad que activa declaraciones de igualdad, y un régimen político que concreta esas declaraciones en instituciones sensibles a la novedad humana –que de otro modo permanecería clandestina, despolitizada o violenta”.²³¹ Esto último es lo que, en cierto sentido, hemos llamado movimiento de objetivación. Al igual que ocurre con la desigualdad y la igualdad, con la comunidad como un todo ordenado y la comunidad de partición, si bien los movimientos de objetivación y los movimientos de subjetivación pertenecen a lógicas heterogéneas y son inconmensurables entre sí, ambos se requieren mutuamente y no puede existir uno sin el otro. “Los inconmensurables de la igualdad de los seres parlantes y de la distribución de los cuerpos sociales se miden uno al otro, y esta medida tiene efecto sobre la distribución misma”.²³² Es decir, “esta medida vuelve a representar las relaciones de las partes y sus partes, los objetos susceptibles de dar lugar al litigio, los sujetos capaces de articularlo. Produce a la vez nuevas inscripciones de la igualdad como libertad y una esfera de nueva visibilidad para otras demostraciones”.²³³

²³¹ Tatián, “Igualdad como declaración”.

²³² Rancière, *El desacuerdo*, página 57.

²³³ Rancière, *El desacuerdo*, página 60.

Salida

Las reflexiones que desplegamos a lo largo de estas páginas solo fueron fruto de una intención o, mejor, de una doble intención. Por un lado, hemos intentado reconstruir, repensar y poner en cuestión algunos de los supuestos que forman parte de las interpretaciones dominantes acerca de los procesos de democratización de la universidad. Por otro lado, hicimos el intento de recomponer, apoyándonos en Rancière y en ‘su’ principio igualitario, algunos argumentos que nos permitieran distanciarnos de esas interpretaciones y abordar estos procesos desde una perspectiva diferente. Ambas intenciones colocaron la escritura en un camino retorcido, entreverado, sinuoso. Camino en el que, lejos de perseguir la confrontación o el distanciamiento por sí mismos, solo procuramos a cada paso afirmar una opinión en la que creemos: la igualdad de cualquiera con cualquiera. Y la confrontación aquí es inevitable, puesto que –como ya dijimos– se trata de una opinión que se opone a otra –la cual dice: no hay igualdad y no puede haberla–, que ha adquirido en nuestras sociedades el estatus de verdad instituida. De modo tal que quienes creen en la igual capacidad de los seres parlantes “no pueden, precisamente, hacer valer esta deducción más que bajo la forma del conflicto, del desacuerdo, ya que deben hacer ver una consecuencia que nada permite ver”²³⁴. Es decir, quienes creen en la igualdad tienen que demostrar lo que dicen exponiendo sus razones y enfrentándose a quienes creen lo contrario, y eso solo pueden hacerlo confrontando, quebrando, agujereando, desajustando, una y otra vez, una opinión instituida como verdad.

La creencia en esa opinión-verdad es muy fuerte, puesto que no se trata simplemente de quienes, de manera explícita, dicen no creer en la opinión de la igualdad de las inteligencias, sino que se trata sobre todo de quienes dicen creer en ella pero luego, mediante una serie de explicaciones sociológicas y quién sabe cuántos instrumentos de medición, se esfuerzan por demostrar lo contrario: la desigualdad. Desigualdad que –como dice Rancière– pueden probar siempre. Y esto, al menos por dos razones. Por un lado, porque enfrentan principios heterogéneos y extraen consecuencias erróneas. Es decir, porque partiendo de la desigualdad social –la cual, a decir verdad, no necesita ser probada porque, de hecho, es una realidad de la que todos están al tanto– terminan en la desigualdad intelectual, que es una forma de la

²³⁴ Rancière, *El desacuerdo*, página 69.

desigualdad que no pueden probar y jamás van a poder probar sino solo comparando hechos que nada tienen que ver entre sí. Por otro lado, porque, puesto que la opinión de la desigualdad intelectual es una verdad instituida, es muy difícil no creer en ella, y más aún cuando a cada paso unos ‘dicen’ a otros: ‘no pueden guiarse por ustedes mismos, necesitan ser guiados por aquel que conoce para no correr el riesgo de perderse en el camino’. Así, mientras creemos en esa opinión-verdad, nos mantenemos en ‘la minoría de edad’, es decir, atados al temor de pensar, ver, decir, actuar por nosotros mismos e imposibilitados de demostrar la igual capacidad que compartimos con cualquiera. Resulta claro que a partir de allí lo único que demuestran y que pueden demostrar es aquello que se esfuerzan por hacernos creer que es verdad: una opinión, la desigualdad de las inteligencias. Todo este sistema de demostraciones y verificaciones desata la risa, puesto que quienes se jactan de hacer ciencia –y por lo tanto de poder conocer las verdaderas causas de los fenómenos, algo que, según dicen, no está al alcance de la gente común porque solo tiene meras opiniones–, por un lado prueban una desigualdad social que no necesita ser probada, y por otro lado erigen una opinión al rango de verdad científica.

Y no: lo cierto es que aquí no hay ninguna verdad, lo que sí hay es una profunda pasión: la pasión por la desigualdad. Pasión que los motiva a esforzarse por mejorar, cada vez, sus explicaciones, demostraciones y verificaciones. A esa pasión le hemos opuesto no una verdad sino una opinión. Y hemos intentado mostrar que frente a todos aquellos militantes del orden y amantes de las jerarquías que se empeñan en verificar la desigualdad, existen otros que, por el contrario, todo el tiempo, aquí y allí, están afirmando, mostrando, demostrando y verificando la igualdad, y que al hacerlo quiebran y obligan a recomponer el orden instituido y las desigualdades existentes. Llamamos a esos movimientos procesos de democratización, es decir procesos de actualización, de inscripción de la igualdad que, cada vez, obligan a rehacer las cuentas del reparto de lo común, cuentas que se deben rehacer respondiendo siempre a la triple pregunta: qué, quiénes y cómo forman parte o no de ese común. Procesos que, por lo tanto, tienen el poder y la fuerza para distorsionar, resignificar y transformar, una y otra vez, lo instituido y las instituciones, como por ejemplo la institución universitaria. Ese poder, compartido por todos y por cualquiera, es ni más ni menos que el poder de la igualdad o, lo que es lo mismo, “el poder del ser inteligente en cuanto tal”²³⁵.

²³⁵ Rancière, *El maestro ignorante*, página 50.

En esa línea, sostuvimos que la democratización de la universidad –en su triple función formativa, investigativa y extensionista– ocurre cada vez que una escena –creada por obra y acción de un sujeto cualquiera– afirma una capacidad compartida por todos y deshace el reparto de funciones, lugares y capacidades que ‘corresponden’ a cada quien. Con lo cual, los procesos de democratización de la universidad no consisten en *adecuarla* imaginando un sujeto que no puede, sino en conminar, en desafiar a todos y a quien fuere bajo el supuesto de la igualdad que pregona que todos los saberes, todos los conocimientos, todos los libros, todos los textos, todos los estilos, todas las palabras pueden ser de todos. Ahora, también dijimos que *la* universidad de iguales no existe y jamás podrá existir. Porque *la* universidad se rige por la lógica de la desigualdad, de las jerarquías, del reparto de bienes, lugares, funciones y capacidades. En ese sentido, quizás haya que plantear aquí para la universidad aquella conclusión incómoda, amarga, perturbadora que Rancière planteaba para la sociedad en general: ‘A quien se proponga hacer *la* universidad igual, hay que plantearle este dilema: hay que elegir entre ser sujetos iguales en una universidad desigual, o individuos desiguales en una universidad “igual”, es decir en una universidad que transforma la igualdad en su contrario’.²³⁶ Es propio de todos esos discursos y prácticas que abogan por una universidad inclusiva el elegir la segunda opción. Ellos quieren una universidad “igual”, pero con individuos desiguales; ellos marchan hacia una universidad “igual”, pero con los individuos ordenados desigual y jerárquicamente en sus lugares y funciones, identificados y distinguidos según la parte que a cada uno ‘le toca’, ‘necesita’ o se ‘merece’; ellos quieren una universidad “igual”, pero esa universidad no es más que la universidad de la inclusión identitaria y del reparto equitativo; es decir, no es más que una universidad desigual. Ellos realmente desean y buscan, por diferentes medios, una universidad “igual”, porque lo que no pueden soportar es una universidad desordenada, que no cuente y reparta las partes; aún más: lo que no pueden soportar es que sea la igualdad de cualquiera con cualquiera lo que perturba el orden, desajusta las cuentas y repartos y obliga a contar y a dar de nuevo.

Por lo tanto, la universidad de iguales no existe y jamás podrá existir. Pero lo que sí existe y *siempre* va a existir son procesos de democratización que una y otra vez hacen irrumpir a la comunidad de iguales en la universidad. Y cuando irrumpe es la que afirma, reinventa y demuestra la igualdad en contra de toda desigualdad. Es la que

²³⁶ Parfraseo de lo que afirma Rancière en la página 112 de *En los bordes de lo político*.

presupone la igualdad no la que la busca, adecuando tal o cual conocimiento. Es la que no toma a nadie como un imbécil, sino como un igual, que sabe y puede comparar, repetir, apropiarse de los saberes producidos, de las palabras pronunciadas, de los signos que están escritos, y que son producto de la misma inteligencia humana. Es la que no privatiza la ‘comunidad universitaria’, sino que la extiende y afirma que ella pertenece a todos y a quien fuere.²³⁷ Es una comunidad emancipada o de emancipados. Ahora, “emanciparse no es escindirse, sino afirmarse como copartícipe de un mundo común”²³⁸, por lo tanto es –como diría Tatián– una comunidad autónoma, pero no autista.²³⁹ La irrupción de esta comunidad de iguales es infinita porque los procesos de democratización son infinitos. Y los procesos de democratización son infinitos “porque la verificación de la igualdad es infinita”.

Ahora bien, es cierto, existe “una policía menos buena y una mejor –la mejor (...) es (...) aquella a la que las fracturas de la lógica igualitaria llegaron a apartar las más de las veces de su lógica ‘natural’–. La policía puede procurar toda clase de bienes, y una policía puede ser *infinitamente* preferible a otra”.²⁴⁰ Sin lugar a dudas, estamos aquí y ahora ante una policía menos buena. Estamos en una de esas épocas en la que la lógica policial se expresa sin disimulo;²⁴¹ en la que la policía ya no procura bienes para todos; en la que por todos lados y todo el tiempo se pugna por hacer privado lo público, en la que se expresa sin tapujos la opinión-verdad de la desigualdad intelectual y se reivindica y pone en primerísimo lugar el mérito y el esfuerzo personal. Una época que desanima a algunos y los empuja a afirmar que ‘los tiempos cambiaron’, que ‘hoy ya no tiene demasiado sentido’, o que ‘este tiempo ya no es el adecuado –como sí lo fue el tiempo que vivimos hace apenas unos meses atrás– para hablar de cuestiones tales como la igualdad, los derechos o la democratización’.²⁴² A esos desanimados podemos

²³⁷ Al respecto, dice Rancière: El movimiento democrático es un doble movimiento de transgresión de los límites, dirigido a extender la igualdad del “hombre público” a otros ámbitos de la vida común, y a reafirmar la pertenencia de esa esfera pública, incesantemente privatizada, a todos y a quien fuere. (*El odio a la democracia*, página 84).

²³⁸ Rancière, *En los bordes de lo político*, páginas 69-70.

²³⁹ Tatián, “Universidad abierta, universidad común”, página 55.

²⁴⁰ Rancière, *El desacuerdo*, página 46.

²⁴¹ Rancière, *El desacuerdo*, página 146.

²⁴² “‘Los tiempos cambiaron’ no quiere decir solamente que algunas cosas han desaparecido y que han sido remplazadas por otras. Es decir que algunas cosas ya son imposibles y no pertenecen ya a lo que los nuevos tiempos hacen posible. (...) ‘Los tiempos han cambiado’ significa eso que ya no es posible. Lo que el estado de las cosas declara imposible es, evidentemente, la posibilidad misma de cambiar el estado de cosas. Esta imposibilidad funciona como prohibición: hay cosas que ya no se pueden hacer, ideas a las cuales ya no podemos creer, futuros que ya no es posible imaginar. No se puede, significa no debemos. El diagnóstico sobre la evolución del tiempo es una manera de designar lo posible y sobretodo lo imposible” (Rancière, “¿Pasó el tiempo de la emancipación?”, página 14).

recordarles que el tiempo de la igualdad, de la democratización y de la emancipación siempre es aquí y ahora, que ese tiempo “es la tradición creada a partir de momentos singulares, más o menos célebres u oscuros, en el curso de los cuales hombres y mujeres ordinarios han probado su capacidad para combatir por sus derechos, o por los derechos de todos, pero también para organizar ellos mismos talleres, oficinas, escuelas o ejércitos, colectivizando el poder de la igualdad de todos”.²⁴³ Podemos recordarles también que cuando la policía se hace menos buena y se expresa sin disimulo, también se hace más débil, y que es justamente en esa debilidad que los procesos de democratización, en tanto movimientos de subjetivación, de distorsión, de afirmación de la igualdad, se fortalecen. Y eso no hace falta decirlo, solo hace falta verlo. Solo hace falta ver al poder de los iguales reivindicando y demostrando la igualdad. Por supuesto, para quienes están habituados a ejercer el magisterio del pensamiento, esa imagen da miedo, y por lo tanto odio. “Pero en los que saben compartir con cualquiera el poder igual de la inteligencia puede suscitar, a la inversa, el coraje y, por lo tanto, la alegría”.²⁴⁴

²⁴³ Rancière, “¿Pasó el tiempo de la emancipación?”, página 24.

²⁴⁴ Rancière, *El odio a la democracia*, página 138.

*Le partage des discours*²⁴⁵

- Albornoz, M. y Estébanez, M. E. (2002). “Hacer ciencia en la universidad”, en *Pensamiento universitario*, año 10 N° 10, octubre 2002.
- Aristóteles (1988). *Política*, traducido por García Valdés, M., Biblioteca Clásica Gredos, Madrid.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, traducido por Marcos Mayer, Siglo Veintiuno Editores Argentina, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona.
- Chiroleu, A. (2014). “Alcances de la democratización universitaria en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 65/1, Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6000Chiroleu.pdf>
- Chiroleu, A. (2013). “Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil”, en Unzué, M. y Emiliozzi, S. *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Imago Mundi, Buenos Aires.
- Chiroleu, A. (2009). “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión”, en Chiroleu, A. y Marquina, M. *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Chiroleu, A. (2009). “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”, en *Pro-Posições*, Vol. 20, N° 2, p. 141-166, maio/ago. 2009, Campinas.
- Declaración y Plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES 2008, IESALC-UNESCO. Disponible en: www.unesco.org/ve/documents/DeclaracionCartagenaCres.pdf.
- Decreto de supresión de aranceles N° 29.337, 22 de noviembre de 1949, firmado por Juan Domingo Perón, en: *A 63 años de la vigencia de la gratuidad universitaria*. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/noticias/conmemoracion-por-el-63-aniversario-del-decreto-de-supresion-de-aranceles-universitarios-2/>.
- de Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, La Paz, Bolivia.
- Del Mazo, G. (1957). “Tercera conferencia: de la universidad medieval europea a la universidad argentina y sudamericana”, en *La Reforma universitaria*, Coepla, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2000). “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”, texto presentado en X Jornadas LOGSE: “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”, 27-29 de marzo del 2000, Granada, España.

²⁴⁵ Reparto de los discursos –citados, parafraseados y/o consultados– que legitiman nuestro discurso.

- Espósito, R. (2012). *Communitas: origen y destino de la comunidad*, traducido por Carlo Rodolfo Molinari Marotto, Amorrortu, Buenos Aires.
- Ezcurra, A. M. (2007). “Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”, en *Cadernos de pedagogía universitaria*, N° 2, Universidad de San Pablo.
- Flax, J. (2014). *Política científica, interdisciplina y Derechos Humanos*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2005). “Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación”, en *Revista interamericana de educación de adultos*, Año 27, n° 2 julio-diciembre de 2005.
- García de Fanelli, A. (2014). “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación”, en *Páginas de Educación*, Vol.7, N° 2, 2014.
- Gessaghi, V. y Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*, CIPPEC, Buenos Aires.
- Gibbons, M. y otros (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Ediciones Pomares – Corredor S.A, Barcelona. (Versión digital).
- Juarros, F. y Naidorf, J. (2007). “Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina”, en *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 483-504, set. 2007.
- Lyotard, J-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, traducción de Mariano Antolín Rato, Ediciones Cátedra S.A., Madrid. (Versión digital).
- Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 1918. Disponible en: <http://unc2.unc.edu.ar/novedades/2011/junio/93-aniversario-de-la-reforma-universitaria-imagenes-y-reflexiones>.
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”, en *Propuesta Educativa*, Número 43, Año 24, Junio de 2015, Vol. 1, páginas 7-16.
- Martínez, S. E. (2011). *Democratización de la Universidad: Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*, EDUCO, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática*, Gedisa, Barcelona.
- Nisbet, R. (1986). “La idea de progreso”, en *Revista Libertas*, N° 5, Octubre 1986, Instituto Universitario ESEADE.
- Platón (1998). *República*, traducido por J.M. Pabón y M. Fernández Galiano, Alianza Madrid.
- Rancière, J. (2016). “La Igualdad en la Revuelta Educativa: una conversación con Jacques Rancière”, entrevista realizada por Giuliano, F. y Cantarelli, M. N., en *Educação & Realidade*, Vol. 41, N° 2, abril-junio, 2016, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Rancière, J. (2015). “Insistencias democráticas”. Entrevista con Miguel Abensour, Jean-Luc Nancy y Jacques Rancière”. Disponible en:

<http://www.carcaj.cl/2015/04/insistencias-democraticas-entrevista-con-miguel-abensour-jean-luc-nancy-y-jacques-ranciere/>.

- Rancière, J. (2015). “La democracia nació para limitar el poder de la propiedad privada”. Entrevista con el filósofo Jacques Rancière. Disponible en: <http://republicadelosigualesdos.blogspot.com.ar/2015/04/la-democracia-nacio-para-limitar-el.html>.

- Rancière, J. (2014). “¿Pasó el tiempo de la emancipación?”, en *Revista de la Academia*, N° 18, Otoño 2014, páginas 13-24.

- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*, Nueva Visión, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Prometeo, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2014). *La lección de Althusser*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2014). “Sobre la teoría de la ideología: política de Althusser”, en *La lección de Althusser*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2014). “Potencias y problemas de una política del 99%”. Entrevista realizada por Amador Fernández-Savater a Jacques Rancière. Disponible en: http://www.eldiario.es/interferencias/Ranciere-politica_del_99_6_221587865.html.

- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines – Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, Buenos Aires.

- Rancière, J. y Laclau, E. (2012). “¿No nos representan?”, Discusión entre Jacques Rancière y Ernesto Laclau sobre Estado y democracia, publicado en mayo de 2015 en *eldiario.es*. Disponible en: http://www.eldiario.es/interferencias/democracia-representacion-Laclau-Ranciere_6_385721454.html.

- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, Herder, Barcelona.

- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2010). *Momentos políticos*, Capital Intelectual, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2010). *En los bordes de lo político*, La Cebra, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2010). *El desacuerdo. Política y filosofía*, Nueva Visión, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2010). “La política de los cualquiera”, entrevista realizada por Marina Garcés, Raúl Sánchez Cedillo, Amador Fernández-Savater. Disponible en: <http://www.lavaca.org/bibliovaca/entrevista-con-jacques-ranciere-la-politica-de-los-cualquiera/>.

- Rancière, J. (2007). *El odio a la democracia*, Amorrortu, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

- Rancière, J. (2004). “El uso de las distinciones”. Intervención de Jacques Rancière en la jornada “Partición de lo sensible” realizada en junio de 2004 en el Colegio Internacional de Filosofía. Publicada en la revista *Failles* N° 2, primavera 2006.

- Rinesi, E. (2015). “Democratizar la universidad: los desafíos pendientes”, en Miranda, E. (2015). *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el MERCOSUR. A cuatrocientos años de la universidad en la región*, Narvaja Editor, Unquillo.
- Rinesi, E. (2015). “La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo”, en Mauro, S. y otros (2015). *Universidad pública y desarrollo: innovación, inclusión y democratización del conocimiento*, IEC – Conadu – CLACSO, Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Rinesi, E. (2015). “De la democracia a la democratización: de la libertad a los derechos”, en Capítulo 2 de *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Rinesi, E. (2013). “De la democracia a la democratización”, en *Garabombo*, Revista cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda, Año 2 - Nº 2.
- Rinesi, E. (2012). “Este ciclo consolidó la idea de democratización como proceso ascendente de recuperación y ampliación de un conjunto de derechos”, entrevista realizada por Vicente Russo y Federico Ghelfi, para *Espacio iniciativa*. Disponible en: <http://www.redaccionpopular.com/articulo/entrevista-al-rector-de-la-universidad-de-general-sarmiento>.
- Rousseau, J. J. (1923). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, traducido por Ángel Pumarega, Calpe, Madrid. (Versión digital). Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/rousseau/disc.pdf>.
- Tatián, D. (2015). “Universidad abierta, universidad común”, en Miranda, E. M. *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. Narvaja Editor, Unquillo.
- Tatián, D. (2010). “Igualdad como declaración”, en *Cuadernos del Inadi*, Nº 3, diciembre de 2010.
- Tatián, D. (1999). “Spinoza, impolítico y político”, en *Nombres, revista de filosofía*, Córdoba, año IX, Nº 13-14, septiembre del 1999.
- Tedesco, J. C., Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización en la universidad*, Aique, Buenos Aires.
- Tünnermann, C. (2003). “La universidad en la historia”, en *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, UDUAL, México.
- Tünnermann, C. (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*, Editorial HISPAMER, Nicaragua.
- Unzué, M. (2015). “Universidad y desarrollo. Las políticas públicas de ciencia y técnica y sus relaciones con la democratización de la investigación”, en Mauro, S. y otros, *Universidad pública y desarrollo: innovación, inclusión y democratización del conocimiento*, IEC – Conadu – CLACSO, Buenos Aires.
- Unzué, M. y Freibrun, N. (2015). “Políticas Públicas de Acceso abierto y democratización del conocimiento en la Universidad Argentina”, en *AVATARES de la comunicación y la cultura*, Nº 9, Julio de 2015.
- Vaccarezza, S. (2015). “Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria”, en *Cuestiones de Sociología*, Nº 12, 2015.

- Vermeren, P. (2011). “Las universidades contra la Universidad”, en *Paralaje*, N° 7, 2011, Santiago de Chile.
- Vermeren, P. y Villavicencio, S. (2001). “El Estado y la universidad: de una orilla a otra del atlántico”, en Naishtat, F., García Raggio, A. M. y Villavicencio, S., *Filosofía de la universidad y conflicto de racionalidades*, páginas 171-185, Colihue, Buenos Aires.
- Villalba, E. (2016). *Universidad, autonomía y persecución*, Universidad Nacional de Pilar, Paraguay.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, Siglo Veintiuno Editores.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, Siglo Veintiuno Editores.
- Wittrock, B. (1997). “Las tres transformaciones de la universidad moderna”, en Rothblatt, S. y Wittrock, B., *La Universidad europea y norteamericana desde 1800*, Editorial Pomares-Corredor, Barcelona.