

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA CONTRA SU PROPIO ESPEJO. REFLEXIONES DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE DURKHEIM

PUBLICACIÓN ANTICIPADA

El Comité Editorial de la revista Espiral, Revista de Docencia e Investigación aprueba la publicación anticipada del presente manuscrito dado que ha culminado el proceso editorial de forma satisfactoria. No obstante, advierte a los lectores que esta versión en PDF es provisional y puede ser modificada al realizar la corrección de estilo y la diagramación del documento.

ACCEPTED FOR PUBLICATION

The Editorial Board of Espiral, Revista de Docencia e Investigación approves the early publication of this manuscript since the editorial process has been satisfactorily completed. However, it warns readers that this PDF version is provisional and may be modified by proof-reading and document layout processes.

La universidad pública argentina contra su propio espejo. Reflexiones desde la sociología de la educación de Durkheim

The Argentine Public University facing its mirror. Some reflections from Durkheim's Sociology of Education

Fernando Rada Schultze

Magister en Políticas Sociales, Doctor en Ciencias Sociales, Instituto Regional de Estudios Socioculturales (IRES, CONICET-UNCA), San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina. Facultad Latinoamericana Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA), Buenos Aires, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-0597-0749>

<https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/p/fernando-rada-schultze>
frada@sociales.uba.ar

Recibido: marzo 26 de 2024

Aceptado: mayo 2 de 2024

Cómo citar este artículo

Rada Schultze, F. (2024). La universidad pública argentina contra su propio espejo. Reflexiones desde la sociología de la educación de Durkheim. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 14(1). <https://doi.org/10.15332/erdi.v14i1.XXXX>

Resumen

Como nunca en su historia, en el último año, Argentina debate sobre la accesibilidad y gratuidad de la universidad pública. Impulsado por un nuevo signo político que gobierna el país desde diciembre de 2023, la universidad se enfrenta a diversos recortes presupuestarios y discursos que deslegitiman su rol social, al tiempo que tensionan un ideal arraigado históricamente en la cultura argentina: la educación universitaria como derecho y herramienta de ascenso social. A partir de la sociología de la educación de Émile Durkheim, el artículo indaga en la vigencia de su pensamiento para observar momentos de crisis de la actualidad, así como el rol de la educación en el sustento de una sociedad. Recuperando sus aportes, este trabajo analiza el contexto actual e histórico de la universidad argentina. Asimismo, se reflexiona sobre su función social en la transmisión de valores y normas sociales y su contribución en la construcción de la cohesión y lazo social de solidaridad.

Palabras clave: política educativa, estado, edades, representaciones.

Abstract

In the last year, Argentina has debated free access to public universities like never before. Driven by a new political sign that has governed the country since December 2023, the university faces various budget cuts and statements seeking to delegitimize its social role. At the same time, an ideal historically rooted in Argentine culture is called into question: university education as a right and a factor for social mobility and equal opportunity. Starting from the sociology of education of Émile Durkheim, the article analyzes the relevance of his thought to observe periods of current crisis and the role of education in maintaining a society. The objective of this article is to explore the current and historical context of the Argentine university. Likewise, we wonder about its function in the social transmission of values and norms and its role in solidarity and social bond constructions.

Keywords: Education policy, state, sages, representations.

Introducción

La historia universitaria en Argentina tiene una larga tradición. Su primera casa de estudios, creada por jesuitas, se remonta a 1613 en la ciudad de Córdoba. Durante cerca de dos siglos fue la única universidad del país, razón por la cual dicha provincia recibiría el apodo de “La Docta”. En 1821, lejos del modelo colonial, se creó la Universidad de Buenos Aires (Guaglianone, 2018; Vera de Flachs, 2019). Para finales del siglo XIX las casas de estudios superiores ya tenían definido su perfil y función social: las universidades se ocuparon, principalmente, de la formación profesional y, en nombre del Estado, fueron las instituciones que certificaron las facultades de los sujetos para ejercer profesiones liberales como abogacía, medicina o ingeniería, entre otras. Asimismo, la universidad comenzaba a ser una instancia central para la movilidad social ascendente de las clases medias de inicios del siglo XX (Buchbinder 2017, p. 21). Incluso, las instituciones públicas locales fueron aquellas que formaron a los principales dirigentes del país: hasta el 2015, todas las personas que se habían sentado en el sillón presidencial habían asistido a un establecimiento público (Diario Clarín, 2015). Es decir, sólo dos presidentes argentinos se graduaron en entidades privadas.

A lo dicho, le seguirían cuatro eventos de suma importancia para la universidad pública durante el siglo pasado. Por un lado, se debe revisar la Reforma Universitaria de 1918. Nuevamente el referente fue la ciudad de Córdoba, donde el estudiantado se rebeló contra su arcaico gobierno universitario buscando promover diversos cambios, entre los cuales se incluía asegurar la participación estudiantil en la elección del gobierno de las casas de altos estudios. Un segundo momento histórico de las universidades argentinas es la llegada del peronismo al poder a mediados de 1940. Entonces, si bien la participación del estudiantado se limitó en la composición de los Consejos Directivos, en este período se garantizó la gratuidad e ingreso directo, de modo tal que la universidad dejó de constituir un reducto de élites (Buchbinder 2017, pp. 22-23). Así fue como pasó de 66.212 estudiantes en 1949 a 135.891 en 1954 (Argentina Gobierno, 2019). En síntesis, nos encontramos con una universidad cuyo estudiantado comenzaba a componerse de distintos sectores sociales al tiempo que se encontraba organizado políticamente. Esto conduce a otro hito significativo que podemos situar en la Dictadura Militar de 1976-1983.

En ese contexto represivo y de intenso control (que implicó desde la prohibición de actividades gremiales hasta el cierre de carreras y la intervención de facultades), la cantidad de personas inscriptas mermó: mientras que 1975 había medio millón, en 1983 apenas superaban los cuatrocientos mil. Al mismo tiempo, la matrícula del sector privado pasó del 10% al 20%. Como último evento que repercutió en la historia de la universidad pública, podemos señalar que desde el regreso de la democracia hasta los últimos años: las universidades públicas recuperaron su autonomía basada en el cogobierno y la participación de los claustros, al tiempo que se afirmó el principio de la gratuidad e ingreso abierto. Ello llevó a que, de nuevo, se incrementara la matrícula (Buchbinder 2017, p. 25). Sin embargo, las políticas neoliberales de la década de 1990 que desembocaron en la crisis económica de 2001 también se reflejaron en la política universitaria con severos recortes en materia presupuestaria llegando hasta nuestros días.

No obstante, si la historia de la universidad argentina no está exenta de los vaivenes económicos y políticos que atraviesa el país, qué es aquello que distingue a los tiempos que corren y que motiva a este artículo.

Si bien, puede discutirse el calibre de recortes en los presupuestos educativos de unos gobiernos o la utilización política por parte de otros, lo cierto es que la educación en Argentina, con sus altibajos o aciertos y desaciertos, era vista hasta el momento como un mecanismo de ascenso social en el cual la descendencia de familias obreras puede acceder a estudios superiores que permitan su movilidad socioeconómica. Allí, radica posiblemente lo novedoso del momento presente. Lo que se discute en la llamada “batalla cultural” librada por el gobierno es, directamente, el plano representativo. La universidad pública, impoluta durante su historia y sinónimo de orgullo nacional, comienza a ser discutida no sólo en su contenido, sino en su imaginario. Esa batalla ya no es meramente económica. Ahora se discute si en verdad las clases bajas acceden, si la gratuidad debe mantenerse, si el acceso irrestricto en realidad favorece a inmigrantes y si, lejos de ser una instancia formadora, la universidad adoctrina a las personas al tiempo que son utilizadas “para hacer negocios turbios” (Diario La Nación, 2024; Diario Perfil, 2024). En síntesis, esencialmente, por primera vez de forma abierta, estamos discutiendo si la educación en Argentina, tal cual la conocemos, es un derecho o no.

En ese sentido, el presente artículo pretende recuperar los aportes durkheimianos al campo de la sociología de la educación con el objetivo de indagar las representaciones e imaginarios que subyacen en el caso de la universidad pública argentina; así como también, se indaga la modificación de estas representaciones en el período actual. Así, nos propondremos recorrer aspectos de la vida y obra del autor francés en materia educativa, y también visualizar la vigencia de su pensamiento al momento de analizar y reflexionar sobre el rol de los estudios superiores en esta nación sudamericana.

Con este horizonte, el trabajo será estructurado, primero, indagando el contexto en el cual se inscribe la obra de Durkheim, su lectura particular tanto de la sociología como de la educación y la función social que les atribuye a estas en la reconstrucción del lazo social y en la formación de individuos en contextos de crisis. Para tal fin, rastreamos los objetivos que tienen ambas disciplinas, según el autor, ante las rupturas del lazo vinculante y analizaremos de qué modo pueden y deben repararse. Por otra parte, para analizar cómo el autor entiende la sociología, primero abordaremos su definición, su objeto de estudio, campo y metodología a fin de entender los recursos que puede brindar al entendimiento y solución de crisis sociales.

Con referencia a la educación, indagaremos la función que ella cumple en la formación de nuevos sujetos o, en palabras de Durkheim, “en la creación de un ser enteramente nuevo: el ser social”, así como

también indagaremos el objetivo que esta tendría: la “realización de un ideal propio de cada sociedad” (1998, p. 18).

Hablar de los ideales de cada sociedad, por un lado, conduce a reflexionar sobre las representaciones e imaginarios que dan forma e identidad a cada comunidad y cómo estos imaginarios se transmiten. Para ello, también nos serán de ayuda dos autores emparentados con la obra durkheimiana: Moscovici y Halbwachs. Pero, la realización de un ideal social, por otra parte, nos adentra también en los objetivos que la sociedad organizada y sus instituciones (el Estado) tienen para su población. De esa forma, nos será de utilidad observar de qué modo Durkheim define al Estado y a las responsabilidades que le atañen.

Ahora bien, de esta propuesta emerge un primer interrogante: ¿Por qué si Émile Durkheim (1858-1917) desarrolló su vida académica entre finales del siglo XIX e inicios del XX, su pensamiento puede sernos de utilidad hoy? ¿Existen similitudes entre los diversos momentos de crisis de la universidad? Estas son algunas de las preguntas que, mediante la lectura de los autores propuestos, intentaremos indagar. Para ello presentaremos tópicos que nos permitan reflexionar sobre la educación universitaria argentina en la actualidad. Veamos, entonces, de qué modo sus aportes pueden brindarnos herramientas para la reflexión actual.

Durkheim, contexto y obra

Diferentes estudios han abordado la misma pregunta que nos hemos hecho sobre el pensamiento de Durkheim brindando diversas razones sobre la centralidad de estas obras. En principio debemos decir que su obra, más que centenaria, reviste el carácter de clásico. Ello significa que, a pesar del paso del tiempo, su trabajo inquiriere tópicos aún presentes (Rodríguez Sedano y Costa Paris, 2013, pp. 116-117). El autor, junto a Marx y Weber, es ubicado entre los “tres grandes de las ciencias sociales” ya que a partir de ellos se derivaron diversas corrientes sociológicas (Zabludovsky, 2002, p. 203). Como señala Turner, la sociología clásica fue producto de la Ilustración y de la noción de progreso; idea central en torno a la cual se erigió entre 1830 y 1930. Este ideal de progreso, que perdura en la actualidad, postulaba que la ciencia podría usarse en la construcción de un mundo mejor (Turner, 2014, p. 197). En ese marco, nació la sociología como interés de la modernización temprana en la cual la academia pretendía comprender los cambios sociales y su impacto en las sociedades. La industrialización, la urbanización, la burocratización y la democracia fueron algunos de los tópicos que esta incipiente disciplina abordaría. Al mismo tiempo, la sociología sopesó el grado en que estas transformaciones eran perjudiciales y, en ese caso, cómo atenderlas. Por su parte, la sociología durkheimiana se constituyó alrededor de los problemas que han acompañado la transición de sociedades simples a otras altamente complejas y diferenciadas: por ejemplo, la anomia y la falta de coordinación e integración entre las partes que constituyen a una sociedad (Turner, 2014, pp. 13, 198).

Entre los diversos tópicos que explora la vasta y prolífica obra de Durkheim, adquieren especial atención las formas de solidaridad, su construcción y reconstrucción en momentos de crisis. Es decir, cuáles son los aspectos que cohesionan a una sociedad; sus lazos vinculantes que dan forma sostienen y nos permiten pensar, en última instancia, en términos de sociedad. Opuesto a ello, en la falta de normas o su ruptura, emerge otra noción central en el pensamiento durkheimiano: la anomia. Estas preocupaciones del autor francés condujeron a que durante gran parte del tiempo su pensamiento fuese

catalogado como conservador. Por ejemplo, Portantiero ve en el nacimiento de la sociología durkheimiana, la búsqueda de “reformas tendientes a garantizar el mejor funcionamiento del orden constituido”. De acuerdo con el mismo autor, las crisis generadas por transformaciones políticas y económicas estimularon la emergencia de la sociología. Considerando a Durkheim un exponente del positivismo y de la sociología en “su momento de madurez”, Portantiero le atribuyó a su obra el rol de “desentrañar ese orden –es decir desentrañar las leyes que lo gobiernan–, contemplarlo y corregir las desviaciones que se produzcan en él. Así, todo conflicto que tendiera a destruir radicalmente ese orden debía ser prevenido y combatido, lo mismo que la enfermedad en el organismo” (2004, pp. 10-13).

Sin embargo, esa posición conservadora, según distintos trabajos, debiera ser relativizada tomando en consideración el carácter progresista asumido en las confrontaciones que Durkheim protagonizó (Zofío y Bonavena, 2008, p. 84), como así también su posicionamiento socialista, su participación en la Liga de los Derechos del Hombre y su defensa de la Revolución Francesa (Filloux, 1994; Lukes, 1985). Para Lukes, el pensamiento de Durkheim se sitúa en el contexto de crecientes ataques de sectores de derecha que amenazarían a la Tercera República Francesa y que culminarían en el boulangismo¹ y el affaire Dreyfus².

En esa línea, Timasheff señaló que probablemente la niñez del pensador francés “en la parte más nacionalista de Francia, su temprano contacto con los desastres de la guerra franco-prusiana, y su identificación con la minoría judía, tan fuertemente coherente, hayan contribuido a interesarlo en el estudio de la solidaridad de grupo” (Timasheff, 1977, p. 141). En cuanto a las múltiples causas que habrían inspirado la obra durkheimiana, es importante detenerse sobre un episodio en particular: los devastadores efectos de la guerra franco-prusiana. En efecto, además de las consecuencias inmediatas de la guerra, como el fin de la monarquía (Napoleón III) y la transición a la III República Francesa, la comuna de París, más la consecuente crisis económica, social y política (Holmes, 2008, pp. 243-249) subyace en este enfrentamiento armado una cuestión central que distingue a ambos contendientes y que guarda relación con el tema que aquí abordamos: la dispar relación educativa entre estas naciones. Según señala Hobsbawm (1989), mientras Francia tenía 18% de analfabetos entre sus reclutas, Alemania sólo poseía el 2% en esas condiciones. Así, una reforma educativa parecía, además de inminente, necesaria. En ese contexto, si bien la propuesta durkheimiana abordó los distintos niveles educativos, el autor prestaría especial atención al rol de las universidades en la reconstrucción del país:

Los hombres de iniciativa que al día siguiente de la guerra de 1870 emprendieron la reorganización de nuestra enseñanza superior, empezaron, como era natural, por lo más urgente. Ante todo, buscaron asegurar en nuestras renacientes Facultades, lo que es siempre la primera condición de su existencia, una enseñanza vigorosa y fecunda: se quería hacer de cada una de nuestras universidades un centro de actividad científica (Durkheim, 1998, p. 189).

En ese sentido, pese a que el autor entendía que no era función de la universidad formar moralmente a las generaciones jóvenes (ello le correspondería a las escuelas y liceos), la combinación de

¹ Encolumnado detrás de la figura de Georges Boulanger, el boulangismo consistió en un movimiento de protesta heterogéneo, populista y antiparlamentario. Distintos autores lo han considerado como una expresión prefacista o un primer intento de populismo nacionalista francés (Goodliffe, 2012; Joly, 2022).

² Alfred Dreyfus fue un capitán del ejército francés de origen judío al cual, en 1894, mediante un proceso irregular, se lo acusó de espionaje y fue condenado por alta traición. Su caso se convertiría en un ejemplo mundial de antisemitismo (Fiorucci y Rojkind, 2021; Sirvent Gutiérrez, 2017).

la universidad con la actividad científica permitiría “hacer plenamente conscientes y reflexivos” a los individuos. De este principio de reflexión se desprenden otros de vital importancia en la obra del sociólogo francés: la solidaridad y la moral. Para él, “el sentimiento de solidaridad es la raíz misma de moralidad: no hay vida moral sino cuando el hombre se asocia con otros hombres, formando con ellos grupos de los cuales depende y en cuya vida participa” (Durkheim, 1998, p. 192).

Pero para el autor, estas iniciativas debían trascender la esfera individual; lo contrario lo consideraba infructuoso. Para él era menester que las voluntades particulares tendiesen a agruparse en torno a una conciencia más clara y a un objetivo común, por lo cual solicitaría al Congreso que retomase e hiciera propia esa tentativa (Durkheim, 1998, p. 191).

En ese marco, Durkheim estaba preocupado por la necesidad de salvar la República y lo que ésta parecía representar; eso significaba, sobre todo, establecer una ideología liberal, laica y republicana, una nueva moral cívica que se enseñaría en todas las escuelas de la nación (Carmona Sánchez, 2020, p.12; Lukes, 1985, p.77). Por su parte, Robles Morchón entiende que la propuesta durkheimiana tiene un doble carácter, moral y científico, cuyo objetivo es la aplicación práctica de la sociología para solucionar las crisis sociales. Según este autor, el ideal ético de Durkheim fue la implantación de una sólida moral laica, una especie de religión civil que constituyera una base firme para la problemática III República Francesa (2005, pp. 13-14). En ese contexto, la sociología durkheimiana estaría convocada a realizar su aporte a la hora de despejar las sombras que oscurecían la posibilidad de alcanzar esa pura conciencia de sí (Emiliozzi y Del Río, 2021).

Tal como propone Filloux, Durkheim puede realizar esta particular lectura desde la sociología debido a que tal disciplina, y el saber aportado por el sociólogo, es susceptible de indicar cuáles ideas pedagógicas nuevas son pertinentes y cuáles no, de suscitar métodos pedagógicos y actitudes que respondan a las necesidades de la evolución (1994, pp. 37-38). Ahora bien, ¿de qué forma estas nuevas ideas pedagógicas se relacionan con la educación moral que Durkheim propone y qué utilidad puede tener?

La educación moral durkheimiana tiene como propósito la transformación de la sociedad. Para el autor, esta sociedad debería apoyarse en una educación intelectual cuyo basamento sea el pensamiento racional. A su vez, esta moral permitiría homogeneidad. En ese sentido, la escuela, en tanto agente de socialización, establece conductas para los individuos. Empero, a la hora de actuar, los individuos requieren de impulsos que se encuentran en el sentimiento colectivo; motivo por el cual se torna menester la presencia del otro (Simbaña, et ál., 2017, pp. 91-92). En ese aspecto, como señalan Runge Peña y Muñoz Gaviria, la propuesta durkheimiana implica pedagógicamente el desarrollo de la moral, entendida “como la progresiva racionalización de las estructuras de la conciencia moral”. Así, tanto la conformación social como individual será para Durkheim “la configuración de un ser moral” (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2008, p.159).

En efecto, como destaca Múgica Martinena, esta concepción se entronca con las propias concepciones que Durkheim tenía sobre la vida individual y social, enfocada primordialmente en la reconstrucción de un “tipo de racionalismo que se convertiría en un nuevo humanismo y, finalmente, con el único posible sentido que, según él, podía tener todavía el viejo concepto humanista (renacentista y romántico) de hombre total” (Múgica Martinena, 2005, p. 9). En esa línea, la creciente diferenciación entre las partes que componen a la sociedad y la pérdida de la religión como garante del orden en el

centro de la vida social empujaron a Durkheim a pensar nuevas formas de moral vinculante teniendo a dicho “nuevo humanismo” como ordenador social central.

Pero ¿cómo puede asegurarse esa moral laica? Dicho de otro modo, de qué forma se puede asegurar el orden en la compleja y cambiante sociedad industrial. Es decir, cómo se puede obtener un orden moral ante lo diversa, compleja y cambiante que resulta la sociedad actual y en donde los lazos tradicionales o representaciones e imaginarios que unían al individuo con la comunidad tienden a ser discutidos. Estos son algunos de los ejes en torno a los cuales se vertebra la obra de Durkheim y para los cuales, según el autor, la sociología con especial énfasis en la educación puede dar herramientas en su constitución.

Sociología, estado y educación

Tal como la concibe el pensador francés, la sociología versa sobre problemas de índole social; es decir, que no será mediante la introspección como podremos dar cuenta de fenómenos de tal calibre (Durkheim, 2005). Ello se debe a que la sociedad es algo completamente diferente a la suma de individuos: la sociedad consiste en una unidad con características propias que no permite su reducción a las de sus componentes individuales (Giddens, 1993). Para Durkheim, la sociología va más allá de un repertorio teórico o una serie de elementos analíticos; sobre todo, se encuentra concatenada a una praxis. Es una ciencia moral que permite conocer la “naturaleza de las cosas” y, con base en ello, permite intervenir sobre la realidad a fin de modificarla:

No se actúa eficazmente sobre las cosas más que en la medida que se conoce su naturaleza. No se puede dirigir bien la evolución de un sistema escolar más que si uno comienza por saber bien lo que él es, cómo está constituido, cuáles son las concepciones que están en la base, las necesidades a las que responde, las causas que lo suscitaron. Y así todo un estudio científico y objetivo, cuyas consecuencias prácticas no son difíciles de percibir, aparece cómo indispensable (Filloux, 1994, p.78).

Profundizando esta definición, Durkheim entiende a la sociología como la ciencia de las instituciones, su génesis y su funcionamiento. Para el autor, las instituciones se definen como todas las creencias y todos los modos de conducta instituidos por la colectividad. Estas, valga la redundancia, están instituidas por fuera de nosotros, fijan “ciertas maneras de actuar y ciertas valoraciones que no dependen de cada voluntad tomada aisladamente” (Durkheim, 2005, p. 130), son el resultado (la “síntesis”, dirá el autor) de la mixtura de acciones de varios individuos en la que esta combinación produjera algún producto nuevo. Un caso particular, y el que aquí nos convoca, es el del sistema educativo como expresión de aquellas creencias y modos de conducta –de los que arriba hablamos– institucionalizados colectivamente. Asimismo, la política educativa también es producto de otra institución que tiene injerencia sobre la vida de los actores que conforman una sociedad: el Estado.

Empapado de gran parte de las lecturas contractualistas³ del período anterior a su obra, Durkheim entiende al Estado como protector natural y único posible del individuo y no como su antagonista. Para él, progresan ambos en conjunto: más fuerte y activo es el Estado, más libre es el individuo. De esta definición también emergerá la conceptualización que el autor hace respecto a los derechos, los cuales no pueden existir sin solidaridad e interdependencia. Se trata, entonces, de una renuncia en pos de un bienestar superador y colectivo. En palabras del autor:

Los derechos de cada uno sólo han sido definidos gracias a concesiones y sacrificios mutuos, ya que lo que de este modo ha sido concedido a unos es a lo que necesariamente deben renunciar los otros. (...) El derecho resulta pues de una limitación mutua de nuestros poderes naturales, limitación que sólo puede hacerse en un espíritu de concordancia y armonía (Durkheim, 2012, p. 71).

Pero para Durkheim el Estado no es simplemente una suerte de pacificador y garante de los derechos y la armonía social. Es también su portavoz legítimo, ya que se trata del “conjunto de los únicos cuerpos sociales autorizados para hablar y actuar en el nombre de la sociedad”. Su función y utilidad es la de “introducir la reflexión en la vida social, reflexión que tiene un papel tanto más considerable cuanto que el Estado está más desarrollado” (2012, p. 59), razón por la cual, además de no constituir un conflicto o en devenir en antagonista de la individualidad, el Estado es una instancia racional y reflexiva superadora, por lo cual está facultada para “introducir la reflexión en la vida social”. En este sentido, el Estado es “la inteligencia puesta en el lugar del instinto oscuro” (Durkheim, 2012, p. 61).

En ese punto, su concepción del Estado coincide con la que el autor tiene sobre la sociedad, entendida como una instancia superior y diferente a la sumatoria de los miembros que la componen. Para Durkheim, “una multitud anónima de individuos ya no bastarían para determinar la conciencia colectiva, ya que esta determinación es el acto propio del Estado”. En ese sentido, la reflexividad del Estado, debido a su compleja composición, tiene la potencialidad de “percibir cosas que escapan a todos los particulares” (Durkheim, 2012, p. 60). Es decir, esa diferenciación entre el Estado y la suma de pasiones individuales no es sólo de nivel, sino también cualitativa: la creación de una nueva conciencia, colectiva en este caso. Ella excede y se distingue de la acumulación de conciencias particulares. Esto significa que el sustrato de tal conciencia no está constituido por los individuos, sino que implica un orden diverso. Por tanto, más allá de ser un órgano de reflexión, el Estado está a cargo de la justicia social: es a través suyo que se organiza la vida moral de la sociedad:

[...]el Estado es el órgano civil de la justicia... Pero ¿cómo es posible que desempeñe semejante papel? Basta representarse la fuente principal de la injusticia. Proviene de la desigualdad; supone, pues, que hay en la sociedad fuerzas materiales o morales, es indistinto, que como consecuencia de su superioridad están en condiciones de subordinarse más allá de los derechos individuales que caen en su esfera de acción: castas, clases, corporaciones, camarillas de toda índole, todas personas económicas (...) Para mantener a raya todas esas desigualdades, toda las injusticias que necesariamente resultan de eso, es preciso que por encima de todos esos grupos secundarios, de todas esa fuerzas sociales particulares, haya una fuerza igual (soberana) más elevada que todas

³ Durkheim (2000a) define a Montesquieu y Rousseau como los precursores de la sociología. Para él, se trata de trabajos que darían el estatus científico a esta disciplina. Para Durkheim sería principalmente la obra de Montesquieu aquella que estableció los principios de la nueva ciencia diferenciándola así de los aspectos deductivos, más cercanos al arte, que Durkheim entiende tenía hasta ese momento la sociología.

las otras, que sea en consecuencia capaz de contenerlas y prevenir sus excesos. Esta es la fuerza del Estado (Durkheim, 2012, p. 61).

Aquí aparece la cuestión ¿de qué modo el Estado hace frente a las desigualdades e injusticias de una sociedad? Una de las herramientas con las que cuenta, al tiempo que da forma a los individuos a la luz de los ideales colectivos que se desean transmitir, es la educación. El Estado, en ese sentido, tiene un rol fundamental: es el órgano encargado de “elaborar ciertas representaciones que valen para la colectividad. Estas representaciones se distinguen de otras representaciones colectivas por su más alto grado de conciencia y reflexión” (Durkheim, 2003a, p.113). Para el autor, el Estado logra crear estas representaciones con valor para el colectivo ya que tiene la capacidad de conocer cuáles son las necesidades de la vida comunitaria:

A causa de su función central, el Estado es (pues) más (apto) que cualquier otro órgano colectivo para advertir las necesidades generales de la vida en común e impedir que sean subordinadas a intereses particulares (...) Ello no significa decir que pueda bastar para todo. También él tiene necesidad de estar contenido por el conjunto de las fuerzas secundarias que le están subordinadas; de lo contrario, como todo órgano al que nada detiene, se desarrolla desmesuradamente, deviene tiránico y se excede (Durkheim, 2012, p. 62).

Ahora bien, debemos preguntarnos cuáles son esas “necesidades generales” y qué rol puede cumplir la sociología y la educación a la hora de conocerlas y difundir “las representaciones que valen para una sociedad”. Para Robles Morchón “la ciencia, más en concreto la sociología positiva, sería capaz de ofrecer el rigor del conocimiento necesario para llevar a buen puerto la tarea” (2005, p. 13). La sociología durkheimiana, en tanto ciencia positiva cuyo objeto radica en la explicación de una realidad actual próxima a nosotros, y que es capaz de influir en nuestras ideas y actos (Durkheim, 2003b, p. 26), siendo aplicada al análisis del sistema educativo, podrá evidenciarnos la necesidad de un nuevo ideal pedagógico, acorde a los tiempos que corran. Sin embargo, aunque esta realidad nos sea próxima, no puede explicarse mediante ejercicios introspectivos.

Como propondrá Durkheim, para averiguar los contenidos de la moral que organizan a una sociedad no se puede ir a la lógica, sino que es preciso ver lo que sucede en la realidad de los hechos sociales, pues los motivos de la acción no siempre son racionales. Allí, la sociología tendrá vital importancia en descubrir estas razones. En tanto ciencia de las instituciones, la sociología durkheimiana, permitirá comprender qué son y conjeturar qué deben ser las instituciones pedagógicas (Filloux, 1994, p. 67).

No obstante, el problema radica en cómo conocer estos contenidos de la moral en una coyuntura de crisis como la descrita en el presente trabajo. En ese aspecto, es menester entender a la educación más allá de una expresión institucional. Para Durkheim, la educación también es un hecho social. El sociólogo francés sostiene que cada sociedad cuenta con un sistema educativo “que se impone a los individuos con una fuerza, generalmente, irresistible. Es vano creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres a las que debemos conformarnos” (Filloux, 1994, p. 70). Aquí, consideramos, tenemos cuatro cualidades que caracterizan a los hechos sociales: la educación se nos presenta como una realidad objetiva (como una “cosa”) exterior al individuo; (por tanto, es de índole social) dotada de un poder coercitivo e imperativo; (se impone de manera independiente de la voluntad del sujeto); por último, los hechos sociales tienen carácter general (es decir, son permanentes en un determinado tipo de sociedad, comunidad).

Esta realidad objetiva, que es la educación en tanto hecho social, tiene características que la distinguen de cualquier otro constructo social, el cual consiste en la socialización metódica de las nuevas generaciones. Para Durkheim, la educación trata sobre “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social”. Esta acción, dice el autor, tiene como horizonte “suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (Filloux, 1994, p. 73). Es decir, la educación no sólo persigue la transmisión de valores y representaciones “que reclama la sociedad”, sino que ella ocurre mediante una transferencia intergeneracional cuya meta es la madurez “para la vida social”.

Profundizando en esta definición, el autor encuentra que la educación, además de ser una acción ejercida por la población adulta sobre la joven, tiene un doble carácter: es una y a la vez es múltiple. Esto quiere decir que la educación estará diversificada en función de los tiempos que corran; será heterogénea (Durkheim, 1976, pp. 95-96). Esto se debe a que “el niño debe ser preparado en vista de la función que está llamado a realizar, [motivo por el cual], a partir de cierta edad, la educación no puede seguir siendo la misma que se brinda a todos los sujetos” (Filloux, 1994, p. 71). De aquí es importante destacar el carácter social que Durkheim le atribuye a la educación: preparar a las futuras generaciones al tiempo que iguala, ya que las elimina, cualquier distinción de clases. Esa es la trascendental función social que compete a la educación. Según Durkheim “no existe ningún pueblo en el cual no exista cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación tiene que inculcar a todos los niños indistintamente, sea cual fuere la categoría social a la que pertenecen” (Durkheim, 1976, p. 137).

Este énfasis puesto en la trasmisión de ideas radica en que, tal como él lo concibe, ninguna sociedad puede vivir si entre sus miembros no existe una homogeneidad suficiente. Por lo tanto, el sistema educativo no sólo busca diversificar y heterogeneizar; además pretende lograr cierta homogeneidad entre las partes constitutivas de la sociedad. Para ello, se debe procurar el contexto donde cada estudiante se desarrolla y las distintas situaciones (costumbres, tradiciones, hábitos) que expresan el aula a fin de poder realizarlo mediante aprendizajes significativos y funcionales que capten y reflejen las distintas realidades de las personas que serán educadas (Simbaña, et ál., 2017, p. 89). Si bien existen tantas expresiones de educación como capas sociales diversas tiene la sociedad, la educación –a la vez– debe tener aspectos que le sean únicos (Mendiola Escobedo y Pérez García, 2008, p. 117).

En síntesis, el sistema educativo tiene un doble aspecto: lo múltiple (heterogeneizar) y lo único (homogeneizar). Es decir, lo diverso –porque en términos durkheimianos las sociedades superiores presentan diferenciación entre sus partes– pero también aquello que iguala: una moral compartida y transmitida por quienes nos anteceden y que la sociedad requiere.

Esto se ve reflejado en los dos tipos de seres que el autor piensa: un ser individual y otro social, el cual consiste en un sistema de ideas, sentimientos y hábitos que expresan en nosotros no nuestra personalidad sino la del grupo de pertenencia: es decir, las creencias, las representaciones, las prácticas morales y las tradiciones nacionales, entre otras. Por lo tanto, la educación tiene como fin constituir este ser social en cada una de las personas (Durkheim, 1976, p. 141). Esta necesidad de generar en el sujeto este ser social se debe a que, al encontrarse con cada generación nueva, la sociedad está en presencia de una tabla rasa sobre la cual hay que construir (Durkheim, 2002, p. 31). Por consiguiente, es tarea de la educación agregar a ese ser egoísta y asocial, otro ser que pueda desarrollar una vida social y moral: “La

función propia de la educación es, ante todo, cultivar al hombre, desarrollar los gérmenes de humanidad que están en nosotros” (Filloux, 1994, p. 42).

A lo dicho podemos agregar el aspecto homogenizador de la educación enunciado arriba. Para Durkheim, en el contexto de diferenciación y crisis social que él observa, la cohesión o el consenso social tienen como eje principal el ideal humano como elemento unificador. Por lo tanto, el autor hace hincapié en que la educación enseñe el tipo de hombre que la sociedad necesite. En consecuencia, el estudio del sistema educativo no puede limitarse sólo al ámbito educativo, ya que si la educación transmite la noción de hombre que se precisa, no puede estar exenta de los cambios que acontecen a la sociedad, en su conjunto; ya que un cambio social implica un cambio en la idea del hombre. Así, para el autor, los hechos morales cambian cuando la sociedad se transforma debido a que “de la sociedad y no del yo depende la vida social” (Durkheim, 2000b, p. 85). Se torna, entonces, imprescindible conocer cuál es el imaginario vigente del “hombre que se precisa” en la sociedad actual.

Educación y libertad

Durkheim nos habla del individualismo moral; un producto colectivo diferente del egoísmo y de las nociones que asocian a la libertad con el deseo ilimitado. La propuesta del autor, por el contrario, se funda en sentimientos de respeto por los otros y por la dignidad humana; y consiste en un moderno “culto del individuo”. Para Durkheim, este culto al individuo aparece como único elemento refundador del lazo vinculante entre los individuos y la sociedad debido a que, por la creciente diferenciación, “ya no tiene otra cosa en común que su humanidad” (Giddens, 1993, pp. 31-31).

Contrario a ello, el deseo desenfrenado y sin horizontes estaría más cercano al estado de anomia que a la libertad y realización de los individuos. Para Giddens, en la descripción durkheimiana de la anomia el hombre no es libre porque no es dueño de sí mismo. Por lo tanto, la libertad no consiste ni en deseos ni caprichos sin fronteras, sino más bien en el “control autónomo de la razón sobre la conducta humana (1993, p. 35). Este “control autónomo” es el resultado de lo que Durkheim denomina disciplina y al sistema educativo le corresponde enseñarlo.

Para el autor en cuestión, la moral no consiste en un sistema de hábitos. Por el contrario, constituye un sistema de mandatos. Así, actuar moralmente no es producto de una elección individual o personal. Sino que, como nosotros no somos quienes hacemos a la moral, ella se nos impone doblegando nuestra voluntad. La regla es exterior y, por lo tanto, no podemos concebirla más que bajo la forma de una orden.

Estas reglas morales, según la matriz durkheimiana, provienen de la tradición y nos han sido transmitidas por quienes nos precedieron. Pero debido a que a lo largo de la historia los individuos han aprendido mediante representaciones, la ciencia de la moral tendrá como tarea inmediata descubrir las fuerzas morales aprendidas para poder transmitir las mediante una realidad puramente empírica. De tal modo, la educación moral debe convertirse en racional y puramente laica. Al mismo tiempo, la moral se compone de cierta regularidad, la cual debe ir acompañada de otro componente: la autoridad.

Mientras la regularidad refiere al conjunto de reglas que determinan la conducta y, a su vez, regularizan las acciones de los sujetos, para el autor, la moral es constante, siempre idéntica a sí misma. Razón por la cual sostiene que un acto moral debe ser mañana lo que es hoy. Por otra parte, tenemos su

idea de autoridad. La existencia de esta se comprende puesto que la moral determina la conducta propia desde afuera, inclinándonos ante ella, doblegando nuestra voluntad: “El ascendiente que ejerce sobre nosotros todo poder moral que reconocemos superior a nosotros” (Durkheim, 2002, pp. 38-40).

Según el abordaje del autor, la disciplina tiene dos objetos en esa línea: darle regularidad a la conducta de los individuos y asignarles fines precisos para que limiten sus horizontes; las fronteras difusas de deseo, detalladas anteriormente. Por lo tanto, la disciplina le proporciona hábitos a la voluntad al tiempo que le impone frenos. Durkheim argumenta que no hay un valor superior capaz de moderar las voluntades particulares, lo cual puede deberse al haber vaciado de contenido la moral sin otorgarle otro nuevo.

Ante esta crisis de vacío o corrimiento de la moral, Durkheim propone obrar de forma disciplinada, la cual debe transmitirse por el sistema educativo y consistir en una autoridad regular. Según entiende Filloux, los elementos que componen a la moral, aquí enunciada, tienen por finalidad permitir a los futuros ciudadanos colaborar en la constitución de un mundo marcado por el “espíritu de asociación”; ayudar a las nuevas generaciones a formarse una conciencia crítica, constituida de racionalidad a la vez y de sentido comunitario (Filloux, 1994, p. 39). Pero puesto que nada hay en el individuo que pueda calmar sus pasiones ilimitadas, es necesario que sus horizontes sean fijados desde afuera, y ese poder, como vimos, es la moral. Entonces, sólo la sociedad será quien podrá jugar este rol de moderador.

En este caso, el sistema educativo tendrá la función de órgano intermedio encargado de transmitir la educación moral y preparar a los “ciudadanos del mañana” limitando sus deseos y enseñándoles a respetar la dignidad humana debido a que ésta es reflejo de la sociedad. Por lo tanto, la escuela –al formar a infantes en el sentido de la disciplina– y la universidad –al fomentar un espíritu reflexivo y crítico en la juventud–, formará individuos en carácter y personalidad, a la vez que los hará libres. Para Durkheim (2002), la regla que nos enseña a moderarnos y a dominarnos también es un instrumento de emancipación a la vez que de libertad.

Ahora bien, ¿es esa la actualidad de la universidad argentina o se encuentra en crisis? ¿Sus objetivos se continúan orientando a la formación de espíritus libres y reflexivos? ¿Cuáles son las representaciones que se transmiten? Luego del recorrido teórico realizado, estos serán algunos de los interrogantes que intentaremos problematizar.

La universidad argentina, crisis y representación

Si bien el contexto en el cual se erigió el proyecto durkheimiano y el que aquí analizamos, a priori, distan en demasía, podemos encontrar algunos puntos de conexión. Sobre todo, en lo referente a la coyuntura de crisis, tanto en términos económicos como en su representación.

Según señala Usagui Basozabal, el planteamiento durkheimiano sobre la educación no consiste en la obra de un clásico alejado de las preocupaciones actuales. Por el contrario, para la autora, su pensamiento sociológico coincide con las problemáticas sobre el papel que debe desempeñar el sistema educativo en las sociedades modernas. Su análisis, por ejemplo, permite conocer las desigualdades de posición y clase. Asimismo, aunque existe una amplia distancia temporal entre ambos contextos, las inquietudes durkheimianas también giraban en torno a una sociedad que dejaba de ser vista como “autosuficiente, generadora de felicidad y de bienestar para el conjunto de la humanidad, pasando a ser

vista como una sociedad desgarrada en su corazón mismo por un conjunto de conflictos que la mantienen en una crisis constante” (Usagui Basozabal, 2005, p. 278), como crisis económicas, luchas de clase, pérdida de legitimidad del Estado y ausencia de valores comunes, entre otras.

Pese a que con frecuencia la noción de crisis suele asociarse con conflicto, quiebres o transformaciones en los sistemas económicos, políticos y sociales, y su repercusión sobre los individuos, también debe ser entendida más allá de esta connotación. En efecto, al tiempo que la crisis denota ruptura o separación, su raíz griega también implica –como resultado de ese quiebre– análisis y posibilidad; una reflexión y razonamiento cuyo objetivo es la superación del contexto caótico. Así, las crisis son también períodos de cavilación que invitan a los individuos y a las sociedades a replantearse los proyectos presentes y futuros (Rada Schultze, 2016, p. 89). Históricamente, Durkheim (2003a) señala que, en contextos de crisis, las personas tienden a replegarse sobre los grupos secundarios más inmediatos. Ejemplo de estos grupos secundarios son las diversas formas de asociacionismo cívico, político, laboral o cultural, entre otras. Asimismo, estas agrupaciones pueden variar según la pertenencia del individuo, organizándose en torno a creencias, ideologías o rubro profesional, por ejemplo. En el caso de estudio, existen diferentes expresiones de herramientas colectivas, como asociaciones de profesores o de estudiantes.

Allí radica la importancia del Estado como instancia superadora que englobe las pasiones individuales y opere en beneficio de un objetivo colectivo que las trasciende. Empero, sin importar por cual definición de crisis optemos, la universidad en Argentina conoce ambas.

En lo que va del año 2024, Argentina presenció su segunda marcha federal universitaria en la que convergieron agrupaciones estudiantiles y docentes, entre otras. Esta última protesta masiva ocurrió a raíz del veto presidencial de la Ley de Financiamiento Universitario. Dicha ley consistía en actualizar las partidas del presupuesto de 2023 (prorrogado por el actual gobierno) a la luz del índice inflacionario actual (el cual, según la inflación interanual, se ubica por encima del 200%). El proyecto vetado también incluía reformas en los criterios de distribución del presupuesto entre las diferentes universidades nacionales, con base en el número de estudiantes, los tipos de carreras, la cantidad de egresados, las áreas de vacancia, así como las actividades de investigación y extensión, entre otras (Ley Nº 27.757). Como hubiera propuesto Durkheim, tanto la ley como su posterior veto fueron llevados a consideración del Congreso (Durkheim, 1998, p. 191). Sin embargo, allí la Cámara de Diputados respaldó el veto presidencial.

A lo dicho, debe sumarse que, más allá de la delicada situación de afrontar los costos presentes con un presupuesto antiguo y por debajo de la inflación estimada, incluso en años anteriores las universidades ya encontraban serios escollos para sobrellevar su vida cotidiana. Por citar un ejemplo, entre el 80% y 90% del presupuesto de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la más numerosa del país, se ve destinado a gasto de personal. Por el contrario, el porcentaje que puede dirigirse a ciencia y técnica –aquel factor deseado por Durkheim para lograr convertir a las universidades en centros de actividad científica (1998, p. 189) apenas supera el 3% (UBA, 2024, pp. 2-4).

No obstante, esta no es la única crisis que enfrenta Argentina y su universidad. Esta llega también al plano discursivo y de las imágenes y representaciones compartidas. Como se viera al inicio, la universidad argentina experimentó diversos momentos de auge, que también coincidían con otros eventos significativos de la vida cívica local: por ejemplo, el voto universal junto a la Reforma Universitaria, el voto femenino y la ampliación de la matrícula durante el peronismo; o, caso contrario, la reducción de los jóvenes matriculados durante la última dictadura. En ese mismo ciclo de eventos concatenados

podemos incluir las grandes olas migratorias, tanto internas como extranjeras, que entre finales del siglo XIX y mediados del XX vieron en la educación un bien para su descendencia: sobre todo para los inmigrantes de otras naciones, la Argentina de antaño se presentaba como una tierra de oportunidades en donde la educación era laica y gratuita. Ahora bien, sabemos que se trata de una representación y que como tal no es la realidad en sí misma.

Existen dos motivos por los cuales serviría de poco cuestionar la veracidad de dichos imaginarios. Por un lado, porque estos imaginarios forman parte de una tradición y memoria colectiva que será constitutiva de nuestra identidad, así como también de una historia compartida y de un lazo social.

Entendiendo a la memoria como hecho social, Halbwachs (2011) destaca la existencia de una memoria colectiva y prestada que pertenece a quienes nos precedieron. Es decir, no es de nuestra autoría, al igual que los hechos sociales. En efecto, para el autor, mediante el aprendizaje y la transferencia de las personas antecesoras nos llegan diversos recuerdos de suma importancia para la socialización. A su vez, esta transferencia da forma a una comunidad (Halbwachs, 2011, pp. 100-101). Por tal razón, si bien esta memoria prestada es exterior, se encuentra vinculada de modo estrecho con nuestra memoria personal e interior.

Por otra parte, Durkheim sostiene que ninguna institución social puede ser falsa. La falsedad o veracidad de los fenómenos sociales no puede ser el punto de vista de la sociología, ya que “es un postulado esencial de la sociología el que una institución humana no pueda reposar sobre el error y sobre la mentira, pues así le hubiera sido imposible durar”. Y, como hemos visto, la propia vida universitaria supera al tiempo que el Estado Nación argentino tiene como tal. Sobre este punto, el autor profundiza señalando que, incluso hasta en los eventos y fenómenos sociales más extraños, subyace alguna necesidad humana: “tras el símbolo hay que saber encontrar la realidad que representa y que le da su verdadero significado”. En otras palabras, las instituciones no sólo representan una realidad verdadera y objetiva, sino también la necesidad de una comunidad (Durkheim, 2003b, p. 27). En ese sentido, agrega que el trabajo de la sociología es captar ese verdadero significado y su representación. Para Durkheim “la sociología (...) como toda ciencia positiva tiene, ante todo, por objeto explicar una realidad actual, próxima a nosotros, capaz, por tanto, de influir en nuestras ideas y en nuestros actos. Esta realidad es el hombre, y más concretamente el hombre de hoy” (Durkheim, 2003b, p. 26). Veamos, entonces, cuáles son esas representaciones que subyacen en los símbolos e imágenes de la vida universitaria argentina.

Representaciones y núcleo figurativo de la universidad

Otro de los autores que se ha inspirado en la obra durkheimiana ha sido Moscovi. Tomando como base la idea de representaciones individuales y representaciones colectivas (Durkheim, 2003a), Moscovici define a las representaciones sociales como aquellas compuestas de figuras y expresiones socializadas. Según él, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o que devienen en comunes. Asimismo, la representación social “se capta como el reflejo en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas exteriores a ella”. Asimismo, se debe tener en cuenta que la representación social tiene un carácter reproductivo y que esto implica un “reentramado de las estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado” (Moscovici, 1979, pp. 16-17). A su vez, las representaciones sociales suelen considerarse, en tanto, dispositivo de aprehensión de fenómenos esquivos, complejos o conflictivos y

como un mecanismo cognitivo del orden de lo social cuya meta es comprender la multiplicidad de realidades sociales que nos circundan (Jodelet, 1989).

Las representaciones sociales, además, son construcciones sociocognitivas sometidas a la influencia del contexto discursivo y al contexto social. Al mismo tiempo, expresan conocimientos del sentido común elaborados y compartidos sobre un objeto social específico (Pereira Lima y Faria Campos, 2020). En nuestras sociedades, señala Moscovici, las representaciones sociales “se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común” (Knapp, et ál., 2003, p. 25).

Sobre este punto, Knapp, et ál. (2003) compilan una serie de tópicos que caracterizan a las representaciones sociales. Entre ellos, podemos resaltar que estas: no existen en abstracto ni fuera de las estructuras sociales donde se enmarcan; que tienen alcance pragmático –ya que clasifican los objetos sociales, los describen, explican y evalúan–; que son productos socioculturales que reflejan las particularidades de los grupos en los que se forman; que intervienen en la elaboración de la sociedad, constituyendo en parte el objeto que representan; y que tienen una función social, porque contribuyen a la formación de las conductas y a la orientación de las comunicaciones sociales (Knapp, et ál., 2003, pp. 25-26). Detengámonos un instante sobre alguno de los aspectos aquí nombrados. Principalmente respecto a las funciones sociales de las representaciones.

Ya se mencionó que las representaciones no operan en abstracto. En torno al objeto y su representación emerge una red de significaciones que influye sobre los elementos que la conforman. Ahora bien, estos elementos tienen sus jerarquías las cuales constituyen el campo de la representación. Este, a su vez, se organiza alrededor del núcleo figurativo. Para Knapp, et ál. (2003) el núcleo figurativo consiste en un grupo de imágenes que contienen la esencia del concepto. Según las autoras, él mismo organiza los elementos de la representación y es su parte más sólida y estable, ya que de este núcleo depende el significado de la representación (p. 26).

Como se dijera, las representaciones sociales también tienen sus funciones. Una de ellas es sustitutiva, en donde las imágenes reemplazan a la realidad referida. Otra es la identitaria, que participa en la conformación y organización de los grupos. También existen otras dos: la función de orientación –que busca dar forma a un sistema de anticipaciones y expectativas en relación con los objetos en cuestión– y la función justificatoria que posibilita justificar comportamientos o explicar conductas y acciones. Como plantea Vujosevich (2013), según las representaciones que tengamos de un objeto en particular formamos nuestro mundo de sentido y nos relacionamos con este. Es decir, nuestras conductas y comportamientos serán predisposiciones para la acción basándonos en la valoración y evaluación (sea negativa o positiva) que hagamos de esos objetos.

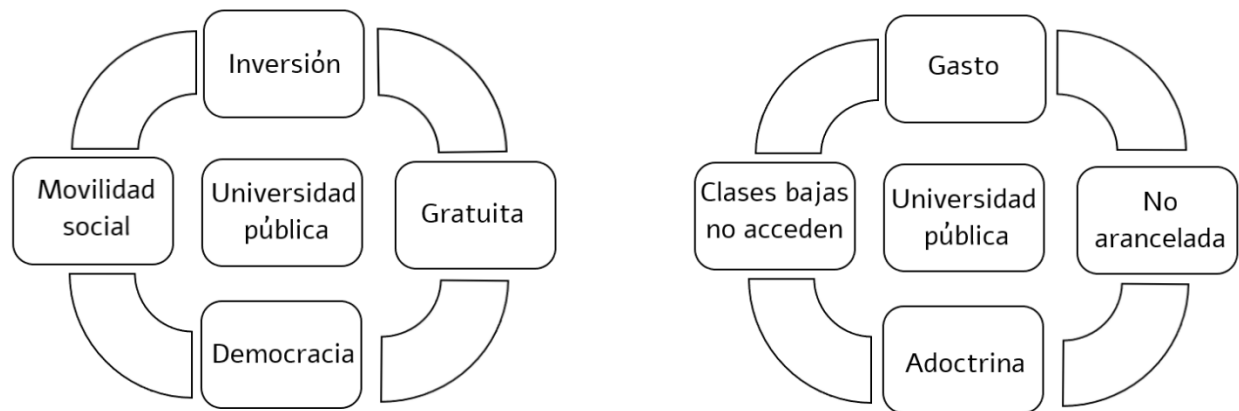
Respecto a la representación social de la universidad, encontramos diversas valoraciones, imágenes y funciones, así como también significaciones que la componen actualmente. Si bien la teoría señala que una de sus funciones es identitaria –es decir, cohesionada al grupo–, no deja de ser curioso lo contrapuestas que parecen y los pocos elementos que, a priori, parecen compartir.

A grandes rasgos podemos agruparlas del siguiente modo. Por un lado, una representación de la universidad combina elementos como el ascenso social, el valor de lo público como sinónimo de orgullo, la mixtura de diversas clases sociales y el rol del Estado invirtiendo en ciencia, técnica y tecnología. En caso contrario, está la representación social opuesta que ve allí un gasto, malversación de fondos públicos,

adoctrinamiento político y la imposibilidad de que las clases bajas accedan. Con base en lo dicho, podemos plantear el siguiente núcleo figurativo de ambas representaciones sociales sobre la universidad pública.

Figura 1.

Núcleo figurativo de las representaciones sociales de la universidad pública



Mientras que, en la imagen de la izquierda, de la representación universidad emerge la democracia y la participación política, el otro entiende que se trata de una forma de adoctrinamiento de las generaciones más jóvenes. Por otro lado, al tiempo que el primer grupo encuentra en la gratuidad de la universidad un derecho que ofrece a la gente un mecanismo de ascenso social, el segundo observa allí una transferencia de ingresos en sentido inverso, en el que las clases bajas –mediante los impuestos– financian la educación de aquellas más pudientes. Asimismo, donde unos piensan la universidad pública como motivo de orgullo nacional, razón por la cual compete al Estado invertir en materia de ciencia y técnica en pos de garantizar su soberanía y matriz productiva, otros encuentran un gasto público que desfinancia al Estado y del cual no se tiene control, y que así, presupone hechos de corrupción. Para unos se trataría de la primera generación que accede a estudios superiores mientras que, para otros, tan sólo consiste en personas que pretenden vivir del Estado sin aportarle nada a él.

En efecto, se trata de representaciones ampliamente antagónicas que podrían, incluso, poner en tensión las ideas previamente esbozadas respecto a la cohesión o el grado de conciencia colectiva que pueda encarnar el Estado como instancia superadora de las pasiones individuales. No obstante, como se mencionaba previamente, a pesar del contexto conflictivo en el que se discuten valores históricamente arraigados en la identidad colectiva argentina, en contextos de crisis los individuos tienden a replegarse sobre sus grupos secundarios (Durkheim, 2003a) al ver alterado un valor otrora constitutivo de sus propias representaciones (sean estudiantes, personal docente o graduados/as).

Incluso es significativo el resultado parcial de esta “batalla cultural” contra el mundo del sentido, imaginarios y representaciones. Si bien el veto en cuestión cumplió su cometido de no aumentar el presupuesto educativo, no dejan de ser llamativos algunos datos de encuestas de opinión recientes.

Una de estas, realizada en septiembre previo al veto, evidencia un 61% de insatisfacción en relación con la política científica y un 67% respecto a la política educativa. Por otro lado, en relación con la aprobación del gobierno, el 51% desaprueba la actual gestión (Universidad de San Andrés, 2024).

Pero el más significativo es el estudio desarrollado por Córdoba y Zuban, con base en las opiniones sobre la universidad posteriores al veto presidencial. Del trabajo se desprende que: el 99% cree que la educación es la herramienta para crecer como país; el 91% está en desacuerdo con que las universidades son un gasto innecesario; el 76,2% está en desacuerdo con que los sectores pobres no llegan a la universidad; y un 86,4% considera que las universidades públicas son un orgullo nacional. A su vez, el 80,7% acuerda con que la universidad pública ayuda a la movilidad social.

Asimismo, el estudio señala que, para la sociedad argentina, las universidades poseen una sólida imagen al tiempo que advierte que “la profundización de una crisis montada sobre algo tan sensible para la mayoría de los argentinos puede ser un sendero peligroso”. Para el estudio en cuestión, el gobierno parece atascado en un callejón sin salida mediante el cual pretende “forzar un divorcio entre la sociedad argentina y la que es una de sus instituciones más creíbles” (Córdoba y Zuban, 2024, pp. 3-4).

Aquí también emerge otra crisis de representaciones; ya no en términos de imaginarios, sino políticos. El desfinanciamiento o ahogo presupuestario a las universidades dinamita parte del capital político que catapultó a la presidencia a la actual gestión: la juventud. Así, se estima que arriba del 70% de las personas menores de 24 años brindaron su apoyo a la fórmula vencedora en noviembre del 2023 (Andrino e Hidalgo Pérez, 2023). Es decir, la política, en mayor o menor medida, atenta contra quienes se veían interpelados con la propuesta presidencial ganadora. Se trata de un electorado que, como diría Durkheim, está en su transición a la madurez en la vida social y que, lejos de ver a un Estado protector y generador de un ser individual y colectivo libre, comienza a encontrarse con sus derechos cercenados. Al mismo tiempo, se dificulta responder una de las premisas durkheimianas que motivasen este trabajo: ¿qué clase de individuos precisa la sociedad y desea construir? Entonces, en términos de Durkheim (2002), en lugar de proyectar una educación que sea instrumento de emancipación a la vez que, de libertad, se planifica lo contrario.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo buscamos trazar un breve recorrido por la trayectoria sociológica de Émile Durkheim haciendo especial énfasis en sus postulados sobre la educación. De allí, observamos el rol que la sociología, como disciplina social, debe tener en la transformación del sistema educativo, según el autor. Pero estas transformaciones en la educación no son antojadizas para Durkheim: se trata de generar cambio social por medio de este sistema. Ahora bien, ¿en qué consiste el cambio social durkheimiano? Preocupado por la pérdida de cohesión social que habría surgido a causa de las sociedades industriales y de la fractura de los lazos sociales vinculantes, el autor se pregunta por los modos de dar forma a un nuevo tipo de vínculo que aúne a sus integrantes. Este nuevo lazo debe superar a aquellos que sólo reúnan a particulares (por ejemplo, los grupos secundarios que antes mencionábamos) y debe ser durable en el tiempo. Sobre este aspecto es importante destacar que la existencia de grupos secundarios –con sus propios objetivos, intereses, valores o moral– no presupone un problema. Sino que el conflicto podría devenir cuando esas esferas se separan y ya no toman contacto con los otros grupos que componen una sociedad. Es decir, se aíslan y ya no comparten una moral que supere a las simples pasiones individuales

o de los subgrupos. Se trata entonces de crear una nueva conciencia colectiva; una moral nueva que se va transmitiendo mediante una educación moral. En ella, todo el sistema educativo –escuelas, liceos y universidades– podrán brindar su aporte para conformar el individuo del mañana. Es así como, mediante la transferencia de las generaciones más longevas a las más jóvenes, se podría crear el individuo que la sociedad necesita. El autor entiende que esto no puede darse de forma aislada y en el corto plazo; por este motivo, el Estado tendrá un rol nodal en garantizar su gestión y perdurabilidad.

En ese sentido, recuperando el proyecto y dimensiones durkheimianas y aplicándolo al caso argentino es que nos preguntamos por el rol de la universidad y el Estado en la formación de las nuevas generaciones, así como también por sus representaciones. Al igual que en la obra del autor francés, estas inquietudes emergen en un contexto de crisis. Sin embargo, la curiosidad del caso en cuestión es que esta crisis se sitúa, mayoritariamente, en el plano representativo. En lugar de ser la pérdida de valores la que genera una crisis de representatividad y estado de anomia, en el caso de la universidad pública analizado, aquí parece ocurrir el fenómeno contrario: unas representaciones pretenden librar una batalla cultural contra un bienpreciado por la sociedad. Es decir, el estado de anomia no emerge de la fractura de los lazos, sino que –por el contrario– el primero busca promover al segundo. De hecho, la propia gestión actual se define de ese modo: minarquista y anarcocapitalista, sosteniendo que “la sociedad funciona mucho mejor sin Estado que con Estado” (Nicas, et ál., 2023) o con el Estado reducido a su mínima expresión (Del Rincón, 2021).

Esta filosofía ya puede verse en la práctica: a diez meses del inicio de la gestión del gobierno 2024 se redujo un 30% el presupuesto nacional con especial afectación en la educación, infraestructura, obra pública, y desarrollo social (Rivas Molina, et ál., 2024). Así, en una suerte de paradoja, el Estado no reduce sus funciones debido a su impericia o al deseo de su ciudadanía, sino por su propia práctica.

Respecto a las representaciones y al modo en que ellas se transmiten, incorporamos al análisis de la obra de Durkheim los trabajos de autores emparentados con su pensamiento. Así, estudios como los de Halbwachs, Moscovici y quienes continuaron sus líneas de investigación, nos permitieron comprender en qué consisten las representaciones sociales y cómo ellas se encuentran arraigadas a un sentimiento colectivo, por lo que configuran una identidad grupal. En ese aspecto, la noción de memoria colectiva y memoria prestada acuñada por Halbwachs, nos permitió comprender la trascendencia temporal y, por ende, generacional de la idea de la universidad pública como motor de promoción social. Asimismo, combinado con la lectura de Moscovici, pudimos indagar en los elementos y valoraciones que conforman a esa figura de la universidad y cómo la representación opuesta promovida por el gobierno parece foránea al ideal local.

Con independencia de cuál de las dos representaciones contrapuestas se asemeje a la realidad, incluso así estuviese en lo correcto el ideario del gobierno, lo cierto es que esta batalla cultural contra la universidad parece ser difícil de llevar adelante por diversas razones. En principio, por la extranjería que emana de la propuesta. La universidad pública argentina, con su infinidad de problemas, altibajos y posibles modificaciones, tiene una buena imagen en la opinión pública. Una batalla cultural librada desde afuera y con valores que no son los propios, difícilmente logre calar en tan poco tiempo en las profundidades de una memoria colectiva y de representaciones sociales cultivadas históricamente alrededor de la imagen inversa. De hecho, la breve recopilación histórica que hicimos de la universidad argentina, y sus experiencias de ahogamiento presupuestario y persecuciones políticas, son prueba de ello. Incluso, como se observa en las encuestas de opinión indagadas, la representación que valora

positivamente a la universidad pública se encuentra enquistada en quienes apoyan otros aspectos del gobierno actual.

Por otro lado, se trata de una batalla en contra de un enemigo invisible. En ese punto, deben diferenciarse las decisiones materiales –como, por ejemplo, la reducción presupuestaria– de aquello que significa la universidad. El desprestigio de quienes componen la universidad o el ataque en términos económicos se orienta, por un lado, a personas y, por el otro, a un edificio inerte. Como manifestaba Bauman, si ya ha pasado el tiempo de las revoluciones sistémicas “es porque no existen edificios para alojar las oficinas del sistema, que podrían ser invadidas y capturadas por los revolucionarios; y también porque resulta extraordinariamente difícil, e incluso imposible, imaginar qué podrían hacer los vencedores, una vez dentro de esos edificios” (Bauman, 2012, p. 11). Similar problema tendría el hecho de discutir con otras pasiones, objetos y símbolos morales de la sociedad, como por ejemplo la religión. Puede debatirse el funcionamiento de aquellos, pero no la creencia de la población⁴. En síntesis, puede polemizarse la forma en la cual funciona la universidad y el papel de su burocracia, e incluso, tal polémica podría mejorarla; pero lo más relevante es que en los edificios vacíos ni en la reducción del erario descansa el ideario universitario.

Dicho lo anterior, consideramos que Argentina se encuentra frente a su propio espejo. La imagen que utilizamos para pensar este trabajo refiere, por un lado, a pensar la representación social de la universidad argentina sobre los propios imaginarios que hay en el país en torno a estas casas de estudio. En ese sentido, hablamos de representaciones e imaginarios porque, al igual que un espejo, no estamos ante el hecho en sí, sino frente a un fenómeno; frente a un recorte y no a la cosa misma, pero que, de todos modos, resulta verdadera en tanto invención colectiva. Así, como explicaba Durkheim, detrás de ese símbolo hay una realidad representada que le da su verdadero significado (2003c, p. 36). A su vez, la idea del espejo también implica una imagen que nos devuelve un objeto de similares características al proyectado, pero que se refleja invertido. Lo mismo ocurre con la imagen universitaria reflejada: no es la misma a aquella con la que la población argentina se identifica. Ahora bien, es necesario y posible revisar también esas imágenes. Para ello siempre sirve un espejo: nos permite vernos, conocer también la figura que proyectamos ante la otredad y, con base en ello, poder decidir qué caminos tomar.

Finalmente, como diría Durkheim, al Estado es a quien le corresponde la tarea de proteger a su ciudadanía; labor que puede realizar al advertir las necesidades de la vida en común (2012, p. 62). De lo contrario, dirá el sociólogo francés, ignorando a quienes lo componen sólo se excedería en sus propias pasiones.

Referencias

Andrino, B. e Hidalgo Pérez, M. (2023). *¿Quién ha votado a Milei? ¿Así son sus apoyos por edad, género o territorio?*. El País. <https://elpais.com/argentina/2023-11-21/mapa-quien-ha-votado-a-milei-asi-son-sus-apoyos-por-edad-genero-o-territorio.html>

⁴ De hecho, esa fue otra de las batallas desarrolladas por el actual gobierno, previo a que asumiera la presidencia. Allí tildó al Papa como “imbécil”, “representante del maligno en la tierra” y que “tiene afinidad por los comunistas asesinos”, lo cual no deja de ser curioso en un país del cual dicho Papa proviene y que en la actualidad más de la mitad de la población se identifica con esa religión (Nicas y Cholakian Herrera, 2023; Nöllmann, 2024).

- Argentina Gobierno. (2019). *70 años de gratuidad universitaria*. Presidencia de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/70-anos-de-gratuidad-universitaria>
- Bauman, Z. (2012). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Buchbinder, P. (2017). Las universidades en la Argentina: una brevísima historia. *Voces en el Fénix*, 8(65), 19-25. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/las-universidades-en-la-argentina-una-brevisima-historia/>
- Carmona Sánchez, L. (2020). La pedagogía de Émile Durkheim. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (30), 11-18. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i30.2018>
- Córdoba, G. y Zuban, P. (2024). *Universidad Pública, Orgullo Nacional*. Zuban Córdoba y Asociados. <https://zubancordoba.com/portfolio/informe-nacional-octubre-2024/>
- Del Rincón, F. (2021). *Javier Milei, anarcocapitalista en la teoría y minarquista en la práctica*. CNN. <https://edition.cnn.com/videos/spanish/2021/09/16/javier-milei-candidato-anarcocapitalista-minarquista-argentina-fernando-del-rincon-conclusiones-cnne.cnn>
- Diario Clarín. (2015). *Por primera vez, Argentina tendrá un presidente que fue a universidad privada*. Clarín. https://www.clarin.com/politica/primera-argentina-presidente-universidad-privada_0_rJWI76VYwQg.html?
- Diario La Nación. (2024). *Milei fustigó a quienes niegan que las universidades públicas “se usan para hacer negocios turbios y adoctrinar”*. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/politica/javier-milei-en-vivo-las-ultimas-medidas-del-gobierno-nid20042024/>
- Diario Perfil. (2024). *Javier Milei posteo un cartel pegado en la UBA y la reacción fue lapidaria: "Son enemigos de las ideas de la libertad"*. Perfil. <https://www.perfil.com/noticias/educacion/milei-posteo-un-cartel-pegado-en-la-uba-y-la-reaccion-fue-lapidaria-son-enemigos-de-las-idea-de-la-libertad.phtml>
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sigueme.
- Durkheim, É. (1998). *Educación y Pedagogía*. Editorial Losada.
- Durkheim, É. (2000a). *Montesquieu y Rousseau, precursores de la sociología*. Tecnos.
- Durkheim, É. (2000b). *Sociología y filosofía*. Miño y Dávila Editores.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Ediciones Morata.
- Durkheim, É. (2003a). *Lecciones de sociología*. Miño y Dávila Editores.
- Durkheim, É. (2003b): *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial.
- Durkheim, É. (2003c). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Durkheim, É. (2005): *Las reglas del método sociológico*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Durkheim, É. (2012). *El Estado y otros ensayos*. Eudeba.

- Emiliozzi, S. y Del Río, M. (2021). La concepción de universidad en la sociología de Emile Durkheim. *Sociológica*, 36(102), 11-42. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1667>
- Filloux, J. C. (1994). *Durkheim y la educación*. Miño y Davila Editores.
- Fiorucci, F. y Rojkind, I. (2021). El caso Dreyfus en La Prensa. Modernización periodística y sensacionalismo en Buenos Aires. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, 25(2), 187-197. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-04992021000200187&script=sci_arttext
- Giddens, A (1993): *Émile Durkheim. Escritos selectos*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Guaglianone, A. (2018). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Teseo.
- Goodliffe, G. (2012). *The Resurgence of the Radical Right in France from Boulangisme to the Front National*. Cambridge University Press.
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila Editores.
- Hobsbawm, E. J. (1989): *La era del capitalismo: 1848-1875*. Editorial Labor.
- Holmes, R. (2008). *Campos de batalla: Las guerras que han marcado la historia*. Editorial Ariel.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Les Presses Universitaires de France.
- Joly, B. (2022). *Aux origines du populisme. Histoire du boulangisme (1886-1891)*. CNRS Éditions.
- Knapp, E, Suárez, M. y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 23-34.
- Ley Nº 27.757. (2024). *Ley de Financiamiento a Universidades Nacionales*. <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2024/PDF2024/TP2024/0422-D-2024.pdf>
- Lukes, S. (1985). *Emile Durkheim: His Life and Work: A Historical and Critical Study*. Stanford University Press.
- Música Martinena, F. (2005). *Émile Durkheim: la constitución moral de la sociedad. Los elementos de la moralidad y la configuración social de la vida ética*. Universidad de Navarra.
- Mendiola Escobedo, D. y Pérez García, A. (2008). La idea de la Educación de Durkheim con motivo del ciento cincuenta aniversario de su nacimiento. *Revista del Centro de Investigación*, 8(29), 109-120. <https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/212>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Nicas, J. y Cholakian Herrera, L. (2023). *He Called the Pope a 'Filthy Leftist.' Now He Wants to Be President*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/10/16/world/americas/javier-milei-pope-francis-argentina-election.html>

- Nicas, J., Alcoba, N. y Cholakian Herrera, L. (2023). *Argentina Braces Itself for Its New 'Anarcho-Capitalist' President*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/11/20/world/americas/javier-milei-argentina-trump.html>
- Nöllmann, M. (2024). "Lejos de los estereotipos": por qué los argentinos se distancian de las religiones y en qué creen, según un estudio. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/lejos-de-los-estereotipos-por-que-los-argentinos-se-alejan-de-las-religiones-y-en-que-creen-segun-un-nid10032024/>
- Pereira Lima, R. y Faria Campos, H. (2020). Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. *Educação em Revista*, 36, 1-22. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37565>
- Portantiero, J. C. (2004). *La sociología clásica: Durkheim y Weber*. Editores de América Latina.
- Rada Schultze, F. (2016). El paradigma del curso de la vida y el método biográfico en la investigación social. *Revista de Investigación Interdisciplinaria en Métodos Experimentales*, 5(1), 80-127. <https://ojs.economicas.uba.ar/metodosexperimentales/article/view/1663>
- Rivas Molina, F., Centenera, M. y Lorca, J. (2024). *Milei, la motosierra que desguaza el Estado*. El País. <https://elpais.com/argentina/2024-10-13/milei-una-motosierra-que-desguaza-el-estado.html>
- Robles Morchón, G. (2005): El método sociológico en Durkheim, en E. Durkheim *Las reglas del método sociológico*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Rodríguez Sedano, A. y Costa Paris, A. (2013). Moralidad del vínculo social y educación moral en Durkheim. *Educación XX1*, 16(2), 115-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10335>
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2008). Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 26, 149-161. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/226>
- Simbaña, V., Jaramillo, L. y Vinuesa, S. (2017). Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 23, 83-89. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/23.2017.02>
- Sirvent Gutiérrez, C. (2017). Dreyfus. Historia de una injusticia. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 65(264), 213–239. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2015.264.60309>
- Timasheff, N. (1977). *La teoría sociológica: su naturaleza y desarrollo*. Fondo de Cultura Económica.
- Turner, J. (2014). *Theoretical sociology: a concise introduction to twelve sociological theories*. SAGE Publications.
- Universidad de Buenos Aires. (2024). *Distribución Presupuestaria. Mensaje de remisión Proyecto de presupuesto 2024*. Google Drive. https://drive.google.com/file/d/1r_g7hNhwU-phcuCCn84yUF-T6dID13KP/view
- Universidad de San Andrés. (2024). *ESPOP. Encuesta de satisfacción política y opinión pública*. Septiembre de 2024. Universidad de San Andrés. https://images.udesa.edu.ar/sites/default/files/2024-09/42.%20UdeSA%20ESPOP%20Septiembre%202024_0.pdf

- Usagui Basozabal, E. (2005). Durkheim: Conflicto y Educación. *Cuestiones Pedagógicas*, 17, 277-290. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10091>
- Vera de Flachs, M. C. (2019). Contribución al estudio de la educación superior de la República Argentina. Un recorrido a través de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 85–107. <https://doi.org/10.19053/01227238.9382>
- Vujosevich, J. (2013). Actitud de la población hacia las personas de edad. En L. Gastrón (coord.): *Dimensiones de la Representación Social de la Vejez* (pp. 163-172). EUDEM.
- Zabludovsky, G. (2002). *Sociología y política, el debate clásico y contemporáneo*. Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Zofío, R. y Bonavena, P. (2008). El objetivismo sociológico y el problema del conflicto social: la perspectiva de Emilio Durkheim. *Conflicto Social*, 1(1), 81-107. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/458>