

La herencia universitaria a 100 años de la reforma – debates y combates sobre su vigencia y perspectivas

Pablo Imen

Universidad de Buenos Aires | Argentina

Resumen

El presente artículo se propone analizar, desde la perspectiva del siglo XXI, los acervos de la Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, el 15 de junio de 1918. En aquél entonces la reacción estudiantil contra una institución universitaria clerical, autoritaria y conservadora incluyó su crítica como una alternativa democratizadora que se expandió por América Latina. Durante el siglo XX hubo distintas experiencias que resultan aportes valiosos para pensar la Universidad del siglo XXI en el marco de la construcción de la Patria Grande a partir del reformismo y del nacionalismo popular revolucionario. La Declaración de Cartagena de Indias de 2008, por parte del Consejo Regional de Educación Superior (CRES) de la UNESCO recupera estas herencias, proponiendo rescates de su espíritu democratizador en los planos del gobierno, su proyecto pedagógico y su proyección hacia los contextos nacionales y regionales.

Palabras clave: Reforma Universitaria. Universidad Nacional y Popular. Democratización Universitaria. Patria Grande.

A herança universitária 100 anos após a reforma – debate e combate a validade e perspectivas

Resumo

Este artigo analisa, a partir da perspectiva do século, as coleções da Reforma Universitária de Córdoba, Argentina, em 15 de junho de 1918. Naquele tempo a reação estudiantil contra universidade clerical, autoritário e conservador incluiu sua crítica como uma alternativa democratizadora que se expandiu na América Latina. Durante o século XX houve diferentes experiências que são contribuições valiosas para pensar a Universidade do século XXI no contexto da construção da Patria Grande do reformismo revolucionário popular e nacionalismo. A Declaração de Cartagena das Índias, de 2008, pelo Conselho Regional de Educação Superior (CRES) da UNESCO recupera esses legados, propondo salvamentos seus níveis de espírito democratizante de governo, o seu projecto educativo e sua projecção no sentido de contextos nacionais e países.

Palavras-chave: Reforma universitária. Universidade Nacional e Popular. Democratização universitária. Patria grande.



The university legacy to 100 years of reform – debates and combats about its validity and perspectives

Abstract

This article aims to analyze, from the perspective of the 21st century, the collections of the University Reform of Cordoba, Argentina, on June 15, 1918. At that time the student reaction against a clerical, authoritarian and conservative university institution included its criticism as a democratizing alternative that expanded in Latin America. During the twentieth century there were different experiences that are valuable contributions to think the University of the XXI century in the framework of the construction of the Patria Grande from reformism and popular revolutionary nationalism. The 2008 Cartagena de Indias Declaration by the Regional Council for Higher Education (CRES) of UNESCO recovers these legacies, proposing rescues of its democratizing spirit in the government's plans, its pedagogical project and its projection towards the national contexts and countries.

Keywords: University reform. National and Popular University. University democratization. Patria grande.

Sección I: A modo de Introducción: encuadre y perspectiva

13

El 15 de junio de 2018 – se celebrarán los cien años de la Reforma Universitaria, explosión de rebeldía estudiantil acompañada de nuevas ideas para refundar la clerical y muy conservadora Universidad de Córdoba de la República Argentina.

Aquél fenómeno inusitado ocurrió en una institución medieval: la primera universidad, creada en el siglo XI, fue el punto de partida de un linaje que desde sus orígenes reconoció para sí la exclusividad del conocimiento válido. Y, con ello, ha sido su marca de nacimiento una composición elitista: se trata de un ámbito de formación de dirigentes, sea para el mundo medieval o para su sucedáneo capitalista. Se concibe a la Universidad como una creación europea, y la de Bologna – fundada en 1088 – abrió ese camino que fue cuestionado ocho siglos más tarde: fue la muy clerical Universidad de Córdoba quien sintió el sismo de la juventud estudiantil. ¿Era posible otra universidad? ¿Una que acompañara las luchas de los Pueblos, que fuera útil a un desarrollo nacional y latinoamericano? ¿Era posible una universidad que refundara su sentido y su método, democratizando su pedagogía y su gobierno? ¿qué es un



estudiante universitario, quién tiene derecho a serlo? Estos y otros interrogantes fueron contestados por los insurgentes de Córdoba quienes denunciaron un orden universitario intolerable y anunciaron un nuevo proyecto a construir. No había para aquella coyuntura un modelo cerrado que contuviera todas las respuestas pero sí algunas aportaciones muy valiosas y críticas muy fundadas que reconocieron un camino aún inconcluso de (re)creación de la Universidad como institución de los Pueblos.

Como suele ocurrir con casi todo acontecimiento inédito, inesperado e impensable que se proyecta más allá de su tiempo, aquellas personas o grupos que se reivindican herederos de esa construcción épica despliegan una intensa lucha política y cultural por establecer cuál es el contenido del legado y quienes, por tanto, se referencian como legítimos albaceas. Las lecturas divergentes a propósito de aquella llamarada que tuvo impactos en toda la América Española expresa(ron) debates y combates no saldados desde su propio nacimiento. A partir del 15 de junio de 1918 se vienen librando múltiples disensos sobre esa revuelta, sobre sus significados y su contenido, sobre su programática y sus tópicos, acerca de sus certezas y sus interrogantes.

14 Hay quienes proponen una interpretación épica de un fenómeno que, sin embargo, expresó tensiones, contradicciones, matices y diferentes desarrollos posteriores al impulso reformista. En muchos casos se realizan sinceros homenajes frente al recuerdo de una gesta de inspiración transformadora, como quién se inclina ante la memoria de un cadáver ilustre. Ciertamente, detrás de esa interpretación mítica y homogénea se invisibilizan matices y tensiones de aquellos hechos y quedan ocultas posteriores derivas que expresaron (y siguen expresando) las diferencias en el interior del movimiento reformista.

Esta interpretación póstuma de un muerto bien sepultado tiene como efecto un proceso de esterilización de esa experiencia, que significó un enorme esfuerzo de creación ocurrido en un tiempo histórico determinado, atravesado de matices y diferencias. Ese proyecto atravesó procesos de desarrollo, de conflicto, de implementaciones parciales, de acusaciones cruzadas de traición de aquella potente propuesta de transformación universitaria. Aquél proyecto inconcluso – como toda obra, histórica, social, humana – nos sigue interpe-lando pues muchos de sus anhelos constituyen asignaturas pendientes un siglo después.



Este artículo se propone otro tipo de reconocimiento a la Reforma: lo hace desde los desafíos que plantea el Siglo XXI para la institución universitaria. Un reconocimiento, pues, comprometido con un proceso de larga duración inspirado en y orientado a la construcción de la Patria Grande. No puede advertirse una perspectiva lineal, pero muchas de las iniciativas presentes, de inspiración democrática y libertaria, se inscriben en la experiencia de la Reforma.

Sostenemos que *esta experiencia de rebeldía insurgente tuvo una innegable impronta nuestroamericanista*. Desde el primer párrafo del Manifiesto Liminar – nacido al calor del levantamiento estudiantil fechado el 21 de junio de 1918- , se afirma: “*Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana*” (MANIFIESTO LIMINAR, 1988, p. 3). En 1926 se cursó la invitación para el Congreso Estudiantil Bolivariano, justificado en que

[...] el 22 de junio de 1926 se cumple el primer centenario de haberse reunido en Panamá el Congreso panamericano en virtud de la iniciativa feliz y los incansables esfuerzos de Simón Bolívar. [...] el ideal bolivariano, sigue viviendo y cada día cobra mayor vigor porque los tropiezos jamás extinguen las concepciones reivindicadoras, antes bien, son su poderoso acicate. En las manos cariñosas y comprensivas de la juventud, se agita hoy la antorcha encendida por el Libertador” (LA REFORMA UNIVERSITARIA, 1988, p. 91).

15

Otro elemento significativo de la obra reformista fue el *cuestionamiento al orden social capitalista*, tal como expresa el Primer Congreso Internacional de Estudiantes realizado en México, en 1921: “[...] *La Juventud universitaria proclama que luchará por el advenimiento de una nueva humanidad [...] Para ese objeto se luchará: [...] por destruir la explotación del hombre por el hombre y la organización actual de la propiedad [...]*” (LA REFORMA UNIVERSITARIA, 1988, p. 41). Eran emergentes significativos, pero reconocían matices y divergencias en el interior del movimiento estudiantil.

Las razones de la rebeldía estudiantil: crítica y programa

Un núcleo duro del cuestionamiento de los estudiantes de Córdoba fue la crítica a una cultura institucional que – sin eufemismos- así era caracterizada:



“Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara” (LA REFORMA UNIVERSITARIA, 1988, p. 3).

Otras apreciaciones sustantivas, críticas y propositivas de los jóvenes tenían que ver con la dimensión pedagógica y las relaciones educador/educando:

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia. [...] La única actitud silenciosa que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla (LA REFORMA UNIVERSITARIA, 1988, p. 4).

El párrafo que sigue condensa las principales críticas, tienen un enfoque integral que pone a la Universidad de Córdoba en el banquillo de los acusados:

La juventud universitaria de Córdoba [...] se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. [...] Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión (MANIFIESTO LIMINAR, 1988, p. 6).

Así el inédito levantamiento estudiantil puso en jaque a la Universidad dogmática, confesional, autoritaria. El potente movimiento exigió renovaciones de fondo, y sus ecos resonaron en todo el continente. Ese momento de luz tuvo luego sucesivas derivas, a las que debemos atender para comprender sus alcances, captar sus tendencias (y contratendencias), valorar esa propuesta en su propio devenir histórico.



Devenir(es) y disputas alrededor de la Universidad Reformista

La Reforma del 18 fue, así, un punto de inflexión y a la vez, el momento de inicio de un proceso de largo aliento, repleto de avances y retrocesos, de amenazas, de potencialidades y límites para poner a la institución universitaria a la altura de los desafíos emancipatorios de su tiempo.

La Reforma Universitaria fue y es una disputa sin descanso frente a otros modelos de Universidad que hoy mismo intentan definir el sentido, la orientación, contenido, formas y métodos que debe darse dicha institución.

A modo de hipótesis y posicionamiento, señalaré que el estallido del 15 de junio de 1918 se acompañó de un programa pedagógico y de gobierno alternativo que pensó y desplegó propuestas a propósito de algunos grandes objetivos ligados a pensar (y rehacer) sobre el papel de la Universidad en ese contexto histórico revulsivo.

En tal contexto adquirirían densidad y complejidad las cuestiones ligadas al gobierno universitario – tanto en lo referido a la composición de sus órganos (representación paritaria de los claustros) como al vínculo con el Estado (el problema de la autonomía) y el mercado (la autonomía, ahora vista desde otro lugar).

La oleada reformista contenía estos puntos de acuerdo programático, pero estas coincidencias, lejos de implicar una posición monolítica, eran la síntesis de perspectivas con alcances diferenciados. Por ejemplo, el Congreso de Estudiantes de junio de 1918 realizado en el fragor de esa lucha propuso la gratuidad de la enseñanza universitaria, moción que no consiguió mayoría y, por tanto, no ingresó como parte de la propuesta estudiantil. No era, desde luego, la única diferencia. Otros matices se condensaban en proyectos políticos, unos de signo democratizador y otros con una inspiración revolucionaria. En definitiva, la rebelión permitió la convergencia de distintas perspectivas pero bajo un programa común latinoamericanista, democratizador, por cambios en la pedagogía y el gobierno de las instituciones universitaria.

Luego del impacto inicial se desplegó un doble proceso: por un lado, de gran expansión de las claves programáticas reformistas por todo el continente americano; y por otro una cierta labor de vaciamiento de la Reforma por parte de un sector de los reformistas que se reclamaban herederos de la Reforma. Sus postulados fueron reducidos a los aspectos más formales y



las propuestas programáticas sustantivas quedaron archivadas sin más trámite durante las décadas siguientes.

Sobre el despliegue histórico de la Reforma

A propósito de la noción de “proceso evolutivo” de la Reforma Universitaria, nos referimos a sucesivos avances en el ensayo de muchas de sus formulaciones iniciales: acerca del sentido de la institución, de su vinculación con el contexto, a la exigencia de democratización y al gobierno, a los cambios en sus funciones, al modelo epistemológico y pedagógico, etc. Sostenemos una trayectoria que se alimenta de diferentes afluentes y van avanzando en el despliegue de una Universidad comprometida con las transformaciones sociales progresivas americanistas, que emergieron en distintos momentos del siglo XX y que nos siguen interpelando en el siglo XXI.

El 22 de noviembre de 1949 el presidente Perón firmó un decreto que ordenaba la supresión de aranceles universitarios. A su vez, el modelo universitario peronista que amplió la democratización del acceso tuvo una política restrictiva en materia de co-gobierno, al limitar la participación estudiantil a un representante en los órganos de gobierno con voz y sin voto. Por su parte, profesores opositores al gobierno de Perón fueron expulsados de la institución bajo un argumento fundado en la legitimidad de origen del gobierno: el Presidente concentraba la expresión fundamental de la voluntad popular y, por ello, todas las instituciones del Estado debían ser sometidas al veredicto de las urnas nacionales. Era menester asegurar la concreción de un proyecto de país que, en este caso, tenía a la Universidad como ámbito subalterno y coherente con el proyecto del Ejecutivo. Si en el período originario hubo contradicciones del movimiento estudiantil acerca de los alcances y límites de la Reforma, esta segunda fase de democratización se vio confrontada a una conflictiva entre el Gobierno Nacional y la Universidad que se fundaba(n) en lógicas y argumentos diferentes. Mientras el Poder Ejecutivo se declaraba depositario de la voluntad popular, la Universidad en tanto ámbito de construcción de pensamiento crítico exigía un funcionamiento sin intervenciones exógenas ni exigencias de subordinación política que obturara procesos de producción emergentes de una plena libertad académica. Detrás de los argumentos sobre la legitimidad de cada parte, había otras razones más difíciles de esgrimir abiertamente. Por un lado, la existencia de rasgos francamente antipopulares



de un sector del profesorado universitario (y en tal sentido, antiperonista). Por otro lado, la decisión de peronismo de encuadrar a las instituciones del Estado detrás de su proyecto político a cómo de lugar. Hoy hay miembros de la comunidad universitaria que reivindican este momento como una “segunda Reforma” por las implicancias de la gratuidad en términos de ampliación del derecho a la educación y, con él, de una efectiva democratización del acceso a la Universidad. En esos años se creó la Universidad Obrera Nacional (luego Universidad Tecnológica Nacional) en todo el país con Facultades Regionales así como una gran extensión de la educación técnica.

Entre 1955 y 1966 ocurre una tercera oleada de avances de aplicación del proyecto reformista. Aunque sabemos de experiencias en toda la Argentina, es sobre la Universidad de Buenos Aires que registramos la mayor cantidad de investigaciones, ensayos y testimonios que dan cuenta de esta concreción.

Un cuarto salto – entre 1973 y 1975 – se produce en torno a la experiencia en el marco de un gobierno peronista – la Universidad Nacional y Popular que analizaremos más adelante. Contiene contrastes con la propuesta reformista como elementos que pueden considerarse complementarios de la propuesta originaria, que apuntan a pensar la formación de profesionales profundamente comprometidos con la suerte de las y los más humildes.

Luego de la dictadura genocida implantada entre 1976 y 1983, la democracia formal que supimos conseguir ha hecho una reivindicación declarativa de la Reforma cuya orientación, sentido y contenidos fueron desmentidos (o, si se quiere, muy parcialmente observados) tanto desde la política pública como desde las propias dinámicas institucionales. Fue tomado como estatuto modelo para las Universidades Nacionales el vigente en 1966 de la Universidad de Buenos Aires (UBA), último año de aquella experiencia reformista que plasmó buena parte del programa de 1918.

Los años noventa fueron el escenario de profundización del neoliberalismo y en tal contexto se desplegaron todo tipo de acciones para reconfigurar la educación universitaria. Dispositivos de regulación y control – desde el financiamiento a la legislación – así como el machaque constante sobre la necesidad de una “reforma cultural neoliberal” asolaron a las denominadas Casas de Altos Estudios que resistieron de diversos modos, y con distintos niveles de eficacia.



El siglo XXI comenzó con novedades a nivel regional y también en el nacional. La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de junio de 2008 expresó un salto cualitativo en los pronunciamientos oficiales acerca de la Universidad como derecho humano. Y hubo líneas interesantes de trabajo desde las políticas nacionales y, especialmente, algunas experiencias institucionales que marcaron notables transformaciones en el sentido y dinámica de algunas de las Universidades Nacionales.

Luego de esta larga introducción estamos en condiciones de señalar las secciones que integran este artículo. En la próxima sección (segunda) abordaremos las principales definiciones de los modelos de Universidad Reformista y Nacional Popular, que consideramos expresiones a la vez contradictorias y complementarias para pensar la Universidad del Siglo XXI en Nuestra América.

Una sección siguiente (la tercera) analizará los desafíos de los años actuales a partir de la herencia de la reforma así como los avances que ocurrieron en tal dirección. Partiremos del escenario de implantación de políticas neoliberales en los noventa para comprender el punto de partida de los esfuerzos democratizadores del nuevo milenio.

Finalmente, la cuarta sección remitirá a unas conclusiones – siempre provisionarias – que contribuyan a construir una agenda de trabajo para el mismo objetivo de los reformistas: pisar una revolución en curso en una hora americana.

20

Sección II: Reformismo y Nacionalismo Popular Liberador: complementos y diferencias

Un rasgo importante y común al reformismo y al nacionalismo revolucionario era la inscripción de la crisis universitaria en un contexto más amplio, estableciendo relaciones del quehacer universitario con el desarrollo nacional.

En términos de los propios reformistas, el punto de partida era una inevitable transformación de nuestros países y, en ese marco, debía comprenderse el rol de las Universidades:

El mal no es de la universidad sino del país. La universidad refleja lo que ocurre en la nación, porque forma parte de ella. Todos nuestros



países – unos más que otros – necesitan una reforma radical. Un cambio profundo de las estructuras económico-sociales. La universidad puede contribuir a dicho cambio, debe hacerlo. Y participar luego activamente en el vigoroso proceso de reconstrucción. La universidad no cumple con su misión si no se convierte en uno de los factores principales de aceleración del cambio. [...] No falta a las universidades, por cierto, el conocimiento para realizar un análisis y fundar una opinión. La falla es de orden político-moral. [...] Es imprescindible una renovación radical de ideas, valores y actitudes para que su voz no suene a campana de madera (IMEN, 2008, s/p).

La Universidad Reformista fue acallada por la oscura intervención tras el golpe de Estado presidido por el general Juan Carlos Onganía, en 1966. A la luz de las resistencias populares, el propio movimiento estudiantil fue madurando posiciones cada vez más radicalizadas. Una parte de los estudiantes engrosaron las nacientes organizaciones guerrilleras y ese proceso social general atravesó las murallas universitarias. Con el triunfo de Héctor Cámpora – delegado de Perón – en las elecciones de 1973 las autoridades de las Universidades nacionales asumieron un proyecto que se autodefinió como nacional, popular y de liberación, con una orientación socialista. Dicho proyecto se construyó no sin complejidades ni tensiones entre los años 72 y 73, siendo brutalmente desmantelado en los años 74 y 75 a partir de la intervención de la Triple A, fuerza paramilitar de la ultraderecha peronista.

A pesar de su efímera existencia, esta Universidad Nacional-Popular de Liberación dejó también una marca en la rica historia de las universidades argentinas.

Recuperamos algunas conceptualizaciones de Rodolfo Puiggrós, entonces rector de la Universidad de Buenos Aires y un paradigmático exponente de aquél proyecto político-educativo:

Los sectores ligados a la dependencia o usufructuarios de ella, nunca podían tolerar en silencio que la Universidad de Buenos Aires se pronunciara sobre el regreso del general Perón a la Patria, precisamente cuando durante dieciocho años utilizaron todas las formas de la violencia y el fraude para impedirlo. En consecuencia, [...] el enfrentamiento se hacía irreductible. [...] Lo que hacemos es intentar sacar a los alumnos de la facultad y volcarlos a la calle para que conozcan los problemas de nuestra sociedad. [...] Este apoyo



masivo, que hoy recogemos, es producto de haber sido y ser conscientes de que hay que introducir la Universidad, de una manera viva, en la problemática argentina, porque la Universidad que, a partir de la Reforma del 18, se autoenorgulleció de vincularse al pueblo no fue más que una aspiración (IMEN, 2008, s/p).

Rodolfo Puiggros declara en una entrevista que

Algunas de las fundamentales medidas que hemos tomado son relevantes, al poner en movimiento fuerzas intelectuales que serán los futuros constructores, junto con la clase obrera, de un proceso que ya no se puede detener. [...] la Universidad debe ser, efectivamente, para el pueblo, en varios sentidos. Uno de ellos: que tengan acceso a todas las carreras estudiantes de las clases más humildes del país; por eso una de las primeras medidas ha sido suprimir el examen de ingreso [...] En segundo lugar, una Universidad tiene que ser el centro irradiante de la cultura nacional. [...] En tercer lugar, la Universidad tiene que participar activamente en la revolución científico-técnica, no sólo cultural sino también económico y política (IMEN, 2008, s/p).

22

En este punto los discursos, tanto reformista como nacionalista revolucionario, tienen algunas coincidencias. Manifiestan, ambos, una preocupación común por la vinculación de la Universidad a las necesidades del contexto – leído en términos del desarrollo nacional o del socialismo nacional – la apuesta a transformaciones profundas del orden, en consonancia con las necesidades e intereses de las mayorías sociales. También coinciden en el papel del desarrollo científico técnico aplicado a los problemas sociales definidos previamente, aparecen resaltados en ambas perspectivas.

Los Reformistas y las razones de la Libertad de Cátedra

Sobre la libertad académica y la autonomía universitaria el punto de vista de reformistas y nacionalistas populares difiere notablemente, y esta perspectiva divergente entraña un importantísimo eje de discusión para repensar la Universidad pública hoy.

Cabe consignar – lo que es evidente – que las circunstancias políticas eran distintas, y que esa lectura diferenciada del contexto es requisito para comprender matices irreconciliables entre ambas tradiciones. Había, así,



algunas distancias explicables por los distintos procesos político-sociales en curso en cada período. Pero además había concepciones distintas, en función del papel que el conocimiento y la institución universitaria jugaban en relación al proyecto político más amplio.

Para los reformistas, la libertad de cátedra, entendida como la libertad del docente a difundir aquella concepción teórica y científica que crea más sólida y rigurosa, tiene fundamentos de distinto orden. En primer lugar, se asocia la libertad de cátedra a una *coherencia en los principios sostenidos por la institución que reclama el derecho a la autonomía*: si la exige con respecto al Estado, debe sostener una similar propuesta hacia el interior de la Universidad. Un segundo tipo de razones se funda en la *naturaleza crítica del quehacer científico* que exige esa libertad para crear nuevo conocimiento. Un tercer tipo de razones es de orden pragmático pues el profesor es más fecundo cuando goza de libertad. Una cuarta razón se define por la relación entre libertad de cátedra y docencia:

Como vimos [...] el estudiante no forma su capacidad cultural y profesional por medio del acatamiento y la repetición de un saber ortodoxo, sino en la confrontación de opiniones que le obliga a formarse un criterio propio, a observar la realidad y a razonar con rigor. El espíritu de iniciativa y el afán creador también son muy importantes. ¿Pueden surgir algunas de estas cualidades si hay censura en la opinión de los profesores? (IMEN, 2008, s/p.).

23

Resumiendo hasta aquí: *“La capacidad creadora y el espíritu crítico no pueden florecer en un ambiente de censura, represalias y amenazas por las ideas que se sostienen. Sólo en un clima de libertad prospera la ciencia, y sólo en ese clima se puede formar la personalidad cultural y profesional de los jóvenes”* (IMEN, 2008, s/p.).

La defensa de la libertad de cátedra como valor político en sí mismo, como requisito para el desarrollo de la ciencia, como recurso pragmático que multiplica la fertilidad del pensamiento y como práctica que incide en la docencia y formación de los jóvenes no implica la ausencia de límites a la independencia académica. La libertad de cátedra no es una “patente de corso” para justificar actos de piratería académica. En primer lugar, se exige que el profesor conozca a fondo la disciplina que enseña y que no ejerza actitudes arbitrarias ni autoritarias. Su competencia científica resulta un requisito esencial

del derecho a la libertad de cátedra. Una segunda limitación pasa por el reconocimiento del profesor con la sociedad: debe estar en su agenda formativa el abordaje de problemas concretos de la comunidad. El profesor debe asumir en tal sentido una actitud activa. Un tercer límite de la libertad de cátedra es el derecho de los estudiantes, pues debe evitarse una práctica arbitraria y dictatorial. Visto desde hoy, el docente es corresponsable de la efectivización del derecho a la educación lo que presupone, entre otras cosas, considerar al y a la estudiante sujetos de derechos. Así, el reformismo establece una clara responsabilidad pedagógica, política, social y científica al docente universitario, a su función y la legitimidad de su lugar en las aulas.

Incluso los reformistas defendieron desde su nacimiento como corriente la idea de “libre asistencia” a los cursos: los docentes debían ganarse con su trabajo la participación estudiantil.

Una lectura muy distinta es la que, en referencia a la libertad de cátedra, hace el nacionalismo revolucionario. Desde sus concepciones, la libertad académica es cuestionada en la medida en que dicha libertad no sea tributaria de un proyecto de nuevo ser humano en una nueva sociedad.

Hubo docentes que fueron impugnados en el marco de esa Universidad alineada con un proyecto de liberación nacional y social. El modelo humboldtiano del docente libre y solitario fue cuestionado fuertemente, argumentándose contra

[...] esta [...] tradición liberal y positivista que todavía subsiste en los programas, en los métodos de enseñanza, en la mentalidad de muchos profesores. Esto es lo que queremos sustituir dándole un carácter a la ideología, a los programas, y a la mentalidad de los profesores, que deben cumplir las funciones que el país requiere en estos momentos, es decir, la liberación nacional, la elevación de los sectores más humildes. Llevar la revolución científico-técnica hasta sus últimas consecuencias, introducirla en la ciudad y en el campo, sobre todo para que sea la fuente de un nuevo humanismo, de un hombre superior. Porque no se trata (solo) de crear una economía de abundancia, y de terminar con la miseria y la explotación, sino un nuevo tipo humano que viva dentro de ese hábitat creado por la revolución científico-técnica (IMEN, 2008, s/p.).

En este contexto son reformulados los mecanismos de selección de los profesores, quienes deben estar alineados con el proyecto nacional-popular.



Si bien se admite el mecanismo del concurso para su selección, se agregan otros requisitos definidos como centrales del proceso de asignación de cargos docentes: ser sometidos a la consideración de los estudiantes y, fundamentalmente, encuadrarse en los postulados de la doctrina nacional popular. En tal contexto y con tales reglas queda justificada – en términos políticos – la desvinculación de docentes no alineados al proyecto más general. Desde luego que esa consistencia lógica de quienes gobernaban la Universidad ha sido cuestionada por aquellos sectores académicos opositores al gobierno o con perspectivas diferentes en su concepción de “demos universitario”.

Alcances y límites de la Autonomía Universitaria

Los reformistas defienden la autonomía, particularmente en el período 1956-1966 a partir de las duras experiencias previas en la relación entre las instituciones universitarias y los gobiernos nacionales. Hablar en el filo de los sesenta de esta compleja y desafortunada relación (especialmente en lo que hace a la vida de las Universidades) con gobiernos a menudo dictatoriales marca un fuerte condicionamiento de esa coyuntura específica. Los reformistas defienden la autonomía para que la Universidad pueda cumplir plenamente con sus misiones específicas. El hecho de que en los años sesenta y setenta se hayan consumado golpes militares que dañaron de modo sustantivo la labor en las Universidades, la bandera de la autonomía se proponía preservar a la institución de este tutelaje devastador. Ese escenario tan duro para las universidades hizo a veces confundir la libertad de cátedra con autonomía. Se trata, en efecto, de dos fenómenos distintos. Desde aquí se recupera la necesidad de definir a la autonomía. Para ellos, consiste en la capacidad de darse su propia ley y su propio gobierno. Abarca tres aspectos: la docencia, el gobierno y el financiamiento, según advierte Risieri Frondizi. ¿Cuáles serían las razones para defender esta noción de autonomía? Una es de orden teórico, la otra de naturaleza pragmática. Una reivindicación de la Universidad como faro intelectual de la sociedad sería, en la perspectiva de los reformistas, un motivo que justifica el derecho de la institución a funcionar libre de cualquier tutelaje: nadie tiene autoridad para el ejercicio de su contralor. Hay también un argumento pragmático: la universidad funciona mejor cuando su labor no es entorpecida.

El nacionalismo popular no compartía muchas de las afirmaciones del reformismo en términos de autonomía y libertad de cátedra. El carácter



democrático en parte está condicionado por el modo de constitución del gobierno universitario y, por su parte, el hecho de que los miembros de la universidad se comprometan con el proyecto político más general.

No aceptamos una autonomía ideológica en el sentido de que puedan penetrar -en nombre de una hipócrita libertad- las ideas que conspiran contra la independencia económica, contra el socialismo nacional y la emancipación de nuestro pueblo (IMEN, 2008, s/p.).

La avidez mercantil para subordinar la actividad universitaria a los requerimientos de la acumulación capitalista fue tempranamente denunciada por los representantes del reformismo cuando se afirmaba que

Donde no pueden sojuzgar a la universidad y ponerla directamente a su servicio, la 'compran' por medio de contratos para realizar determinadas investigaciones, o por medio de 'ayudas' aparentemente desinteresadas. A su vez, como la investigación científica resulta cada vez más costosa, la universidad se deja 'comprar' paulatinamente para poder proseguir sus labores de investigación y competir con las demás instituciones (IMEN, 2008, s/p.).

26

Otro elemento se refiere al papel de la crítica en el proceso formativo de futuros y futuras profesionales:

Educar es enseñar a poner en duda las verdades admitidas, someter todo a dura crítica, aceptar sólo lo que ha pasado por el tamiz de la razón y de la experiencia. Si el estudiante recibe esa enseñanza – que es la que debe recibir – es natural que aplique el mismo criterio a las ideas y creencias de su época, a las normas morales aceptadas, a las formas de organización política, económica y social. Entiéndase bien: la universidad y los profesores y estudiantes que la forman, no tienen sólo el derecho a adoptar una actitud crítica frente a las ideas y creencias de su época; tienen la obligación. Si no lo hacen, no cumplen con una misión fundamental. [...] Un orden rutinario, basado en la mera tradición, no tiene cabida en la universidad ni en la mente de una persona que cuente propia (IMEN, 2008, s/p.).

Como ocurre con la libertad de cátedra – advierten los reformistas –, la autonomía no es ilimitada y exige ciertas contrapartidas. La primera de todas



es la responsabilidad de la comunidad universitaria al servicio del desarrollo nacional. Independientemente del debate no menor acerca de cuál desarrollo es deseable, los reformistas se corren de la noción de institución como “torre de marfil” y asumen el papel de la institución en la construcción de un proyecto colectivo. Si la autonomía se utiliza para reproducir una lógica de internas y capillas, si habilita conflictos interminables que obturan el cumplimiento de sus funciones, esa Universidad no merece autonomía. La autonomía y la responsabilidad son caras de una misma moneda.

Los reformistas cuestionaron profundamente el carácter autocrático del gobierno universitario de su época. Su análisis, además de criticar acerbamente ese modelo, incluyó propuestas para democratizar el ejercicio del poder en la institución universitaria. A partir de la constitución democrática de autoridades, se concibe al propio autogobierno como una construcción que es también un proceso de aprendizaje. No piensan los estudiantes que insurgieron en Córdoba que, una vez constituido el co-gobierno, estarán resueltos todos los problemas, pero concibe tal demos universitario como una condición necesaria para avanzar. La justificación de un gobierno tripartito tiene fundamentos sólidos: se propone una representación paritaria de los claustros para evitar la preponderancia de cualquiera de ellos. Se asegura así la representación de intereses que – se postula – permitirá la construcción de un proyecto compartido, común y construido por criterios protagónicos y participativos. Tales apuestas pudieron cumplirse, por ejemplo, en el caso de la UBA entre 1956 y 1966.

Los argumentos eran sin dudas de una evidente solidez política. Una primera argumentación responde a los modos de superar una estructura oligárquica, sustituyendo así “al grupo de los detentores por la colectividad de los estudiantes.” Esta definición, hacer de la Universidad una “República de estudiantes” lleva a dos preguntas: ¿Qué se entiende por estudiante en la Universidad? Y, en segundo lugar, ¿quiénes tienen derecho a serlo? En un lenguaje muy claro, esta propuesta sostiene que siendo el aporte popular el que sostiene a la institución universitaria, la gratuidad es el único mecanismo para conseguir que sus hijos entren a la institución de educación superior. No habría riesgo de excesivos diplomados, sino una multitud de hombres capaces y socialmente útiles. Toda política limitacionista debe ser denunciada como antidemocrática.

Sección III: Las derivas del ciclo neoliberal y las novedades del siglo XXI

En Argentina – como en toda la región – la década del noventa fue el escenario de despliegue de los proyectos neoliberal-conservadores y neocoloniales que comenzaron a resquebrajarse con el cambio de milenio.

En esa década se promovieron avances culturales, institucionales, políticos consistentes con el proyecto civilizatorio que consagra el individualismo, la competencia, la desigualdad, la subordinación de la vida social a la lógica de mercado y se propiciaron medidas gubernamentales en tal dirección. Las Universidades en parte resistieron al embate mercantilista, tecnocrático y autoritario pero, también, se vieron afectadas por estas políticas globales. No tenemos espacio para explayarnos pero la Universidad – en el caso argentino – tuvo un doble movimiento de resistencia y adecuación. En las instituciones universitarias se produjo un proceso complejo y contradictorio. En Argentina hubo oleadas de creaciones: la de Córdoba se había fundado en 1613, es decir que se trataba de una iniciativa típicamente colonial. La de Buenos Aires en 1821, en contexto de luchas independentistas del Continente Americano. Las siguientes creaciones se dieron a fines del siglo XIX e inicios del XX (Universidades nacionales del Litoral, de La Plata y de Tucumán). La originalmente denominada Universidad Obrera Nacional se creó con el peronismo en 1948. Entre fines de los sesenta y mediados de los setenta hubo una nueva oleada de creaciones para retomar impulso en los años noventa. Y finalmente una oleada se dio en el ciclo de los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner. En esa dilatada trayectoria nacional se fueron desplegando distintos procesos que enriquecieron contradictoriamente las culturas académicas de las instituciones. La herencia de la Reforma ha sido un elemento presente en los discursos universitarios, aunque la referencia a esa tradición tuvo alcances muy diferentes: en algunos casos se avanzó en prácticas consecuentes con las propuestas de 1918 – como describimos en las experiencias de la UBA de 1956-1966 y como ocurrió, de manera complementaria y contradictoria, con la Universidad Nacional y Popular para la Liberación en 1974-1975. En otros la defensa reformista se redujo a la exigencia de autonomía, a la defensa más o menos intensa del co-gobierno, y a no mucho más. Las importantes cuestiones referidas al compromiso político de la Universidad con el desarrollo nacional o



los intereses populares tuvieron los vaivenes de los sucesivos contextos nacionales e internacionales.

En Argentina hubo otros modelos universitarios: los promovidos por la Iglesia Católica – como la Pontificia Universidad Católica (1910) o la Universidad Católica de Buenos Aires y la Universidad de El Salvador (1955); y aquellas otras fundadas con un carácter empresarial. El caso paradigmático es el Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (CEMA) que como usina de ideas se creó en 1978 y se convirtió en Universidad en 2007. En determinados períodos se incrementaron la cantidad de Universidades Privadas con un aire de época proclive a concepciones mercantilistas (tras el golpe de 1955 contra Perón tuvo lugar una lucha muy fuerte entre concepciones de defensa de la Universidad Pública – denominados “laicos” – y las que promovían la privatización de la educación, especialmente la Universidad – denominada de “enseñanza libre”. Esta superposición de modelos significó a la vez una profusa convergencia de perspectivas muy diferentes acerca del rol de la Universidad, su relación con el Estado y con el mercado; los sentidos, aspectos, contenidos y métodos para sus funciones tradicionales de formación, investigación y extensión; sus modos de gobierno; su pedagogía, etc.

En los años noventa, en Argentina, la retórica privatizadora, tecnocrática y autoritaria que sustentó la política pública se encontró con una institución milenaria que contenía una superposición de culturas académicas. Hubo de parte del Poder Ejecutivo una política educativa – hacia el conjunto del sistema y dentro de él hacia la Universidad – orientado a pensar la educación en clave de privilegio y, como contracara, una lógica asistencialista para los pobres prometiendo garantizar la educación general básica. En la Universidad hubo una estrategia combinada de asfixia financiera; habilitación de ingresos por prestación de servicios o arancelamiento de los estudios de grado y posgrado; la dualización de condiciones laborales – con docentes e investigadores precarizados y con funcionarios del gobierno universitario con salarios muy superiores a los demás trabajadores; las nuevas orientaciones de las carreras de grado orientadas a las demandas del mercado; el control de contenidos curriculares y la cantidad de horas por carreras; etc.

El resultado fue, por tanto, mixturado. Algunas de las propuestas oficiales y oficiales se encontraron con la resistencia sostenida de las Universidades, quienes reclamaron el respeto a su autonomía a partir de distintas medidas tomadas por los poderes ejecutivo y legislativo. Así, la creación de la Comisión



Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) fue resistida por algunas Universidades pero finalmente quedó instalada en el escenario universitario. Otras medidas, como el arancel de grado, no avanzaron masivamente aunque algunas Universidades aplicaron una tasa por los estudios de grado. La precarización del empleo y la introducción de dispositivos de estímulo a la productividad avanzaron también, aunque también en este campo hubo resistencias de la comunidad académica.

En 2001, cuando Argentina estalló, la situación de las Universidades era crítica. No se había logrado consolidar un modelo de mercado extendido como en Chile ni se había logrado plasmar un proyecto universitario al servicio de los intereses mayoritarios de la sociedad. El neoliberalismo contribuyó a la crisis múltiple de la Universidad Pública. Crisis de sentido (¿universidad para qué? ¿para qué proyecto de país?), de gobierno (por la fractura del concepto de “demos universitario” y de dirección colegiada), de hegemonía (como institución legitimada como productora de conocimientos y profesionales única e incuestionable), epistemológica (sobre las perspectivas del tipo de enfoque para producir conocimiento), metodológica (referidos a los modos a través de los cuales se ejercían sus funciones), de sus funciones y tareas (es decir, como se resuelven la formación, la investigación y la vinculación con el contexto; ¿cuál debía ser el perfil de las y los graduados, etc.). Pero esa crisis integral no comenzó con el neoliberalismo sino que tiene antecedentes muy lejanos en el tiempo: al menos, desde 1918 cuando el estudiantado reclamó otro modelo universitario.

30

Cambio de Siglo y nuevos desafíos

Entre 1999 y 2015 se extendió – no sin tensiones, contradicciones, complejidades – un inédito proceso de integración regional que tuvo distintos modos de manifestación. La unidad regional tuvo el rasgo distintivo de construirse desde una diversidad de proyectos nacionales, unos continuadores de políticas neoliberales; unos segundos fundados en la reparación sobre el daño perpetrado por el neoliberalismo y en la ampliación de derechos; y unos terceros dispuestos a crear una sociedad socialista de acuerdo a novedades que respetaran la idiosincrasia y especificidad de los Pueblos y sus procesos.



Desde esta complejidad, la Reforma Universitaria reaparece en discursos oficiales pero también en políticas públicas y experiencias institucionales. No tenemos espacio para referir a experiencias institucionales puntuales de Universidades que han recogido y recreado el legado de la reforma. Hubo, por otro lado, políticas públicas que lograron indudables avances en la democratización de la Universidad. Tales afirmaciones se verifican en la creación de nuevas Universidades como en la notable expansión de la matrícula. También hay otras novedades cualitativas, como el debate por el modelo pedagógico o del perfil profesional de las carreras, etc. Tampoco aquí tenemos posibilidades de extendernos al respecto. *Proponemos a cambio recorrer la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada entre el 4 y el 6 de junio de 2008 en Cartagena de Indias (Colombia)*. La misma es invocada – entre otros acontecimientos – “[...] a los 90 años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad”. Los motivos por los cuales nos proponemos profundizar en este valioso documento son básicamente dos. En primer lugar, porque expresa una definición colectiva de todos los países de la región. En segundo lugar, porque su programática recupera, potencia, complejiza y se interroga por el programa transformador de la Reforma del 18. De su análisis se desprende una agenda de definiciones y desafíos que bien expresan grandes líneas para pensar una Universidad inspirada en los mismos ideales emancipatorios que defendió la generación estudiantil de 1918. Veamos a continuación los principales contenidos de la Declaración Final de la CRES.

31

La Universidad para el Siglo XXI

La primera definición de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior establece que *“La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”* (UNESCO, 2008, p. 9). Tal definición confronta directamente con la noción de educación como mercancía o como privilegio.

Se trata de configurar un nuevo escenario a partir de la política pública:



El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos (UNESCO, 2008, p. 10).

Un rasgo central es la unidad continental en el marco del respeto a la diversidad que nos constituye: “La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza” (UNESCO, 2008, p. 11).

Universidad, brecha tecnológica y desarrollo

Otro mandato fundamental que se le plantea al Estado, a la política pública y a la Educación Universitaria es el compromiso con un desarrollo científico-técnico autónomo, que fortalezca la soberanía nacional y regional: “La Educación Superior tiene un papel imprescindible en la superación de las brechas científicas y tecnológicas con los países hoy más desarrollados y al interior de la región” (UNESCO, 2008, p. 19). A su vez, la reducción de esa brecha entre los países del capitalismo maduro y nuestra región no se plantea simplemente replicar el modelo de desarrollo del capitalismo tardío, sino contribuir a redefinir un modelo de desarrollo sustentable:

El desarrollo de las capacidades científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas con clara y rigurosa calidad debe estar vinculado a una perspectiva de sustentabilidad. El agotamiento del modelo predominante de desarrollo se evidencia en la contraposición entre las necesidades humanas, los modelos de consumo y la conservación de la habitabilidad del Planeta. Se trata de propiciar enfoques que apunten a combinar la atención de los problemas sociales, económicos y ambientales, reduciendo el hambre, la pobreza y la inequidad, a la vez que se mantienen la biodiversidad y los sistemas de soporte de la vida en la Tierra. La educación es crucial para transformar valores que hoy estimulan un consumo no sustentable. Las instituciones de conocimiento tienen un papel fundamental en la orientación de las nuevas tecnologías y la innovación hacia sistemas de consumo-producción que no condicionen las mejoras en el



bienestar al consumo creciente de energía y materiales (UNESCO, 2008, p. 19-20).

Por su parte, además de un desarrollo sustentable el desafío es aportar al bienestar de nuestros pueblos asumiendo que la ciencia es un problema de todas y todos:

El proceso de construcción de una agenda en ciencia, tecnología e innovación compartida por la universidad latinoamericana y caribeña debe apuntar a generar el conocimiento que nuestro desarrollo y el bienestar que nuestros pueblos demandan. Debe también propiciar una actividad científica fundada en las necesidades sociales y una creciente comprensión de la ciencia como un asunto público que concierne a la sociedad en su conjunto (UNESCO, 2008, p. 20).

Esta idea del carácter común del sistema científico supone unas definiciones igualmente inéditas:

Debe incrementarse la difusión y la divulgación del conocimiento científico y cultural a la sociedad, dando a los ciudadanos la oportunidad de participar en las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que puedan afectarlos directa o indirectamente, buscando convertirlos en soporte consciente de ellas, y al mismo tiempo abriendo el sistema científico a la crítica social (UNESCO, 2008, p. 20).

Una novedad muy fuerte adicional es una interpelación a superar la fragmentación de los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos “[...] entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación” (CRES, 2008, p. 21).

El acortamiento de la brecha científica y técnica, la reformulación del modelo de desarrollo, la apuesta a elevar el nivel de vida de nuestro pueblo, y a hacer de este tópico un problema público – involucrando activamente a la sociedad en la vida científica – así como el abordaje complejo y multidimensional de los problemas constituyen puntos programáticos novedosos que recogen la herencia de la Reforma. En materia de integración, además de la búsqueda de un modelo endógeno la Declaración promueve la construcción de redes



académicas, programas regionales de trabajo que involucren a las comunidades y a los gobiernos así como estrategias para conservar a los científicos formados evitando su fuga hacia los países centrales.

Educación como Derecho Humano

En la medida en que se define a la educación superior como derecho humano, pasa a jugar un papel central el papel que asuma el Estado en su reconocimiento y efectivización: “Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho” (UNESCO, 2008, p. 12). Por tanto, se agrega, la educación superior como bien público “[...] se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas” (UNESCO, 2008, p. 12). La educación universitaria, en tanto “[...] bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado” (UNESCO, 2008, p. 13). Con ello se advierte que, desde esta concepción de educación como derecho humano “[...] no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado” (UNESCO, 2008, p. 13). Otras recomendaciones advierten contra las tendencias a la transnacionalización privatizadora:

La educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo (UNESCO, 2008, p. 13).

Los condicionantes de la Organización Mundial de Comercio (OMC) son, finalmente aquí, denunciados:

[...] desde la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior, 2008), advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del ‘trato nacional’ que en ellos se establece (UNESCO, 2008, p. 14).



Un elemento poco abordado hasta aquí es que la definición de educación superior como derecho humano supone la responsabilidad de estrategias institucionales y académicas que hagan efectiva tal definición. Así, “[...] se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella” (CRES, 2008, p. 14). No alcanza con el Estado, con la política pública y el incremento de los recursos afectados a democratizar la educación. Es preciso además una activa participación de las instituciones en la efectivización del derecho. Las comunidades académicas, y especialmente las y los docentes, juegan aquí un papel relevante. Esto permitirá ampliar la educación a sectores históricamente postergados. La Declaración lo dice sin eufemismos:

[...] resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables (UNESCO, 2008, p. 14-15).

Para ello se plantea la necesidad de herramientas específicas que aseguren condiciones dignas a quienes menos tienen: programas de becas, salud, alimentación, residencias etc.

Un requisito casi inédito en estas formulaciones es el reconocimiento de la diversidad cultural, repasando la construcción curricular de las carreras universitarias: “Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (UNESCO, 2008, p. 15).

También se exige acompañamiento académico para asegurar la adecuada trayectoria de quienes más dificultades tienen. Pero tanto o más que esto, se plantea la exigencia de

[...] producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos



donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales (UNESCO, 2008, p. 15).

Esta reformulación exige también otros cambios, en la articulación de la totalidad del sistema educativo superando las configuraciones segmentadas, que dan lugar a un accidentado mapa institucional repleto de obstáculos para avanzar hacia la educación superior. Esto exige resolver un problema que marcó un rasgo sustantivo del sistema educativo en el capitalismo:

Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de Educación Superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria (UNESCO, 2008, p. 16).

Es decir, es preciso

[...] hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación con todo el sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuentan con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad (UNESCO, 2008, p. 16).

Gobierno, Territorio y Autonomía

La tensión entre “autonomía universitaria”, “libertad académica”, “responsabilidad institucional” se salda en los términos que siguen en la Declaración:

Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia



y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables (UNESCO, 2008, p. 13).

Pero no sólo la comunidad académica debe participar en los espacios de gobierno y decisión, sino las organizaciones sociales y comunitarias: “Es necesario promover mecanismos que permitan, sin menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de éstas” (UNESCO, 2008, p. 19).

La autonomía no es un cheque en blanco y una de las tareas que debe profundizar cada Universidad, es una nueva y profunda vinculación con el territorio donde la institución hace vida:

Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados (UNESCO, 2008, p. 18-19).

Para asegurar este proyecto es menester avanzar en la atención, consideración y respuesta a necesidades de los y las docentes:

Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de



trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación (UNESCO, 2008, p. 15).

A modo de conclusión Memorias del futuro: un punto de partida

38 A lo largo de estas páginas hemos intentado recuperar elementos sustantivos de la Reforma Universitaria, rebelión estudiantil contra un orden conservador y clerical que combinó la denuncia de aquel modelo y el anuncio de una alternativa. La Universidad que esos jóvenes soñaron y propusieron no fue un proyecto elaborado en un laboratorio ni la expresión homogénea de un núcleo de lúcidos militantes sino una gran insurrección creativa que al mismo tiempo que denunciaba a una Universidad inviable anunciaba otra posible, con grandes trazos que intentaban posicionarse en una coyuntura general de grandes transformaciones mundiales. En su seno convivieron tendencias y perspectivas que se reivindicaron reformistas. Un primer objetivo de este texto ha sido advertir sus principales puntos programáticos así como indicar la existencia de matices en el interior del movimiento. La trayectoria de la Reforma debe seguirse espacial y temporalmente. Por un lado, se expandió en la década del 20 por todo el continente, y fue tomada especialmente por el movimiento estudiantil universitario con mucha fuerza en Chile, en Bolivia, en Perú, en Colombia, en México, en Paraguay, en Cuba, en Uruguay. La identificación con este movimiento se explicita en una multiplicidad de documentos y encuentros de cuya existencia hay cantidad de materiales publicados. También en creaciones como las Universidades Populares de Perú, así como intentos de introducir las innovaciones propuestas en las instituciones universitarias existentes.

Un balance de límites y alcances de los distintos acervos, tanto de la experiencia reformista como del nacionalismo popular revolucionario, nos exige un análisis ponderado de los distintos acumulados. La Reforma Universitaria fue un acto de denuncia y de anuncio, si bien en aquél momento no pudo avanzar más que en algunas ideas sustantivas y valiosas. Pasaron varias décadas hasta que, entre 1956 y 1966 se plasmaron un modelo fundado en el ideario y las propuestas reformistas. La fuente que citamos como referencia del reformismo es el rector Risieri Frondizi. Para el análisis del proyecto nacional revolucionario



se recuperan conceptos de Rodolfo Puiggrós, también rector de la UBA en el marco de un gobierno nacional-popular. A diferencia de la propuesta reformista, el nacionalismo revolucionario tuvo un nivel mucho menor de desarrollo de sus propuestas. Su vigencia durante apenas dos años – ciclo cerrado trágicamente con la acción de la ultraderecha peronista antes del golpe genocida de 1976 – expresa un límite de este ensayo. Han sido así propuestas de diferente alcance pero que contribuyen a pensar la Universidad Nuestramericana hoy.

Otra hipótesis un tanto audaz sostiene que la Reforma, que nació de un acto insurgente que incluyó el momento de crítica y de propuesta, se fue desplegando en el tiempo histórico a lo largo del siglo XX y se proyecta a este mismo siglo, interpelando a las instituciones universitarias. En tal desenvolvimiento, movimientos políticos diferentes a los originales – como ocurrió con el nacionalismo popular en los años setenta- aportaron elementos valiosos para enriquecer el acervo reformista. La Universidad Nacional y Popular para la Liberación en Argentina que plasmó interesante e intensas novedades tuvo, con respecto a los planteos reformistas, tanto puntos de conflicto como novedades consonantes con los principios de aquél reformismo originario.

El análisis de la propuesta reformista que volcamos aquí se niega a asumir tranquilizadoras homogeneidades en su original composición y apuesta, en su desenvolvimiento histórico, en las fuerzas y programas que se reivindican herederos de la tradición así como sus tensiones, contradicciones y disputas.

La última parte se propone analizar el acervo y desafíos para pensar el legado reformista a partir del recorrido de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en junio de 2008 en Cartagena de Indias (Colombia). Allí se despliega una amplísima gama de definiciones que ensanchan y profundizan las aspiraciones democráticas y libertarias de las y los fundadores de la Reforma, así como sus sucesivos continuadorxs de esa obra siempre, necesariamente, inconclusa. Aparecen allí referencias al papel de la Universidad para la construcción de la Patria Grande, sus aportes para la soberanía cognitiva regional, la dimensión de la educación superior como derecho humano, las complejas exigencias para el Estado y para las propias instituciones universitarias en la construcción de un proyecto social, político, cultural y universitario propio.



La Declaración de Final de Cartagena cierra con una potente metáfora literaria de hondo contenido político en palabras de Gabriel García Márquez quien asegura que nos toca avanzar hacia

[...] una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra (UNESCO, 2008, p. 24).

La Universidad tiene mucho que aportar para esa utopía movilizadora. Y la herencia de la Reforma, como tantos fantasmas del pasado repletos de porvenir recorre Nuestra América hoy. Va sumando su acervo valioso al anuncio de otro futuro posible, donde el conocimiento y la ciencia se articulen a un proyecto social emancipador e igualitario.

Referencias

40

ALMARAZ Roberto; CORCHÓN Manuel; ZEMBORAIN Rómulo. **Las luchas estudiantiles en tiempos de Perón (1943-1955)**. Barcelona: Editora Planeta, 2001.

GONZÁLEZ Julio V.; ROMERO José Luis; INGENIEROS José; FRONDIZI Risieri; GRANDE Enrique; ETCHEVERRY Guillermo Jaim; SANGUINETTI Horacio; LUNA Félix; BALESTRA René; BORDELOIS Gastón; RAJNERI Norberto; WEINSCHELBAUM Ernesto. **La reforma universitaria**. Su legado. 1918-2008. Buenos Aires: Librería Editorial Histórica Emilio J. Perrot, 2008.

GENTILI, Pablo; LANDER Edgardo; TRINDADE Helgio; ABOITES Hugo; MOLLIS Marcela; CASANOVA Pablo González; Roberto FOLLARI y Roberto LEHER. **Universidades na penumbra**. Neoliberalismo e reestruturacao universitaria. San Pablo: Editora Cortez- CLACSO, 2001.

CÚNEO, Dardo e Otros. **La reforma universitaria (1918-1930)**. 2. ed. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1988.

UNESCO. Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). **Conferencia Regional de Educación Superior**. "Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación en América Latina y el Caribe." Cartagena de Indias (Colombia), 2008. Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/955>. Access en: 29 jun. 2017.



DOMINGORENA, Horacio. **Artículo 28**. Universidades Privadas en la Argentina. Sus antecedentes. Buenos Aires: Editorial Americana, 1959.

FRONDISI, Risieri. **La universidad en un mundo e tensiones**: misión de las universidades en América Latina. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1971.

GHIOLDI, Américo. **Libertado de enseñanza**. Buenos Aires: Biblioteca de Educación/ Universidad de Buenos Aires, 1961.

GIROUX, Henry. **La universidad secuestrada**. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica. Caracas: Centro Internacional Miranda, 2008.

IMEN, Pablo. La universidad pública en su laberinto. Apuntes para una memoria del futuro. **Revista del CCC**, Buenos Aires, n. 3, mayo/ago. 2008. Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/70/>. Acceso en: 29 jun. 2017.

MANGONE, C.; WARLEY, Jorge. **Universidad y peronismo** (1946-1955). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina SA, 1984.

PUIGGROS, Rodolfo. **La universidad del pueblo**. Buenos Aires: Editora De Crisis, 1974. Se incluyen prólogo de Carlos Suárez, y dos entrevistas concedidas por R. Puiggros a Osvaldo Soriano y a Enrique Martínez respectivamente: El papel de la nueva Universidad (CUESTIONARIO, julio de 1973) y Universidad, peronismo y revolución (CIENCIA NUEVA, agosto de 1973).

Prof. Dr. Pablo Imen
Universidad de Buenos Aires
Coordinador del Departamento del Educación e del
Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini Idelcoop
E-mail | pabloadrianimen@gmail.com

Recebido 22 ago. 2017

Aceito 29 nov. 2017