

González, Cristian Adrián

[losditirambos@yahoo.com.ar](mailto:losditirambos@yahoo.com.ar)

Instituto de Investigaciones Gino Germani – Facultad de Ciencias Sociales – UBA

Área de Interés: Comunicación y política

Palabras claves: Análisis político del discurso –Universidad – Relación Estado/ mercado

UNIVERSIDAD, ESTADO Y MERCADO.  
UN POSIBLE ABORDAJE DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS DURANTE LA  
DÉCADA DE 1990 A PARTIR DEL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito pretende reflexionar sobre los debates referentes a los destinos de la educación superior en la Argentina en la prensa escrita de la última década del siglo pasado. Es a su vez, un primer intento de sistematización de las conclusiones obtenidas de los avances de investigación, en el marco de una beca de iniciación otorgada por la Universidad de Buenos Aires[1]. Nuestras primeras inquietudes sobre los cambios producidos en el Sistema Educativo Estatal durante el periodo que va desde 1990 hasta 1995 (desde el primer gobierno menemista hasta la homologación de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior), surgieron a partir de la premisa de que durante el periodo anterior (desde principios del siglo XX hasta 1990), el sistema educativo estatal fue eficaz para interpelar a los sujetos y crear una cultura nacional común (Cfr. Carli, 2003).

Es partir de lo antedicho, que surgieron preguntas como: ¿por que en los '90, algunos actores sociales plantearon que el Sistema Educativo ya no era “adecuado” para integrar a los sujetos a la sociedad y al modo de producción? o ¿por qué ciertos actores sociales supusieron que “la educación” era uno de los campos en donde se debían realizar reformas consecuentes con los cambios estructurales que se estaban gestando? o ¿por qué durante la década de 1990 el debate sobre la “misión”, el fundamento, el presente y el futuro de la educación ocupó un lugar privilegiado en contiendas que evidenciaban luchas implícitas (y a veces claramente explícitas) por definir un modelo de país?

Partimos de la idea de que -y quizás pueda resultar evidente- los debates en torno a la educación habían implicado posiciones sobre el destino político, social y económico de la

Argentina y que todas las intervenciones respecto a su significado, habían provocado cambios materiales en las instituciones. Bajo esas dos premisas, nuestra principal hipótesis es que durante gran parte del siglo XX, la “misión” de la educación había estado relacionada con la interpelación de los sujetos en tanto ciudadanos o, para enunciarlo de otro modo, con la construcción de la Nación(alidad). En contraste, el periodo que investigamos -materialmente signado por la movilidad descendente de los sectores bajos y medios- se caracterizó por el despliegue de estrategias del bloque histórico emergente[2], destinadas a crear nuevos fundamentos de la educación pública, que –en consonancia con los requerimientos del modelo económico y lo que se suponía eran las tendencias globales- debía estar destinada a constituir individuos idóneos para el mercado (en tanto fuerza de trabajo, pero también, en tanto consumidores), en el contexto del achicamiento del Estado y los esfuerzos del neoconservadurismo por adecuar la regulación vigente a su proyecto político y económico.

Desde ahí intentamos, a través del análisis político del discurso -o para ser más precisos, a partir de la vertiente del análisis del discurso elaborada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe[3]- de la prensa escrita del periodo, dar cuentas de las luchas entre los diferentes actores sociales por otorgarle un sentido a la educación, porque puede verificarse en los artículos periodísticos de esa época, debates en torno a los fundamentos del sistema educativo, en un periodo de grandes mutaciones mundiales y locales. Sin embargo, durante la construcción del corpus[4], nos encontramos con un rica discusión sobre los destinos de la Universidad, donde podía verificarse un debate público que implicaba posturas evidentes sobre el/ los modelo(s) de país. Consideramos que acentuar nuestras observaciones en la educación superior -en particular- era pertinente, puesto que, en primer lugar, fue un campo de debate donde se reflejaron contiendas respecto a los destinos de la Nación, el Estado, la sociedad civil y el proyecto económico; porque en segundo lugar, se relacionaba directamente con la temática del proyecto de investigación UBACyT en el que circunscribimos nuestra propuesta. Y porque en tercer lugar, compartimos con Stéphane Douailler (2001), la idea de que solo la universidad en su relación con el Estado, puede dar un fundamento a los otros niveles iniciales y cerrar el ciclo de la educación pública. Por lo antedicho, optamos por acotar el corpus analizado para este documento, a los discursos

sobre educación superior, publicados entre 1990 y 1993 [5] en los matutinos *Página/12*, *Clarín* y *La Nación*.

Este trabajo está estructurado en tres partes. Una primera parte, en la que intentaremos explicar las particularidades de nuestro marco analítico. Una segunda parte, en la que esbozamos nuestro análisis de lo que consideramos la emergencia de un problema [6]: la preponderancia de la discusión sobre el fundamento de la Universidad Pública, en el contexto de un debate más amplio: el modelo de país en el marco de las reformas neoliberales de la década del '90. Por último, una tercera parte, en la pretendemos presentar algunas conclusiones sobre la permanencia actual de la influencia del mercado en la universidad.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

El principal pilar teórico de este trabajo es el análisis del discurso desarrollado por Ernesto Laclau y Chantall Mouffe. La teoría en cuestión, implica una serie de consideraciones generales que presentaremos a continuación y desarrollaremos a lo largo de este acápite:

- a) el *discurso* es una negatividad relacional diferencial, que supera las distinciones entre lo lingüístico y lo extralingüístico (incluyendo a los objetos);
  - b) el carácter negativo del discurso implica que es incompleto y abierto y su imposibilidad de convertirse en una positividad plena -en una totalidad suturada- trae como correlato su potencialidad de ser una totalidad parcial o incompleta, siempre articulada de manera contingente;
  - c) el discurso es constitutivo de lo social, es por consiguiente el terreno de constitución de los modelos de identificación, por lo que, la contienda por fijar parcialmente el significado de un discurso implica luchar por imponer un determinado "orden".
- a) El concepto *discurso* es utilizado de diversas maneras, adquiriendo diferentes sentidos, según el contexto y el campo en el cual es aplicado [7]. Como punto de partida, comprendemos que el concepto de *discurso* hace referencia a toda acción que implique una relación de significación -o sea, que esté orientada a otorgar un sentido- independientemente de que se trate de una acción lingüística, una acción extralingüística o

de objetos físicos[8]. Lo inmediatamente antedicho, no niega la materialidad de las acciones (lingüística o extralingüísticas) ni la existencia físicas de los objetos, sino que remarca la idea de que es a través del proceso mediante el cual se les otorga un significado a esas acciones u objetos, que estas/ os cobran sentidos para los sujetos[9] (cfr. Laclau y Mouffe, 1987, 121 a 126; Buenfil Burgos, 1991; Torfing, 1998 , 40 a 41).

b) Como ya señalamos, la condición discursiva reviste en cualquier acto u objeto que contenga una relación de significación. La idea de significación se encuentra desarrollada desde el *Curso de Lingüística General*, en el que Ferdinand de Saussure propone el concepto de *signo* entendido como una entidad de dos caras compuesta por *significado* y *significante* (concepto e imagen acústica; una idea y la forma en que esa idea es expresada) Ese proceso mediante el cual un concepto se relaciona con una imagen acústica, es denominado *significación* y esa relación es -para el autor- arbitraria. A su vez, la idea saussureana de significación implica las ideas de sistema y *diferencia*.

De lo que se trata, es de comprender que los conceptos no significan debido a sus propiedades intrínsecas –o sea, que no hay nada positivo en el significado de los signos; por ejemplo, no hay nada en la palabra mesa que se relacione positivamente con el objeto mesa- sino por sus *diferencias* con otros conceptos dentro de determinados sistemas o, como señala Rosa Nidia Buenfil Burgos, dentro de determinados *contextos discursivos*[10]. Así, para Saussure cada término adquiere significado arbitrariamente en la relación diferencial con otros términos en el sistema de la lengua. Para Laclau y Mouffe, los discursos también adquieren sentido en la relación diferencial con otros discursos en determinados contextos discursivos.

Si bien la vertiente del análisis del discurso en cuestión comparte el carácter negativo y diferencial de los discursos, cuestiona el carácter arbitrario de la relación significante[11]. O sea, afirma el carácter relacional del proceso significante, pero no concibe la idea de univocidad entre un significante y su significado. Concebir la existencia de diferentes (en cantidad y complejidad) contextos discursivos incluye, por ejemplo al contexto de “la sociedad”, suponer que lo que el sentido de la/ una sociedad es arbitrario resultaría, por lo menos, inexplicable. La pregunta sería: si no existe una relación arbitraria entre significado y significante ¿cual es el proceso mediante el cual se pueden explicar analíticamente el

procesos significante? Desde la perspectiva teórica que elegimos, la respuesta a esa pregunta es: la *articulación*.

En contraste con el signo saussureano que podríamos relacionar formalmente con la noción de *mediación* [12], *articulación* es una práctica que implica que un significado sea el resultado del encadenamiento de varios y diversos significantes. Supone también, que ese encadenamiento sea abierto, precario y presa de constantes variaciones, porque es producto de relaciones que se establecen desde la exterioridad, entre los distintos *elementos* del *campo de la discursividad* [13].

Si todo “acto” mediante el cual se otorga significado a una acción u objeto es un *discurso* y si ese “acto” se produce mediante el encadenamiento de significantes, el resultado de una práctica articuladora, la totalidad (parcial) que se percibe de tal procedimiento, es lo que llamamos *discurso*, en tanto campo en el que las palabras y los objetos se entrelazan y adquieren sentido en el campo social, a partir de sus *diferencias* con otros *discursos*. Para que resulte más claro, no existe nada más allá del juego de las diferencias, porque no existe ningún elemento privilegiado a priori (antes de la práctica articuladora), sino que el privilegio surgirá justamente en y por la articulación, surgirá, valga la redundancia, del juego de las diferencias (Cfr. Laclau, 2005, Pág. 92 y 93)

Es a partir de reconocer a la *práctica articuladora* como el mecanismo mediante el cual se constituyen las significaciones sociales, que se puede desechar la relación arbitraria entre un signifiante y un significado y concebir a los resultados de las totalidades parciales resultantes de la articulación como incompletos y variables, puesto que si no hay nada a priori que determine un encadenamiento y no otro, la premisa de la precariedad y la contingencia de las significaciones es latente. Es importante remarcar, que negar la posibilidad de que un discurso sea una totalidad cerrada implica reconocer que es una totalidad fallida que se percibe como plena, porque lo contrario presupondría la imposibilidad de aprehender el “mundo”.

c) Los discursos, en tanto que toda configuración social es significativa por ser producto de una práctica articuladora, son inherentes a toda organización social. Sin embargo, si sostenemos que no hay nada apriorístico en el proceso significante y que lo

propio de los significados es su carácter abierto, tenemos que contemplar que ninguna organización social puede ser positiva.

A partir de la idea de que no es posible constituir un “orden” esencial y universal, surge la premisa de que los constantes, diversos y cotidianos actos significantes involucran contiendas por determinar los sentidos de una sociedad. Para enunciarlo de otro modo, todo lo que los sujetos sociales hacen, implica un acto significativo destinado a cambiar o perpetuar aquello a lo que se le otorga un sentido, por lo que, la relación entre un acto o un objeto y el significado que los hombres le otorgan a dicha acción o entidad es fruto de luchas cotidianas por determinar esas relaciones.

Esto se traduce en que la sociedad entendida como “totalidad suturada” no es objeto posible del discurso, o sea, no existe discurso capaz de totalizar las articulaciones que definan de manera esencial y ahistórica a la/ una sociedad, ergo la sociedad en tanto totalidad no existe [14], lo que sí existe, son prácticas cotidianas por fijar el sentido de “lo social”, donde los actores sociales ponen en juego tácticas y estrategias para imponer un determinado “orden”, que siempre será precario.

Es aquí donde *articulación* se confunde con *hegemonía*.

## 1.2. CONCEPTOS CLAVES PARA LA DIMENSIÓN ANALÍTICA

La fijaciones parciales en la práctica articulatoria se producen mediante la presentación de significantes como universales. Esos significantes presentados como universales son lo que Laclau y Mouffe llaman *puntos nodales* [15]. Si la articulación es una relación abierta, lo propio de los significantes es flotar hasta ser fijados por determinado significante privilegiado. En resumen, todos los significantes están vacíos hasta su articulación, o para enunciarlo de otro modo, articulación refiere a “(...) *toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos elementos resulta modificada como resultado de esa práctica*” (Laclau y Mouffe, Op. Cit, 129, 119).

Slavoj Žižek, al indagar sobre el concepto de *identidad* en el contexto del análisis del discurso, sostiene que es una construcción que surge cuando “(...) *el cúmulo de «significantes flotantes», de elementos protoideológicos, se estructura en un campo unificado mediante la intervención de un determinado “punto nodal” (el point de capiton*

*lacaniano) que los «acolcha», detiene su deslizamiento y fija su significado" (1992, 125).*

O sea, que *identidad* es el resultado de la acumulación de significantes flotantes estructurados a través de un determinado punto nodal[16] en un determinado contexto discursivo, que se percibe como una totalidad plena a pesar de ser (siempre) incompleta o fallida. Se comprende así, que el *punto nodal* generará una serie de equivalencias que conferirán precisión y límites a los otros significantes de un discurso.

*Hegemonía* no es una lógica que pueda contemplar la sutura de un discurso, hegemonía es un tipo -y no otro- de encadenamiento signifiante. La misma posibilidad de articulación (la posibilidad contingente de que los significantes que significan y resignifican a una formación social/ discursiva se articulen de una determinada manera o de otra, más allá de toda previsión) presupone que “esto que es la sociedad” (o mejor dicho, esto que fallidamente es la sociedad y nunca llegará a ser plenamente) podría ser de otra manera.

El punto nodal es el *signifiante Amo* que debe “acolchar” a todos los otros significantes de una articulación formando con ellos equivalencias. Sin embargo, la plenitud de equivalencias supondría la no-existencia de la contingencia, la imposibilidad de articulación y el fin de la hegemonía.

Si existe hegemonía es porque existen “... relaciones que revelan los límites de toda objetividad” (Laclau y Mouffe, 2004, 14), esos límites son los *antagonismos* en torno a los que se construye la sociedad, que dan pie a la posibilidad de subvertir los significados presentados como universales, asumiendo la forma de “negación de un cierto orden” (Laclau y Mouffe, 1987, 146) y evidenciando las prácticas hegemónicas.

Por último, resulta preciso hacer una distinción entre la noción de *antagonismo* y las de contradicción y oposición real, porque los dos últimos nos hablan de relaciones objetivas (entre objetos conceptuales y reales, respectivamente), y con objetivas nos referimos a algo que los objetos ya son, es decir, a de identidades plenas. El antagonismo, por el contrario, constituye los límites de toda objetividad porque en la medida en que existe un antagonismo no es posible la conformación de una identidad plena, no nos habla de lo que algo es o no es, sino de lo que nunca podrá llegar a ser.

Los antagonismos son los testigos de la imposibilidad de concebir a la sociedad como una totalidad suturada estableciendo los límites de esa sociedad. O para enunciarlo de otro

modo, el antagonismo como negación de cierto “orden”, es el límite de ese orden que intenta negar. Así, en el interior mismo del “orden” que intenta subvertir, destruye la aspiración de ese orden por constituirse como una presencia plena y garantiza la lucha por la hegemonía.

## 2. SOBRE LOS DISCURSOS REFERENTES A LA UNIVERSIDAD EN LA PRENSA ESCRITA DE LA DÉCADA DE LOS `90.

Durante las décadas de 1980 y 1990, se asistió a la consolidación de la democracia y al fortalecimiento de la sociedad civil. La contracara, fue la instalación de la pobreza y la expulsión social como constantes, fruto de la permanencia de dos factores económicos hipotéticamente inconciliables: estancamiento y niveles de inflación que ameritaban la anteposición del prefijo “hiper”. Como señala Sidicaro (1993), entrado el año `89, Carlos Menem representaba al peronismo de las provincias pobres, en la coyuntura del retroceso del peronismo urbano y el sindicalismo y el avance de los sectores más tradicionales del justicialismo, en el contexto de una estructura en la que desde hacía 15 años, las provincias ricas venían perdiendo su dinamismo, fruto de la desindustrialización articulada desde 1976.

Hacia 1990, la consolidación de un bloque de poder entre el sector justicialista liderado por Menem y los sectores neoconservadores era una realidad, producto del consenso ideológico fundado en la defensa de las recetas neoliberales propuestas por los organismos internacionales de crédito, a las que entendían como la única salida de la crisis en la que la Argentina se encontraba inmersa. Las reformas del Estado propuestas por el bloque emergente operaban bajo la premisa de que las Instituciones eran anticuadas, obsoletas e ineficientes para las exigencias de los nuevos tiempos. Ante ese diagnóstico, la adecuación del Estado y la sociedad a los cambios estructurales y coyunturales globales, debían articularse en significantes privilegiados como eficacia, eficiencia, racionalidad de los mercados; y su correlato en el achicamiento del Estado y la flexibilización laboral. Mientras la democratización del acceso a la educación desplegada durante gran parte del siglo XX, fue utilizada por el Estado para fortalecer los lazos con la sociedad civil, al mismo tiempo en que se edificaba y reforzaba la relación de pertenencia a la Nación y se

incluía a distintos sectores a los fines de ésta, los cambios que se produjeron a partir de la década de los '90 se ligaron íntimamente con un abandono de las concesiones establecidas hasta entonces.

Nuestro punto de partida, como señalamos en la Introducción, surge de la idea de que durante el periodo que analizamos (1990-1993), se asistió a un debate público sobre cual debía ser el presente y el futuro de la educación superior. El presente apartado intenta, rastrear en el discurso de la prensa escrita los discursos legitimadores de la exclusión que fundamentaron el paso de *el ideal de una educación nacional centralizada por el Estado* a la idea de una educación en la que el mercado interviene activamente en la oferta y legitimación de distintos proyectos educativos.

Respecto al campo educativo y a la educación superior en particular, nuestra principal hipótesis es que durante la década del noventa se produjo un cambio en el *punto nodal* sobre el que se articulaban todos los otros significantes del discursos respecto a la tarea del sistema educativo. Hasta el período a analizar, el encadenamiento entre los significantes que daban fundamento a la “misión” de la educación fue variando según los cambios en el bloque histórico y las distintas relaciones de fuerza hacia el interior del campo educativo.

No obstante ello, el significativo capital del discurso sobre la educación era la *Nación*.

En resumen, desde la década de los '90 del siglo pasado, no nos encontramos ante un cambio en la articulación –esto es, un cambio en los significantes que fijaban la identidad del fundamento educativo- sino ante un cambio en el *punto de nodal*, que nos enfrenta a un nuevo significativo amo: el mercado. En la actualidad, la “misión” del sistema educativo no es formar ciudadanos útiles a la Nación –con la consecuente concepción de lo que debe ser transmitido culturalmente- sino individuos aptos para el mercado. Sin embargo, esto no significa sostener que el sentido de la educación durante el periodo anterior a 1990 ha sido siempre el mismo, sino que los cambios se producían por las diferentes equivalencias que se fijaban en torno al significativo privilegiado Nación<sup>[17]</sup>, en todo caso, lo que estaba en juego era cual era el significado que se le otorgaría a la Nación y que “modelo” de ciudadano se formaría consecuentemente. Señala Žižek que, “*Lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los «puntos nodales», points de capiton, totalizará, incluirá en su serie de equivalencias a esos elementos flotantes*” (Op. Cit., 126), durante la década de

1990, los discursos orientados a achicar el Estado eran equivalentes en tanto construían una identidad que apuntaba a remarcar la ineficiencia, la ineficacia y lo burocrático de las instituciones vigentes. El cambio sustancial, radica en la aparición de un nuevo significante amo -el *mercado*-, en un terreno ideológico en el que el significante privilegiado *Nación* había tenido durante casi un siglo, la capacidad de presentarse como una totalidad plena.

A partir de la lectura de los diarios del período y centrándonos exclusivamente en los artículos que atacaban al modelo universitario vigente en 1990, pueden establecerse varias identidades. Si bien resulta más sencillo presentar las posiciones respecto a la misión de la universidad a partir de la comparación de dos posturas dicotómicas, articuladas alrededor de dos puntos nodales antagónicos (la Nación y el mercado), el gradiente de identidades ligadas al significante mercado, que atacaban al modelo de educación superior que relacionamos con el significante amo Nación es por lo menos mucho más complejo y heterogéneo. Para poder abordarlo analíticamente, hemos optado por el uso que Ernesto Laclau hace del concepto *demanda social*, entendido como unidad mínima de análisis. En idioma inglés, *demand* significa petición, pero también reclamo[18] (Cfr. Laclau, 2005, 97 a 103). A falta de un concepto mejor, que exprese más cabalmente las exigencias de diversos actores sociales al Estado utilizaremos la noción de demanda, a pesar de que las demandas de las identidades ligadas al neoconservadurismo, estuvieron desde un principio concentradas en la fase de reclamo.

De esta manera, consideramos que entrados los años '90, una gran cantidad de actores sociales comenzaron a articular discursos que exigían al Estado un cambio sustancial. Los reclamos de estos sectores se resumían en la idea de que el Estado era obsoleto, ineficiente, anacrónico y costoso. Las demandas aisladas, atacaban a diversas áreas de competencia estatal, entre ellas la universidad pública. El Estado, fue incapaz de absorber diferencialmente (c/ u separada de las otras) esas demandas, porque el fundamento último (o primero) de esos reclamos, se orientaba justamente a desarticular ese modelo Estado, y no a ser incluidas dentro de los límites de esa identidad estatal. Así, las demandas insatisfechas empezaron a hacer equivalencias entre sí, conformándose como antagónicas con el Estado. En términos lógicos, la identidad resultante de la articulación de esas

equivalencias, que se produjo alrededor del punto nodal *mercado*, no adquirió un significado no-estatal, sino –y ahí yace su carácter antagónico- anti-estatal.

Como advierte Lucas Rubinich, entrada la década de los `90 y más allá de toda intervención destinada a desprestigiar a las instituciones, la universidad pública seguía siendo en la Argentina “(...) *un poderoso depositario, a la vez que productor, de expectativas de igualdad*” (Op. Cit, 12) Esto significó que los ataques contra la universidad no se limitaran a intervenciones de los organismos internacionales de créditos, los ideólogos de las reformas neoconservadoras y la dirigencia menemista, sino que contaran con el apoyo de zonas prestigiosas del mundo académico que esbozaron directamente los diagnósticos acerca de los males de la educación superior.

En resumen, la intervención de los actores que bogaban discursivamente por cambios en la estructura de la universidad nacional se pueden sintetizar en torno a tres demandas: la ineficiencia de las Universidades; el problema de su financiamiento; y el problema de la autonomía.

La articulación de esas demandas en la prensa del período puede rastrearse desde los primeros meses de 1990. No es propósito de este documento presentar un análisis exhaustivo de la fijación de discursos periodísticos articulados en el punto nodal *mercado* que hayan sido “exponentes” de esas demandas equivalenciales, sin embargo, la presentación de algunos ejemplos servirán para dar cuentas de las estrategias de diferentes actores sociales por cambiar el significado de la educación superior.

Durante el mes de abril, mientras en la UBA se producía una reñida elección del rector, Juan Manuel Borthagaray, decano de Arquitectura, anunciaba su declinación a la dirección de la casa de altos estudios. Como corolario de su renuncia, sentenciaba que “*el verdadero problema de la universidad es la autarquía sin la cual no puede definir sus prioridades ni asignar sus recursos en forma inteligente*” [19] De esta manera, inscribía en la agenda pública dos demandas que resulta difícil separar: el problema de encontrar formas alternativas de financiamiento (que incluían el arancelamiento) que garantice la autarquía y el uso eficiente de los recursos en las Universidades Nacionales. Se planteaba que la universidad estaba en crisis, y desde múltiples estrategias, se sostenía que era una crisis de eficiencia.

En ese registro, el entonces ministro de Educación Antonio Salonia, argumentaba que una de las causas de la crisis de las universidades era la ola creciente de paros y protestas que “*ya no se trata(ba) de una impugnación a la justicia, real o presunta, del Gobierno, sino de un perjuicio directo para los alumnos*”<sup>[20]</sup>. De lo que se trataba, era de presentar el tópico de la (falta de) eficiencia desde múltiples perspectivas: en el artículo en cuestión, Salonia no hacía referencia al gasto adecuado de los recursos, sino a la eficiencia estrictamente académica, esto es, a la idea de que la tarea de educar “bien” está por sobre las contradicciones entre los docentes y el gobierno. De esta manera, el vaciamiento de la universidad, el recorte presupuestario y los magros salarios docentes, se ocultaban detrás de su síntoma: la movilización “en detrimento del saber”.

En líneas generales, las demandas de eficiencia fueron argumentadas haciendo extensivas las críticas al Estado a todas sus zonas de injerencia. O sea, que esas características de ineficiente, obsoleto y burocrático se unificaron y fueron presentadas como una totalidad cerrada entendida como real. Así entendido, el mecanismo mediante el cual los sectores neoconservadores caracterizaron a la universidad puede resumirse mediante el siguiente silogismo: el Estado y los bienes públicos que éste administra son ineficientes, la universidad es pública, la universidad es ineficiente. De esta manera, la universidad en tanto significativa, connotaba la supuesta totalidad de propiedades atribuidas al Estado (era ineficiente, costosa, anacrónica, etc.)

Las intervenciones discursivas del neoliberalismo fueron ganando terreno y hacia 1991, las universidades ya estaban sujetas a mecanismos de control de la eficiencia. “Toman examen a las universidades” titulaba *Clarín* a un artículo publicado el 21 de agosto. El texto hacía alusión a un examen de “calidad académica” financiado por el Banco Mundial en el marco del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Lo significativo del caso es que se lo presentaba como un sistema pensado para generar herramientas, para sacar a las casas de altos estudios de la “crisis”. Así se resumían los objetivos del programa, que no es posible leer sino en tanto programa de adecuación de la educación superior a las formas y reglas del mercado: estudios de costos y de alternativas de financiamiento; ajuste a las características argentinas; fortalecimiento de la coordinación interuniversitaria, incluyendo a las universidades privadas; desarrollo de un sistema de estadísticas universitario;

racionalización administrativa y aumento de la capacidad de las universidades para generar recursos y mejorar la transferencia de tecnología.

Una posición extrema del “programa” neoconservador puede rastrearse en los discursos orientados a avanzar un poco más en el tema del financiamiento. O sea, no limitarse a proponer formas de financiamiento autárquico incorporando a la universidad al mercado de bienes simbólicos, sino exigir el sostenimiento financiero de éstas a sus alumnos, colocando a las casas de altos estudios en la categoría de prestadoras de servicios.

El tema del arancelamiento es clave, porque aglutina a todas las demandas contra el la universidad pública. En el diario *Página/12* del 28 de marzo de 1990, el rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Francisco Delich, defendía la implementación de un impuesto especial para estudiantes de familias “pudientes” en nombre de la igualdad de oportunidades. En ese mismo registro, El 17 de abril de 1990, una nota de opinión publicada en *Página/12*, intitulada “Dale que va” y firmada por Pepe Eliashev [21] presentaba el problema de esta manera: en el marco de las elecciones del rector de la UBA, realizadas en la sede del Colegio Nacional de Buenos Aires, 200 dirigentes políticos dejaron sin clases durante cuatro días a 1800 alumnos de esa institución. Esto sucedía porque, según el autor, las universidades públicas “*ya sencillamente no tienen vínculo con la realidad*”. Desde ahí, la universidad era caracterizada como “*empobrecida*”, “*vacía*”, “*inhabilitada para diseñar opciones*”. Un párrafo de por medio, el autor aseveraba: “*la gratuidad –tal como la conocimos- ya no se sostiene más*”.

Tres días después, ante las diversas críticas a su artículo, el autor reforzaba su apuesta: sostenía que “*lo que mayormente no se advierte en los núcleos más politizados de la UBA, es que la reforma del Estado, la crisis del sector público y la banca fiscal no son inventos de una doctrina compulsivamente aplicada, sino que emergen de un cuadro internacional visible*” [22] Lo que tampoco se advertía según el autor, era que la gratuidad era un subsidio para la burguesía. La forma en que Eliashev presentaba el problema amerita un consideración: resulta fácil sostener que “*el 90 por ciento de los seres humanos que seguimos optando por la Argentina pagamos los estudios universitarios a los hijos de un 5 por ciento de la población de este país*” [23], sin considerar que en la Argentina todos los consumidores gastan la quinta parte de sus ingresos en impuestos indirectos recesivos. La

lucha por la eficacia asociada intrínsecamente con la idea de que los “ricos” debían pagar para que puedan asistir también los pobres, era presentada como una cruzada, que por ejemplo Elischev, parangonaba con la lucha contra la inflación y la aspiración de excelencia, a las que asociaba con las preocupaciones de una sociedad más equitativa[24]. Un año después, hacia diciembre de 1992, en lo que la periodista Nora Veiras caracterizaba como “una cruzada para eliminar la gratuidad”, el entonces ministro de Educación Jorge Rodríguez, colocaba el signifiicante arancelamiento en la boca de Juan Domingo Perón: “Cómo decía el general Perón, la universidad debe ser gratis para el que no la pueda pagar” y continuaba “El arancelamiento se relaciona con el problema de la equidad en una sociedad que ha sido injusta e inequitativa con los que menos tienen” [25] Así, mediante la cita de autoridad y una encuesta realizada a 395 estudiantes en las principales ciudades del país, encuesta que costo \$30.000 y arrojó el dato de que el 53% de los estudiantes respaldaba el proyecto del ejecutivo para arancelar las universidades nacionales, el poder ejecutivo intentaba avanzar un casillero más en la refinanciación de la educación superior.

Para terminar con las articulaciones de demandas referentes a la financiación, otro argumento –también encuadrado en los márgenes de la eficiencia- era que la gratuidad era un problema, en tanto fomentaba el mantenimiento de estudiantes crónicos. Así, la articulación del discurso sobre el financiamiento universitario, comprendía significantes como equidad (los ricos pagan y los pobres no), respaldo estudiantil (más de la mitad se declaró a favor) y redistribución (de los sectores pudientes a los perimidos y de los estudiantes crónicos a los “eficientes”); a su vez, contextualizaba a la emergencia de ese tipo de financiamiento en un marco estructural que se presentaba como real: la reforma de la viejas estructuras del Estado burocrático.

Por último, en referencia a las demandas orientadas a atacar la autonomía universitaria, hemos encontrado dos artículos que sintetizan las estrategias discursivas orientadas a subordinar a las universidades al Poder Ejecutivo. En uno de ellos, publicado en *Página/12* el 23 de septiembre de 1992, el ministro Salonia, en el marco de un conflicto por la modalidad de ingreso vigente (el CBC), retaba a los rectores adjudicándoles el acto megalómano de “llevar la autonomía al extremo de la soberanía”[26] y le otorgaba al

Poder Ejecutivo la capacidad de decidir cual era el mejor método de ingreso a la universidad, amparándose en los decretos 1111 y 160. En otro, publicado en 1990, el secretario de coordinación del Ministerio de Educación, Enrique Bulit Goñi, había presentado a los rectores una serie de recomendaciones, donde destacaba la necesidad de descentralización y de que *“la autonomía académica debe(ía) complementarse con una verdadera autarquía financiera”* que sólo podía ser eficiente si se ampliaban *“las fuentes de financiamiento a que puedan recurrir las universidades, removiéndose las restricciones de la ley vigente, como por ejemplo las referidas al arancel de la enseñanza de grado”* [27] Estas demandas hacían equivalencias con otras demandas, en tanto su articulación condensaba el mecanismo político para la implementación de otras prácticas orientadas a cambiar el sentido de la educación superior. Para enunciarlo de otro modo, la intervención del poder ejecutivo en el financiamiento de las casas de estudio o la aplicación de sistemas de evaluación de calidad, solo podían tener cabida en el marco de la subordinación de las universidades al poder ejecutivo. De esta manera, las críticas a la autonomía fueron realizadas particularmente desde dos tópicos: que la autonomía universitaria se encontraba por debajo del Poder ejecutivo y que la autonomía exigía autarquía, o sea que la autonomía política implicaba autofinanciamiento económico.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

Las prácticas hegemónicas tendientes a fijar el sentido de la educación en el punto nodal mercado, encontraron constantes resistencias en el campo académico y en la sociedad civil, materializadas en movilizaciones, en libros, en textos académicos, en los productos periodísticos del periodo, etc. Fruto de esa defensa de los ideales de la Reforma de 1918 – por supuesto que con limitaciones y con particularidades- aún podemos afirmar que la universidad en la Argentina es pública, irrestricta y gratuita.

Si bien en términos políticos y económicos, la crisis orgánica de 2001 puso en tela de juicio todas las reformas llevadas a cabo durante el periodo que comenzó en 1989 -incluidas las reformas del sistema educativo y de la universidad- la pervivencia de esas identidades se hacen manifiestas cuando es evidente que a 15 años del primer gobierno menemista, el problema del desmantelamiento presupuestario no ha sido solucionado. La necesidad del

profesorado de completar sus ingresos mediante el desempeño de otras tareas es una constante, a la vez que la flexibilización laboral –por ejemplo, mediante la sistematización del aumento de la cantidad de alumnos por comisión de trabajos prácticos- se hace cada día más importante.

En otro orden, si bien la demanda de arancelamiento de las carreras de grado encontró constantes trabas, sí se “avanzó” en el arancelamiento progresivo de los niveles de posgrado, a la vez que el mercado laboral normalizó la necesidad de poseer diplomas superiores al grado.

Para finalizar, sólo resta señalar que puede discutirse la hipótesis aquí planteada -el supuesto del paso al significativo mercado en el fundamento de la educación superior- desde, por ejemplo la continuidad de los principios reformistas o las trabas al arancelamiento o todo lo inmediatamente antedicho en este acápite; pero creemos que la articulación de los sentidos que hoy definen a la educación universitaria siguen relacionadas íntimamente con el ideal del mercado, en tanto el arancelamiento no se efectivizó, pero la implementación de formas autárquicas de financiamiento significan una parte importante del presupuesto de las facultades, a la vez que amplía la brecha entre los campos de conocimiento capaces de producir bienes demandados por el mercado y los que no (las ciencias económicas, la medicina o la ingeniería y ciencias las sociales y humanísticas, respectivamente)

Por último, la intervención de la demanda (sobre todo del mercado laboral) en la oferta educativa sigue presentándose como una tendencia. Así, los planes de estudio intentan limitar a su mínima expresión los contenidos de grado y acortar las carreras, a la vez que, paradójicamente, las relaciones sociales de producción implican que un gran porcentaje del estudiantado necesite trabajar durante gran parte de su carrera, a veces duplicando el tiempo para recibirse, estimado en los planes de estudio. En la actualidad, el discurso sobre la educación sigue presentando al conocimiento producido por la educación superior como un bien público –es por esa misma razón que en la década de los '90 se crearon nuevas universidades nacionales regionales; pero también se arbitraron los mecanismos legales para permitir la apertura de universidades privadas (a las que el Estado continúa

subvencionando a pesar de sus aranceles)- sin embargo, el Estado sigue sin invertir en la producción de ese bien.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Perry, *Las Antinomias de Antonio Gramsci*, Fontamara, México 1978.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, “Análisis del discurso y educación”, Documentos DIE, México, número 28, 1993. (Ponencia presentada en 1991)
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, “Imágenes de una trayectoria”, en Rosa Nidia Buenfil Burgos (comp.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, Plaza y Valdés editores, México, 1998
- Carli, Sandra, “Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes”, en *Alternativas*, Año XII - Nº 14 – 2001, Buenos Aires.
- Carli, Sandra, “Educación pública. Historias y promesas”, en Feldfeber, Miriam (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Noveduc, Buenos Aires. 2003.
- Douailler, Stéphane, “El intelecto posible y la universidad”, en Naishtat, F., García Raggio, A. y Villavicencio, S. (comps.) *Filosofías de la Universidad*, Colihue, Buenos Aires, 2001.
- Lacan, Jacques, “La instancia de la letra”, en: *Escritos I*, Siglo XXI, México, 1975.
- Laclau Ernesto, *Emancipación y diferencia*,. Ariel, Barcelona, 1995.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantall, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*, FCE, Buenos Aires, 2004.
- Laclau, Ernesto, “La construcción del pueblo” en *La razón populista*, FCE, Buenos Aires, 2005.
- Laclau, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.
- Rubinich, Lucas, *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y universidad*, Libros del Rojas, Buenos Aires, 2001.
- Saussure, Ferdinand, *Curso de Lingüística General*, Losada, Buenos Aires, 2001
- Sidicaro, Ricardo, “La reconstrucción de la democracia”, en *La política mirada desde arriba. Las ideas del diario La Nación 1909 – 1989*, Sudamericana. Buenos Aires, 1993.

Torfin, Jacob, “Un repaso al Análisis de discurso”, en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, Rosa Nidia Buenfil Burgos (comp.), Plaza y Valdés editores, México, 1998

Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona, 1980.

Žižek, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 1992.

#### FUENTES

“Se cumplió un nuevo paro en las universidades nacionales”, *La Nación*, 1 de junio de 1990.

Downes, Patricio, “Toman examen a las universidades”, *Clarín*, 21 de agosto de 1990.

“Delich propicia un impuesto”, *Página/12*, 28 de marzo de 1990.

Eliashev, José, “Querida encogí las ideas”, *Página/12*, 20 de abril de 1990.

Eliashev, José, “Dale que va”, *Página/12*, 17 de abril de 1990.

Eliashev, José, “Lástima, era un buen muchacho”, *Página/12*, 27 de abril de 1990.

Veiras, Nora, “El que pueda que pague”, *Página/12*, 10 de diciembre de 1992.

Veiras, Nora, “Educación prepara la artillería para arancelar la universidad”, *Página/12*, 09 de octubre de 1993.

Veiras, Nora, “Con la UBA en la mira”, *Página/12*, 23 de septiembre de 1992

Veiras, Nora, “Muchos nervios, pero no hubo fumata en la UBA”, *Página/12*, 07 de abril de 1990.

Aguirre Chaneton, Julio, “Universidades estatales en la mira”, *La Nación*, 13 de junio de 1990.

Finoli, Horacio, “Shuberoff, cercado por derecha, izquierda y los peronistas”, *Clarín*, 1º de abril de 1990.

---

[1] Beca categoría “Estímulo”, proyecto de investigación intitulado “*El discurso sobre la educación en la prensa gráfica durante la década de 1990. Entre la Nación y el mercado*”, dirigido por la Doctora Sandra Carli en el marco del Proyecto Triannual (2004-2007) de Investigación de la Universidad de Buenos Aires Ciencia y Técnica (UBACyT) SO67

*“Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la 2da mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales”.*

[2] Utilizamos la categoría gramsciana de bloque histórico y no hacemos alusión, por ejemplo, a sector dominante, porque permite entender a ese bloque emergente en los '90, como un conglomerado heterogéneo, conformado por diversos intereses, diversos compromisos con las políticas propuestas y diferente capacidad de acción y posición en el campo de poder. Cabe recordar que el bloque de poder hegemónico durante los '90 no sólo estuvo constituido por peronistas ligados a la facción “conservadora” del justicialismo provincial, sino también por el neoconservadurismo representado políticamente por la UCD, por enclaves de la última dictadura militar identificados con la defensa capitalismo financiero, por los organismos internacionales de crédito, etc.

[3] Utilizamos también para nuestro análisis, las reflexiones sobre el análisis del discurso de Slavoj Žižek y Rosa Nidia Buenfil Burgos.

[4] El plan inicial de investigación proponía el abordaje de un corpus compuesto por cien (100) artículos producidos entre 1989 y 1995, cuyo tema fuera la educación, publicados en 3 diarios: Página 12, Clarín y La Nación

[5] Como ya indicamos, la investigación en curso extiende su corpus hasta 1995; sin embargo, al momento de construcción de este documento, las publicaciones producidas en 1994 y 1995 aún no han sido cotejadas en profundidad.

[6] En el contexto de la normalización del discurso que presentaba la reducción del gasto público como condición *sine qua non* para adecuar el modelo de país a los cambios coyunturales de los '90, consideramos que, como señala Lucas Rubinich, surgen “*las propuestas de adaptación a los nuevos tiempos que fueron construyendo «el problema» de la universidad*” (2001, 19)

[7] De los diversos usos del término discurso sobresalen dos acepciones: la primera, ligada al uso “coloquial y cotidiano”, donde *discurso* es entendido como una pieza de oratoria (que suele ligarse a los funcionarios públicos y se enmarca en un contexto solemne), que está limitada a la acción lingüística y se sitúa al margen de lo real (operando en el sistema de oposiciones discurso/ realidad). La segunda, en tanto “uso académico” del término, que varía según el campo y la construcción teórica en la que se la enmarque (entendido también como pieza de oratoria; como programa; en sus múltiples concepciones semióticas, etc.) (Buenfil Burgos Cfr. 1993, 2)

[8] Por ejemplo, una situación hipotética en la que un especialista en educación argumenta (en un medio de comunicación, en una clase, en un café, a través de un documento de divulgación académica, etc.) que la idea de autonomía universitaria, tal como es concebida desde la reforma de 1918, es obsoleta. Luego, este especialista colabora (actúa) como asesor de quienes redactan un decreto (por ejemplo el 1111/90) mediante el cual se homologan restricciones para el carácter autónomo de las Universidades nacionales. Es claramente distinguible que el primer acto es lingüístico y el segundo refiere a un comportamiento, sin embargo, ambos *discursos* están articulados como partes de una misma operación: otorgarle un sentido a la idea de autonomía universitaria, caracterizándola como inapropiada, ineficaz, inviable, incapaz de adecuarse a los requerimientos estructurales y coyunturales, etc.

[9] En tal sentido, Laclau y Mouffe sostienen que: “*Un terremoto o la caída de un ladrillo son hechos perfectamente existentes en el sentido de que ocurren aquí y ahora, independientemente de mi voluntad. Pero el hecho de que su especificidad como objetos se construya en términos de «fenómenos naturales» o de «expresión de la ira de Dios», depende de la estructuración de un campo discursivo*” (Op. Cit., 123)

[10] Saussure circunscribe su trabajo al sistema de la lengua. Considera al discurso como al terreno del habla, y no es por lo tanto su objeto de análisis. Por ejemplo, para Saussure la palabra “mesa” adquiere su particularidad en su carácter de no-silla, no-sofá, no-cama; et., en el sistema de signos de nuestra lengua. Desde el análisis del discurso, la particularidad del concepto *mesa* surge en contexto discursivo de –por así llamarlo- los mobiliarios. De esa manera, en otro contexto discursivo, por ejemplo el de las instancias de evaluación final en el campo universitario, alude a un proceso de acreditación.

[11] La crítica al carácter unívoco y arbitrario del signo se puede rastrear en múltiples perspectivas teóricas. Consideramos que una de ellas: la visión lacaniana del proceso de significación centrado en el significante -donde Jacques Lacan considera que el proceso de significación no se produce por una determinación arbitraria entre un significado y su significante, sino por la múltiple encadenación de significantes que dan por resultado un determinado significado (Cfr. Lacan, 1975)- es fundamental para el análisis del discurso.

[12] En el marco de la dialéctica hegeliana, el concepto *mediación* supone el pasaje de un momento a otro en el desarrollo dialéctico de la idea, en el que la idea es a priori cerrada y plena, situación que exige que las relaciones entre las ideas deben ser internas y necesarias. En términos formales es posible proponer una homología entre la relación unívoca entre el significado y el significante en su acepción saussureana y las mediaciones del edificio hegeliano.

[13] *Campo de la discursividad* en tanto exceso de sentido, o para que resulte más claro, entendido como eso que queda fuera de la articulación, lo que no logró formar parte de un

discurso pero podría haberlo hecho. Para una explicación más detallada véase Laclau y Mouffe, 1987, 128.

[14] Para la reposición completa de esta tesis véase Laclau, E y Mouffe, 1987, 127.

[15] Lacan habla de fijaciones parciales de sentido, por medio de ciertos significantes privilegiados, que de no existir impedirían la producción de la cadena signifiante. Los llama *point de capiton* y su ausencia denota la imposibilidad de fijar algún sentido, esto es propio del discurso psicótico. Por su parte, Žižek hace referencia a los *puntos de acolchonamiento*.

[16] Por ejemplo, la principal hipótesis de nuestra investigación es que desde finales del siglo XIX hasta 1990, el punto nodal que fijó todos los otros significantes del discurso de y sobre la educación en la Argentina fue el signifiante (amo) “Nación”.

[17] Por ejemplo, el sentido de Nacionalidad durante el Proceso de Reorganización Nacional (con su correlato en una ciudadanía “derecha”, occidental y cristiana) no fue el mismo que durante el gobierno de Alfonsín (la nación “democrática” y la construcción de una ciudadanía participante desde la sociedad civil) y por consiguiente la misión de la educación no fue la misma.

[18] El autor utiliza el concepto para señalar que en el paso del pedido al reclamo puede rastrearse un rasgo constitutivo del populismo.

[19] Citado en “Muchos nervios, pero no hubo fumata en la UBA”, *Página/12*, 07 de abril de 1990.

[20] Citado en “Se cumplió un nuevo paro en las universidades nacionales”, *La Nación*, 1 de junio de 1990.

[21] Con una nota al pie que rezaba: “*El autor de esta nota desea aclarar que es profesor en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*”

[22] Eliashev, José, “Querida encogí las ideas”, *Página/12*, 20 de abril de 1990.

[23] Eliashev, José, “Lástima, era un buen muchacho”, *Página/12*, 27 de abril de 1990.

[24] Cfr. Ibidem

[25] Citado en Veiras, Nora, “El que pueda que pague”, *Página/12*, 10 de diciembre de 1992.

[26] Citado en Veiras, Nora, “Con la UBA en la mira”, *Página/12*, 23 de septiembre de 1992.

[27] Citado en Aguirre Chaneton, Julio, “Universidades estatales en la mira”, *La Nación*, 13 de junio de 1990.