

Contra el mérito. Derecho de Universidad e igualdad del conocimiento

Sebastián Torres
Universidad Nacional de Córdoba

A la memoria de Dardo Alzogaray,
sentido legado de una Universidad generosa

*¡De cada cual, según sus capacidades;
a cada cual según sus necesidades!*
Marx

*Dicho sea de paso, un privilegio distribuido
entre todos es una contradicción en los términos*
Rancière

I. Introducción

Contamos con auspiciosas políticas en diferentes niveles y con estadísticas que muestran sus impactos concretos en el sistema educativo, con análisis comparativos en relación a otros períodos y con evaluaciones del sistema universitario, aunque no siempre ajustadas a nuevos estándares de análisis. De todo ello se puede obtener una fotografía de la Universidad actual, aventurar conclusiones, realizar proyecciones e indicar las dificultades para corregir políticas específicas. En los estudios comparados, el sistema universitario argentino es visto históricamente como uno de los más igualitarios y jerarquizados del continente y ha vuelto a ocupar un lugar central en las discusiones sobre los modelos de educación pública luego de la larga década neoliberal. Pero una reflexión sobre la educación superior, una *filosofía (y) política de la Universidad* –como Eduardo Rinesi ha titulado su último libro (Rinesi 2015)– nos invita a retomar aquellos interrogantes que el nombre Universidad porta, como memoria, proyecto y promesa, en la compleja trama de una de las instituciones más antiguas de occidente, que ha producido su lenguaje a la par del lenguaje político, social y cultural de nuestras sociedades (Thayer 1996). Nunca neutral frente a las transformaciones sociales, imaginar qué significa una transformación de la Universidad, entre su estructura ósea y la carnadura que se toca con la vida de los pueblos, siempre ha sido un desafío y una aventura, compuesta de encuentros y desencuentros.

“Estudiar su impacto en términos de *derechos* y analizar su llegada efectiva a sectores que tradicionalmente no tenían acceso a la educación superior”, uno de los objetivos de nuestro proyecto *Universidad, Inclusión Social e Integración Regional y Cultural*, requiere pesar un *derecho de Universidad* –el sintagma es nuevamente de Rinesi– cuya fuerza expresiva se topa inmediatamente con una serie de cuestiones que aparecen luego de su

enunciación: aunque el derecho a la educación superior haya sido establecido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los derechos no han formado parte del lenguaje de la Universidad, no es el prisma a partir del cual se ha visto a sí misma (Rinesi 2013). No se trata sólo del común diferendo entre el derecho enunciado y el derecho efectivo, reconocible en cualquier ámbito de la vida social; imperio dentro de otro imperio –parafraseando a Spinoza– el conocimiento, su naturaleza, resulta una excepción que se convierte en regla de esta singular institución pública. Larga y conflictiva es la relación entre el conocimiento, el saber científico y la política; la democracia, idea a partir de la cual hemos imaginado las formas de la vida social, se tensiona con las lógicas del saber, su producción, transmisión y distribución, con sus sujetos y sus objetos; pocas veces el interrogante sobre la compleja relación entre democracia y conocimiento ordena nuestras preguntas sobre la Universidad, sobre el *ethos* universitario en cuyo seno se decodifica y resignifican lenguajes y prácticas en las que, sin embargo, permanecen las representaciones más auspiciosas de una institución que se vio como parte fundamental de un proceso de emancipación de la humanidad en sus más variadas expresiones, desde las humanistas a las tecnocráticas.

La cuestión que nos proponemos plantear es política, esto significa que no asumiremos discursos que territorializan los interrogantes y neutralizan los conflictos en base a la naturalización de las instituciones según una supuesta esencia invariable. Por ejemplo, resultan indiscutibles las necesidades ligadas a la importancia y promoción del desarrollo científico para los Estados, que da cuenta de las políticas de creación de agencias científicas estatales a nivel mundial. Sin embargo, pocas veces hemos pensado estas agencias como un signo de ese conflicto entre conocimiento y democracia, históricamente constitutivo de la Universidad, cuya estrategia de desplazamiento forma parte de un procedimiento fallido para omitir el nudo de la cuestión. Por supuesto, ni las Universidades han abandonado su función de producción de conocimiento a partir de la investigación, ni las agencias se han podido aislar de las diferentes objeciones sobre sus políticas, de ingreso, permanencia, perfiles, funciones y objetivos en la medida en que también son parte del proceso de formación. Más allá del éxito relativo que resulta de la pretensión de distinguir lógicas diversas, establecer fines diferenciados, procedimientos específicos y logros mensurables con distintos criterios, con sus correspondientes estructuras de organización administrativas (incluso en sus mejores versiones); más allá del acuerdo que podamos tener sobre esta organización y de las impericias para afrontar sus terribles efectos cuando se radicalizan autonomías de derecho que desconocen sus relaciones de hecho, querer neutralizar ciertos conflictos no hace más que subrayar su fundamental relevancia para reflexionar sobre las instituciones abocadas a la enseñanza, formación y producción del conocimiento. Breve digresión a los fines de mostrar que, más allá de las especificidades institucionales, entre el saber y la igualdad, entre el conocimiento y el bien común se teje la trama más interesante de una reflexión cuya historia y presente ha sido y es la Universidad.

Volviendo a nuestro asunto, podemos reconocer que las ideas de “inclusión social” e “integración regional” mencionadas en nuestro proyecto impulsan gran parte de las actuales

políticas públicas de muchos Estados del Cono sur, e incluyen a la educación superior como una de sus dimensiones necesarias. Estas ideas resumen los objetivos institucionales y políticos de importantes apuestas y ubicadas así, una junto a otra, representaban claramente los principios de un proyecto de transformación de nuestras sociedades. Pero pensadas ya desde la cuestión universitaria, esta unidad de sentido comienza a friccionar, en la medida en que se corresponden con dos circuitos diferenciados de sujetos universitarios y de formas de aprendizaje, producción y circulación del conocimiento. Y esa tensión es bien conocida por nosotros, expone esos dos mundos que forman parte de la cultura ilustrada de nuestra Universidad: uno, el del universalismo con pretensiones igualitarias, el otro el de una selectividad con pretensiones de excelencia. Por supuesto, no existe necesidad alguna de que estos términos sean excluyentes, pero su conflictividad no problematizada se hace posible por la mediación de una lógica de las capacidades y el mérito, que históricamente ha operando como procedimiento de selección en los diferentes mecanismos de promoción del conocimiento.

Se trata, entonces, de explorar las barreras que las políticas de “*inclusión social*” e “*integración regional*” encuentran cuando son inscriptas en la gramática de la Universidad. La cuestión no es nueva, sí las condiciones a partir de las cuales puede ser formulada en las actuales discusiones políticas en Latinoamérica: interrogar la narración lineal y causal que hace que muchos ingresen, varios permanezcan, algunos egresen y unos pocos ingresen al circuito de movilidad, becas, círculos de investigación, redes, producción, etc., representado como un decurso natural de los agentes y del saber. En términos concretos, nuestra reflexión surgió de una constatación: que, más allá de condiciones formales relativamente iguales, algunos estudiantes se sostienen con fragilidad dentro de una institución que todavía no les es propia, mientras que otros rápidamente pueden apropiarse de los horizontes que ésta abre y los recursos que ofrece; no se trata, aclaramos, sólo de un trayecto lineal cuantificable –comúnmente medido con el índice de deserción–, sino de circuitos cualificables, cuya fenomenología nos muestra diferentes experiencias de lo posible, asociadas a diferentes percepciones de lo que se considera propio. Pensar desde la Universidad esta relación es, entonces, lograr articular estos principios u objetivos como parte de la producción de saberes y sentidos, es interrogar nuestras culturas académicas y políticas, es responder a una demanda que surge de una amplia serie de procesos políticos en curso asumiendo que la Universidad no sólo es celosa receptora de políticas públicas sino también generadora de las mismas. Es pesar el *Derecho a la Universidad* en el marco de una serie de políticas de ampliación de derechos que no son una simple sumatoria de bienes sociales equitativamente distribuidos, sino parte de una tarea política ligada a la producción colectiva, institucional y cultural de nuevas experiencias democráticas.

II. La educación superior como derecho

¿Por qué comenzar por un análisis del derecho a la educación superior? Bien podría considerarse que las declaraciones de derechos son sólo eso, declaraciones, manifestaciones

de intenciones y no mucho más. Por qué no, directamente, analizar las leyes de educación existentes y las políticas ministeriales implementadas, que determinan de manera más directa nuestras instituciones, incluyendo los desajustes propios de las diferencias entre el orden de la ley y las prácticas concretas. Nos interesa pensar en los derechos porque sus declaraciones poseen una potencia performativa que, cuando es apropiada por los Estados y los pueblos producen efectos políticos e institucionales, amplian el horizonte de las leyes en su formulación e interpretación, ocupan la escena pública y pueden ser enunciados por quienes son sus signatarios y quienes todavía no. Frente a la larga historia de la crítica a los derechos como formas ideológicas que encubre la desigualdad o bien formas estériles para transformaciones sustantivas, actualmente Latinoamérica (y, en particular, el Cono Sur) se piensa como una experiencia histórica de ampliación de derechos. El lenguaje de los derechos puede correr el riesgo de formalizar la política, pero también expone un amplio espectro de representaciones, prácticas y apuestas en donde se juega una idea de sociedad y de justicia.

Detengámonos en el documento que es considerado acta fundacional de las democracias contemporáneas y del derecho a la educación: la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*. ¿Por qué es relevante volver a este documento? Porque, entre otras cosas, en el artículo referido al derecho a la educación podemos encontrar las tensiones –hasta el punto de la contradicción– entre dos reconocibles concepciones de los derechos, una de las cuales forma parte de la novedad histórica de esta declaración: por una parte los denominados derechos sociales, por otra parte la ampliación de los modernos derechos individuales, instituidos en la Declaración de 1789. El derecho a la educación claramente se inscribe en la parte correspondiente al corpus de los derechos sociales, considerados derechos de igualdad. El artículo 26, dedicado al derecho a la educación tanto inicial como superior, muestra sin embargo todas las tensiones propias de estas dos tradiciones de los derechos, los que consagran libertades y los que consagran igualdad, que muestran, por otra parte, la fragilidad de esta distinción.

Sabemos el carácter polémico que tuvieron y siguen teniendo los derechos sociales, cuestionados por la tradición liberal como contrarios a los derechos individuales, cuestionados en su status de “fundamentales”, interpretados como derechos condicionados (frente a los derechos individuales que son considerados incondicionados), etc. No vamos a partir de esta polémica, lo que nos interesa aquí es desanudar la gramática del derecho a la educación superior, porque pone en evidencia la manera en que esta tensión involucra a la Universidad y teje también su lenguaje más propio (como por ejemplo, en el concepto de *autonomía*, claramente ligado a una raíz que se aferra en lo más profundo del paradigma del derecho individual, derechos de libertad o independencia, que en la tradición liberal dominan refieren a la ausencia de la interferencia externa de un tercero, en este caso aplicado al sujeto jurídico que es la institución universitaria; y que más allá de los formalismos, se corresponde con su invención y destinación como sujeto histórico y soberano). Sí conviene mencionar que parte fundamental de los cuestionamientos a los derechos sociales tiene que ver con que demandan una activa intervención del Estado, en la

medida en que no dependen sólo del ejercicio individual, aunque el conjunto de los derechos es considerado derecho subjetivo. Tal es la novedad frente a la declaración de 1789, porque por primera vez el Estado se convierte en sujeto de deberes (Nun 2000, p. 45)¹.

Pero volvamos al art. 26 la Declaración de 1948 y veamos el inciso 1, que será en núcleo de nuestro análisis:

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

El derecho a la educación establece la obligatoriedad de la educación elemental y fundamental y, por consiguiente, su gratuidad. Es en base a estas dos cualidades que la educación elemental se convierte en un deber del Estado, en un doble sentido: está legitimado para exigir el cumplimiento de la norma de obligatoriedad y por ello está obligado a garantizar su acceso gratuito. Es por la lógica que se da entre todos estos términos, obligatoriedad y gratuidad, que podemos decir propiamente que la educación es un derecho universal, igual para todos y garantizado por el Estado. ¿Qué sucede con la educación superior? Esta resulta condicionada a otro principio. La educación superior no es obligatoria para los individuos, corresponde a la libre elección que es también un derecho y por tanto de allí se deduce que es otro el deber del Estado. ¿Qué le corresponde en esta situación al Estado? La expresión “deberá ser generalizada” es más que ambigua: se ha aceptado comúnmente que al Estado le corresponde ofrecerla para todos y regularla, aunque la omisión de su gratuidad es ya un problema si inscribimos todo esto en la garantía de un derecho social y cultural. Así, en primer lugar, de la razonable no obligatoriedad se deduce la “justificable” desvinculación del Estado en la garantía de gratuidad, situándola completamente en la esfera de la libertad individual. En segundo lugar, la igualdad, concepto denso en los derechos sociales, aparece en una segunda instancia, ligada a un condicionante estrechamente vinculado a la idea liberal de libertad: el *mérito*. “El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, nos dice también de qué manera se instituye un tejido que va formando la trama de las libertades –y de una concepción particular de las libertades– como gramática social y universitaria; porque, entre otras consideraciones, la función específica de la Universidad,

¹ Aunque no debemos olvidar la declaración jacobina de 1793, que en su corta vida, consagró en su art. 21 los Principios de Asistencia y seguridad social: “La asistencia social es una deuda sagrada. La sociedad debe asegurar la subsistencia de los ciudadanos desprotegidos, ya sea procurándoles un trabajo, ya sea asegurando los medios de existencia a los que no estén en condiciones de trabajar”; y en art. 22 los Principios de necesidad de la educación: “La educación es necesidad de todos. La sociedad debe esforzarse al máximo para favorecer el progreso de la razón pública, y poner la educación pública al alcance de todos los ciudadanos”.

cual es establecer los méritos necesarios para el ingreso a los estudios superiores, define una parte sustantiva de su autonomía.

Por supuesto, si combinamos la no garantía de la gratuidad con el establecimiento de “meritos necesarios” nos encontramos claramente con un sistema de educación superior excluyente, que difícilmente reúna las condiciones para poder ser denominado un derecho humano universal. Tal es el modelo del sistema estadounidense y, más próximo a nosotros, el sistema chileno (que ha suscitado las recientes movilizaciones sociales y el necesario debate no sólo sobre la situación de la educación en Chile, sino también del sistema democrático en su conjunto) (Navia y Engel 2006): un sistema que se intentó homogeneizar diferentes tradiciones universitarias en el momento donde las políticas neoliberales de reducción del Estado intentaron imponerse en todo el globo. No será casual que inmediatamente después de la conocida Reforma de Bologna de 1999, la declaración realizada en el 2001 por la Organización Mundial del Comercio (OMC) proponía que la educación superior se incluyese dentro de los servicios regulados por el GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios), según las normas del libre comercio (Brovetto 2002).

Esta es una parte de la deriva neoliberal de la interpretación de la declaración de 1948, debilitamiento de los derechos frente a la cual el proceso político latinoamericano se resiste mediante la legitimación de nuevas políticas públicas para garantizar los derechos económicos, sociales y culturales. Sin embargo, la no gratuidad de la educación superior no es el único elemento que debería llevarnos a reflexionar sobre la declaración. En el sistema argentino la “gratuidad” de la educación superior universitaria posee rango constitucional (Etchichuri, 2010), al que se le sumaron una numerosa serie de políticas públicas llevadas adelante por los actuales gobiernos (del 2003 a la fecha), haciendo más factible y efectivo el acceso igualitario a la educación superior (Rinesi 2015). Sin embargo, estas políticas no dejarán de enfrentarse con los problemas propios de un ethos universitario cuya cultura está casi exclusivamente ligada a una compleja lógica de las libertades que se riñe históricamente con las lógicas de la igualdad. La cuestión, por tanto, no trata sólo del limitado rol histórico que los Estados han podido cumplir en relación a la garantía de los derechos sociales (límites económicos en algunos casos, pero sobre todo políticos en la mayoría), sino también, cuando lo cumplen, cuando se dirigen a establecer un conjunto de políticas que dar realidad a estos derechos, el problema se hace patente al dirigir la mirada a las instituciones públicas que tienen que pensarse a sí mismas a partir de estos derechos. Y lo que sucede de hecho en las Universidades –concédaseme el sentido argumentativo de la generalización– es que se restituyen una distancia, en muchos casos insalvable, entre lo que se supone es la garantía de un derecho tendencialmente universal y las *membrecías* a partir de las cuales se puede ingresar a una comunidad donde ese derecho es reconocido: *imperium in imperio*, la Universidad afirma la existencia de una segunda naturaleza, una excepción a las formas a partir de las cuales podemos imaginar la vida social. Como veremos, esta excepción se compone de diferentes aspectos: uno, ligado a la compleja relación entre conocimiento y democracia mencionado anteriormente, que toca a una cara

de la noción de autonomía universitaria; otro, en el que nos detendremos particularmente, que nos muestra una lógica ligada a la mitología de la selección natural y el éxito social afirmada en la gramática del mérito.

La cuestión que se plantea es si el derecho a la educación –como cualquier otro derecho, pero aquí según una lógica particular– nos hace miembros iguales de una comunidad que debe atender a las diferencias que obstruyen la igualdad (y, por extensión, lógicamente también la libertad), o supone una pertenencia previa, una cualidad preexistente, la posesión de un conjunto x de propiedades individuales que hace posible que podamos ser reconocidos como iguales, como sujetos de derechos: tal es la cuestión *democrática* que interroga hoy a la Universidad. Como puede verse, no es un problema ni exclusivamente jurídico de la forma-derecho, ni exclusivamente económico, ligado a los límites facticos del llamado gasto público. Es bajo la cuestión del “Derecho de Universidad” que debemos interrogar el sistema de educación superior universitaria más allá de las históricas discusiones sobre la autonomía heredadas de la Reforma del 18.

Lo que me interesa señalar es que, incluso asumiendo todo lo que hace posible la declaración, las leyes y las políticas de los Estados, nos encontramos que la Universidad resulta el último eslabón contiguo a aquel donde la cadena se corta en su engarce más frágil. Es necesaria una discusión sobre las formas y contenidos de los derechos humanos y de los derechos en general, es necesario interrogar la supuesta implicancia intrínseca entre la noción de derechos y el liberalismo asumida por sus defensores y críticos, es necesario poner en cuestión la idea de “igual libre elección”, que se encuentra en el carácter “fundamental” de los derechos individuales, que también habilita una serie de condicionantes que no permiten considerarla como un presupuesto sin más, resultando en una antropología de unos pocos (que todos tengan el derecho a elegir un modo de vida y una ocupación, nada dice sobre la posibilidad de que todos puedan elegirlo o, en otros términos, no hay una relación formal entre el derecho fundamental de libre elección y el derecho a acceder al objeto de elección ni a las condiciones diferenciales de la elección; Žižek 2011). La larga historia de la crítica a los derechos del hombre ha insistido sobre el presupuesto del individualismo, considerando tanto la libertad como la privatización de las relaciones y los bienes sociales. Pero lo que nos interesa ahora es interrogar la manera en que una ideología, cuyas raíces son anteriores al liberalismo, reapropiadas y modificadas por éste, opera una conversión casi automática de los derechos en privilegios (asunto que es el gran nudo de los antagonismos que se encuentran en el origen revolucionario de la *Declaración de 1789*, en cuanto institución política del orden social democrático) y qué lugar ocupa la Universidad en esa operación, según sus formas más propias. Las palabras de Weber son un iluminador punto de partida:

“la más sencilla observación muestra que en todos los contrastes notables que se manifiestan en el destino y en la situación de dos hombres, tanto en lo que se refiere a su situación económica o social como en cualquier otro respecto, y por evidente que sea el motivo puramente «accidental» de la diferencia, el que está mejor situado siente la urgente necesidad de considerar como «legítima» su

posición privilegiada, de considerar su propia situación como resultado de un «mérito» y la ajena como producto de una «culpa»” (Weber 1969: p. 705)².

III. La gramática del mérito

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* de 1998 promovida por la UNESCO, profundiza el sentido y la función de la educación superior y su importancia para el desarrollo social y cultural. En más de una cita, esta declaración encuentra su fundamentación en la *Declaración del 48* y la interpreta en un sentido no muy extraño a lo que podemos desprender de ella. Así, en el artículo 3, clave en cuanto trata de la igualdad de acceso, establece en su párrafo a):

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

La declaración es contundente: no existe motivo alguno que justifique la exclusión de nadie en el ingreso al sistema educativo superior resultado de una clasificación de los individuos o grupos humanos, cual sea ésta. Pero por otra parte, refuerza y despliega toda una serie de caracteres que son la condición de tal derecho: mérito, capacidad, esfuerzo, perseverancia, determinación. Cada sistema universitario posee requisitos para el ingreso, que varían según las leyes de cada Estado (escolaridad, edad, etc.). ¿Por qué resulta necesario, en una declaración con pretensiones universalistas, insistir en la condición del mérito –y la serie de cualidades afines–? ¿Qué tipo de subjetividad se promueve y produce sobre la base de la distinción social individual?

El mérito es un concepto polisémico y posee una larga historia (García Civico 2006). Clásicamente está asociado a la idea de justicia según la máxima “a cada cual lo que le corresponde”. Pero es en la modernidad donde aparece como un operador entre los conceptos de igualdad y libertad: un criterio que –contra las prerrogativas estamentales del Antiguo Régimen– se liga principalmente al acceso a las instituciones públicas,

² En realidad, nuestro punto de partida sobre la cuestión del mérito se la debemos a un bello texto de Diego Tatián sobre Spinoza titulado “Más allá del mérito” (Tatián 2004).

principalmente las funciones estatales³ y la educación (y al vínculo entre ambas), pero también comienza a definir las virtudes del *homo economicus*. La indistinción o mutua determinación entre ambas “esferas”, la pública y la económica, es más que sabida. Pero lo fundamental aquí es su función en la justificación de la diferencia social dentro del nuevo régimen de la igualdad.

La *gramática del mérito* es consustancial a la educación (Duru-Bellat 2009), a su función social y particularmente a la Universidad, pero la permanencia del término no debe ocultar los diferentes procesos históricos en donde ha encontrado su sentido, poder y raigambre en los procesos de racionalización modernos: desde el clásico procedimiento de igualación republicano frente a los derechos estamentarios, pasando por la lógica liberal de la igualdad de condiciones del punto de partida cuya realidad se despliega en el desarrollo de las capacidades en un sistema de competencias, a la subjetividad neoliberal del agente emprendedor que hace de sí mismo una empresa. En todos los casos, hablamos del “comercio de la virtud” que ha puesto en juego diferentes relaciones de intercambio entre las identidades y los bienes sociales, discurso y lógica social e institucional que riñe con la idea de igualdad y ha puesto límites concretos a los derechos concebidos como un bien común. El mérito es, en resumen, la manera en que se justifica la desigualdad social en una sociedad que se considera igualitaria.

Antes de continuar conviene dejar en claro un par de cuestiones. En primer lugar, mérito no es sinónimo ni de evaluación ni de excelencia. La evaluación forma parte de todo el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, y se la considera parte integrante y necesaria del proceso de enseñanza y aprendizaje, como más en general de los procedimientos a partir de los cuales se generan distintos conocimientos. No cuestionamos aquí la evaluación en cuanto tal, sino el mérito como criterio de evaluación. De igual manera, no nos proponemos aquí cuestionar la idea –más discutible aún– de excelencia, en la medida de que depende siempre de alguna determinación para que tenga sentido; es cuando la excelencia resulta calificada a partir de la lógica del mérito que debemos atender a la función que cumple como ethos institucional. En resumen, mérito no es sinónimo de criterio, es un tipo específico de criterio. Pero como veremos, es más que eso.

³ Recordemos el art. 6 de la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789: “La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos, al ser iguales ante ella, son igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y la de sus talentos”, principio del mérito cuya conciliación con la igualdad natural declarada en el art. 1 se propone a partir del principio de igualdad formal como igualdad ante la ley. Sin embargo, no debemos olvidar la segunda línea del art. 1 “Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”. Antes citábamos la declaración jacobina, primer antecedente de los derechos sociales, pero en ella también está presente el principio del mérito. Así, a pesar de las diferencias entre una y otra declaración, de discutir sobre una interpretación liberal o igualitarista de las declaraciones revolucionarias, la tensión entre igualdad y mérito está en el origen de las teorías modernas sobre los derechos, puesto que estas emanan de dos principios caros a la idea misma de educación ilustrada: la razón y la igualdad (al respecto, todavía siguen siendo útiles los análisis de Bourdieu y Passeron 1996, vistos bajo la crítica de Ranciére 2013; aunque como puede verse diferimos en la centralidad que le otorgan a la evaluación frente al mérito). Una comprensión de la gramática del mérito requiere, por tanto, considerar la relación que se establece en la tríada libertad–saber–igualdad.

En segundo lugar, sabemos que existe una relación entre derechos y deberes ligada a cierta idea de mérito; y si en términos formales podemos decir que todos tenemos los mismos derechos (y no necesariamente porque nos comprometamos con la idea de derecho natural), en términos históricos estos derechos no se hacen efectivos sin las acciones de individuos, colectivos, pueblos y Estados: así podemos decir que el Estado tiene deberes formales, pero éstos sólo son efectivos cuando los sujetos se involucran activamente en la vida pública política. No vamos a avanzar en este argumento, baste mencionar aquí esa doble dimensión de la ciudadanía, que responde a la dimensión pasiva y activa del sujeto de derechos (bien podríamos recurrir también a la relación entre poder constituido y poder constituyente). Nos detenemos aquí para acotar que tampoco mérito y deberes son sinónimos: la tradición política que ha enfatizado la correspondencia entre derechos y deberes –la tradición republicana en particular– trata los deberes como principios de acción pública de los ciudadanos en un orden democrático. Más allá de las críticas a esta tradición por la exaltación de la virtud, ninguna otra forma de deber que no sean los cívicos puede resultar una “condición” para los derechos (aunque no debemos descuidar las modulaciones históricas a partir de las cuales las virtudes públicas se han hecho corresponder con la propiedad privada). Pero cuando hablamos del mérito como gramática profunda del sistema universitario, nada tiene que ver con criterios pedagógicos de evaluación ni con deberes cívico-democráticos: se trata de cualidades o propiedades individuales no naturales y por ello relativamente condicionadas por posibilidades económicas, sociales y culturales⁴.

Algo de este vasto mapa puede aclararse a partir de la distinción entre la función del mérito en la esfera pública y la esfera privada (reconociendo que esta distinción es conceptual y depende en su efectividad del carácter democrático de las instituciones públicas); pero no resulta nada claro cómo esta distinción opera en el sistema de educación universitario, cuya lógica está ligada a otra dimensión singular en su cualificación y funcionamiento: el *conocimiento*, y cuya valoración riñe con la idea de igualdad y de bien común, según su profunda filiación con el bien privado, en lo que toca a la libre circulación sin interferencia de criterios heterónomos para la determinación de su valor-verdad. Pero más allá de las discusiones todavía fundamentales sobre la idea de autonomía universitaria fundadas en la autonomía del conocimiento, en lo que toca a sus efectos discursivos concretos, el resultante del mérito como criterio rector del derecho a la educación superior actualmente produce una doble valencia ligada a la pervivencia de diferentes estratos de significación social: un clásico sistema de *membreía*, pero que ya no excluye por lo que se *es*, sino por lo que por propia falta no se ha *llegado a ser*. La Universidad borra su marca como sujeto de exclusión, configurando una subjetivación en la auto-exclusión (por carencia de capacidad, esfuerzo, perseverancia y determinación: por falta de mérito). Así, lo

⁴ No tendría que llamarnos la atención que las teorías neodarwinistas hablen incluso de condicionantes biogenéticos y psicogenéticos, y de su éxito editorial, como puede verse en el caso de *The Bell Curve* (Herrstein y Murray 1996), prueba de la vigencia de las teorías meritocráticas neo-conservadoras.

que se constituye como subjetividad universitaria, de los méritos para ingresar, permanecer y alcanzar las metas con éxito, no se visualiza como un modelo a priori, sino como el resultado natural de quienes *se hacen a sí mismos* según hayan sabido aprovechar sus capacidades y oportunidades. La nueva lógica del mérito es aquella del individuo emprendedor, que desafía las contingencias del nacimiento y logra alcanzar exitosamente el *ser* universitario.

La cuestión que ponemos ante la declaración de la UNESCO no cuestiona su voluntad de inclusión, que se aclara permanentemente atendiendo incluso a la figura –que ha despertado más de una polémica– de la denominada “discriminación positiva”. Así, el párrafo d) promueve facilitar el acceso a miembros de grupos específicos (pueblos originarios, minorías culturales, personas con discapacidad, etc.) y le dedica un artículo especial, el n°4, a la promoción del acceso a las mujeres. Sino la insistencia, vuelta a aclarar en una línea más que evidente seguida a esta expansión de la idea de no discriminación: “establecer un sistema educativo equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito”. Lo que está en cuestión aquí es justamente la adopción de la lógica liberal a partir de la cual la igualdad de derechos ha sido articulada con el sistema de diferencias sociales, en una larga tradición que de Locke a Hayek⁵, ha asumido que la igualdad no puede ser más que un principio formal (la igualdad ante la ley) cuya única garantía tiene que ser iguales derechos en el “punto de partida”; la “igualdad de oportunidades”, como parte de la poética de la sociedad que se menta según un régimen de competencia (que en el sistema de educación superior encuentra también su poética, por ejemplo al denominar *carrera* al estudio de una disciplina del conocimiento⁶). Al interior del liberalismo se discutirá cuáles y cuántos puntos de partida igualitarios pueden

⁵ No dejará de llamar la atención que teóricos críticos del liberalismo como Walser o Sen consideren que es posible argumentar una versión mejorada del mérito (Walser 1997; Sen 2000).

⁶ “El objetivo de la igualdad en la línea de salida puede ser o bien una forma de comprobar quién merece ganar o bien una forma de identificar a los más talentosos, pero en ningún caso es la expresión de que todos los participantes están siendo tratados con igualdad moral. Tanto si se busca el mérito como el talento, lo cierto es que los intereses de la competición acaban siendo prioritarios a la igualdad; dicho de otro modo, lo que constatamos con la metáfora de la carrera para explicar la igualdad de oportunidades como nivelación del terreno de juego es nuestra predilección por unas relaciones humanas competitivas, en las que utilizamos la igualdad como un simple medio para saber quién merece qué o para identificar a los talentos. [...] Lo que buscamos con la nivelación del terreno de juego es conocer cuáles son las diferencias legítimas, no cómo respetar la igualdad moral de los participantes en la carrera. Estamos así muy lejos de interpretar la igualdad de oportunidades como un principio que diga que no sólo nos importa tener una oportunidad igual de competir a partir del mérito, sino también cómo se trata a las personas para poder alcanzar ese objetivo social. La igualdad de oportunidades debería significar que no sólo nos preocupamos por volver más eficiente la competición o más meritorio su resultado, sino sobre todo por hacer más igualitario el trato de los participantes en las diferentes competiciones o en el acceso a los bienes escasos. No siempre coinciden los intereses de la competición con los intereses morales de sus participantes. Estos últimos deberían ser prioritarios a aquéllos y no a la inversa. Para ello, la igualdad de oportunidades como nivelación del terreno de juego es una medida insuficientemente igualitaria y, en ocasiones, incluso contraria a la igualdad. Si continuamos creyendo que el candidato a ser seleccionado debería ser el que más méritos aporta –por eficiencia o por un supuesto respeto a la integridad moral de las personas a partir de sus calificaciones–, y que la igualdad de oportunidades debería subordinarse a la competición, tales creencias no se basan en la idea de igualdad, sino en la de diferenciación”(Gonzales, p. 184)

garantizarse sin interferir en las libertades individuales, pero no se objetará la lógica en cuanto tal. Es justamente lo que vemos en el art. 26 de la Declaración de los DDHH del 48: si consagramos como derecho universal la educación básica, podemos perfectamente aplicar luego el criterio del mérito como principio de diferenciación para la educación superior, según una retórica de las apariencias que asume la igualdad de condiciones y la diferencia de las capacidades como parte del desarrollo de las libertades individuales, y quedarnos tranquilos frente a las razones de las desigualdades posteriores. Pero la libertad neoliberal no sólo se afirma en el carácter negativo propio del liberalismo, como ausencia de impedimentos externos; se configura como un modo de subjetivación positivo, que comprende el máximo desarrollo individual de las competencias que permitan la selectividad social que define al sujeto exitoso y, por extensión, la productividad misma del sistema.

La lógica argumentativa meritocrática no sólo asume como válido un criterio de justicia que pretende mediar entre la garantía de una igualdad formal y la libertad individual, de donde resulta la distribución de bienes, lugares y funciones presuntamente no afectados por criterios discriminatorios. También construye una imagen de la institución que coloca las formas de exclusión como prejuicios sociales externos a la Universidad, que ésta debe limitarse a no reproducir: lo que no se cuestiona es que la Universidad es una institución social como otras, que tiene una cultura propia (idiosincrática, pero también pedagógica y estatutaria) no exenta de mecanismos de exclusión. Es tanto la dimensión objetiva como subjetiva del mérito la que, además de reproducir, *produce* formas de inclusión-exclusión que le son propias. Así, partiendo sin cuestionamientos de su carácter ilustrado democrático, la Universidad no sólo se afirma en un criterio de justicia no cuestionado y promueve modos de subjetivación en base a la selección, sino que también pone fuera de sí los retardos de la exclusión según prejuicios o ideologías basados en la ignorancia y la incultura, recreando la imagen de un “otro” con el cual debe mantener una relación diferencial, con distancia y ante el cual siempre debe protegerse: la sociedad y el Estado, los muchos y el poder, y paradigmáticamente el poder de los muchos en el Estado.

IV. Igualdad de conocimiento

Autonomía y mérito son las dos puntas de un iceberg cuya dependencia –sumergida en la gramática profunda de una concepción de educación destinada a unos pocos, que se teje de manera compleja en una larga historia, en prácticas, reglamentaciones, múltiples dispositivos que resultan los indicadores normativos de un “sujeto universitario” que nunca logra ajustarse a los sujetos sociales concretos – representa uno de los límites a las actuales y fundamentales discusiones sobre la autonomía universitaria⁷, y el blindaje que hace que la ampliación de derechos no altere dinámicas instituidas. En las Universidades

⁷ Al respecto, el fundamental libro de Rinesi y Soprano (2007), y en general las discusiones abiertas por el importante proyecto editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

latinoamericanas, pero no sólo, la cuestión de si la educación superior está orientada a la formación de élites o a la formación del pueblo es un tema generalmente desviado por la falsa antinomia entre educación masiva o educación de calidad, que es la forma en que el mérito se trueca equívocamente con la excelencia (gracias también a sociologías de sentido común). Pero debemos ser más exigentes con la hipótesis de que la tarea de la Universidad puede no verse alterada por el masivo ingreso de sectores sociales que son la primera generación que accede a la educación superior es una retórica menos hospitalaria de lo que parece, porque *la Universidad tiene que ser afectada por los procesos de ampliación de derechos*. Y tiene que serlo aportando un lenguaje y una experiencia propia, que tenga sentido para sí y se aventure polémicamente frente a los discursos sociales y mediáticos que insisten en neutralizar esta nueva experiencia sobre los derechos con los argumentos de su reparto según los merecimientos “por lo que cada uno aporta a la sociedad”.

La importancia de desentrañar la ideología del mérito tiene un alcance mayor que la discusión sobre el derecho de Universidad relativo al ingreso de nuevos estudiantes, porque también atañe a su autonomía en un sentido que debe ser sostenido. Esta ideología se enlaza con las actuales transformaciones de los sistemas universitarios en relación a las formas de evaluación de productividad y a los múltiples estándares de rendimiento en todas sus competencias. Tema muy discutido hoy, donde las reacciones frente a las formas de evaluación, a la aplicación de indicadores no generados por las propias Universidades, expresan un generalizado malestar que no ha impedido su implementación a nivel mundial. Pero más allá de las sensibles alteraciones producidas en las prácticas cotidianas de los universitarios y las estrategias de resistencia más o menos exitosas, ésta colonización ha sido posible porque la Universidad ha sido históricamente un espacio meritocrático y ya poseía todos los dispositivos subjetivos para su aplicación. Hasta no hace mucho tiempo esa meritocracia estaba directamente ligada a tradiciones universitarias particulares (corporativas, de clase, etc.). Hoy la transnacionalización de los sistemas de evaluación de la enseñanza y la investigación representan una nueva lógica meritocrática neoliberal que se ha extendido más allá de las particularidades históricas y que, en muchos casos, coexiste y se potencia con ellas. Por qué las Universidades han recibido estas nuevas formas de meritocracia –sin desconocer la presión ejercida por la retirada del Estado en décadas anteriores y todavía dominante en los países del primer mundo– encuentra parte de su respuesta en la propia cultura universitaria, por eso se trata de imaginar formas de resistencia y construcción no reaccionarias ni corporativas, que asuman la difícil cuestión de pensar la relación entre democracia y conocimiento (Stolowicz, 2005).

La neoliberalización de la educación superior es absolutamente dependiente de la ideología del mérito, funciona en la combinación de mecanismos de control, de promoción-premiación, junto al *laissez faire*⁸: está en el mérito, capacidad, esfuerzo, perseverancia y

⁸ Al respecto, es una tarea por hacer recuperar los análisis de Michel Foucault realizados en los cursos *Seguridad, territorio, población* y *El nacimiento de la biopolítica*, introduciendo la historia de la Universidad como parte de las instituciones modernas en donde se ha desarrollado una forma específica de gubernamentalidad que actualmente alcanza a las más recientes transformaciones neoliberales en el ámbito de

determinación de cada docente-investigador el lugar que ocupará dentro del sistema universitario y el acceso a sus recursos, bienes materiales y simbólicos (afectando viejas culturas corporativas, es verdad, pero también comunitarias y sobre todo democráticas); y está en la sumatoria de esos recursos humanos la evaluación que establece los estándares de las Universidades, proyectadas también como empresas. Si podemos descubrir aquí un sentido positivo de la autonomía universitaria que haga posible resistir a las transformaciones importadas del régimen neoliberal del capitalismo global prestas a la apropiación del conocimiento público –no sólo de sus resultados, sino antes y como condición, de sus actores– tenemos que poder interrogar la esencial función que una ideología del mérito ha cumplido y cumple en las instituciones de formación superior: pregunta que debe considerar tanto una “ideología social” que se ha extendido a los más amplios aspectos de la vida, claramente fundamentada por los teóricos del liberalismo, del utilitarismo, del neo-liberalismo, etc.(pero, insistimos, inscrita en otras tradiciones), como también aceptada en un imaginario social instituido bajo el sentido común de un acceso a la Universidad como merecimiento o premio por el esfuerzo y en una “ideología universitaria” con características propias, ligadas a cierta representación muy específica del conocimiento, tanto en relación a los “sujetos de conocimiento” como a las condiciones de producción y validación.

El actual escenario mundial nos obliga a pensar una relación entre democracia y conocimiento que se asuma en su complejidad, conflictividad y creatividad. En Latinoamérica nos encontramos en un momento donde la Universidad puede ser un espacio privilegiado para explorarla, y la relación entre los derechos y la institución pública de la educación superior es una de sus claves, tan urgentes como fundamentales. Para ello la relación entre Estado y Universidad es vital, porque las políticas estatales que intentan general una igualdad efectiva de oportunidades son neutralizadas cuando esa igualdad es apropiada como el argumento basal para poner en marcha el sistema meritocrático universitario (y luego para que los científicos universitarios produzcan estadísticas que nos quieren ilustrar señalando, aún así, la ineficiencia e ineficacia de las políticas estatales responsables del estado de la educación superior, según índices de deserción, rendimiento, etc.): la igualdad subordinada al mérito no es más que la racionalización –técnicamente eficaz y moralmente tranquilizadora– de la desigualdad.

De lo que se trata es de afrontar la compleja relación entre conocimiento e igualdad como núcleo de la vida universitaria: *producir el encuentro entre la pregunta por el sentido de la vida del conocimiento y de la vida en común. Tal es, quizás, la pregunta propiamente democrática de la Universidad.* Las condiciones objetivas y efectivas son necesarias pero no bastan, porque nunca pueden ser suficientes si la Universidad no encuentra en ellas una

la educación y la investigación (Foucault, 2006 y 2007). También una oportunidad para discutir la hipótesis que supone que estas lógicas son diversas al discurso moderno de la soberanía (y por tanto que nada de éste puede ofrecer resistencias o alternativas), si atendemos a que la gramática del mérito es un operador común que históricamente ha hecho posible la vinculación, legitimación y aceptación de unos y otros dispositivos de control, selección y producción.

ocasión histórica que nos ponga al borde de ese interrogante fundamental. Se trata de aventurarse hacia lo posible, que no se sigue luego de que se han dado respuestas a lo necesario, pero tampoco puede prescindir de lo necesario si pretende ser una cuestión cuya forma especulativa se convierta en una experiencia colectiva, viva, que logre comprometerse con un “nuevo inicio” a partir de la trama que podamos producir entre educación, conocimiento e igualdad. Por ello, el derecho a la Universidad también va más allá de un círculo virtuoso entre producción e inversión: no basta una redistribución de los bienes que produce el conocimiento, para producir más conocimiento, sino una “distribución” del conocimiento a partir de la enseñanza y las formas de producción. Tal es la diferencia entre considerar al conocimiento un bien común y considerarlo una mercancía, entre una forma de vida colectiva que imagina bienes sociales y una que distribuye los bienes sociales que jerarquizan las formas de vida.

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

“El tiempo de la igualdad es el presente, no el porvenir. Su manifestación es ubicua, plural y rizomática, no una jerarquía de prioridades. Además, en su sentido más elemental –el que anima, por ejemplo, la Declaración de los derechos del hombre–, la igualdad es anterior e independiente de toda lógica del mérito. En tanto declaración, la igualdad de las personas no subordina su valencia a ningún meritocratismos –por lo demás tal vez inevitable en ciertos aspectos de la vida humana–, pues concierne a lo que los seres humanos son (a que los seres humanos son) y no a lo que hacen. No hay mérito ninguno en tener mérito. En su forma más exacta, esta idea quizás encuentra su manifiesto conciso en la frase «de cada uno según su capacidad, a cada uno según su necesidad», con la que Marx definió alguna vez el comunismo. Hay en ella una radical ruptura de la lógica que la mercancía (palabra que comparte raíz con «mérito») establece en las relaciones sociales y los vínculos” (Tatián 2010).

Que la Universidad se interrogue por el *derecho de Universidad* apropiándose de él nos conduce directamente a una revisión crítica de la gramática del mérito y a la pregunta por la igualdad. Las diferentes políticas públicas son su condición material, que debemos sostener en el tiempo y ampliar en sus modalidades, pero no son su única respuesta, porque ésta interpela directamente a la forma-conocimiento, a su producción y transmisión, así como al no-conocimiento que es su reverso necesario: cuestiones que tocan a lo que la Universidad puede. Si en nuestro contexto actual los derechos son también demandas, escenarios de conflictos, desacuerdos, es porque son índice de desigualdades y asimetrías frente a las cuales las instituciones deben poder responder, pero si los reducimos a lógicas del reparto (que por supuestos tienen que ser equitativas, inclusivas y abiertas a su declaración) vamos a perder de vista aquello que el derecho de Universidad enuncia y declara en su compromiso más propio: la relación –no mensurable y por eso necesariamente práctica– entre el saber y la igualdad. Así, podremos imaginar derechos atribuidos no por lo que somos, no por lo que hacemos, no según una membrecía o un reparto sino en busca de los efectos que pueden seguirse del hecho de ser reconocidos, atribuidos unos a otros, como parte constitutiva de las singulares relaciones que tocan a la experiencia del conocimiento y a la vida en común; modo de estar no reductible a las lógicas del intercambio, que se deja contaminar con los lenguajes de la generosidad, la gratitud, la hospitalidad y que nos permita hacer del conocimiento como bien común una de las grandes apuestas de este momento latinoamericano que hemos comenzado a andar a para el que la Universidad resulta, como en tantos otros momentos históricos, fundamental.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Brovetto, J. (2002). “El derecho humano a la educación superior. Análisis a la luz de la Reforma de Córdoba”. Conferencia en ocasión de recibir el título de Doctor Honoris Causa en la Universidad Nacional de Córdoba.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.

Etchichury, H. J. (2010). “La gratuidad en la educación superior argentina: un derecho humano”. En *Actas del X Coloquio Internacional sobre gestión Universitaria e América Latina*, Mar del Plata.

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94845/ETCHICHURY.pdf?sequence=1>

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Civico, J. (2006). “La difusa discriminación por el mérito: genealogía y desarrollo”. *Anuario de filosofía del derecho*, N° 23, p. 309-336.
- Herrstein, R. y Murray, Ch. (1996). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- McNamee, S. J. y Miller Jr. R. K. (2004). *The Meritocracy Myth*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Navia, P. y Engel, E. (2006). *Que gane “el más mejor”: mérito y competencia en el Chile de hoy*. Santiago de Chile: Debate.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- (2013) *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rinesi, E. (2013). (coord.) *Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*, Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2015) *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rinesi, E. y Soprano, G. (2007). (comp.) *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las facultades, de Immanuel Kant*, Los Polvorines: Prometeo Libros-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sen, A. (2000). “Merit and Justice”. En Arrow, K., Bowels, S. y Durlauf, S. N- (edit.) *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stolowicz, B. (2005). “Apuntes para pensar la autonomía universitaria hoy”. *Revista de Sociología*, n° 19, pp. 139-148.
- Tatián, D. (2004). “Más allá del mérito”. En *Spinoza, el amor del mundo*. Buenos Aires: Altamira.
- (2010). “Igualdad como declaración”. *Revista del Inadi*, n° 3, diciembre.
- Thayer, W. (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Walser, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Žižek, S. (2011). “Contra los derechos humanos”. *Suma de negocios*, Vol. 2, n°2, diciembre.