

# DOSSIER

**Universidades latinoamericanas.  
Antiguos y nuevos desafíos**

**Proyección latinoamericana  
de universidad**





# **La universidad latinoamericana: hacia la construcción de una agenda renovada**

## **Autonomía, democratización e investigación en el siglo XXI**

# **The latin american university: towards the construction of a renewed agenda**

## **Autonomy, democratization and research in the 21<sup>st</sup> century**

**Rodrigo Arim**

**L**as trayectorias de las universidades latinoamericanas muestran variantes, con el telón de fondo de la herencia del reformismo inspirado en la revuelta de Córdoba en 1918. Las inestabilidades de la región y el predominio de una universidad centrada en la enseñanza retrasaron el devenir de la investigación como actividad universitaria sustantiva. En la década de 1990, a influjo del Consenso de Washington, los gobiernos limitaron la base de financiamiento universitario y fragmentaron su funcionamiento. Hoy las universidades afrontan un doble reto: universalizar el derecho a la educación superior (ES) y erigir plataformas de investigación endógenas. La simultaneidad de ambos es propia de la región y exige pensar como sistema a la ES. En la capacidad para atender estas demandas radica la posibilidad de que las universidades públicas constituyan un eslabón central para impulsar el bienestar social en esta centuria.

Palabras clave: educación superior, universidad, investigación, América Latina y el Caribe.

**W**ithin the backdrop of the legacy of reformism, inspired by the Cordoba revolt in 1918, the trajectories of Latin American universities show variations. Both, instabilities of the region and the predominance of a university focused on teaching, delayed (decelerate) the development of research as a substantive university activity. In the 1990s, under the influence of the Washington Consensus, governments restricted university funding basis and fragmented its operation. Today, universities face a double challenge: to universalize the right to higher education (HE) and to erect endogenous research platforms. The simultaneity of both is typical in the region and requires thinking of HE as a system. In the ability to meet these demands, lies the possibility for public universities to constitute a central link to promote social welfare in this century.

Key words: higher education, university, research, Latin America and the Caribbean.

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2022

Fecha de dictamen: 27 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 26 de agosto de 2022

## INTRODUCCIÓN

La emergencia de esa construcción conceptual llamada universidad latinoamericana es inseparable de la revuelta de Córdoba en 1918 y la sucesión de procesos de cambio que sacudieron el incipiente escenario universitario latinoamericano a partir de la segunda década del siglo XX. Las universidades de la región son tributarias de esas derivas reformistas y sus señales inconfundibles de identidad.

Antes de Córdoba, tanto las universidades latinoamericanas originadas tempranamente en las épocas coloniales y fuertemente asociadas con las autoridades políticas y eclesiásticas de turno, como las universidades creadas durante los procesos de consolidación de la independencia adquieren el formato, a partir del siglo XIX, del modelo napoleónico; constituyendo su principal función la formación de profesionales y técnicos para ocupar cargos de conducción, en especial en el Estado. Primaban en ellas un fuerte sentido elitista y conservador, con nítidos lazos de dependencia de las estructuras del poder emergentes en las jóvenes repúblicas. Contra estos rasgos se rebela el movimiento estudiantil que eclosiona en 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba y cuyo sustrato intelectual se cultivaba en los encuentros internacionales de Montevideo (1908), Buenos Aires (1910) y Lima (1912).

Hay ejemplos de intentos de reconfiguración previa a 1918 de universidades que quiebran el molde heredado de la Colonia y las primeras décadas de vida independiente; como es el caso de la fundación de la Universidad Nacional de México, aún bajo el régimen autoritario de Porfirio Díaz. En la fundación de la Universidad Nacional emergen algunos tópicos que, reconfigurados y resignificados, serán parte del ethos de la Reforma y sus diversas expresiones nacionales. El proyecto de ley que la crea señala que compete a la novel universidad “organizar la extensión universitaria” (Cano, 2019) y se establece la autonomía como principio rector de su funcionamiento (Valadés, 2014), a la vez que en el discurso inaugural de 1910, Justo Sierra declara en forma explícita que la nueva institución presupone una ruptura con la historia institucional previa. Sin embargo, estos cambios discursivos tempranos se generalizan recién en el momento “reformista”, donde autonomía y extensión, con variantes de interpretación importantes, constituyen categorías centrales en los procesos de cambio universitario.

Del movimiento reformista emerge un marco normativo de la universidad latinoamericana deseable, que incorpora como dimensiones centrales el gobierno democrático

de las instituciones, incluyendo a profesores y estudiantes en los órganos de conducción; la democratización del acceso con énfasis en la gratuidad; la orientación de la misión universitaria hacia la resolución de los problemas de las jóvenes repúblicas en fuerte interacción con otros actores sociales; el compromiso con la construcción de una nación latinoamericana y con los problemas del desarrollo, la libertad y diversidad académica y la autonomía con respecto a los poderes seculares y eclesiásticos (Biagini, 2018).

Cabe señalar algunas ausencias en este marco referencial general conformado por lo que se ha dado llamar los principios reformistas a la luz de las agendas universitarias contemporáneas. El más evidente es el papel de la investigación científica en general. Se observa una prédica iluminista sobre la ciencia, pero una ausencia de cuestionamiento al modelo organizativo básico de la universidad a comienzos del siglo XX, centrado en la enseñanza y formación de profesionales. La investigación profesional ocupaba un espacio marginal de la vida universitaria, como también en el discurso reformista, y predomina la organización en “cátedras” con la finalidad de estructurar la enseñanza. En el movimiento reformista esta dimensión está opacada, no hay referencias claras a la necesidad de constituir espacios de investigación universitaria, con el carácter profesional y grupal; atributos propios de la universidad alemana de comienzos del siglo XX y que se había tornado prevaleciente en el mundo anglosajón. No hay, en Córdoba, una visión de la universidad como soporte institucional sólido para la generación de conocimiento endógeno en las jóvenes repúblicas del continente.<sup>1</sup>

Tampoco está presente, o lo está de una manera ambigua, el combate de desigualdades estructurales persistentes. Con la excepción de Perú,<sup>2</sup> la relación de subordinación de los pueblos originarios apenas penetra en la discusión reformista, salvo en referencias extensionistas, con una mirada subsidiaria y compensatoria. En momentos en que los movimientos por los derechos civiles y sociales de las mujeres se instalan en el concierto internacional y local, los movimientos universitarios no emiten mensajes claros al respecto, salvo en el margen discursivo y en algunas realidades nacionales concretas. Estas ausencias anuncian límites para considerar a la reforma como fuente primordial en la constitución de senderos de cambios en la actualidad (Milanesio, 2005).

Pese a estas limitaciones, el sentido identitario impregnado por la reforma es nítido en los símbolos y liturgias que integran la representación social de la universidad

---

<sup>1</sup> Esto no implica la ausencia de la preocupación por construir una base científica nacional. Más bien, que dichos esfuerzos fueron esporádicos y no sistemáticos, no representando ejes centrales de la difusión del movimiento reformista.

<sup>2</sup> La prédica de Víctor Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui, desde miradas distintas, hace dialogar la reforma universitaria con la situación de los pueblos indígenas.

en la región. Pero la preservación de estas simbologías constitutivas de identidades institucionales ancladas en la reforma no presupone la vigencia sustantiva de principios normativos provenientes de esa experiencia como guía de la vida institucional de las universidades en la región. De hecho, las derivas institucionales han sido diversas e incluso divergentes.

Por esta razón, en este artículo, en clave ensayística, se propone una reflexión sobre los rasgos heterogéneos que operaron, en particular durante los últimos 50 años, en la configuración y consolidación de modelos con características distintas, que no obstante apelan a Córdoba como fuente de justificación perenne desde su propia tradición institucional y se señalan aquellas características vinculadas con el movimiento reformista que parecen perdurar como sustrato común detrás de esas diferencias. Luego, se presentan algunas constataciones de tensiones y cambios recientes que, quizás paradójicamente, pueden impulsar cierta convergencia hacia modelos universitarios que vuelvan a impregnarse de un marco normativo común más amplio, aún preservando las (necesarias) heterogeneidades en el diseño y en la cultura organizacional. Posteriormente se presentan los grandes desafíos combinados que afrontan en pleno siglo XXI, las universidades públicas y más ampliamente, los sistemas de educación superior sostenidos en políticas públicas en la región. Se argumenta que esos desafíos son particulares de América Latina y el Caribe, dada la necesidad simultánea de atender las demandas de democratización de la educación superior y apalancar el desarrollo de sistemas de investigación y creación cultural sólidos y amplios, simultaneidad propia del subdesarrollo relativo y que la distingue de la realidad de los sistemas de educación superior presentes en los países centrales. Por último, se avanza en delinear elementos constitutivos de una agenda contemporánea para las universidades de América Latina y el Caribe. Además, se sintetizan los cruces de caminos que deberían considerarse para que las referencias a la reforma de Córdoba y su difusión subcontinental trasciendan la liturgia propia de la recuperación histórica y se ubiquen en el plano, tan caro a los reformistas de comienzos del siglo XX, de proyectos de transformación profundos, democráticos, capaces de incluir sectores cada vez más diversos.

## **DIVERGENCIAS INSTITUCIONALES, RETÓRICAS COMUNES**

Las oleadas reformistas que sacudieron a la región desde 1918 operan en contextos nacionales y sociales distintos, sobre sistemas de educación superior cuyas historias presentan peculiaridades, con protagonistas con posicionamientos en los procesos políticos de los países que no provienen de una matriz homogénea; aunque sí son portadores de mensajes de cambio institucional y se vinculan con los conflictos sociales,

alejándose de concepciones universitarias enclaustradas y asépticas con respecto al conflicto político. Los arreglos que emergen de estas realidades tendrán rasgos diferenciados detrás de la reivindicación general de los “principios” reformistas.

El lenguaje común reformista asume significados no necesariamente convergentes, tanto entre países como a lo largo del siglo XX al interior de los mismos. Se observan distintos grados de autonomía –por ejemplo, en la injerencia de los gobiernos en la elección de las autoridades universitarias–, la participación estudiantil en el autogobierno universitario es sustantiva en algunos países y nominativa en otros, reducida a mecanismos no vinculantes de consulta. La extensión universitaria es un concepto polisémico y cambiante, pese al profundo arraigo en el ethos institucional que registra en América Latina, como señala Cano Menoni (2019).

A su vez, las dinámicas políticas e institucionales propias de cada país a lo largo de las décadas posteriores a 1918, aunque enmarcadas en contextos que comparten elementos comunes, conllevarán procesos con características idiosincráticas que amplifican el espectro de “tipos” universitarios.

A título de ejemplo, la intensidad del conflicto político que se instaló en la región desde la década de 1960, los quiebres institucionales acaecidos en distintos momentos en algunos países, las derivas autoritarias aún bajo regímenes que preservan su funcionamiento democrático, las crisis económicas y sociales que se suceden y que acortan los horizontes de planificación –tan necesarios para las políticas de educación superior, ciencias, tecnología y culturales–, la prevalencia hacia fines del siglo XX de un modelo de crecimiento sostenido en marcos neoliberales y las particularidades idiosincráticas de los elencos de gobierno nacional y de las autoridades universitarias, entre otros elementos, provocan una profundización de los procesos de diferenciación de las universidades entre los países y, también, al interior de los mismos.

Estas inestabilidades y cambios políticos condicionan en distintas direcciones los propios procesos de transformación universitaria. Por ejemplo, en Argentina la Universidad de Buenos Aires transita entre 1955 y 1966 cambios tendientes a fortalecer las actividades de investigación en distintas áreas del conocimiento, incluyendo un impulso del plantel docente con dedicación exclusiva, la creación de nuevos institutos y la renovación de otros preexistentes. El golpe militar de 1966 decreta la intervención de las universidades, la supresión de la autonomía universitaria y el exilio de los grupos académicos más dinámicos, clausurando una trayectoria de modernización que venía debilitándose ante las restricciones presupuestales y el impacto de la radicalización política en la vida universitaria (Buchbinder, 2018).

Una experiencia similar vive Uruguay. Hacia mitad de la década de 1970 y bajo la égida del rector Oscar Maggiolo, la Universidad de la República discute un proceso de transformación que presupone la apuesta a la consolidación de una universidad de

investigación, preocupada por los problemas del desarrollo nacional y que trascienda la mera formación de profesionales. Este proceso se trunca, ante el aumento del autoritarismo, la radicalización del conflicto político y, finalmente, el golpe de Estado de 1973 (Markarian, 2020).

En Chile, la reforma universitaria puesta en práctica entre 1967 y 1968 implica una progresiva jerarquización de la investigación como función constitutiva central de la vida universitaria y complementaria de la enseñanza, que hasta esa fecha era la preocupación preponderante casi en exclusividad. Se crean nuevos departamentos y centros, se prioriza la incorporación de docentes con altas calificaciones y de dedicación exclusiva. Esos avances hacia una profesión académica moderna sufren una discontinuidad bajo el régimen militar (Brunner, 2015).

Así, en Argentina, Chile y Uruguay determinaron cierto ostracismo de la investigación –reduciendo la dotación presupuestal y reorientando las ofertas formativas a las necesidades que se entendían necesarias para el sistema productivo– combinado con la percepción oficial de que la universidad como institución requería un férreo control en tanto entidades tendientes a promover y cultivar el “desorden” social (Markarian, 2015). En contraste, en Brasil el régimen autocrático instaurado en 1964 combinó persecución de parte de la comunidad universitaria con políticas de reconfiguración de las universidades bajo un paradigma de “modernización conservadora” de carácter autoritario y elitista, pero que forma parte de programas de reforma previamente enarbolados desde la izquierda, como: promoción de la investigación y la formación de posgrado, fomento a regímenes de dedicación integral, inversión en infraestructura científica, división de antiguas facultades para erigir institutos de investigación básica, eliminación de la figura del profesor catedrático por la de departamentos académicos que nuclea a docentes en áreas disciplinares, ampliación de los puestos docentes, etcétera. La represión de parte de la comunidad universitaria se mezcla con una estrategia de asimilación de otra parte del elenco académico, mejorando las condiciones en las cuales se desarrolla la actividad universitaria (Patto Sa Motta, 2018).<sup>3</sup>

En el plano del financiamiento también se observan evoluciones dispares y contradictorias. Es valioso observar que estas tensiones se expresan con fuerza a nivel internacional, incluyendo buena parte de los sistemas de educación superior en el mundo desarrollado. A partir de la década de 1970 en el Reino Unido (Carpentier, 2021) y algo más tardíamente en Estados Unidos, el financiamiento proveniente del sector privado, fundamentalmente a partir del cobro de aranceles, desplaza a

---

<sup>3</sup> Para un rico análisis comparado de las experiencias Argentina y Brasileña, véase Unzué y Emiliozzi, (2013).



los fondos públicos como principal soporte presupuestal en una tendencia clara a la mercantilización de la enseñanza superior. Hacia 2015, los fondos públicos apenas superan 30% del total de ingresos percibidos en promedio por las universidades inglesas y estadounidenses; lo que contrasta con el periodo de la posguerra comprendido entre 1945 y 1973, con la expansión de los Estados de bienestar y una inversión pública en educación superior que llega a representar 50% del ingreso de las universidades en Estados Unidos y 90% en el Reino Unido. Hay evidencia de que el financiamiento por venta de servicios –aranceles y resultados de la investigación universitaria adquiridos por empresas– sustituyeron más que complementaron el financiamiento público, en particular desde comienzos del siglo XXI. En otros términos, el cambio de modelo funciona como un mecanismo de ajuste fiscal, responsabilizando a los estudiantes de los costos de su formación (Carpentier, 2018).

El nuevo paradigma dista de generalizarse en el mundo desarrollado, como puede apreciarse en la alta participación del gasto público como fuente de recursos de las universidades en los países nórdicos, Francia, Alemania o Austria (OCDE, 2021).

Los intentos de reforma promovidos por el Banco Mundial y otros organismos, bajo la égida del Consenso de Washington, en la década de 1990 parten de la base de que los beneficios de la educación superior se reducen a la sumatoria de beneficios privados que obtienen los receptores de la formación o de las ventajas de la investigación, con la excepción de las ciencias básicas. El modelo de políticas públicas subyacentes se asocia a que los receptores de dichos beneficios deberían financiar con pagos directos la provisión de dichos bienes, a partir de arreglos de mercado (Marginson, 2011).

En un marco global caracterizado por la presión ideológica que tienden a la instrumentación de mecanismos de financiamiento mercantilizados, desde comienzos de la década de 1990 algunos países preservan el financiamiento público como principal apalancamiento de su funcionamiento institucional (Argentina, Brasil, México, Uruguay),<sup>4</sup> pero en otros los recursos provenientes del sector privado, en particular mediante aranceles, son relevantes para las universidades (Chile). En el caso del financiamiento, el peso del arancelamiento no es visible sólo al interior de las

---

<sup>4</sup> En el Río de la Plata las universidades continúan operando con un particular arreglo de acceso irrestricto y gratuidad luego de la reinstauración democrática en la década de 1990. Otras experiencias muestran que la gratuidad o arancelamientos muy bajos se combina con la selectividad más o menos restrictiva según el lugar en la pirámide que ocupa cada universidad pública en sistemas estratificados y diversificados (Brasil, México). Finalmente, en varios países predominan esquemas selectivos con matrículas más o menos onerosas, que constituyen un pilar central de financiación de las actividades universitarias, como es el caso Chileno.

universidades, sino fundamentalmente en la expansión de un sector terciario privado que absorbe el aumento de la cobertura, habitualmente apoyado en subsidios y transferencias provenientes de las políticas públicas, como es el caso de Brasil (Sampaio, Andrade y Balbachevsky, 2019) o Chile (Espinoza, 2015).<sup>5</sup>

Persistente como factor común identitario la fuerte reivindicación de la autonomía universitaria, consagrada en general en marcos legales o constitucionales explícitos y la reivindicación de la extensión universitaria como función sustantiva universitaria (con todas sus variantes polisémicas ya señaladas). La heterogeneidad en las derivas institucionales y en la morfología de los sistemas de educación superior públicos lleva a algunos investigadores a afirmar que el concepto de universidad latinoamericana está o perimido o superado (Bernasconi, 2008).

Desde una perspectiva menos tajante, no es claro que exista una universidad latinoamericana, como conjunto de características articuladas que predominan sobre las diferencias. No obstante, también operan fuerzas convergentes contemporáneas y, lo que quizás es más relevante, los desafíos de política universitaria troncales y prioritarios tienen características similares.

#### CAMBIOS Y TENSIONES RECIENTES: ¿RETORNO A UN PARADIGMA COMPARTIDO?

Junto con los procesos de diferenciación institucional operan fuerzas que empujan hacia cierta convergencia en los paradigmas de organización y la imagen objetivo, aspiracional, que se encuentra en la demarcación de las misiones y visiones institucionales. Estas fuerzas provienen de los incentivos que guían la misión de las universidades en la actualidad y de las demandas latentes y efectivas de la sociedad de pertenencia.

Tanto por razones intrínsecas como de prestigio, la universidad como institución se encuentra compelida a desarrollar y visibilizar la investigación como función sustantiva. Desde los índices (*rankings*) internacionales hasta la percepción de que una enseñanza de calidad puede desarrollarse sólo en estrecha vinculación con la generación de conocimiento, los incentivos del cuerpo docente y de las autoridades institucionales

---

<sup>5</sup> La ampliación del peso del sector privado lleva a que si se considera la financiación global del sistema de educación superior el peso del financiamiento privado resulte muy importante, aun cuando las universidades públicas en sí perduren en un esquema de gratuidad o muy bajos costos. Por ejemplo, en países como Chile, Perú y Brasil la participación del sector privado en la matrícula total es mayor al 70%, mientras que en Colombia y Costa Rica supera el 50% (García de Fanelli, 2019).

impulsan a las universidades a convertirse en universidades de investigación, a semejanza del modelo berlinés preponderante en el mundo desarrollado (*research universities*).

La búsqueda de legitimidad social por parte de las autoridades universitarias y el papel de las jóvenes generaciones de docentes –con mayores estándares de formación, preocupados por el desarrollo de una profesión académica, conectados con más amplias redes académicas globales, entre quienes la producción científica es el principal mecanismo de reconocimiento entre pares y muestran menor propensión a mezclar posicionamientos políticos externos con los procesos de validación de roles y posiciones internos– presionan para abrir más espacios para la generación de conocimiento y la creación cultural.

Ausente en el discurso de la reforma, no hay ejemplos significativos de universidades públicas que no pretendan emular el modelo de universidad donde investigación y enseñanza constituyen cuerpos inseparables.<sup>6</sup>

Las demandas sociales externas también operan como posibles fuentes de convergencia. El caso más evidente es la movilización estudiantil chilena de 2011 y sus consecuencias, que trascendieron el escenario universitario y transformaron la política chilena. La rebelión contra factores asociados con la mercantilización de la formación universitaria –aranceles, estratificación, privatización de las prestaciones– vuelve a poner en el centro de la discusión la gratuidad y el acceso, presionando al modelo chileno hacia un paradigma de financiamiento sostenido en la noción de bien público cuyo soporte de recursos debe garantizarse, primordialmente, desde el Estado.<sup>7</sup>

Las políticas de expansión de la educación superior en Brasil, pese a la persistencia de un sistema altamente estratificado, agregan elementos de acceso diferencial y privilegiado a la enseñanza pública gratuita de poblaciones postergadas y discriminadas (afrodescendientes, indígenas); a la vez que la reproducción en el acceso a la educación superior de calidad, sostenida en gran proporción por las universidades públicas, es materia de discusión y análisis crítico desde la academia (Marteletoa, Marschnerb y Carvalhaes, 2016). El derecho igualitario a una educación superior adecuada y pertinente es una necesidad perentoria que empuja a los sistemas universitarios hacia

---

<sup>6</sup> Esta afirmación es cierta en el plano aspiracional. Su efectivización muestra grados de avance muy heterogéneos, con universidades que han desarrollado sólidas y reconocidas capacidades de investigación y otras que muestran fuertes debilidades en la materia.

<sup>7</sup> Por cierto, la gratuidad ha comenzado a ocupar un lugar central en discusiones políticas también en países desarrollados. Si bien no logró superar los escollos del bloqueo parlamentario, el presidente Biden realizó planteos en esta dirección; en el Reino Unido los costos de la educación superior constituyen foco de debate y otro tanto sucede en otros países con estructuras de costos onerosas sobre las familias.

arreglos más democráticos, superadores de las herencias mercantilizadoras de la década de 1990 y visiones elitistas.

A la vez que el acceso a la educación universitaria se ha transformado, progresivamente y quizá de manera inexorable, en un eje en la arena de la discusión democrática; desde una mirada negativa otra dimensión ubica el foco de atención sobre cierto espectro de universidades latinoamericanas. Con distintos matices autoritarios, componentes importantes de los espectros políticos cuestionan la autonomía universitaria. Incluso, avanzan sobre ésta. La autonomía universitaria es una compañera incómoda para los regímenes autocráticos. Estos agravios han provocado una nueva tendencia a que las universidades se aglutinen detrás de discursos defensores de la autonomía institucional.

En suma, procesos recientes pueden volver a acercar, aun desde la diversidad de historias previas a estos modelos: la defensa de la autonomía universitaria, los valores democráticos propios de la historia de la universidad latinoamericana, la gratuidad y la equidad en el acceso, la búsqueda de una universidad donde la investigación ocupe un lugar central constituyen puntos conceptuales que cimientan transformaciones futuras de la universidad latinoamericana.

## **DESAFÍOS Y TENSIONES A COMIENZOS DEL SIGLO XXI**

La tercera década del siglo XXI ubica la reflexión sobre la pertinencia de la universidad latinoamericana y su agenda de transformación bajo nuevas luces y perspectivas. Los cambios en el contexto internacional, las demandas perentorias de democratización del acceso al conocimiento avanzado y la imbricación entre investigación y creación cultural con un desarrollo endógeno, inclusivo y sustentable dialogan con dificultades estructurales de nuestra región: los altos y crónicos niveles de desigualdad social en el acceso a activos y recursos, una matriz productiva sostenida en la dotación de recursos primarios con bajos niveles de diversificación e industrialización (Hartmman, Guevara, Jara-Figueroa, Aristarán e Hidalgo, 2017), inestabilidades políticas e institucionales que no han permitido sostener políticas públicas de lenta maduración y alto retorno social; como las asociadas con la educación y el fomento de las ciencias y la cultura.

La región afronta simultáneamente dos desafíos sustanciales que hacen a sus sistemas de educación superior, dos desafíos ausentes en las economías centrales simultáneamente y que tensionan a las políticas públicas y a las instituciones de educación superior.

El primero, se llega en forma tardía a la generalización de la educación universitaria. Cuando Martin Trow reflexionó hacia 1973, en su ensayo seminal sobre los problemas en la transición entre una educación superior para las élites hacia una educación superior

masiva, su referencia fundamental era Estados Unidos. Hoy, Simon Margison (2016) y otros autores hablan de la preponderancia de los sistemas con alta participación.

América Latina afronta esta tendencia más recientemente, como se puede apreciar en indicadores como la tasa bruta de matriculación terciaria (Cuadro 1). Sin embargo, uno de los problemas medulares asociados con esta expansión tiene que ver con el grado de diferenciación vertical –calidad y prestigio– con el que se asocia: ¿la expansión abre nuevas oportunidades de movilidad, o la especialización de las instituciones más prestigiosas en la formación de las élites constituye un nuevo mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales? La discusión es compleja, en tanto la propia diferenciación institucional de corte horizontal –trayectorias y ofertas educativas– puede fungir como un reconocimiento a la mayor diversidad estudiantil y respuesta de política para apalancar la democratización del conocimiento avanzado (Shavit, Arum y Gamoran, 2007).

El segundo, nuestros sistemas endógenos de generación de conocimiento –investigación y creación cultural– son aún débiles, sujetos a fragilidades estructurales. No es menor señalar que la investigación como actividad estructuradora de la vida universitaria es un fenómeno relativamente reciente en América Latina y el Caribe, con excepciones puntuales, como fue la fundación de la Universidad Nacional de la Plata, en Argentina (von Reichenbach y Bibiloni, 2012). Simultáneamente, los sistemas de investigación locales dependen profundamente de los esfuerzos de las propias universidades, dada la debilidad de otras instituciones o espacios organizativos.

Ambos planos conviven y tensionan, a veces en direcciones divergentes. ¿Qué deben priorizar los sistemas de educación superior, la consolidación de vectores de investigación de calidad o la atención a la “masificación” de los propios sistemas? Las características del cuerpo docente, para señalar una de las posibles tensiones, no son necesariamente las mismas en uno u otro caso. Ambas dimensiones –palanca para la investigación endógena, instrumento de democratización del conocimiento– moldean trayectorias reales o potenciales distintas.

Estas tensiones se asocian con la ya clásica detectada por Burton Clark entre el acelerado crecimiento sustantivo de los cuerpos académicos –mediante el surgimiento de nuevos campos disciplinares, la ampliación de sus objeto de estudio o la jerarquización de ámbitos de ejercicio profesional– y el crecimiento reactivo, asociado con la expansión de recursos necesarios para atender la creciente matrícula universitaria (Clark, 1996). Esos patrones de desarrollo, en los países centrales, acontecen en el marco de estructuras sólidas y diversificadas de investigación y su asociación con la educación superior. La particularidad de América Latina y el Caribe radica en la contemporaneidad urticante de estos desafíos. Sus sistemas universitarios afrontan desde hace relativamente poco tiempo –apenas algunas décadas– el triple desafío de

profesionalizar y generalizar la investigación, atender a los sistemas de formación de grado de alta densidad y avanzar, sobre bases más incipientes y frágiles, en la atención del “crecimiento sustantivo” de los campos académicos, tal como señala Clark. En otros términos, las políticas públicas deben construir contemporáneamente canales de diversificación de acceso y permanencia en la educación superior dado el mayor volumen y heterogeneidad estudiantil, impulsar los tardíos procesos de internalización de la investigación como actividad sustantiva y generalizada y atender los desafíos del crecimiento académico sustantivo.

### LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la década de 1970, Estados Unidos era el único país con una tasa bruta de matriculación terciaria que lo ubicaba en el umbral de constituir un sistema de educación superior masivo. En el resto del mundo, la educación superior era un espacio de participación de un pequeño sector de *élite*. Incluso en Europa la matrícula de las instituciones de educación superior apenas supera un cuarto de la población de referencia.

A comienzos del siglo XXI la situación cambia dramáticamente. Los países desarrollados tienden a universalizar la educación superior y también se generaliza en el contexto latinoamericano, destacándose Argentina y Chile hacia el 2001.<sup>8</sup> No obstante, contrasta la evolución de la mayor parte de los países de la región con la de otros países cuyo estadio de desarrollo educativo era marcadamente inferior en 1971, como pueden ser China, Corea del Sur o Singapur. En particular, la evolución de China es sorprendente. A comienzos del siglo su tasa bruta de matriculación (TBM) no alcanzaba 10%, 20 años más tarde supera a la mayor parte de los países latinoamericanos, con la excepción de los tres países antes señalados.

Detrás de esta evolución se encuentran las aspiraciones de las familias de pertenencia de los estudiantes de movilidad en las posiciones que ocupan en el entramado social y el deseo de realización personal de los jóvenes. La educación ocupa un lugar central en los discursos meritocráticos, que construyen la imagen de que el estudio es la herramienta principal para canalizar el esfuerzo individual, clave para el éxito en la trayectoria de

---

<sup>8</sup> Recuérdese que la tasa bruta de matriculación terciaria mide la relación entre la matrícula y el tamaño de las cohortes en edad teórica de estar en la educación superior. Por lo tanto, bajo los criterios señalados por Trow (1973), la universalización no presupone que toda la cohorte accede, en tanto la extra edad en las instituciones universitarias incide en el cálculo, en especial en algunos países de América Latina, como Argentina, Uruguay y Chile.

CUADRO 1  
*Tasa bruta de matriculación terciaria (1971-2020)*  
*América Latina y otros países seleccionados*

Países seleccionados	1971	1981	1991	2001	2011	2020
América Latina						
Argentina	15.3	23.1	38.1	59.0	76.3	95.4
Brasil	..	..	..	18.2	43.5	55.1
Chile	10.4	12.4	21.2	40.4	72.3	93.1
Colombia	4.7	10.1	15.3	25.3	43.0	55.0
Costa Rica	9.7	20.8	29.1	26.7	45.8	57.7
Guatemala	3.3	5.4	7.8	9.2	19.6	22.1
México	5.3	14.2	15.0	23.7	28.3	42.8
Paraguay	4.1	9.2	8.3	17.8	34.6	..
Perú	9.7	19.6	29.7	30.3	..	70.7
América Latina y el Caribe	<b>7.0</b>	<b>14.0</b>	<b>17.3</b>	<b>24.6</b>	<b>43.8</b>	<b>54.1</b>
Otros países y regiones						
China	0.1	1.8	2.9	9.8	25.6	58.4
Corea del Sur	6.8	14.9	37.6	79.6	100.7	98.4
Singapur	6.5	..	..	30.3	..	91.1
Estados Unidos	47.3	55.7	73.1	..	88.7	87.9
Europa	25.9	30.0	35.9	53.4	69.0	75.1

Nota: la información corresponde o al año simple señalado o, en el caso de no contar con dicha información, al año previo más cercano, siempre que la distancia al año de referencia resulte igual o menor a tres años.

Fuente: base de datos de Unesco.

vida. Más allá de los límites normativos y fácticos de estas percepciones inculcadas desde distintos ámbitos políticos e institucionales basadas en el mérito como origen del “éxito”,<sup>9</sup> lo cierto es que la universidad es percibida como canal casi que exclusivo para habilitar trayectorias vitales cultural, social y materialmente ricas. La expansión de la educación superior es una de las marcas de identidad de las sociedades actuales, factor preminente de estratificación y distribución de los logros sociales (Case y Deaton, 2020). La creciente presión social sobre el derecho al acceso a un bien percibido como

<sup>9</sup> Para una discusión sobre los límites y riesgos de la meritocracia, véase Sandel (2020).

puerta imprescindible para el reconocimiento social y la realización individual explica el papel crucial de la educación superior en las sociedades modernas.

El acelerado incremento de la demanda de acceso a la educación superior fue afrontado a partir de diferentes mecanismos por los sistemas universitarios latinoamericanos.

En países como Brasil y Chile el incremento de la demanda se absorbe mediante de la ampliación de la plataforma institucional, en especial con la creación o crecimiento del sector privado, cuya participación en la matrícula total supera al sector público. En estos casos, el problema de demanda de democratización se atiende mediante la provisión privada, mientras que el crecimiento del sector público es de menor magnitud. Uno de los problemas emergentes en este escenario es que un núcleo de instituciones públicas, en general aquellas más antiguas, se tornan universidades de investigación altamente selectivas; con un ingreso estratificado que privilegia a las élites. La demanda de acceso es atendida por nóveles universidades o institutos de educación superior, con estándares de calidad precarios.

En otros países la ampliación de la oferta se instrumenta a partir de la diferenciación del propio sector público, emergiendo nuevas universidades o instituciones terciarias que canalizan el incremento de la matrícula, como es el caso de Argentina (Rasetti, 2014). En una situación intermedia el sector privado muestra un crecimiento importante, absorbiendo un segmento relevante de la matrícula incremental, aunque el sector público continúa representando la mayoría de la matrícula universitaria, como en Colombia y México (Villa, 2019).

Los sistemas universitarios latinoamericanos han vivido un fuerte incremento de su plataforma institucional, con la emergencia de nuevas universidades públicas y privadas. Si estos procesos constituyen mecanismos de diversificación, que reconocen la mayor heterogeneidad estudiantil y responden a ella con ofertas adaptadas a esa realidad, o mecanismos de estratificación, donde el acceso a instituciones de distinta jerarquía perpetúa desigualdades estructurales y frustra esperanzas de movilidad; es materia de investigación. Algunos análisis primarios en la región parecen indicar que la estratificación prima en países como Brasil (Marteleto, Marschnerb y Carvalhaes, 2016; Sampaio, Andrade y Balbachevsky, 2019), México (Villa, 2019) y Chile (Encinas, 2017).

El anhelo democrático de un acceso universal de calidad a la educación superior afronta el problema simultáneo de la estratificación y los costos de matriculación. Ambos factores pueden frustrar el deseo de realización depositado, en el siglo XXI, en la universidad como institución.

Una clave del problema radica en la forma en que la universidad pública latinoamericana se inserta ante las nuevas demandas de sectores emergentes, históricamente



postergados. La tradición universitaria, heredada del movimiento reformista, descansa en dos aspectos que, potencialmente, constituyen vectores que operan en direcciones contrarias.

Por un lado, el espíritu democrático de la universidad latinoamericana, con la vocación de atender las problemáticas locales y facilitar el acceso al conocimiento de los sectores populares, constituye un factor que, reconfigurado, debería impulsar a la universidad latinoamericana a abrir sus puertas y diseñar estrategias para llegar, con formación universitaria de calidad, a toda la sociedad. La diversificación de trayectorias curriculares, flexibilización de la formación de grado y facilitación de las transiciones entre las instituciones constituyen respuestas en esta dirección; en tanto reconocen la mayor diversidad estudiantil.

Por otro lado, el concepto fuerte de autonomía que impregna el discurso universitario es paradójico: se refiere a cada universidad individual, no a un sistema. De hecho, la reticencia a funcionar en el marco de un conglomerado articulado de instituciones públicas es alta, en tanto se visualiza como un recorte de esa autonomía; en tanto presupone definir asignaciones de roles distintos en un marco más amplio. Democratizar la educación superior para las universidades latinoamericanas presupone ubicarse, diseñar y establecer políticas comunes, que eviten la fragmentación y, en muchos casos, la mercantilización de la educación superior. Dentro del sector privado, a su vez, quienes ejercen un mayor poder de expansión de la matrícula no son las universidades de prestigio –preocupadas por mantener mecanismos de reclutamiento basados en la captura de “los mejores estudiantes”–, sino organizaciones donde predominan el fin de lucro y ofertas con estándares de calidad reducidos. Las universidades públicas no presentan un papel activo en esta materia, salvo contadas excepciones. Señalan con frecuencia a la expansión privada como un problema, pero más como estrategia defensiva que como postura propositiva, generando alternativas que permitan expandir la educación superior desde sus propios ámbitos. La autonomía, tan cara para la universidad latinoamericana y escudo contra los periódicos avances autoritarios –como sucede hoy con claridad en realidades como la de Brasil o Venezuela–, entendida como un rasgo individual de una institución, la aísla de su responsabilidad sistémica. Sin una reconfiguración sistémica del concepto de autonomía, es improbable que emerjan soluciones equitativas que aborden la democratización universitaria.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> No es posible profundizar en este artículo sobre estos aspectos, pero es importante señalar que el surgimiento de marcos nacionales de evaluación y acreditación no resuelven estos problemas de fondo, en tanto el foco está puesto en las instituciones individuales y no en la coherencia global de un sistema.

Ambos factores –espíritu democrático y autonomía universitaria– necesitan una actualización conceptual profunda para ser parte de la “caja de herramientas” con que la universidad latinoamericana responde a estas inquietudes. En 1918, el movimiento reformista operó en instituciones elitistas por definición, patrón que primó por lo menos hasta la década de 1950. No era parte del imaginario colectivo –sería un anacronismo solicitarle a la revuelta de Córdoba que lo tuviera– la universalización de la educación superior. La democratización de la universidad se pensaba en clave de su vínculo con la sociedad, con la elaboración de rutas de formación para los sectores vulnerables desde la extensión, con la priorización del accionar universitario con base en las necesidades de los sectores populares. La universidad latinoamericana pública, heredera de esta tradición, persiste en un discurso extensionista, pero no ha dialogado bien con la universalización de la educación superior, salvo situaciones acotadas. Por la misma razón, esta tradición ve a la universidad como un actor singular, no parte de un entramado coherente de instituciones y políticas tendientes a asegurar este derecho.

#### SISTEMAS DE CREACIÓN DE CONOCIMIENTO Y CULTURAL ENDÓGENO

Las universidades han sido, desde el siglo XIX, las principales instituciones responsables de la generación de conocimiento en todas las áreas de las ciencias, las humanidades y la cultura. En buena medida, esto es producto de la predominancia del modelo humboldtiano de universidad, que combina investigación y formación de alto nivel como un todo. El modelo preponderante en América Latina y el Caribe, casi hasta las últimas tres décadas del siglo XX, fue de raigambre profesional. Córdoba y sus oleadas reformistas no cuestionan en profundidad esas bases, donde se carece de una conceptualización clara de la importancia de la investigación endógena, conectada y profesional. Prima la enseñanza como función y, por los avatares antes comentados, la incorporación sistemática de la investigación es más reciente.

La constitución de una base de investigación y creación cultural amplia, diversa y conectada en red a escala regional y global representa un desafío importante de las políticas públicas en la época contemporánea, más cuando el conocimiento avanzado constituye piedra angular de las economías contemporáneas, palanca para incrementar el bienestar colectivo y, simultáneamente, fuente primordial de asimetrías en la calidad de vida y en la distribución del poder, tanto a escala local como global (Arocena, 2018).

Sin embargo, en clave de desarrollo, el desafío no es sólo construir plataformas científicas sólidas, sino conectarlas a los problemas multidimensionales de nuestras sociedades. Es conocido el sesgo en las agendas de investigación internacional hacia preocupaciones propias del mundo desarrollado. Los ejemplos más emblemáticos, pero

no únicos, se asocian con los recursos invertidos en investigación en salud en patologías propias de dichas sociedades, *bis a bis* los recursos destinados a escala mundial para investigar en problemas sanitarios propios del Sur. Constituir bases sólidas y estables para la generación del conocimiento se junta con legitimar, jerarquizar y dotar de prestigio a temas y preocupaciones muchas veces marginales a escala global, pero centrales a escala del desarrollo regional, nacional y local en América Latina.

Nuevamente, un enfoque de esta naturaleza, que ubique la construcción de estas bases en el ámbito universitario obliga a pensar la autonomía como un concepto sistémico, no de instituciones singulares. Por un lado, para compartir los austeros recursos de los países latinoamericanos se debería avanzar en la constitución de plataformas de investigación (y enseñanza) compartidas y complementarias, a la vez que se fomentan perfiles institucionales diferenciados, pero ensamblados en cuanto a la generación de conocimiento se refiere. Por otro lado, perfiles institucionales diferenciados, donde prime la complementariedad sobre la competencia, potencian las capacidades locales y nacionales. Por cierto, hay un espacio de autonomía institucional imprescindible, pero a la vez políticas sistémicas que promuevan estos arreglos en forma explícita serán necesarios.

Un comentario adicional, que articula tanto los desafíos de la democratización de la educación superior como de la constitución de bases de investigación. Hay un viejo anhelo americanista explícito en la reforma de Córdoba y en las conferencias estudiantiles previas, con toda su carga idealista fraguada a partir de obras como la de José Enrique Rodó en la frontera entre los siglos XIX y XX. Esta dimensión no ha penetrado las configuraciones institucionales del siglo pasado y no emerge como preocupación prioritaria en la actualidad, salvo bajo formatos genéricos sobre el fomento a una internacionalización, muchas veces difusa y acrítica. En el contexto de nuestra región, construir programas de integración académica efectiva –títulos conjuntos, programas de investigación de largo aliento en áreas clave, reconocimientos de títulos y trayectorias compartidas, etcétera– es una palanca para el desarrollo endógeno y conectado del conocimiento avanzado y priorización de preocupaciones comunes de las sociedades latinoamericanas. La región, que avanza en acuerdos comerciales, no lo ha hecho en forma sistemática en la integración universitaria. En muchos sentidos, los acuerdos estables son más frecuentes entre universidades de la región con el mundo desarrollado que entre las propias universidades de estas latitudes. Basta mirar con atención las dificultades para reconocer títulos en América Latina. Ubicar, nuevamente, la pertinencia de una integración diversa pero sostenida en el ámbito académico no es una tarea trivial, ni puede instrumentarse con base en impulsos voluntaristas. Pero el retorno social de una mirada de esta naturaleza obliga a pensar en estos ambiciosos horizontes.

## REFLEXIONES FINALES

En la forma en que las universidades se transformen y respondan a las nuevas demandas sociales, a las aspiraciones de sus cuerpos docentes más jóvenes y a las presiones provenientes del contexto internacional y nacional es donde radica el dilema de la universidad latinoamericana. ¿Será sólo una válida referencia histórica y parte de las liturgias conmemorativas periódicas o es posible que en esas raíces se apoyen procesos de cambio de largo aliento en el siglo XXI?

Los dos grandes desafíos simultáneos –construir un sistema universitario latinoamericano capaz de afrontar los anhelos democráticos de acceso a la formación avanzada de calidad; cimentar sistemas de investigación y creación cultural endógenos, articulados y conectados– son propios de una región que llega “tarde” a la masificación de la educación superior y donde la investigación profesional no constituye aún un entramado denso.

Las movilizaciones sociales y las presiones democráticas representan fuerzas de convergencia hacia un nuevo modelo. Pero, simultáneamente, la emulación de arreglos institucionales y prácticas académicas del mundo desarrollado conlleva el riesgo de una convergencia a modelos análogos, a cierto isomorfismo que nace de una imitación acrítica global y del sistema de reconocimiento público, con la preponderancia de los retornos privados de mercado ante el retorno social y una inserción subordinada en las redes globales. Es en la capacidad de la universidad latinoamericana de reflexionar sobre sus propias trayectorias e identificar conjuntos de alternativas funcionales a atender esos grandes desafíos donde se definirá si serán instituciones clave de la dinámica social o si su rol se desdibuja en el concierto de otros actores, que actuarán ante la ausencias de propuestas provenientes de una nueva autonomía universitaria, que articule el nivel singular con el plano plural propio de pertenecer a un sistema capaz de canalizar esos grandes desafíos.

## REFERENCIAS

- Arocena, R. (2018). *Coocimiento y poder en el desarrollo. Hacia estrategias democratizadoras* (Biblioteca Plural ed.). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Bernasconi, A. (2008). “Is There a Latin American University Model?”, *International Higher Education*, núm. 52 <<https://doi.org/10.6017/ihe.2008.52.8031>>.
- Biagini, H. (2018). *La Reforma Universitaria y nuestra América. A cien años de la revuelta estudiantil que sacudió al continente*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Brunner, J.J. (2015). “Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte”, en A. Bernasconi (ed.), *La educación superior en Chile: transformación,*

- desarrollo y crisis*. Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de la Educación/ Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Buchbinder, P. (2018). “El sistema universitario argentino y sus tendencias y transformaciones entre los sesenta y los setenta: reflexiones a propósito de los debates en torno al plan Maggiolo”, en M.E. Jung, M.L. Martínez y P. Paroli, *50 años del plan Maggiolo. Historia, testimonios y perspectivas actuales*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias/ Universidad de la República, pp. 27-40.
- Cano Menoni, A. (2019). *Cultura, nación y pueblo*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpentier, V. (2018). *Expansion and differentiation in higher education: the historical trajectories of the UK, the USA and France*. Centre for Global Higher Education working paper series.
- (2021). “Three stories of institutional differentiation: resource, mission and social inequalities in higher education”, *Policy Reviews in Higher Education*, 5:2, pp. 197-241 <10.1080/23322969.2021.1896376>.
- Case, A. y A. Deaton (2020). *Deaths of Despair and the future of capitalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Clark B. (1996). “Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research”, *Higher Education* (32), pp. 417-430.
- Encinas Sevilla, A. (2017). “Disentangling inequality of educational opportunities: The transition to higher education in Chile”. Manchester: A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Humanities.
- Espinoza, O. (2015). “Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados”, en A. Bernasconi (ed.), *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de la Educación/Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García de Fanelli, A. (2019). “El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento”, *Propuesta Educativa*, núm. 52.
- Hartman, D., M. Guevara, C. Jara-Figueroa, M. Aristarán y C. Hidalgo (2017). “Linking Economic Complexity, Institutions, and Income Inequality”, *World Development*, núm. 93.
- Marginson, S. (2011). “Higher Education and Public Good”, *Higher Education Quarterly*, 65(4), pp. 411-433 <10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>.
- (2016). “The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems”, *Higher Education*, núm. 72, pp. 413-434 <10.1007/s10734-016-0016-x>.
- Markarian, V. (2015). “La Universidad intervenida: cambios y permanencias de la educación superior uruguaya durante la última dictadura (1973-1984)”, *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 4.
- (2020). *Universidad, revolución y dólares*. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House Grupo Editorial.

- Marteleto, L., M. Marschnerb y F. Carvalhaes (2016). "Educational stratification a decade of reforms on higher decade of reforms on higher education access in Brazil", *Research in Social Stratification and Mobility*, núm. 46.
- Milanesio, N. (2005). "Gender and Generation: the university reform movement in Argentina, 1918", *Journal of Social History*, 39(2).
- OCDE (2021). *Education at a Glance 2021*. París: OECD Publishins.
- Patto Sa Motta, R. (2018). "Universidades, intelectuais e ditaduras nos anos 1960", en M. Jung, M. Martinez y P. Paroli, *50 años del plan Maggiolo: historia, testimonios y perspectivas actuales*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias/Universidad de la República, pp. 41-52.
- Rasetti, C.P. (2014). "La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores", *Integración y Conocimient*, núm. 2.
- Sampaio, H., C. Andrade y E. Balbachevsky (2019). "Expanding access to higher education and its (limited) consequences for social inclusion: the Brazilian experience", *Social Inclusion*, 7(1).
- Sandel, M. (2020). *The Myranny of Merit. What's Become of the Common Good?* Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Shavit, Y., R. Arum y A. Gamoran (2007). *Stratification in higher education. A comparative Study*. Stanford, California: Standord University Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, CA.
- Unzué y Emiliozzi (2013). *Universidad y políticas públicas. ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Valadés, D. (2014). "Justo Sierra y la fundación de la Universidad", en H.V. (coord.), *Cátedra Nacional de Derecho Jorge Carpizo. Reflexiones Constitucionales*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villa Lever, L. (2019). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 24(81).
- Von Reichenbach, C. y Bibiloni, A. (2012). "Las dificultades de implantar una disciplina científica. Los primeros cincuenta años del Instituto de Física de La Plata", en Hurtado D., *La física y los físicos argentinos. Historias para el presente*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba/Asociación Argentina de Física.

# ARGUMENTOS

ESTUDIOS CRÍTICOS DE LA

SOCIEDAD

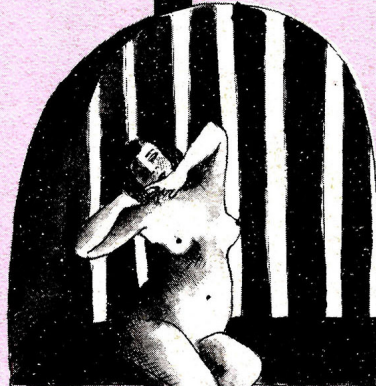
SEPTIEMBRE DE 1994

## **E**L SISTEMA DE PARTIDOS URUGUAYO DURANTE LA DICTADURA

Silvia Dutrénit Bielous

## **L**A SALUD EN CHIAPAS

Myriam Cardozo Blum



## **M**OVIMIENTOS SOCIALES

Jorge E. Aceves Lozano

## **P**OSMODERNIDAD Y CIENCIAS SOCIALES

Felipe Campuzano Volpe

Dibujo de Rachel Meza Peñaloza, 1994

*Argumentos*, núm. 20, 1994.