

LA REFORMA UNIVERSITARIA

**Desafíos y perspectivas
noventa años después**

Sader, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo (compiladores).
La reforma universitaria : desafíos y perspectivas noventa años después.
- 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- CLACSO, 2008.
300 p. ; 20x20 cm. - (Grupos de Trabajo de CLACSO)

ISBN 978-987-1543-05-2

1. Educación Superior. 2. Reforma Universitaria. I. Sader, Emir, comp. II.
Gentili, Pablo, comp. III. Aboites, Hugo, comp.
CDD 378

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:
Reforma universitaria / Educación superior / Universidades públicas /
Democratización de la educación / Autonomía universitaria / Sistema
educativo /

EMIR SADER | HUGO ABOITES | PABLO GENTILI
(Editores)

LA REFORMA UNIVERSITARIA

**Desafíos y perspectivas
noventa años después**

Colección
GRUPOS DE TRABAJO



CLACSO

**Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales**



**Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais**

Secretario Ejecutivo de CLACSO Emir Sader

Secretario Ejecutivo Adjunto Pablo Gentili

Colección Grupos de Trabajo

Coordinador del Grupo de Trabajo - Universidad y Sociedad Hugo Aboites

Edición Lucas Sablich

Diseño de tapa, interiores y producción Fluxus Estudio

Impresión Buenos Aires Print

Primera Edición

Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba : 1918-2008

(Buenos Aires: CLACSO, octubre de 2008)

ISBN 978-987-1543-05-2

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Av. Callao 875 | piso 5° | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4811 6588 | Fax [54 11] 4812 8459 | e-mail <clacso@clacso.edu.ar> | web <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos. Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA
UNIVERSITARIA CÓRDOBA

21 de junio de 1918

*A los estudiantes y las estudiantes que han ofrecido su
vida en la defensa de la universidad pública*

ÍNDICE

I

ACTUALIDAD Y PERSPECTIVAS DE LAS REFORMA UNIVERSITARIA

La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria	16
CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM	
Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario. (Reflexiones a propósito de la Reforma de Córdoba)	20
VÍCTOR MANUEL MONCAYO	
Reflexiones en torno a la autonomía universitaria	30
JAIME ORNELAS DELGADO	
“Una vergüenza menos, una libertad más”. La Reforma Universitaria en clave de futuro	36
PABLO GENTILI	
Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um acontecimento fundacional para a Universidade Latino-americanista	52
ROBERTO LEHER	
A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais?	66

DALILA ANDRADE OLIVEIRA
MARIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

La autonomía en México. Entre la libertad, el Estado y
el interés privado (1921-2008) 80

HUGO ABOITES

Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina 86

MARCELA MOLLIS

Trazos del Movimiento Reformista Universitario en Uruguay 104

JORGE LANDINELLI

La agenda incumplida. La Reforma Universitaria de Córdoba
en Guatemala 112

VIRGILIO ÁLVAREZ ARAGÓN

Autonomía y reformas. Cuba y la Reforma de Córdoba 118

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA

La Reforma de Córdoba. Impactos y continuidad en las
experiencias de la República de Cuba 124

ELVIRA MARTÍN SABINA

Argentina y Brasil, noventa años después de la Reforma
de Córdoba. Algunos hallazgos sobre el derecho

a la educación superior	132
JULIANA PEIXOTO BATISTA	
Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas.....	136
DANIEL MATO	
Latinoamérica desde abajo. Las redes trasnacionales de la Reforma Universitaria (1918-1930).....	146
MARTÍN BERGEL	
Manifiesto dos Estudantes de Córdoba. Aos Estudantes, Homens e Mulheres Livres da América no Século XXI	186
DENISE LEITE	

II

LAS HUELLAS DE LA REFORMA

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. (Manifiesto del 21 de junio de 1918)	194
Segunda campaña en Chile. Manifiesto pro-Reforma Universitaria	200

La Reforma Universitaria	204
JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI	
¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria?.....	214
JULIO ANTONIO MELLA	
Por la unión moral de América	220
HÉCTOR RIPA ALBERDI	
La Reforma Universitaria y el problema americano	224
ALFREDO PALACIOS	
Manifiesto de los estudiantes brasileños de Río de Janeiro a sus compañeros en el país	228
La Reforma Universitaria y la Facultad de Derecho de Montevideo	234
CARLOS QUIJANO	
Hacia la Universidad Nacional	250
GERMÁN ARCINIEGAS	
La Reforma Universitaria en Guatemala	266
CARLOS MARTÍNEZ DURÁN	
El homenaje de la continuidad. (En el cuarenta aniversario de la Reforma Universitaria)	276
JUAN MARINELLO	

Discurso al recibir el doctorado <i>Honoris Causa</i> de la Universidad Central de Las Villas	284
ERNESTO “CHE” GUEVARA	
IMÁGENES DE LA REFORMA	289

Este libro ha sido producto de un esfuerzo conjunto entre los miembros del Grupo de Trabajo – Educación y Sociedad y la Secretaría Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Ha guiado nuestro esfuerzo la necesidad de pensar la actualidad y los desafíos de la Reforma Universitaria en América Latina y el Caribe, a noventa años de la publicación del célebre *Manifiesto Liminar* de Córdoba, en 1918.

Agradecemos a todos los autores y autoras el esfuerzo y el interés por participar de esta obra, así como a Horacio Tarcus y Lucas Sabich, cuya contribución ha sido indispensable para el montaje de la sección documental que cierra el presente volumen.

Dedicamos este libro a los que, desde sus más diversas tareas y responsabilidades al interior de nuestras instituciones de educación superior, trabajan cotidianamente para hacer realidad la construcción de universidades públicas democráticas y de calidad para todos. A aquellos que actualizan, día a día, con su compromiso y con su militancia, los desafíos que el movimiento reformista formuló hace ya noventa años y que hoy continúan inspirando la lucha por la defensa y la transformación de nuestras universidades públicas.

Emir Sader
Hugo Aboites
Pablo Gentili

Septiembre, 2008

I

**ACTUALIDAD DE LA REFORMA
UNIVERSITARIA**

LA REFORMA DE CÓRDOBA

VIENTRE FECUNDO DE LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM*

Este año cumple noventa años el célebre “Movimiento de Córdoba”, así llamado por haberlo iniciado los estudiantes de la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918. El Movimiento, que se extendió por todo el continente latinoamericano, promovió una reforma profunda de las universidades de esta región del mundo, en las que hasta entonces sobrevivían resabios coloniales incrustados en el modelo francés o napoleónico, que las nacientes repúblicas hispanoamericanas adoptaron al momento de producirse la Independencia.

La Reforma de Córdoba fue el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional y, según algunos sociólogos, marca el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX. Las universidades latinoame-

ricanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Hasta entonces, Universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad.

El Movimiento de Córdoba, que se inició en junio de 1918, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición social y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos. La importancia de este Movimiento es tal que varios estudiosos de la problemática universitaria latinoamericana sostienen que ésta no puede ser entendida, en su verdadera naturaleza y complejidad, sin un análisis de lo que significa la

* El autor es ex rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua y ex presidente del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA).

Reforma de Córdoba, que dio un perfil propio a la Universidad de nuestra región.

La clase media emergente fue la protagonista del Movimiento, en su afán por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La Universidad aparecía a los ojos de la nueva clase como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el Movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la Universidad un coto cerrado de las clases superiores. La creciente urbanización fue otro factor que, ligado a los anteriores, contribuyó a formar la constelación social que desencadenó el Movimiento, justamente calificado como la “conciencia dramática” de la crisis de cambio que experimentaba la sociedad latinoamericana.

La Reforma de Córdoba trajo a las Universidades latinoamericanas la autonomía universitaria, como su fruto más preciado. Su conquista ha sido fundamental para el desenvolvimiento de las universidades. En cuanto a la “función

social” de la Universidad, por la cual abogó el Movimiento, la elección de las autoridades universitarias por la propia academia y el cogobierno son postulados que hoy están consagrados en las leyes y estatutos universitarios de la región. Córdoba marca un hito en la historia de la Universidad latinoamericana: “La Universidad, después de 1918, no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que venía siendo”, afirmó Germán Arciniegas: “1918 fue un paso inicial, la condición para que se cumpliera el destino de la Universidad en América como Universidad”.

Por lo dicho se desprende la importancia que tiene la Reforma de Córdoba para una mejor comprensión de la problemática universitaria latinoamericana actual. A noventa años del Movimiento de Córdoba, varios de sus postulados siguen vigentes, aunque con nuevos contenidos y significación. Otros, en cambio, han sido superados con el decurso de los años. En conjunto, sin embargo, el legado de Córdoba sigue encarnando los ideales más generosos en

torno a la Universidad latinoamericana. De ahí que sea válido afirmar que con ella entroncan los procesos que en nuestros días persiguen la transformación de nuestras universidades.

Si bien la Reforma no logró el cambio de nuestras universidades, en el grado que las circunstancias exigían, dio pasos positivos en esa dirección. Su acción se centró, principalmente, en los aspectos organizativos del gobierno universitario, como garantía de la democratización que se buscaba. Fue menos efectiva en cuanto a la reestructuración académica de la Universidad, que siguió respondiendo al patrón napoleónico profesionalista. Pero, en una perspectiva histórica, Córdoba es el punto de arranque del proceso en marcha de la reforma que tanto necesitan nuestras universidades, proceso que debe conducirnos al diseño de un modelo más ajustado a nuestras necesidades, a nuestros valores y a nuestras genuinas aspiraciones. En este sentido, Córdoba sigue señalando el rumbo: robustecer nuestra propia identidad para dar una respuesta extrayendo de este Movimiento lo que tuvo de auténtico, e inspirados por su misma vocación latino-americanista.

Córdoba fue el primer paso. Un paso dado con pie firme y hacia delante. Con él se inició un movimiento original, sin precedentes en el

mundo. Ecos de este movimiento resonaron en el Mayo Francés, en los Estados Unidos, en 1968, e incluso en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI” (París, 1998). Y es que el “Grito de Córdoba” no se ha extinguido. “Está aún en el aire”, como decía Risieri Frondizi. Córdoba sigue siendo para nosotros la reforma por antonomasia.

En esta época de cambios, al inicio del siglo XXI, surge un nuevo reto: transformar nuevamente la Universidad latinoamericana para que respondan a los desafíos de la sociedad contemporánea. Para ello, corresponde retar a la imaginación y replantearnos los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior, a fin de que estén a la altura de las circunstancias actuales del nuevo milenio.

Quizás haya llegado el momento de la reinención de la universidad. Éste es un desafío que deben enfrentar las comunidades académicas, especialmente las del llamado Tercer Mundo. Es lo que nos corresponde hacer en América Latina, si queremos una Universidad que esté “a la altura de los tiempos”, es decir, del siglo XXI. Si América Latina fue capaz de concebir, a principios del siglo pasado, una “idea de universidad” apropiada para aquel momento histórico y los cambios que enton-

ces experimentaba la sociedad latinoamericana, no dudamos que América Latina será también capaz de engendrar una nueva “idea de universidad”, que conlleve los elementos que se requieren para dar respuesta al gran desafío que nos plantea el ingreso de nuestra

región en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente, en un contexto globalizado y de apertura a grandes espacios económicos.

Managua, abril de 2008

PERMANENCIA, CONTINUIDAD Y CAMBIO DEL MOVIMIENTO UNIVERSITARIO

(REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LA EVOCACIÓN DE LA REFORMA DE CÓRDOBA)

VÍCTOR MANUEL MONCAYO*

El pretexto cronológico que nos lleva a evocar la significación de la muy mentada “reforma de Córdoba”, es propicio para examinar el papel que nunca ha dejado de representar la juventud universitaria, cualquiera que sea la sociedad de que se trate y el momento histórico que se analice.

Una explicación obvia, y siempre recurrente, remite a las características propias del comportamiento de quienes apenas despuntan en el protagonismo social, que los vuelve proclives, casi por sentimiento, a actitudes de protesta e insubordinación en “trance de heroísmo”, soportadas por la pureza y altruismo de quienes por razones temporales aún no han “tenido tiempo de contaminarse”¹.

Aún cuando sin duda esos rasgos pueden ser influyentes, coadyuvantes y hasta determinantes, no es menos cierto que la razón más que subjetiva tiene que ser histórica. En efecto, los colectivos que transitan por el sistema educativo y, en particular, por la Universidad constituyen una parte esencial de quienes ingresan de manera renovada a los circuitos de la organización social y productiva, pero que previamente han de adquirir determinados niveles de formación y calificación. Es esta circunstancia la que explica que de manera permanente, como sujetos del proceso educativo, experimenten y reaccionen frente a los rasgos propios del sistema educativo que, además, están interconectados de manera compleja con las cambiantes

* Ex rector de la Universidad Nacional de Colombia.

1 Así lo proclamaron, por ejemplo, los suscriptores del “Manifiesto Liminar de la reforma universitaria”: “La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de con-

taminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando”. Texto publicado recientemente por CLACSO en *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* N°5, Marzo de 2008.

características de la organización societaria en un momento o en una época determinados.

Ahora bien; consideradas las sociedades de nuestro tiempo, en las cuales rige y se reproduce el sistema de organización capitalista, la universidad como parte de ellas es, por lo tanto, escenario de sus transformaciones periódicas, así como de los cambios y vicisitudes de sus regímenes políticos. En ese contexto, los colectivos del sistema educativo y, en especial, de la Universidad, son actores de ese devenir, con acentos y sentidos en cada caso diferentes. Su inevitable presencia, se vuelve así continua aunque cambiante.

LA SIGNIFICACIÓN DEL “CORDOBAZO” DE 1918

Situados en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX, sin entrar en las particularidades del análisis, no hay duda que, como ocurrió en otras

latitudes del continente latinoamericano, se encontraba aún en proceso de ruptura con el pasado colonial y en el camino de la construcción de una sociedad nacional, en el marco del desarrollo capitalista de la primera posguerra que, de una parte redefinió las relaciones de dependencia a nivel mundial y, de otra, incidió en el caso de nuestro continente en las orientaciones de los procesos internos de desarrollo económico de cada una de las sociedades que lo integran.

La Universidad heredada del régimen colonial no guardaba correspondencia alguna con las nuevas exigencias del desarrollo, que demandaba no sólo otro tipo de formaciones, sino una apertura liberal a las ciencias y una ampliación del acceso de las nuevas y amplias capas medias a la educación. El obstáculo que la Universidad representaba era paradigmático en Córdoba².

2 Las citas siguientes son tomadas del texto *La Reforma Universitaria de 1918: el primer cordobazo*. Pablo Rieznik. www.tribunadocente.com.ar

La ciudad es un claustro encerrado entre barrancas; el paseo es un claustro con verjas de fierro; cada manzana tiene un claustro con monjas y frailes; los colegios son claustros; toda la ciencia escolástica de la Edad Media es un claustro en que se encierra y parapeta la inteligencia, contra todo lo que salga del texto y el comentario. Córdoba no sabe que existe en la tierra otra cosa que no sea Córdoba (D. E. Sarmiento, *Facundo*).

Entrar en la vetusta casa en que funciona la universidad es caer bajo la obsesión de imágenes eclesiásticas. En medio del patio nos encontramos con una gran estatua de fray de Trejo y Sanabria, estatua bastante pesada para que no pudiera ser volteada a lazo en la última revuelta estudiantil (J. B. Justo, *Discursos y Ensayos Políticos*).

[...] nada alteraba la paz colonial, nada conmovía la oligarquía cultural, apéndice de la Iglesia que controlaba los claustros (J. C. Portantiero, *Estudiantes y Política en América Latina*).

Más allá del mito, el movimiento de Córdoba tuvo, como otros tantos, su origen en reivindicaciones gremiales y académicas de la organización estudiantil que, luego de ser negadas y gracias al relativo apoyo del Presidente Hipólito Irigoyen, confluyeron en un proceso de designación de rector en el cual la candidatura estudiantil fue derrotada por la del grupo dominante “Corda Frates”, lo cual

radicalizó la lucha y la reorientó hacia un cuestionamiento más profundo de la estructura del gobierno universitario, en términos de co-gobierno y de autonomía universitaria, proclamados en el Manifiesto Liminar, incluso con pretensiones superiores de cambio del orden social mismo.

El movimiento se tomó las calles en Córdoba, los gremios obreros se adhirieron, las concentraciones populares superaron las 10.000 personas cuando los alumnos universitarios apenas llegaban a 1500, y se replicó solidariamente en numerosas localidades de toda la nación argentina.

Los desarrollos posteriores condujeron a una verdadera cooptación de las reivindicaciones, pues con ocasión de una segunda intervención de la Universidad, se recogieron todas aquellas que suponían la modernización de la enseñanza, en función de las necesidades de nuevos profesionales reclamados por la industria, por las empresas agropecuarias, por la organización del Estado comprometido con las obras de infraestructura y los planes de vivienda, salud y transporte, pero se eludieron aquellas relativas a una verdadera democratización del poder universitario y a la redefinición del vínculo de la Universidad con los problemas reales del país.

Pero, es preciso reconocer que aquel llamado latinoamericanista del Manifiesto Liminar produjo importantes efectos en Perú, Chile, México, Cuba, Venezuela, Guatemala y Brasil, en donde las circunstancias de la época también exigían una readecuación de la Universidad heredada de la colonia, que concitó también reivindicaciones y movimientos estudiantiles, que si bien contribuyeron a las necesidades particulares del desarrollo capitalista, representaron de igual forma canteras importantes de la insurrección social y popular y oportunidades para experiencias de fusión con otros movimientos sociales, influenciados ya por los acontecimientos de las revoluciones mexicana y bolchevique o por tendencias libertarias.

En el caso colombiano, con otras particularidades de desarrollo capitalista interno, pero también marcado por la necesidad de la construcción y consolidación de una sociedad nacional, algunos dirigentes avanzados del liberalismo reclamaron años antes de la reforma de Córdoba (1909) una universidad que fuera verdadera expresión de la unidad nacional, moderna, actual, evolutiva y experimental (Moncayo, 2005),³ lo cual confluyó con significativas

manifestaciones universitarias que enlazaron a organizaciones democrático populares en su protesta contra el régimen dictatorial de Reyes que buscaba, además, crear condiciones para regularizar las relaciones con los Estados Unidos afectadas por la amputación de Panamá, sin que ni siquiera mediara indemnización o compensación alguna.

En momentos posteriores, la influencia de Córdoba se hace explícita en 1928 en boca del estudiante de entonces Gerardo Molina, quien más tarde llegó a ser muy importante rector de la Universidad Nacional de Colombia, bajo el régimen modernizante del presidente López Pumarejo (1944) (Molina, 2001).

Ahora bien, más allá de esa influencia inmediata del movimiento de Córdoba, las reivindicaciones universitarias continuaron en América Latina durante buena parte del siglo XX, abrevando en el marco ideológico-político de aquel manifiesto liminar. Al fin y al cabo, las características del desarrollo capitalista siguieron demandando no sólo que la Universidad representara un papel central en la consolidación de un proyecto nacional, sino su vinculación a unas tareas de formación profesional y disciplinaria y en cierto grado a los resultados de la creación científica, alrededor de lo cual pudieron florecer reivindi-

³ Nos referimos al dirigente Rafael Uribe.

caciones sobre el más amplio, libre y gratuito acceso a la educación superior, la necesidad de que el Estado asuma la responsabilidad presupuestal de las universidades estatales, la democratización del gobierno universitario, la autonomía en todos los órdenes, la capacidad de actuar con independencia frente a los problemas sociales, y la protección del accionar democrático para garantizar la función crítica. Como ocurrió con ocasión del movimiento de Córdoba, algunas de ellas fueron integradas en función de las necesidades del desarrollo capitalista del momento o de las pretensiones más inmediatas de los regímenes políticos o de los gobiernos, pero siempre las centrales, es decir las relativas al gobierno interno y a la autonomía política de las universidades, han sido desatendidas o deslegitimadas, sobre todo asociándolas a alternativas subversivas o más recientemente ligándolas de manera absurda como parte del accionar terrorista.

EL VIRAJE DEL MAYO FRANCÉS

En medio de la permanencia y continuidad del movimiento universitario al cual venimos haciendo referencia, su carácter y su signo adquirieron un nuevo valor en el mayo francés.

Como ocurre siempre con los acontecimientos que ingresan en el territorio mitológico, son muchas las dificultades que se enfrentan para aprehender su verdadera significación, aún cuando hayan ya transcurrido cuarenta años. La sociedad del espectáculo, para emplear la expresión de Guy Debord (Debord, 1988), ha logrado a propósito del mayo francés organizar con maestría la ignorancia de lo ocurrido, para ocultar y hacer olvidar lo más importante y significativo.

En efecto, mayo del 68 no fue una conspiración anarco-marxista que sirvió finalmente al fortalecimiento del régimen gaullista, ni un aquelarre lúdico del cual surgió el fin de las ideologías y el individualismo contemporáneo, sino una protesta social sin precedentes que enlazó al movimiento estudiantil de las barricadas de París con las ocupaciones de fábricas y las huelgas obreras, en lo que muchos han bien denominado un ensayo general revolucionario que puso en aprietos a la burguesía francesa y a su gobierno.

Una vez más, el movimiento universitario fue el actor social que hizo detonar en el escenario socio-político la gran transformación que empezaba a experimentar el capitalismo. La fábrica resultante del esquema fordista-taylorista-keynesiano mostraba ya

signos de desfallecimiento como lugar de producción y de valorización, dando paso a la intervención de la sociedad entera con el auxilio de la informatización social y, sobre todo, permitiendo que la expresión de quienes, como lo eran los estudiantes, representaban como trabajo intelectual el nuevo centro de la creación de valor.

Por ello, la revolución de mayo fue, quizás por primera vez de manera real, mucho más allá de las pretensiones de reforma académica, para asumir la crítica de la familia, del Estado, de las iglesias, de todas las posiciones partidistas y sindicales y, muy especialmente, de esos dos modelos socioeconómicos supuestamente opuestos cristalizados durante la guerra fría. No se trataba, pues, de la frase vacía, que se quiere ligar al pensamiento lúdico, “la imaginación al poder”, sino de una verdadera reorientación de la problemática revolucionaria como la expuesta en este texto al cual pertenece la mediática frase:

Queremos que la revolución que comienza liquide no sólo la sociedad capitalista sino también la sociedad industrial. La sociedad de consumo morirá de muerte violenta. La sociedad de la alienación desaparecerá de la historia. Estamos inventando un mundo nuevo original. La imaginación al poder.

LOS NUEVOS MOVIMIENTOS UNIVERSITARIOS EN LA ERA NEOLIBERAL

En los comienzos de este nuevo siglo, que como bien lo ha indicado Negri en realidad se anticipó treinta años, pues las cosas empezaron a ser distintas desde aquel mayo del 68 (Negri, 1992), la Universidad está inmersa ya en esa gran transformación del capitalismo que hemos convenido en llamar genéricamente la era neoliberal.

Todavía permanecen algunos ecos de las reivindicaciones universitarias de Córdoba, pues aún se cree que algo queda de los proyectos nacionales y sigue estando a la orden del día la problemática del acceso universal y gratuito, de la democracia interna o de la autonomía como baluarte de espacios de crítica social y política, pero es indudable que asistimos hoy a la altura del 2008, y así lo muestran las expresiones de protesta de los universitarios en Europa y en América Latina, a una lucha que tiene como horizonte impedir que el conocimiento sea excluido de la Universidad para ser sustituido por las prácticas vacías del aprendizaje en el manejo de la información.

Lo que está en trance de ocurrir y que ya ha avanzado suficientemente, es que la Universi-

dad intervenga cada vez más como una empresa de calificación de una nueva fuerza laboral profesional, que tenga en cuenta que hoy lo esencial en cuanto a creación de valor, a producción de riqueza, pasa no tanto por el trabajo vivo material, sino por la acción inmaterial de los hombres, pero que impida el proceso que necesariamente debe conducir a que la educación y el conocimiento sean definitivamente bienes comunes.

Los retos que esta nueva situación plantea son enormes. En primer lugar, hay que remontar la opinión, muy común en el medio universitario, de sumergirse en las prácticas académicas, cediendo el lugar al pensamiento ingenuo de que la Universidad es externa a la sociedad y que sólo establece con ésta relaciones de comunicación. Se desconoce así que la Universidad no sólo es parte del conjunto social, sino que cumple respecto de él una misión determinada.

A ese propósito siempre se proclama que la Universidad es el mundo privilegiado de la academia, de las ciencias y tecnologías, del saber, de la cultura y de las artes, y que como tal debe ser la esfera por antonomasia de la libertad de pensamiento y de expresión y el reino máximo de la tolerancia y del reconocimiento del pluralismo. Pero, no se dice también que por la

Universidad cruzan los problemas y contradicciones sociales, y que es posible en ella y desde ella intervenir aportando visiones críticas, a partir de lo que representa su esencia.

En esa perspectiva, hay que decir, una y otra vez, que la Universidad está comprometida por los cambios que se vienen escenificando en esta época histórica del capitalismo que estamos viviendo. No se trata, como en otros momentos, de transformaciones de coyuntura, sino de una reorganización profunda de la organización social productiva que ha hecho obsoletos los mismos paradigmas explicativos o críticos que quizás fueron válidos en otros momentos.

Uno de los puntos centrales de esa reestructuración toca con la redefinición del trabajo, cuyos nuevos perfiles han permitido hablar de la difusión del mismo en la sociedad, pues ya no depende de un agregado de horas, ni responde a una actividad mecánica, ni está focalizado en un lugar autónomo y cerrado, en sitios fabriles y en oficinas, sino que se despliega en cualquier espacio, en todos los intersticios de las relaciones sociales. Y al mismo tiempo que ya la producción no está determinada por el trabajo material, el Estado ha cambiado de misión, nuestras mismas individualidades se interrogan de manera múltiple más allá de las categorías simples de hombre

y ciudadano, y las nuevas formas del trabajo han desplegado al tiempo nuevos espacios de esclavitud y de libertad.

Desde otro ángulo, el orden global del Imperio⁴ ha hecho desaparecer la anterior misión de los estados nacionales, que subsisten sólo como estructuras jurídico-formales, pero que ya nada tienen que ver con la reivindicación de tradiciones, historias, culturas o etnias nacionales, y que han quedado desposeídos de la soberanía que antes proclamaban sobre el territorio, sus riquezas, sus pueblos, su moneda, su orden jurídico...y los ha subordinado a las estrategias del capitalismo global definidas en novedosos espacios del poder imperial, de los cuales son ejemplo las organizaciones mundiales de comercio, que buscan integrar la educación como bien mercantil.

Esos rasgos o características del mundo contemporáneo que en otro momento hemos abordado (Moncayo, 2004), tienen repercusiones significativas en el campo de la educación superior. Ya no se reconoce, por ejemplo, que el Estado tenga una especial responsabilidad frente a las Universidades que él mismo había organizado y protegido, y que incluso reclama-

ba para fortalecer la idea nacional, como es el caso de las Universidades de carácter nacional que existen en nuestro continente, sino que ellas deben comportarse como cualquier otra institución de idéntico género en el mismo mercado en el cual actúan, y su reconocimiento y acreditación deben ser resultados de cómo pueden competir en él con éxito.

De igual manera, como se ha transformado el trabajo y también las exigencias de calificación profesional, y ya no existen las perspectivas y necesidades de vinculación laboral de otrora, deben concluir las ahora llamadas rigideces de los saberes, disciplinas y profesiones, para abrir paso a las competencias múltiples, flexibles y asociativas demandadas hoy, que, además, no se suministran de manera exclusiva por las Universidades, sino también en otras instancias privadas.

Y claro está, como se trata de un comportamiento de típica connotación mercantil, de manera progresiva el Estado tiene que abandonar a su propia suerte el financiamiento de las Universidades Estatales, en forma semejante a como ya lo viene haciendo en otros sectores de la educación, en la salud o en la seguridad social.

El movimiento universitario tiene la responsabilidad de asumir en profundidad esos desafíos

4 Utilizamos esta expresión en el sentido asignado por la obra teórica y política de Toni Negri.

políticoss, para saber el sentido de los nuevos términos de la confrontación, que permitan continuar en la misma senda abierta por Córdoba en el 18, profundizada en el mayo francés y que hoy avanza en los conflictos que se escenifican frente a la Universidad neoliberal de nuestros tiempos.

BIBLIOGRAFÍA

- Mariátegui, José Carlos 2008 “La reforma Universitaria. Ideología y reivindicaciones” en *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano N°5* (Buenos Aires: CLACSO).
- Debord, Guy 1988 *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo* (Madrid: Anagrama).
- Molina, Gerardo 2001 *Gerardo Molina y la Universidad Nacional de Colombia* (Bogotá: Ediciones Universidad Nacional de Colombia).
- Moncayo, Víctor Manuel 2004 *El Leviatán derrotado* (Bogotá: Norma).
- Moncayo, Víctor Manuel 2005 *Universidad Nacional-Espacio Crítico* (Bogotá: Aurora).
- Negri, Toni “El siglo XX casi no ha existido” en *El País* (Babelia) 14 de Marzo de 1992.
- Rieznik, Pablo 2008 *La reforma universitaria de 1918: el primer cordobazo* en <http://www.tribunadocente.com.ar>

REFLEXIONES EN TORNO A LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

JAIME ORNELAS DELGADO*

Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

MANIFIESTO DE LA JUVENTUD
UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA

INTRODUCCIÓN

La autonomía universitaria en América Latina se encuentra profundamente arraigada en el movimiento que emprendieron los estudiantes de Córdoba, Argentina, a finales de la segunda década del siglo XX, efeméride a la que se recurre siempre en la búsqueda de la historia de la autonomía de las universidades públicas latinoamericanas.

Lo sorprendente es que en el “Manifiesto de la Juventud Universitaria de Córdoba”, emitido el

21 de junio de 1918 por los jóvenes cordobeses para explicar su movimiento y que llegó a convertirse en el sostén ideológico de los movimientos autonomistas que se sucedieron en muchas universidades de América Latina, no se hace mención explícita de la autonomía universitaria, ni se caracterizan las relaciones entre la universidad y el Estado. En cambio, además de proponer el gobierno estudiantil, el Manifiesto hace una severa crítica de la vida interna de la universidad, y en especial rechaza el anacronismo y autoritarismo con que se conducía la vida académica. En realidad, esta crítica marca el rompimiento de la universidad del siglo XX con la decimonónica.

Desde otro punto de vista, el alcance del movimiento de Córdoba y del Manifiesto que lo acompañó radica en que sin proponérselo, quizá, ambos le dieron a la autonomía universitaria un carácter eminentemente latinoamericano.

Por otra parte, revisar la historia de la autonomía universitaria tiene sentido si permite a los universitarios analizar la situación que guar-

* Profesor de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) de México.

da su ejercicio porque eso permite contribuir a la construcción de la universidad pública que la haga contemporánea del presente latinoamericano pues, sin duda, resulta imposible concebir el futuro de nuestras sociedades sin la universidad pública, laica y gratuita. Tampoco es posible comprender a la universidad pública sin el pleno ejercicio de su autonomía y, si esto es así, resulta de fundamental importancia analizar y debatir sobre lo que es y debe ser, hoy, la autonomía, para lo cual es indispensable recurrir a la historia evitando, así, que la memoria sea materia inerte, y saber por qué es necesario sostenerla como parte esencial de la universidad pública.

PRECISIONES SOBRE EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

El concepto de autonomía universitaria puede formularse analizando la relación entre la Universidad como parte del Estado y el Estado

mismo. Y es precisamente en la independencia de las universidades públicas frente al Estado y el gobierno, así como en su capacidad de autogobierno y administración, donde se encuentra la clave de la formulación teórica de la autonomía y su ejercicio cotidiano.

En general, el concepto de autonomía más difundido y generalmente aceptado lo ofreció en 1953 la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL, 1954: 99), que establece lo siguiente:

La autonomía de la Universidad es el derecho de esta Corporación a dictar su propio régimen interno y a regular exclusivamente sobre él; es el poder de la Universidad de organizarse y de administrarse a sí misma. Dicha autonomía es consustancial a su propia existencia y no a una merced que le sea otorgada –y debe ser asegurada– como una de las garantías constitucionales.

A lo largo del siglo XX en México, la lucha por la autonomía de las universidades públicas ha sido

una constante no sólo para conquistarla sino también para hacer que los organismos públicos y privados sean capaces de respetarla. En general, ha sido la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la institución que ha marcado la pauta en cuanto a la definición y el respeto que siempre ha exigido a su autonomía. En 1966, una declaración del Consejo Universitario explicaba la manera cómo la autonomía universitaria se integraba con tres autonomías inseparables: la académica, administrativa y legislativa:

Autonomía universitaria es esencialmente la libertad de enseñar, investigar y difundir la cultura. Esta autonomía académica no existe de un modo completo si la universidad no tuviera el derecho de organizarse, de funcionar y de aplicar sus recursos económicos como lo estime más conveniente, es decir, si no poseyera una autonomía administrativa; y si no disfrutara de una autonomía legislativa, que es su capacidad para dictarse sus propios ordenamientos.

En síntesis, el concepto de autonomía universitaria se puede precisar en los siguientes términos, a saber:

1. La autonomía implica el derecho a elegir y destituir a sus autoridades en la forma que determinan sus estatutos;
2. Formular el reglamento de ingreso, promoción y retiro del personal académico y administrativo y, al mismo tiempo, establecer los tabuladores correspondientes;
3. Elaborar con absoluta libertad los planes y programas de estudio de las carreras profesionales que ofrezca y programar, sin injerencia alguna, las investigaciones científicas que en ella se realicen;
4. En tanto que el manejo de los recursos financieros puestos a su disposición no es una mera cuestión técnica, financiera o contable, sino que revela las grandes directrices de la universidad y sus decisiones estratégicas sobre docencia, investigación y extensión, debe hacerse de manera plena de acuerdo a la aprobación de la distribución que hagan sus propias autoridades;
5. Expedir, de acuerdo a su propia legislación, los títulos y certificados correspondientes.

Para lograr el autogobierno de sus universidades y darse las leyes que las rijan; además de manejar los recursos puestos a su disposición, los universitarios de toda América Latina han ofrecido múltiples luchas y, hoy mismo, ofrecen otras para preservar y ejercer las responsabilidades que les otorga la autonomía.

LA LUCHA POR LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA, HOY

La lucha por conquistar y sostener la autonomía universitaria en Latinoamérica ha sido parte de un largo combate contra “el pensamiento único” que las elites políticas y económicas han pretendido imponer a nuestras sociedades para conservar el poder.

En América Latina, la historia de la autonomía forma parte de la lucha contra la dependencia del creer y el saber proveniente de los países metropolitanos; para romper la dependencia del creer y el saber de las clases dominantes y sus intelectuales e ideólogos. En nuestro tiempo, la lucha por la autonomía de la universidad pública está cada vez más vinculada a la lucha contra la privatización, la desnacionalización y la usurpación de las instituciones públicas y nacionales para convertirlas en empresas mercantiles.

Pero la lucha por la autonomía de la universidad pública es, hoy también, una lucha tenaz contra la transformación de la educación en mercancía y contra la lógica del neoliberalismo que desconoce la razón social y la sustituye por la razón económica, intentando convertir en sentido común la consideración de que la medida del éxito de toda empresa, como la de

cualquier persona, es la máxima ganancia, el enriquecimiento o la distinción personal. Por eso, en estos momentos, la lucha por la autonomía de la universidad pública incluye la lucha contra la lógica mercantil de la vida y sus derivados de represión, enajenación, corrupción y degradación de los valores humanos.

La defensa de la universidad pública autónoma, laica y gratuita, representa para los universitarios la defensa del Estado social, del respeto a las diferencias y a la cultura popular. Esto es, la lucha por preservar la autonomía universitaria exige además de enfrentar la lógica mercantil que hace cultura el lucro, el debate para confrontar los argumentos que promueven una universidad que atiende solamente a la educación de los jóvenes en función de la demanda del mercado, “propuesta no sólo irracional sino despiadada”, diría Pablo González Casanova (2004: 18).

En este sentido, proponer que la universidad pública reduzca su oferta educativa a la demanda del mercado es proponer una educación universitaria reducida a la capacitación y el adiestramiento, soslayándose la formación integral de profesionales críticos y democráticos, humanistas éticamente responsables ante las necesidades sociales. En todo caso, la lucha por profundizar la autonomía universitaria es, hoy, parte de la lucha contra la lógica mercantil que sostiene

que sólo deben producirse bienes y servicios para quienes tienen “capacidad de compra”, excluyendo a los expulsados del mercado laboral a quienes, de manera creciente, tiende a privárseles del derecho a la seguridad social, tanto como de los bienes y servicios que el estado provee.

La creciente irracionalidad y agresividad de las políticas neoliberales en estos momentos forma parte de la necesidad de profundizar la lucha por la vigencia de la autonomía universitaria. Se trata de enfrentar la política de despojo de las riquezas naturales de nuestros pueblos, de impedir la desregulación y privación de los derechos laborales a los trabajadores; así como la reducción de los costos de producción disminuyendo los salarios y cancelando empleos e impedir, finalmente, la privatización y mercantilización de los servicios de educación, salud, vivienda, alimentación y seguridad social.

Los universitarios tienen, ante sí, una gran lucha por la autonomía universitaria que confronte a las corrientes que pretenden esclavizar el pensamiento y criminalizar la movilización de los trabajadores y los pueblos. La autonomía universitaria reclama el derecho a la crítica fundada en datos evidentes y razonamientos coherentes.

Finalmente, la lucha por la autonomía universitaria tiene que incluir la lucha contra la

corrupción y por la firmeza moral que integran la lucha por el conocimiento. En la defensa de su autonomía, la universidad, para serlo plenamente, tiene que fortalecer la cultura del conocimiento que se expresa en palabras y se realiza en actos que corresponden a lo que se piensa.

Sin lugar a dudas, la lucha por la autonomía universitaria implica enfrentarse a la mediocridad de los medios de comunicación que fomentan la cultura chatarra, desinforman y manipulan dolosamente a la opinión ciudadana; implica también enfrenar la visión que pretende una educación universitaria exclusiva para la elite del dinero, excluyente de la inmensa mayoría de la población en edad de cursar estudios superiores y que considera que en los planes de estudio de las universidades sólo deben incluirse temas y problemas que se consideran “técnicos”, “útiles”, “actualizados” y “políticamente correctos” (González Casanova, 2004: 19).

CONSIDERACIONES FINALES

La autonomía universitaria en América Latina, al tiempo de ser la ruptura con el concepto decimonónico de la vida universitaria, se plantea como la separación radical entre la Universidad y el Estado.

Pero las acechanzas contra la autonomía universitaria no cesan y existen intentos que pretenden negar el papel crítico de las universidades públicas para convertirlas en elitistas remansos de paz donde se forman los hijos de la oligarquía. Y es precisamente en ese punto donde la universidad y los universitarios habrán de hacer su principal contribución a la autonomía universitaria: analizar críticamente la realidad, hacer propuestas para su transformación y discutir las intensamente y apasionadamente. Este ejercicio cotidiano de construir el conocimiento científico desde una perspectiva crítica, latinoamericana e histórica, es lo único que puede mantener vigente la autonomía universitaria y con ella a la propia universidad que deberá construirse día con día vinculada al destino de nuestros pueblos.

Sólo de esta manera sobrevivirá la universidad pública a estos aciagos tiempos neoliberales y, únicamente con la autonomía, podrá sostener su carácter como conciencia crítica de una sociedad que se transforma apresuradamente.

BIBLIOGRAFÍA

- González Casanova, Pablo 2006 “La autonomía universitaria, hoy” en *La Jornada*, 12 de octubre.
- UDUAL 1954 *Acuerdos del Segundo Congreso Universitario y Primera Asamblea General de la Unión de Universidades Latinoamericanas* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria).

“UNA VERGÜENZA MENOS, UNA LIBERTAD MÁS”

LA REFORMA UNIVERSITARIA EN CLAVE DE FUTURO

PABLO GENTILI*

I

Aquella tarde los astros parecían haberme dado una tregua. El clima de Río de Janeiro estaba inusualmente agradable: ni mucho frío ni mucho calor. Mateo, mi dulce niño, por aquel entonces con siete años, jugaba en su cuarto con un amigo y, por alguna misteriosa razón, los gritos de gol no inundaban la casa. Ninguna actividad me impedía iniciar la lectura de un libro que, hacía vaya a saber cuánto tiempo, consideraba indispensable para seguir pensando. Hoy es mi día, imaginé. Tendré derecho a la felicidad, al ocio intelectual que el agobio cotidiano me niega con su persistente y casi siempre esquizofrénica rutina. Hoy es mi día, sospeché. Y sonó inesperadamente el teléfono.

Era Emir. Por la forma en que acentuaba las últimas sílabas de cada palabra intuí que algo estaba equivocado.

* Doctor en Educación por la UBA. Secretario Ejecutivo Adjunto de CLACSO.

—Hace media hora que te estamos esperando para iniciar la reunión; ¿vas a venir? —preguntó.

El encanto de mi bucólica tarde carioca repleta de paz y aventura intelectual se desvaneció repentinamente. Todo no pasaba de una mera ilusión. Mi maldita agenda me había jugado una mala pasada. Cambié rápidamente de ropa y me dispuse a salir cuando recordé que Mateo y su amigo estaban jugando solos en el cuarto. Puse cara de día festivo y emulando el patetismo del payaso de McDonald’s, me animé a sugerir¹:

—Teo, ¿no querés acompañarme a la UERJ?

—Pa, otra vez no, por favor, estoy jugando con Luiz Carlos —respondió Mateo, mostrando las marcas de un prematuro y quizás justificado resentimiento hacia las instituciones universitarias.

Luiz Carlos, su amigo, es hijo del portero de un edificio de la cuadra y de una empleada doméstica que trabaja tres pisos más arriba. Vive

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

en el cuarto de servicio del departamento donde su mamá trabaja y que, en una extensión de seis metros cuadrados, comparte toda la familia. Luiz Carlos es carioca. Su papá y su mamá paraibanos. Paraíba es uno de los estados más pobres y más injustos del Brasil.

—Que venga Luiz Carlos también —propuse.

Los dos se miraron sorprendidos. Luiz Carlos ni siquiera esperó a que Mateo reaccionara.

—Vamos —dijo, mientras pegaba un salto y, corriendo, gritaba—: Voy a preguntarle a mi mamá.

Esperamos varios minutos y Luiz Carlos no aparecía. La impaciencia me invadía, no tanto por la ansiedad de participar de la inoportuna reunión en el LPP, sino porque temía llegar a la universidad y que la reunión estuviera terminando, debiendo soportar las justificadas miradas de condena moral que iban a propinarme mis colegas. El timbre del departamento sonó y, saliendo de mi ensimismado estado de culpa, abrí la puerta apresurado. Para mi sorpresa, allí estaban Luiz Carlos y su madre. Él, vestido

como para un bautismo: camisa blanca, pantalón largo azul marino, peinado fundido al cráneo y una sonrisa nerviosa que le iluminaba el rostro. La madre, con sus manos apoyadas en los hombros del niño, preguntó:

—¿Es verdad que van a ir a la universidad?

Quedé perplejo y desconcertado. La pregunta era mucho más difícil de lo que jamás hubiera imaginado. Mientras trataba de comenzar una respuesta que diera cuenta de mi perspicacia sociológica, Mateo irrumpió, diciendo:

—Sí, vamos rápido, así volvemos pronto.

Y salimos, Luiz Carlos vestido de día de fiesta, Mateo en bermudas, zapatillas y una camiseta sin mangas.

Cuando llegamos a la UERJ les pedí a los niños que salieran del coche para poder estacionarlo en un lugar minúsculo que les impediría luego bajar. Estacioné, hice las contorsiones de rigor y salí apresurado en dirección a la puerta principal. La Universidad del Estado de Río de Janeiro está al lado del Estadio de Maracanã, frente a

la Favela de Mangueira y emplazada en un conjunto de espantosos edificios de concreto gris con más de veinte pisos de altura cada uno. Un entorno, digamos, imponente y, al menos para mí, bastante poco acogedor. Para mí, porque a juzgar por la mirada de Luiz Carlos, nuestra percepción acerca de la arquitectura lugareña era, sin lugar a dudas, diametralmente opuesta.

—Qué lindo —dijo, sin que Mateo ni yo pudiéramos agregar ningún comentario contemporizador—. Qué lindo —repetió.

—Bueno —traté de complementar en tono estúpidamente pedagógico—; es grande, sí, porque aquí trabaja mucha gente, se dan muchas clases y hay bastantes bibliotecas. Vos, cuando seas más grande, vas a venir a estudiar acá. Ojalá seas compañero de Mateo.

Luiz Carlos me miró y discretamente sonrió.

—No, yo acá no creo que venga —dijo casi en susurro—. Mi papá ya me avisó que la universidad no es para los pobres.

Es difícil comprender los momentos en que se combinan las rupturas epistemológicas y epistemofílicas en un ser humano. Cuando esto ocurre, se produce la oportunidad de un aprendizaje extraordinario. Un aprendizaje que cala, hiere, penetra la piel. Invade y coloniza el cuerpo. Se vuelve inolvidable. La frase de Luiz Carlos me petrificó. O sería su risa triste, no lo sé. Nada, absolutamen-

te nada de lo que había estudiado hasta allí acerca de las universidades y sus políticas servía para ofrecerle una explicación convincente sobre la generosidad de nuestra institución y las virtudes supuestamente redentoras del esfuerzo y la perseverancia para llegar a ocupar un pupitre en alguna de sus salas de clase. Ya ni recuerdo qué le respondí. Creo que Mateo me salvó del precipicio en que había caído. Fue él quien dijo, si la memoria no me falla, algo inteligente al respecto.

A partir de ese momento, cada vez que llego a la UERJ, no puedo dejar de mirar hacia arriba, contemplar sus más de veinte pisos de concreto gris, y de sentir una responsabilidad enorme, mientras circulo por los corredores con la mirada triste de Luiz Carlos clavada en mi espalda.

II

La historia de Luiz Carlos actualiza, noventa años después, el legado que heredamos de aquella heroica gesta de la Reforma Universitaria, cuya explosión detonó en Córdoba y fue recorriendo las Américas como un torbellino de libertad, justicia y compromiso con la igualdad. Su *Manifiesto Liminar*, datado el 21 de junio de 1918, constituye, sin lugar a dudas, uno de los más bellos y poderosos documentos políti-

cos del siglo XX. Una fuente de inspiración intelectual y de energía militante que acompañó a cada una de las generaciones que, desde entonces, asumieron que la lucha por la universidad pública y la lucha por la justicia social son indivisibles, inevitables e impostergables.

Cristalizar la Reforma de 1918 como un hecho del pasado nos lleva a descartarla o a glorificarla, a ignorarla o a momificarla, reduciendo su sentido y alcance, abandonándola en un cementerio de efemérides donde la consagración del olvido parece ser su destino más noble.

Pensar la Reforma en clave de futuro significa poner en evidencia la plena actualidad de algunos de sus postulados y principios inspiradores, así como las barreras que el proceso reformista enfrentó, en virtud de su coyuntura histórica y de las limitaciones estratégicas de sus protagonistas. Actualizar el legado de la Reforma supone reconocerla y comprenderla en su dialéctica histórica, recuperando la extraordinaria vitalidad del legado político y ético que nos ha dejado aquella “nueva generación latinoamericana”, según la expresión de José Carlos Mariátegui.

Noventa años después del estallido reformista, América Latina vive una coyuntura de extraordinaria riqueza política. Procesos de movilización y luchas populares han permitido

consolidar alternativas posneoliberales que reaniman esperanzas de cambio y transformación en nuestro continente. Sin lugar a dudas, aun con sus resultados no siempre contundentes, algunos de los nuevos gobiernos democráticos de la región han puesto en marcha transformaciones que ponen en evidencia la crisis de legitimidad del neoliberalismo y la emergencia de una agenda de reformas que algunos años atrás parecía inimaginable.

Entre tanto, hay un campo en que los gobiernos posneoliberales de América Latina parecen enfrentar enormes dificultades, mostrando no pocas limitaciones para implementar políticas democráticas que consoliden su carácter público: las universidades. Por diversos motivos, y a noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba, la delantera en la formulación de propuestas de cambio para las universidades latinoamericanas la siguen detentando los sectores más conservadores y tecnocráticos de nuestras sociedades. En rigor, hoy la propia enunciación de la necesidad de una “reforma universitaria” parece patrimonio de quienes defienden la implementación de políticas de privatización y mercantilización de la enseñanza superior y no de aquellos que defienden una perspectiva transformadora y emancipadora para nuestras sociedades y sus universidades.

Existe hoy, en América Latina, una evidente limitación de la izquierda para poder pensar de forma creativa y transformadora nuestras universidades públicas. Curiosa o no tan curiosamente, la izquierda, que en algunos de nuestros países ha tenido mucho más densidad universitaria que “social”, ha carecido de condiciones efectivas para pensar un proyecto emancipador y libertario, cediendo, muchas veces, las banderas y el poder de enunciación acerca del contenido de las reformas en la enseñanza superior a las derechas y sus portavoces.

La combinación de una coyuntura de oportunidades políticas inéditas en la región, sumada, por un lado, a las limitaciones que enfrentan los nuevos gobiernos progresistas para intervenir y revertir los efectos de las políticas neoliberales en el campo de la educación superior y, por otro, a la pobre imaginación estratégica de los intelectuales que, desde el campo de la izquierda, actuamos en los ámbitos universitarios, nos imponen la necesidad de recuperar y actualizar el legado reformista. En efecto, la necesidad de profundizar los procesos de transformación democrática que viven muchos de los países latinoamericanos en el presente momento, coloca en la agenda política el debate público acerca de la función social de nuestras universidades, contraponiendo modelos educativos de sentido

radicalmente opuestos y donde la disputa acerca de la naturaleza del derecho a la educación se vuelve más compleja y, por momentos, difusa. En el campo universitario, revertir la enorme capacidad de enunciación y de acción que poseen los sectores conservadores y neoliberales, con sus políticas siempre sinuosas de privatización y exclusión, supone, entre otras cosas, recuperar y actualizar los desafíos reformistas que, noventa años atrás, marcaban, con todas sus virtudes y con todos sus límites, los horizontes de una universidad emancipadora y libertaria.

Sin pretender realizar un análisis exhaustivo del conjunto de cuestiones que están involucradas en la necesidad de pensar la Reforma en clave de futuro, realizaré aquí una rápida revisión de algunos de los temas que, desde mi punto de vista, coloca en la agenda política y educativa este nuevo aniversario de la gesta reformista de 1918.

III

Reforma. Las administraciones neoliberales que gobernaron o aún gobiernan algunos países de América Latina y el Caribe han desarrollado una muy diversa y prolífera batería de programas destinados, entre otras acciones, a rees-

estructurar las universidades públicas, modificar de forma autoritaria su marco normativo, desarrollar sistemas de evaluación y gestión basados en un cuestionable productivismo académico, privatizar sus beneficios, transferir el costo del sistema a las familias, discriminar o entorpecer el acceso de los más pobres a las instituciones públicas de calidad y promover sistemas de gestión y control calcados del mundo empresarial. Todas estas acciones y propuestas fueron rápidamente ganando el mote de “reformas estructurales” que, más allá de su dudosa eficacia, condujeron a los movimientos de resistencia a una estrategia y a un discurso muchas veces defensivo o, incluso, conservador.

Así las cosas, la bandera de la “reforma” (en minúscula) fue asumida rápidamente por los sectores más reaccionarios de la sociedad, por las organizaciones políticas de derecha y por los organismos multilaterales de crédito, dejando a los movimientos progresistas confinados y estancados en el siempre riesgoso espacio de la protección o el resguardo de la memoria de un pasado glorioso. La izquierda, de tal forma, no sólo fue perdiendo la batalla de las transformaciones institucionales, sino también, en el camino y casi sin darse cuenta, acabó siendo expropiada de una referencia que, durante buena parte del siglo XX, había inspirado los movi-

mientos de defensa de la educación pública: la reforma universitaria.

No debe pues parecer curioso que el movimiento del 18 entendiera la Reforma como un proceso de reflexión acerca de la universidad y, al mismo tiempo, de cambio estructural en las modalidades de gestión y administración académica de las instituciones de educación superior. Se trataba de ser capaces de pensar políticamente en las instituciones universitarias para dotarlas de nuevos sentidos y transformarlas mediante la acción colectiva. “Llamar a las cosas por su nombre”, “arrancar el problema de raíz”²: cambiar a las universidades para cambiar a la sociedad. Un objetivo discutible y, de cierta forma, prometeico, pero desbordante de un espíritu de época basado en una noción noble y épica de la juventud y la acción revolucionaria. “Cansada de soportar a los tiranos”, la “juventud” reclamaba su lugar en la historia, asumiendo su responsabilidad en la transformación de las instituciones universitarias:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y

2 Las citas corresponden al *Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria* (21 de junio de 1918).

–lo que es peor aun– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil.

Reformar las universidades suponía transformarlas radicalmente y, en un sentido democrático, abrir la *caja de Pandora* de una institución cuyos beneficios eran expropiados por los tiranos de cualquier especie, gracias al concurso siempre solidario de los mediocres. ¿Iluminista? Sí, pero enormemente disruptivo, transformador y desestabilizador de las verdades que sostenían un sistema de autoridad y poder que exponía los trazos autoritarios, antidemocráticos, patrimonialistas, clientelares y excluyentes de los procesos de modernización burguesa en América Latina y el Caribe. Por eso: revolucionario. Perdón: reformista.

Desde los años ochenta, la necesidad de defender las instituciones universitarias de la brutalidad autoritaria heredada de las dictaduras, por un lado, y de los regímenes neoliberales que se consolidaban y afianzaban en el poder con la prepotencia de sus gobiernos y con la legitimidad del voto popular, por otro, fue contaminando las expectativas y los discursos progresistas de una

deprimente melancolía. Amparados en la nostalgia de los espacios perdidos y en una indignación reactiva sobre los efectos antidemocráticos de la nueva ofensiva conservadora, buena parte de los sectores empeñados en la defensa de la educación pública fuimos asumiendo la protección y el resguardo de una institución que, en apariencia, pretendía ser reformada y transformada, perdiendo las conquistas obtenidas en un pasado de glorias cada vez más tenues y difusas. Resulta curioso que, en muchos de nuestros países, las universidades no eran (ni quizás sean hoy) muy diferentes de aquellas que tan vehementemente denunciaban los jóvenes reformistas sesenta años atrás. Al menos, claro, en los aspectos que hacen al sentido conservador de sus prácticas y a su contribución a un modelo de poder y autoridad profundamente discriminador y excluyente. Dimensiones que los gobiernos neoliberales no hicieron otra cosa que profundizar, bajo la curiosa retórica de estar reformando nuestras universidades, construyendo las “nuevas” bases de unas instituciones que, ahora sí, estaban llamadas a ser los pilares de un proceso de modernización basado en el progreso económico y la ampliación ilimitada de las relaciones de mercado a todas las esferas de la vida social.

La “contrarreforma” neoliberal secuestró así la potestad de la reforma universitaria, confi-

nando a la izquierda a un pantanoso universo discursivo donde se glorifica el pasado perdido y se observa el futuro en un trance de horrozada hipnosis. Las glorias del 18 se desvanecían así ante una apropiación ilegítima de la Reforma por parte de aquellos que estaban dispuestos a acabar, de una buena vez, con sus conquistas y desafíos.

Los dueños de un pasado de vergüenza y opresión se volvieron, gracias a una más que efectiva metamorfosis discursiva y estratégica, los portavoces del cambio y de la transformación, de la revolución productiva y de la modernización de unas universidades que ellos mismos habían transformado en la mueca de lo que los reformistas imaginaron cuando, más de medio siglo antes, su mensaje corría como un reguero de pólvora por todos los países de América. Prepotente metamorfosis que empujó a los herederos y herederas de las luchas por la Reforma Universitaria a apropiarse de un pasado que poco les correspondía y que, en rigor, nada merecían. Criticar la universidad pública pasó a ser visto como una forma de “hacerle el juego” a los dueños del poder. Reformar las universidades pasó a ser identificada como una práctica inherentemente destinada a privatizar nuestras instituciones y a imponer la ley del más fuerte, discriminando a los más débiles y a los desprotegidos.

El secuestro de la bandera de la reforma universitaria por parte de las fuerzas conservadoras (entiéndase bien: no de las banderas del Movimiento Reformista, sino de la pretensión misma de asumir la reforma de las universidades como un objetivo político impostergable) forma parte de la misma lucha que se trava en nuestro continente desde que los estudiantes de Córdoba detonaron la mecha de la libertad. No hay, pues, ruptura, sino continuidad de un conflicto que pone en evidencia que la disputa por los sentidos, por los significados que se logran imponer a los acontecimientos, posee una contundencia política extraordinaria. En los años veinte, quienes pretendían fundar un nuevo modelo universitario eran los jóvenes revolucionarios que aspiraban a edificar una nueva sociedad. Más de medio siglo más tarde, quienes recogían el guante, con objetivos y demandas diametralmente opuestas a las de aquellos, eran los conservadores de antaño, travestidos ahora en gurúes o portavoces de un mercado de fronteras aparentemente ilimitadas. La izquierda perdió así la batalla de las palabras. Y esto no es poca cosa en el campo de la política.

Recuperar y resignificar la Reforma del 18, supone, creo yo, reconstruir los sentidos de una universidad que se mira a sí misma como un espacio desde donde es posible contribuir a la

construcción de un futuro de justicia e igualdad; desde donde es necesario actualizar la herencia de las luchas heroicas por la libertad, pero, también, donde se trabaja cotidianamente para deconstruir una herencia colonial, repleta de brutales formas de discriminación, subalternización y explotación; desde donde se construye la utopía y se desestabiliza el desencanto; desde donde se llama a las cosas por su nombre para, así, darlas vuelta y capturarlas por la raíz. Actualizar el legado de la Reforma supone reconocer que es necesario revolucionar nuestras universidades para contribuir al proceso de revolucionar nuestras sociedades. Desestabilizar las bases jerárquicas, antidemocráticas y patrimonialistas de nuestras universidades se transforma así en una radical contribución a desestabilizar las bases jerárquicas, antidemocráticas y patrimonialistas de nuestras sociedades. Ésta quizás sea una de las más dignas herencias que recibimos de la Reforma Universitaria de 1918 y de los movimientos reformistas que la inspiraron.

IV

Sistema. Tampoco debe sorprender cómo, en los diversos documentos, textos y batallas libradas por el Movimiento Reformista, el reconocimien-

to y la necesidad de pensar en la universidad como un “sistema” estaba ya presente, a pesar del carácter embrionario que tenía la estructura institucional de la educación superior en cada uno de los países de la región y de las dificultades de comunicación y relación que las limitaciones tecnológicas de la época imponían.

De tal forma, podemos reconocer que la naturaleza sistémica del aparato universitario se reconocía en la estrecha asociación que existía entre el modelo de sociedad impuesto y el modelo de universidad disponible. Pero, también, entre el modelo pedagógico sobre el que sentaba la autoridad en las instituciones universitarias y el monopolio del poder ejercido por las oligarquías y las jerarquías clericales; entre los privilegios de un cuerpo docente corrompido por las prebendas y el clientelismo y la brutal negación del derecho de nuestras sociedades a vivir en un estado de libertad y felicidad plena.

Así mismo, la naturaleza sistémica del aparato universitario se hacía, por oposición, patente en las luchas y en las redes intelectuales que se multiplicaban en una América Latina donde ninguna de las ventajas tecnológicas de la actualidad siquiera eran imaginadas. Articulación sistémica de las luchas para la construcción de una nueva sociedad donde la universidad cumpliría la misión redentora y transforma-

dora que le ha dado origen: fundar un nuevo orden social, de la mano de una juventud para la cual el “sacrificio es su mayor estímulo”, una “juventud en trance de heroísmo”, para la cual “la esperanza es su destino heroico” y que está llamada a construir las bases de sistema de justicia, felicidad y libertad, cumpliendo con su revolucionaria misión de formar al soberano. Dirán ellos: “en adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien”.

La épica de un discurso quizás ya perimido, aunque de trazos que exhalan una mística libertaria vigorosa y valiente, no debe opacar la pertinencia de un desafío impostergable que hoy interpela a todo movimiento reformista: poner en evidencia la naturaleza sistémica de un modelo de universidad indisolublemente asociado a un modelo de sociedad autoritaria, jerarquizada y opresiva. Tampoco debe opacar el reconocimiento de que la eficacia de las luchas democráticas depende hoy, como en el pasado, de la articulación de los movimientos de resistencia, del intercambio y la cooperación nacional e internacional y de la difusión más amplia y generalizada de las nuevas ideas que subsidian los procesos de construcción de una nueva sociedad.

Nada mal, considerando que noventa años atrás era bastante más difícil que hoy reconocer la necesaria dimensión sistémica de toda lucha contra la opresión y el carácter articulado y funcional de las instituciones universitarias en el marco de un modelo de sociedad que les aporta sentido, al mismo tiempo en que es dotada de sentido por éstas.

Nada mal, considerando que el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños durante la segunda mitad del siglo XX siguió una dinámica de intensa segmentación y diferenciación, que impactó seriamente en el subsistema universitario, transformándolo en un archipiélago de instituciones con sentidos, estructuras y resultados extremadamente diversos.

Nada mal, considerando que los gobiernos neoliberales basaron buena parte de su eficacia privatizadora en la reestructuración de un sistema universitario cada vez más fragmentado y pulverizado y en una fragmentación y pulverización cada vez mayor de los movimientos de resistencia al interior de las propias universidades (atomización del movimiento estudiantil, alejamiento de las organizaciones docentes de otros movimientos sociales o de otras organizaciones sindicales, indiferencia de la sociedad acerca de las demandas universitarias y, también, no

pocas veces, indiferencia de las universidades acerca de las demandas de la sociedad).

La Reforma Universitaria de 1918 nos intima a unir aquello que, en algunos países casi sin solución de continuidad, durante los últimos noventa años las políticas conservadoras no hicieron más que fragmentar y segmentar, partir y polarizar. A pensar, a imaginar y a construir un modelo de universidad integrado y articulado (lo que no contradice el reconocimiento y el respeto a la diversidad y al dinamismo institucional que debe existir en todo sistema democrático) y a integrar las luchas y resistencias, potenciando sus resultados y ampliando sus conquistas emancipadoras.

V

Proyecto. Hay una potencial trivialización funcionalista en todo debate acerca del sentido y la función ejercida por cualquier institución en nuestras sociedades. La pregunta “¿para qué sirven nuestras universidades?” está, por lo tanto, condenada a una quizás inevitable simplificación que vuelve casi frívola toda respuesta unidireccional. Así, desde el campo de la izquierda democrática, solemos caer en una frecuente y bienintencionada tentación discursiva, tan sim-

plista como irrelevante en sus consecuencias prácticas. Con bastante espíritu de autoindulgencia, nos entusiasma afirmar que nuestras universidades públicas están o deberían estar al servicio del pueblo. Un objetivo loable que se desvanece al no ser incrustado, enraizado en la compleja trama de relaciones que esto supone, más allá de un complaciente bálsamo para toda conciencia pequeñoburguesa.

Nuevamente aquí, la Reforma Universitaria de 1918 nos ayuda a trazar algunos de los senderos por los cuales transitar, sorteando los obstáculos de las respuestas dogmáticas o simplistas al debate sobre la función social de las universidades. Pensar la Reforma en clave de futuro supone, como ya hemos afirmado, escapar a toda aspiración de repetir vis a vis las consignas, diagnósticos y propuestas reformistas con noventa años de atraso. Por el contrario, se trata de reconocer, en la radicalidad de ese movimiento, los aportes que el mismo nos ha legado y la necesidad de reformularlo en virtud de una especificidad histórica que actualiza esta herencia en el marco de una nueva coyuntura.

De tal forma, el debate sobre la función social de las universidades debe enmarcarse siempre en la disputa en torno al modelo de nación que pretendemos construir. Como hemos visto, la crítica al ejercicio oligárquico de

la docencia suponía una crítica implacable y contundente a un modelo de sociedad oligárquica sobre el que se instituía el régimen de dominación y segregación vigente. La colonialidad del saber y la colonialidad del poder se articulaban así de forma dialéctica. El movimiento reformista suponía que la destitución de las bases de sustentación de esa pedagogía oligárquica, expresada de manera emblemática en el “fariseísmo académico” de una casta docente que se pretendía incuestionable, era una condición impostergable para la derrota de toda forma de tiranía y opresión.

Más allá de la primacía que el movimiento reformista atribuía a la lucha universitaria como fundadora y rectora del conflicto social, aspecto que ya hemos mencionado, resulta innegable la actualidad y la radicalidad del legado recibido. Hoy, mientras nuestras universidades muchas veces oscilan entre un mandato que les impone como única meta someterse a las implacables demandas del mercado (formando y transmitiendo las competencias que exigen los puestos de trabajo en un sistema cada vez más competitivo) y cierto purismo académico que se pretende incontaminado por las demandas de la sociedad y regido por las aspiraciones preclaras del espíritu científico, el debate sobre la función social de las universidades, en

los términos en que lo ha puesto el movimiento reformista, posee un valor inestimable.

En efecto, toda pregunta acerca de “¿para qué sirve la universidad?” no puede estar desvinculada de la no menos compleja cuestión de saber “¿a quién le sirven nuestras universidades?”.

Noventa años después del *Manifiesto liminar*, América Latina y el Caribe constituye la región más injusta del planeta. La disminución de los índices de pobreza que, de forma tímida y aún modesta, ha despuntado en estadísticas recientes, no ha podido revertir niveles de injusticia social alarmantes y brutalmente persistentes en el continente. “¿Qué universidades necesitamos?” no deja de ser un interrogante que cobra sentido en el debate acerca de “¿qué proyecto de sociedad pretendemos construir?”, en un marco de reproducción sistemática de las condiciones de pobreza y exclusión en la que viven millones de latinoamericanos y latinoamericanas en todos nuestros países.

No creo que sea posible debatir, por ejemplo, los sentidos de toda aspiración a la “excelencia académica”, un tema tan presente en los círculos universitarios contemporáneos, sin focalizar nuestra mirada en la producción social de estas condiciones de exclusión y discriminación. Un proyecto de universidad que construye su modelo de “excelencia” sobre la base de la omisión

o la indiferencia a las condiciones de vida de millones de seres humanos y a la capacidad que esta institución posee para luchar contra esa persistente opresión, es una institución donde la “excelencia” acaba siendo la coartada, el pretexto quizás más efectivo para justificar su cinismo y su petulancia intelectual. La frase del *Manifiesto* es de una radicalidad extraordinaria y vale la pena repetirla: “[nuestras universidades se han transformado así en] el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara”.

La “excelencia académica”, entre tanto, tampoco puede fundarse en un proyecto de universidad que prescinde de la especificidad que poseen las instituciones de educación superior y del radical poder desestabilizador que se deriva, potencialmente, de dicha especificidad. Las universidades deben ser espacios de producción y difusión de los conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, entenderlo de formas diversas y abiertas, siendo el campo donde el debate acerca de esta comprensión se torna inevitable y necesario. Las universidades nos ayudan a leer el mundo, a entenderlo y a imaginarlo. Para esto, la producción científica y tecnológica constituye un aporte fundamental, entendiendo que el monismo metodológico y el

sectarismo teórico no son otra cosa que obstáculos que impiden una comprensión crítica de nuestra realidad histórica. Descolonizar las universidades para contribuir a la lucha para la descolonización del poder, parece ser un lema de gran actualidad que resuena intenso en la memoria viva del movimiento reformista, aun cuando éste estaba inevitablemente contaminado de un prometeico iluminismo.

La “excelencia académica” tiene que ver, por lo tanto, con la democratización efectiva de las universidades, con la democratización de las formas de producción y difusión de saberes socialmente significativos y con la propia democratización de las posibilidades de acceso y permanencia de los más pobres en las instituciones de educación superior. Todo “proyecto académico” es inevitablemente un “proyecto de vida”, o, si se prefiere, “un proyecto de pensar y construir la vida con y entre nosotros y los otros”. Fuera de este marco, las universidades parecen condenadas a buscar su redención en la obsecuencia con los tiranos, sea cual fuere su origen, sean cuales fueren las razones que ellos buscan para justificar su propia existencia.

La “excelencia académica” se referencia así en las oportunidades que las universidades nos crean para “revolucionar las conciencias”, como dirán los reformistas; en las condiciones

efectivas que ellas ofrecen para desestabilizar los dogmas que imponen los poderosos; en la lucha contra el autismo intelectual que nos proponen los dueños del poder y replican sus mediocres acólitos, ocultos tras la toga de la prepotencia. Dirán los reformistas: “el chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes”. Hacer de esta expresión una guía de acción es, quizás, un indicador de excelencia más efectivo que el que cualquier prueba internacional de aprendizaje haya podido mostrar.

VI

Ética. Hemos señalado que América Latina, noventa años después del estallido de la Reforma, enfrenta una coyuntura política de enormes oportunidades democráticas, ante la regresión y la pérdida de legitimidad del proyecto neoliberal en buena parte del continente. El momento exige una gran dosis de creatividad y responsabilidad para poder, entre otros desafíos, avanzar en la construcción de una nueva reforma universitaria que, de una manera efectiva, amplíe y consolide instituciones académicas inclusivas y de calidad; “excelentes”, en el sentido que indicamos en el apartado anterior. Las nuevas ad-

ministraciones posneoliberales, aun con toda su complejidad, deben tratar de huir de las trampas que el neoliberalismo ha dejado, en un sendero repleto de señuelos y cantos de sirena, donde la tentación del discurso tecnocrático puede ser el primer paso en dirección al fracaso.

El proyecto de la Reforma es, por sobre todas las cosas, un contundente discurso ético, público, sobre nuestras universidades y sus prácticas cotidianas. Construir las universidades como un valor imprescindible en la lucha contra la opresión y la injusticia significa recuperar el valor que han perdido nuestras instituciones de educación superior en una era donde las desigualdades y la explotación se volvieron datos supuestamente irrelevantes. La universidad construye valores y, al hacerlo, se construye a sí misma como aparato de reproducción de la tiranía o como espacio público de producción e invención de utopías.

En 1918 se gestaban los trazos de una utopía de emancipación y revuelta, herencia que sería recuperada cincuenta años más tarde, cuando, en 1968, desde las barricadas de París, Praga, México, Estados Unidos, Alemania e Italia, los estudiantes volvieron a tomar las calles, clamando por justicia e igualdad.

Los tiempos, sin lugar a dudas, han cambiado y, aunque diversos gobiernos populares se

multiplican por todo el continente, las utopías libertarias y socialistas, humanistas y democráticas que inspiraron a los movimientos emancipatorios durante todo el siglo XX parecen, como mínimo, dispersas, tenues y, por momentos, insignificantes.

Quizás hoy, más que nunca, la universidad pueda ayudarnos a imaginar alternativas, lo que supone, en primer lugar, que quienes trabajamos en este tipo de instituciones seamos capaces de pensarnos a nosotros mismos. La universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma. La universidad no será nunca fuente de utopías (en plural y en permanente estado de inestabilidad) si ella no es capaz de enunciar los contornos de su propio proyecto utópico.

Es probable, sin lugar a dudas, que los insu-
mos para que esto ocurra no estén hoy tan visibles y definidos como en el pasado. Es posible que estén dispersos y fragmentados. Sin embargo, el legado esperanzador del Movimiento Reformista es que las utopías siempre existen y, como proclamaba la juventud de París, quizás están debajo de los adoquines, en los cimientos,

bajo tierra. Recuperar, o sea, inventar nuevamente estas utopías es un desafío inexcusable, urgente y necesario. Y, para esto, entre otras cosas, sirven nuestras universidades. Unas universidades que, para encontrar y trazar su sentido histórico, no pueden huir del desafío de pintarse de negro, de mulato, de indio, de obrero, de campesino, de pueblo, como dirá el “Che” en su célebre discurso de la Universidad Central de Las Villas, del 28 de diciembre de 1959.

Quizás nunca tanto como hoy resuena vigoroso el grito de esperanza que enarbola la sentencia reformista: “Una vergüenza menos, una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”. La historia de Luiz Carlos, con la cual he iniciado este texto, no hace otra cosa que actualizar y redoblar el desafío de la Reforma Universitaria de 1918, transformándola en una impostergable exigencia política y en un urgente imperativo ético.

Que la universidad se pinte, pues, de la sonrisa tímida de los millones de Luiz Carlos que habitan en el horizonte luminoso de nuestras utopías.

Río de Janeiro, octubre de 2008.

REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA, NOVENTA ANOS

UM ACONTECIMENTO FUNDACIONAL PARA A UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANISTA

ROBERTO LEHER*

O movimento reformista de 1918 não foi um raio em céu azul que irrompeu no céu de Córdoba. No início do século, diversas greves estudantis convulsionaram a Universidade de Buenos Aires. A matriz civilizacional das grandes fortunas latino-americanas *ilustradas* –a Europa– estava desmoralizada por uma sangrenta guerra que transformava os jovens em “buchas de canhão”. Alternativamente, o proletariado forjava uma outra civilização com a Revolução de 1917. Internamente, na Argentina, uma nova onda de confrontos estava anunciada. De um lado, o Radicalismo¹ havia chegado

ao governo em 1916 e necessitava de uma universidade não jesuítica para levar adiante o seu projeto de desenvolvimento e, por isso, seus apoiadores estavam dispostos a reformar parcialmente a universidade; de outro, os setores oligárquicos e a igreja reacionária, por sua vez, recrudesciam o controle que já detinham sobre a universidade como uma espécie de cidadela para manter a ascendência sobre a formação das classes médias e dominantes.

A crescente intransigência das oligarquias e da igreja acelerou os conflitos estudantis. Em 1918, os confrontos se agravaram a partir de maio com reitores destituídos, intervenções federais, golpes e contragolpes que inviabilizam os reclamos estudantis. Os estudantes da Universidade de Córdoba declaram uma Greve Geral estudantil, empreenderam ações diretas impedindo a votação de novos interventores e

* Professor da Faculdade de Educação da UFRJ.

1 Em “1891 *la Unión Cívica Radical hace su aparición en la escena política argentina. Entre sus principales dirigentes se encontraban además de Alem y su sobrino Hipólito Yrigoyen, Marcelo T. de Alvear, Deodoro Roca, Lisandro de la Torre, Pelagio Luna, José Lencinas, Ángel Gallardo, Tomás A. Le Bretón, José Luis Cantilo, Felipe Senillosa, Bernardo de Irigoyen,*

Aristóbulo del Valle y otros” em <www.ucr.org.ar/nota.php?NOTAID=1465>.

chegando mesmo a escolher e nomear as novas autoridades entre os seus representantes estudantis. Rapidamente, o movimento ganhou o apoio dos estudantes de todas as universidades argentinas. Nas palavras da Federação Estudantil da Universidade de Buenos Aires, “estamos com vocês no espírito e no coração”.

As idéias gestadas em Córdoba bradam em outros países que também conhecem insurreições, transtornando a moribunda calma de instituições universitárias hierarquizadas, conservadoras, autoritárias e pouco afeitas ao que Bachelard (1968) denominou, em outro contexto, de “espírito científico”.

Foi nessa circunstância que o Manifesto seminal foi redigido por Deodoro Roca em 21 de junho de 1918. O Manifesto é um texto vigoroso, ousado na defesa da insurreição estudantil e da luta heróica, dotado de pinceladas antiimperialistas, contundente na crítica à imobilidade e ao autoritarismo da hierarquia fossilizada da universidade, ácido na crítica ao espírito de rotina e

de submissão da grande maioria dos professores que concebiam a ousadia intelectual como um anátema. É um texto enfático no anticlericalismo e luminoso na concepção latino-americanista.

A defesa da laicidade que atravessa todo o Manifesto é marcadamente política. A Igreja detinha o controle sobre a instituição e sobre as atividades docentes. Neste contexto, em Córdoba, o curso de Direito, ocultado pelo eufemismo “direito público eclesiástico” era balizado pelo direito canônico e nos cursos de filosofia se ensinava que “a vontade divina era a origem dos atos dos homens” (Portantiero, apud Rieznik, 2000:149). O juramento profissional era realizado sobre os Santos Evangelhos. Os setores acadêmicos conservadores se mantinham no poder por normas criadas por eles para se perpetuarem em suas cátedras vitalícias e pela criação de confrarias (“Corda Frates”) que agrupavam professores e forças políticas locais reacionárias, como o então governador da Província, ministros, prefeitos.

É também um texto que contem marcas egocêntricas como os eixos de sua agenda: o regime administrativo, os métodos docentes e o conceito de autoridade que vigeram na universidade. Em virtude da gênese estudantil do movimento, este ainda não pôde enfrentar com objetividade a problemática que, em 1925, o cubano Julio Antonio Mella delineou com precisão: “Nada se resolve em fazer da universidade um centro tecnicamente perfeito, se a massa estudantil, que provém dos colégios religiosos ou dos colégios laicos privados, tem já formada uma mentalidade burguesa, e não científica da universidade”. Isso não quer dizer que as *revoluções estudantis* não tenham sido avaliadas por Mella como importantes, pois, em sua apreciação, acenderam um movimento de proporções latino-americanas e sinalizaram, na prática, a possibilidade de amplas transformações nas universidades marcadas pelo arcaísmo (Círia e Sanguinetti, 1968:19).

Córdoba foi mais do que um episódio radicalizado dos estudantes. Liberais, positivistas, socialistas, anarquistas, antiimperialistas de distintos matizes disputaram o caráter do movimento reformista. Mas a despeito de sua heterogeneidade, as lutas e os embates seguiram ao longo de todo o ano de 1918 (e a rigor, ao longo de todo o século XX é possível encontrar ecos dessas

lutas), produzindo avanços organizativos como a constituição das Federações Universitárias de Córdoba (FUC) e da Argentina (FUA). Tampouco foi um movimento protagonizado por pequenos grupos. Dois meses após o lançamento do Manifesto, os estudantes reuniram 20 mil pessoas em um ato, incluindo a Federação Operária.

Embora ainda incipientes enquanto força política organizada, protagonistas socialistas e antiimperialistas líderes desse movimento trouxeram para a luta da juventude latino-americana a Revolução Russa de 1917. E, no processo de enfrentamento, afirmaram uma agenda antiimperialista que, ao recolocar a questão nacional e os sujeitos históricos da luta de classes em países capitalistas dependentes, provocaram reflexões originais, configurando um marxismo latino-americano com Ingenieros, Ponce, Mella e Mariátegui.

Essa combinação de perspectivas propiciou reflexões penetrantes sobre a educação popular, o caráter da universidade, incluindo problemas até então considerados incompatíveis com a educação superior: a presença dos proletários nas instituições; o governo compartilhado e a autonomia da universidade, e as perspectivas latino-americana e antiimperialista. Por isso, até os dias de hoje, os conservadores reagem indignados à particularidade das universidades latino-

americanas, consideradas desviantes do modelo europeu e, mais recentemente, das instituições estadunidenses. Diante das resistências ao projeto de conversão das universidades brasileiras ao modelo dos *community colleges* estadunidenses mitigado com o Acordo de Bolonha, uma das maiores conquistas da ofensiva neoliberal na Europa, um publicista do projeto Universidade Nova alertou para o risco de isolamento da universidade brasileira diante do modelo de universidade mundializada pelos senhores do mundo (Monteiro, 2007). Não é casual que a ofensiva neoliberal dos anos 1990 objetivou destruir todos os fundamentos dos reformistas: a gratuidade, o governo democrático e o pluralismo político, a autonomia, a liberdade de pensamento e de expressão, garantidas por cátedras paralelas e pelo ingresso por meio de concurso público, o co-governo, o acesso universal, a natureza pública dos processos institucionais.

O movimento que havia sido iniciado com uma agenda com inequívocas referências liberais acabou propiciando um ambiente intelectual no qual se afirma um pensamento crítico original que torna a problemática da universidade latino-americana distinta das demais regiões. As idéias reformistas ao serem apropriadas por estudantes socialistas assumem cada vez mais um caráter antiimperialista, revolucionando as

concepções até então vigentes de um marxismo que era assimilado como algo pronto para explicar a realidade latino-americana. Entre os mais destacados pensadores desta perspectiva é imprescindível mencionar, além do já mencionado Deodoro Roca: Gabriel del Mazo, um dos principais ideólogos e historiadores do movimento; Manuel Ugarte, um dos líderes da FUA, e Julio V. González que, embora presidente da Federação Estudantil de La Plata, viveu intensamente as lutas de Córdoba, notadamente como secretário do I Congresso Nacional de Estudantes que estabeleceu as bases *doutrinarias* da Reforma acentuando o antiimperialismo. Imbuído de um ideal geracional proveniente de Ortega y Gasset (que visitara a Argentina em 1913), González chegou a criar um partido reformista de natureza estudantil, iniciativa que posteriormente reconheceu como equivocada. Também se engajaram nessa luta destacados intelectuais antiimperialistas, entre os quais se distinguem José Ingenieros (1877-1925) e seu discípulo Aníbal Norberto Ponce (1898-1938), editores da *Revista de Filosofía* que Mariátegui reconheceu como uma das publicações que melhor defendeu a Revolução Russa.

Ingenieros foi considerado o *mestre* que impulsionava o movimento reformista. Embora eclético – conjugava positivismo, marxismo e evo-

lucionismo –, contribuiu para quebrar o silêncio reinante no claustro universitário acentuando que a reforma teria de se dar no bojo de uma luta antiimperialista, ampliando os termos do Manifesto de 1918, aproximando as lutas universitárias do socialismo (em especial da Revolução Russa) e do latino-americanismo. As iniciativas antiimperialistas de Ingenieros contribuíram para que, alguns anos depois, fossem criadas duas construções políticas distintas: i) a Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA) que se consolidaria no Peru com Haya de la Torre, outrora líder da federação de estudantes, de teor mais nacionalista e burguês, posteriormente organizada como partido e ii) a União Latino-americana, a qual se somou Ingenieros, Ponce, Mella e, mais tarde, Mariátegui que sustentava a inviabilidade dos objetivos transformadores fora dos marcos de uma revolução proletária. Para perplexidade dos conservadores e clérigos, Ingenieros associou a autonomia e o autogoverno universitários aos *Soviets*.

Ponce escreveu no Prefácio de um livro de Julio González: “As chamas que enrubescem o Oriente (a Rússia) incendiariam, com nós, a velha universidade” (Kohan, 2002: 89). Certamente, seu clássico livro *Educação e luta de classes* foi fruto de seu engajamento nessas lutas. Não que Ponce avaliasse que o processo cordoben-

se pudesse alterar substantivamente a educação; ao contrário, como Mella, sustentava que a educação emancipatória dependeria da luta contra o capitalismo e, por isso, a defesa da luta de classes. Entretanto, inovou ao propugnar que a revolução requereria que se considerasse a educação parte da estratégia política, por isso o engajamento dos reformadores nas lutas antiimperialistas e, ao mesmo tempo, nas jornadas universitárias.

Julio Mella (1905-1929) se aproximou do movimento de Córdoba por seu radical anticlericalismo, sendo fundador da liga anticlerical de Cuba (1922), da Federação de Estudantes de Cuba (1923), da liga antiimperialista das Américas e do partido comunista (1925). Por ter se destacado como excepcional militante, foi assassinado no exílio a mando do ditador Geraldo Machado. É importante destacar que Mella teve contato com as obras de vários reformadores argentinos, como Ingenieros (a quem conheceu pessoalmente em 1925), Dario e Ugarte. Quando a insurgência estudantil cubana declarou a universidade livre, cinco anos após Córdoba, Mella, então com vinte anos, assumiu o cargo de reitor interino da alta casa de estudos (Kohan, 2002:105).

Para ele, o cerne da Reforma Universitária passava por três eixos: a autonomia, pois a uni-

versidade era sufocada pelo governo corrupto; a representação, concretamente, o governo compartilhado, e a depuração do claustro. Em termos objetivos, a reforma teria de abarcar quatro núcleos: a) não ser uma fábrica de títulos; b) não ser uma escola de comércio “aonde se vai buscar tão somente um meio de ganhar a vida”; c) influir de maneira direta na vida social, e d) socializar o conhecimento. Esta última preocupação nada tinha de proclamatória. Junto com companheiros, Mella criou a Universidade Popular José Martí, dirigida pelos trabalhadores, com o objetivo de “destruir uma das tiranias da atual sociedade: o monopólio da cultura” (Mella, 1924, apud Kohan, 2002: 108).

Mariátegui (1894-1930), em pleno calor dos acontecimentos, constatou a heterogeneidade do movimento e as tensões provocadas pelo Radicalismo que restringia a autonomia do movimento, bem como as limitações liberais vindas dos EUA. Contudo, reconheceu que com o contato com o proletariado, as idéias foram se tornando mais claras e adquiriram um contorno mais revolucionário, abandonando a postura inicial romântica, geracional e messiânica (Tünnermann Bernheim, 1997:15). Para levar adiante um ideário mais ligado às lutas populares, o Congresso Nacional de Estudantes criou, em 1920, a Universidade Popular Gonzáles Pra-

da, cujo reitorado ficou a cargo de Haya de la Torre. Foi Mariátegui que introduziu os povos indígenas nos programas de formação política. Distintamente do marxismo eurocêntrico, o editor de *Amauta* sustentava em *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana* que o marxismo latino-americano não poderia ser “nem decalque, nem cópia”. Com esta obra, ocorre uma *latino-americanização* das idéias socialistas e marxistas.

Distintamente do presente –em que não existem frações burguesas locais portadoras de um projeto estratégico para a universidade pública– o movimento de Córdoba contou com o apoio de frações burguesas locais que chegaram ao poder com o Radicalismo. Em mais de uma circunstância o Presidente Yrigoyen se colocou ao lado dos reformistas, assim como o ex-governador da Província Juárez Celman, parlamentares, como Juan B. Justo, um socialista evolucionista (Kohan, 2002: 43) e Alfredo Palacios. De fato, existiam setores burgueses e pequeno-burgueses que enfrentavam as forças reacionárias da igreja que mantinham a universidade como sua fortaleza em um país que passava por ativa efervescência cultural e política. Essa universidade reprodutora e fossilizada não atendia aos anseios de desenvolvimento almejado pelo Radicalismo e, por isso, o apoio à

luta estudantil, dentro de certos limites, desde que não afrontasse a ordem burguesa.

Em um quadro em que a universidade pública, gratuita, assentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, deixa de compor a agenda estratégica das frações burguesas locais, a defesa da universidade pública somente pode ser protagonizada pelos setores populares. O que fica da agenda e dos métodos de luta que transtornaram Córdoba e iluminando as lutas de toda a América Latina para os embates de hoje, em que não existem frações burguesas locais capazes de liderar um projeto nacional no qual a universidade pública é uma instituição estratégica?

INSPIRAÇÕES DE CÓRDOBA, NOVENTA ANOS DEPOIS

Um balanço sobre o ideário de Córdoba realizado pelos participantes do Grupo de Trabalho Universidade e Sociedade (2007) do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, assim sintetizou a atualidade das consignas de Córdoba:

El GT reivindica la actualidad de los fundamentos de la reforma de Córdoba como principios orientadores de la reforma radical de la Universidad hoy, como la pluralidad, la democracia, la auto-

nomía, la libertad de pensamiento y expresión, el co-gobierno, el acceso universal, la naturaleza pública de los procesos institucionales.

Se reafirma esta agenda con elementos nuevos, como el de estados plurinacionales, la incorporación de diferentes visiones culturales, la educación superior como derecho humano y patrimonio social, garantizada por el Estado, rescatando sus aportes durante el Siglo XX, como elemento indispensable para su construcción.

El Libre acceso que garantiza una presencia equitativa de los pueblos, culturas y clases, la crítica a los sistemas de evaluación productivista, tecnicista, privatizadora, competitiva, segregacionista y que establece rankings y sirve a la mercantilización. En suma, recuperar la evaluación para los evaluadores originales (profesores, estudiantes e instituciones). (CLACSO e GT Universidad y Sociedad, 2007)

Não deixa de ser surpreendente que docentes estudiosos da educação superior em distintos países latino-americanos reivindiquem como atuais os grandes eixos das lutas de Córdoba. A preocupação com o pluralismo, a liberdade de pensamento e a autonomia universitária vem sendo sustentada como um tema prioritário, tendo em vista a crescente dependência das universidades aos imperativos financeiros e institucionais particularistas. Tais imperativos direcionam as atividades universitárias de

modo discriminatório, privilegiando as esferas mercantis e penalizando as pesquisas básicas (gramscianamente) desinteressadas e, principalmente, as investigações motivadas pela necessidade de enfrentar os grandes problemas nacionais dos povos e, por isso mesmo, críticas ao padrão de acumulação em curso e à sua superestrutura ideológica, o social-liberalismo.

A defesa da autonomia acadêmica da universidade no tempo presente passa, conforme o GT, pela luta contra o aparato de avaliação edificado pelos neoliberais, tanto na esfera governamental como por meio da criação de associações e ONG que congregam governos e empresas. É por meio desse aparato supostamente técnico e baseado em procedimentos “científicos” que o que é dado a pensar é formatado pelo pensamento único. A avaliação padronizada é também uma ferramenta auxiliar para a implementação de reformas curriculares amigas do mercado, para a edificação de *rankings* entre instituições, para a distribuição de recursos com base em uma lógica utilitarista e para a conformação de uma carreira remunerada por parâmetros produtivistas. Nesse sentido, no combate à heteronomia, a avaliação tem de ser retomada pelos sujeitos da educação, os professores e os estudantes, desvinculando-a de toda perspectiva produtivista.

Outro aspecto relacionado às lutas cordobenses foi a compreensão de que somente uma universidade financiada pelo Estado, mas livre das ingerências governamentais, poderia dispor da necessária autonomia para garantir a liberdade de cátedra e garantir a sua universalização. Os participantes do GT salientaram que o livre acesso a universidade, uma conquista de Córdoba, ainda é um imenso desafio a ser superado no século XXI. Além da estagnação relativa da oferta de vagas públicas e da possibilidade de que novas vagas sejam criadas fora do padrão universitário, nos termos dos *community colleges* e do padrão de baixa qualidade estabelecido pela maior parte das instituições privado-mercantis (Leher, 2007) e dos cursos a distancia massificados, é preciso enfrentar o falso universalismo liberal.

Ignorando as profundas diferenciações existentes no sistema de educação básica, os setores conservadores operam politicamente para impedir que a educação pública seja realmente unitária. A defesa do caráter unitário da educação requer a incorporação de uma perspectiva classista, em prol dos trabalhadores explorados e em favor das etnias sobre as quais o processo do capital foi historicamente erigido. Deliberadamente, as políticas focalizadas e de cunho gerencial abstraem o

peso da classe na conformação da escola capitalista, situando as desigualdades como um problema de equidade, de respeito à diferença e passível de soluções gerenciais. Embora existam inúmeros estudos acadêmicos sobre a natureza estrutural das distinções de classes na escola capitalista (sobressaindo autores como o próprio Aníbal Ponce, Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet, Pierre Bourdieu e J. C. Passeron²) e até mesmo, a UNESCO seja obrigada a reconhecer que as diferenças de classes produzem contrastes abissais –em especial quando comparamos a parcela da população que vive em condições de riqueza (entre 1% e 5% mais ricos) e as camadas mais exploradas (entre 20% e 60% das populações)–, as políticas educacionais social-liberais não enfrentam de fato o problema. Alternativamente, um real universalismo requer a incorporação dos povos que

historicamente não compuseram as nações eurocentradas, por isso a defesa, nos dias de hoje, da universidade intercultural, abrindo diálogos não apenas sobre a democratização efetiva do acesso, mas também nos terrenos da epistemologia e da episteme. Embora a problemática da interculturalidade e dos estados plurinacionais não estivesse presente em Córdoba, é inequívoco que o pensamento advindo desse movimento, em especial os de Mella e Mariátegui, colocou o desafio de construção de um conhecimento original que não fosse uma mera transposição de saberes produzidos em outros contextos.

As reivindicações de Córdoba seguem causando aversão aos setores conservadores –por isso contêm um acento político radical– em virtude da desconstrução do conceito de universidade, substituído, cada vez mais, pelo de organizações de ensino terciárias, mais massificadas, mas muito distintas das instituições que poderiam cumprir as funções sociais preconizadas pelos reformadores de 1918. Se houve algum avanço em governos liberal-democráticos, ou em governos sustentados por coalizões heterogêneas que necessitavam da universidade como uma instituição estratégica para o processo de substituição das importações (1930-1990) em grande parte dos países

2 Ponce, Aníbal 2005 *Educación e luta de classes* (São Pablo: Cortez); Althusser, Louis 1998 (1983) *Aparelhos Ideológicos de Estado* (Rio de Janeiro: Graal); Baudelot, Christian e Establet, Roger 1971 *L'école capitaliste en France* (Paris: Maspéro); Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean Claude 1992 (1975) *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Rio de Janeiro: Francisco Alves).

da região, no presente, conforme a análise do referido GT, inexistem frações dominantes locais que tenham a universidade pública e capaz de produzir conhecimento novo como parte relevante de seu projeto estratégico como classe ou coalizão de classes. Por isso, o futuro da universidade está indissociavelmente relacionado às lutas sociais antisistêmicas conforme previram os intelectuais protagonistas das lutas de Córdoba e pela reforma da universidade latino-americana.

Uma pergunta crucial: se é possível sustentar a atualidade da agenda de Córdoba, existem nas lutas protagonizadas pelos movimentos estudantis ecos dos ideais sustentados pelos reformistas? As respostas a essa indagação não são simples. Como não foi possível forjar um movimento universitário latino-americano no escopo de movimentos antiimperialistas mais amplos e persistentes no tempo, como queriam Mella e Mariátegui, os nexos dos movimentos do presente com o movimento derivado de Córdoba não são imediatos. Contudo, examinando determinadas lutas atuais é inequívoco que não apenas persistam elementos centrais da agenda, mas também dos métodos radicais e criativos de lutas que guardam fortes similaridades com os de outrora. Da virada do século XX ao pre-

sente, duas grandes lutas são emblemáticas: a greve da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), em 1999, e a mobilização dos *Pinguins* chilenos, em 2006. Anteriormente, nas jornadas de 1968, também muitos dos ideais cordobenses estiveram ecoando nas lutas da juventude latino-americana.

A longa greve da, UNAM, uma das universidades mais importantes da América Latina, foi deflagrada em virtude da quebra no princípio da gratuidade do ensino ofertado pelo Estado, preceito constitucional que remonta a Revolução mexicana que, como lembra Cedeña (2000: 43), “constitui um dos pilares do imaginário social” do povo mexicano. Em virtude da crise econômica que se agravava no país, o Reitor da UNAM propôs o aumento das taxas estudantis devido à insuficiência do orçamento público. Em uma sessão considerada irregular, sem a presença dos que se opunham à medida, o Conselho Universitário aprovou o aumento. Inspirados pelas práticas zapatistas, os estudantes promoveram uma consulta com 100 mil acadêmicos, terceira parte da comunidade, que se pronunciou majoritariamente em defesa da gratuidade.

Em 20 de abril de 1999, a greve foi deflagrada e sendo constituído, em uma massiva assembléia, um Comando Geral de Greve

(CGG) que guarda semelhanças com a forma de organização do movimento de Córdoba. Este era composto por militantes de forças políticas institucionalizadas como o Partido da Revolução Democrática, por correntes radicais já existentes na UNAM e, sobretudo, por um grande conjunto de estudantes sem partido, desvinculados de correntes e com um enorme rechaço por essas formas organizativas. Um dos aspectos mais inovadores deste movimento foi que os procedimentos foram considerados tão importantes quanto os seus conteúdos. O processo de decisão passava necessariamente pelas assembléias locais e somente seriam votadas no CGG se houvesse consenso de pelo menos 19 escolas (das 29 escolas existentes). Todas as representações em negociações eram rotativas.

Essa forma horizontalizada de poder propiciou uma intensa politização. Assim, logo a greve era também contra os acordos do governo com o Banco Mundial, que corroíam o carácter público da educação, e outros setores sociais se somaram na solidariedade ativa aos estudantes, como os zapatistas e diversos sindicatos, por meio de grandes marchas pelo país e por uma gigantesca manifestação na Praça do Zócalo, epicentro político da capital mexicana. A UNAM permaneceu em

greve até 10 de fevereiro de 2000, quando a Polícia Federal invadiu a universidade prendendo mais de mil estudantes. As taxas não foram majoradas e a universidade deixou de participar dos exames de avaliação do Centro Nacional de Avaliação, como reivindicaram os estudantes.

Outro movimento que guarda similaridade com as lutas cordobenses é a chamada “Rebelião dos *Pinguins*” (2006), protagonizado massivamente por estudantes secundaristas que ocuparam diversos colégios, liceus e escolas e reuniram centenas de milhares de jovens nas ruas das principais cidades do Chile. De modo inesperado para o governo da *Concertación*, os estudantes chegaram a reunir mais de um milhão de manifestantes nos protestos, levando o governo de esquerda a empreender uma dura repressão policial contra o movimento. A similaridade encontrava-se, sem dúvida, em sua agenda, centrada, inicialmente, na defesa da gratuidade e da democracia, exigindo medidas concretas para aumentar as oportunidades de educação dos segmentos populares que não podem custear as elevadas mensalidades do ensino superior chileno, seja público ou privado. Contudo, seus métodos de ação e suas formas de organização das lutas foram o ponto de maior convergência.

Com a radicalização e a politização do movimento, a exemplo de Córdoba, a agenda foi ampliada para questões mais estruturais. A politização do movimento levou os *Pingüins* a reivindicar transformações gerais na educação chilena, exigindo a revogação da Lei Orgânica Constitucional de Educação, de 10 de março de 1990 (LOCE), derradeiro ato da ditadura de Pinochet, intocado pelos governos da *Concertación*.

Vale lembrar que a LOCE ampliou a participação do setor privado na prestação de *serviços* educativos. Com a Lei, o Estado progressivamente desobrigou-se em assegurar o direito de todos à educação, institucionalizando o fim da gratuidade da educação nas universidades públicas, enquanto a oferta privada, subsidiada por verbas públicas, foi vigorosamente expandida. Entretanto, essa educação é marcadamente desigual variando de *qualidade* conforme a renda dos estudantes.

A organização unitária não suprimiu a auto-organização de grupos diversos, compreendendo desde forças de esquerda radicais organizadas –já presentes no movimento estudantil, mas defensoras da autonomia do movimento frente aos partidos e governos– até uma miríade de estudantes independentes. Os estudantes se organizaram em uma *Asamblea Coorde-*

nadora de Estudiantes Secundários (ACES) e definiram que os porta-vozes seriam rotativos e que responderiam diretamente à assembléia de representantes, por meio de práticas de democracia direta e de representação por mandato. A classe política e os partidos políticos tradicionais foram descartados como sujeitos desse movimento. A revolta esboçou uma nova forma de fazer e construir a política democrática (Leyton, 2006).

Todos esses movimentos recusaram delegar o poder a formas institucionalizadas de representação que, embora presentes, tiveram de se submeter às formas mais diretas de democracia ao modo “mandar, obedecendo” zapatista. Um outro traço comum desses movimentos é a reivindicação de uma educação não mercantilizada recolocando na agenda política a questão do público.

No Brasil, é possível encontrar a presença de ecos de Córdoba no movimento de reforma universitária brasileiro que se ampliou no início dos anos sessenta, havendo referências explícitas a ele no I Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado pela UNE, em 1961, em Salvador, Bahia. As idéias de Córdoba também estão presentes nas jornadas de 1968, notadamente no México, em que centenas de estudantes foram executados.

Córdoba, 90 anos depois? O que fica? Para além dos fundamentos de uma universidade autônoma, co-governada, pública, gratuita e comprometida com os problemas nacionais, permanecem os ensinamentos de que a universidade verdadeiramente universal, em que caibam todos os povos, requer a luta anticapitalista e antiimperialista. Isso somente será possível se a educação, enquanto estratégia política, for difundida por universidades populares que articulem a classe trabalhadora e os nichos de pensamento crítico que seguem existindo nas universidades públicas. A união operária, camponesa, estudantil, em todos os níveis, com os trabalhadores da educação, é o novo ponto de partida a que Florestan Fernandes fez referência no momento em que se anunciava um reascenso das lutas populares. A melhor homenagem que podemos fazer é levar adiante essa tarefa. Como disse Mella: “Triunfar ou servir de trincheira aos demais. Até depois de nossa morte somos úteis. Nada de nossa obra se perde” (apud Kohan, 2002). Nas comemorações dos 90 anos da Reforma Universitária de Córdoba é importante que uma grande massa da juventude conheça esse extraordinário movimento. E celebrem a memória dos mortos com lutas que tornem vivas as suas obras!

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard, Gaston 1968 *O novo espírito científico* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Ceceña, Ana Esther 2000 “Rebelión en la UNAM” em *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Nº20, junio.
- Círia, Alberto y Sanguinetti, Horacio 1968 *Los reformistas* (Buenos Aires: Jorge Álvarez S. A.).
- CLACSO e GT Universidad y Sociedad 2007 “Consideraciones del GT Universidad y Sociedad de CLACSO para la Reforma Radical de las Universidades” em <www.clacso.org.ar/difusion/secciones/programa-regional-de-grupos-de-trabajo/documentos-de-los-grupos/memoria-del-gt-universidad-y-sociedad> abril de 2008.
- Kohan, Néstor 2002 *Ni calco ni copia: ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales).
- Leher, Roberto 2007 “Fast delivery diploma: a feição da contra-reforma da educação superior” em *Agencia Carta Maior* (São Paulo, Brasil, 15/02/07) em <www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4342> 21 de abril de 2008.
- Leyton, Juan Carlos Gómez 2006 “La rebelión de las y los estudiantes secundarios en Chi-

- le. Protesta social y política en una sociedad neoliberal triunfante” en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) N°20, mayo-agosto.
- Monteiro, Naomar 2007 “Razões para a reestruturação” em *UFBA Revista* (Salvador: UFBA) N°4.
- Rieznik, Pablo 2000 *Marxismo y sociedad: variaciones sobre un tema* (Buenos Aires: Eudeba).
- Tünnermann Bernheim, Carlos 1997 *La reforma universitaria de Córdoba* (México, D. F.: ANUIES).
- Unesco 2008 “Relatório de monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?” em <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/relatorioEPTBrasil2008/mostra_documento> 2 de maio de 2008.

A ATUALIDADE DOS ENSINAMENTOS DA REFORMA DE CÓRDOBA (1918)

OU QUAL A HERANÇA DE CÓRDOBA NAS REFORMAS ATUAIS?

DALILA ANDRADE OLIVEIRA*
MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO**

As dores que ficam são as liberdades que faltam. Acreditamos que não erramos, as ressonâncias do coração nos advertem: estamos pisando sobre uma revolução, estamos vivendo uma hora americana.

MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918

A chamada “Reforma de Córdoba” de 1918 é um marco histórico incontornável para se compreender os demais processos de reforma universitária, ocorridos em outros países latino-americanos, tais como: Peru, Cuba, Uruguay, Chile e outros, o que a torna referência obriga-

tória em qualquer debate que tenha por objeto a democratização da universidade e a defesa de princípios tais como: a) autonomia universitária; b) eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica; c) concursos para a provisão de cargos docentes; e) docência livre; f) assistência livre; g) gratuidade do ensino; h) renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; i) assistência social para permanência dos estudantes e democratização do acesso j) extensão universitária; k) integração e unidade latino-americana.

Assim, pode-se dizer que o movimento dos estudantes de Córdoba em favor de uma reforma universitária apresentou os princípios de uma crítica ao modelo de universidade tradicional existente na América Latina que, não seria exagero dizer, ainda dependente de um paradigma colonial de organização da educação superior. O que, de acordo com Tünnermann, foi

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do GT “Educación, Políticas y Movimientos Sociales” de CLACSO.

**Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Vice-reitor da Universidade Estadual de Maringá. Pesquisador da Fundação Araucária.

El primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional surgió en 1918, año

que tiene especial significación para el continente, como que señala el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX (Tünnermann, 1999:105).

Dessa forma, o presente texto propõe-se a discutir a atualidade dos debates, princípios e ensinamentos da Reforma de Córdoba e, recuperando o pensamento de José Carlos Mariátegui (1895-1930), intelectual peruano do primeiro terço do século XX, e de Boaventura de Souza Santos, pensador português contemporâneo, a relembrar que a universidade, respeitados os períodos históricos, permanece em crise.

A ATUALIDADE DA REFORMA DE CÓRDOBA

A Reforma de Córdoba caracterizou-se pelas propostas de co-gestão (a administração compartilhada entre professores, estudantes e egressos), autonomia universitária plena, não

obrigatoriedade de frequência às aulas (assistência livre), liberdade e periodicidade de cátedra e estabelecimento de concursos para professores. A gratuidade do ensino, apesar de não ter sido aprovada como uma proposta no Congresso dos Estudantes de 1918 é instituída no primeiro Governo de Juan Domingos Perón em 1947. Essas conquistas e a confiança nos princípios históricos da reforma emulam o conjunto acadêmico a resistir a ditaduras, como a de Juan Carlos Onganía (1966) e a Junta Militar (1976) e a governos intervencionistas –que atentam contra a autonomia universitária– e privatizantes, a exemplo, na década de 1990, de Carlos Saúl Menem, que empreende uma política econômica liberal-ortodoxa e no plano universitário promove, com o financiamento do Banco Mundial, o Programa de Reforma da Educação Superior (PRES).

Entretanto, é necessário ressaltar, o movimento de reforma universitária de 1918 não pode ser analisado somente a partir de uma agenda

para a educação superior, pois ao mesmo tempo trata-se de um movimento com demandas locais e acadêmicas, no âmbito de uma universidade tradicional que não atualizou suas estruturas e métodos, permanecendo fiel ao estilo colonial e oligárquico de instituição; mas, também, o movimento dos estudantes de Córdoba foi uma resposta a conjuntura nacional e internacional que assistia ao fim da primeira guerra mundial, à revolução russa, à ascensão das classes médias argentinas ao poder com o radicalismo de Hipólito Irigoyen, eleito em 1916 e apoiador da Reforma, e à crescente urbanização e proletarização da sociedade argentina, devido a certa industrialização e aos fluxos migratórios europeus. Enfim, como advertiu Carlos Tünnermann:

el movimiento, que evidentemente no se dio por generación espontanea sino como respuesta a una nueva situación social, no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo propició, como que de ellos emergen las características que distinguen a la actual Universidad Nacional latinoamericana. Necesariamente, tenemos que considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político que lo originó (1999:106)

O tema da reforma universitária esteve presente nas duas últimas décadas na maioria dos pa-

íses latino-americanos como uma exigência de adequação da universidade à realidade atual: os processos de globalização econômica exigentes de maior agilidade no desenvolvimento e difusão do conhecimento científico, a reestruturação produtiva ensejando novas profissões e eliminando outras, as novas tecnologias modificando os processos de aprendizagem e introduzindo inovações ao processo produtivo e a necessidade de responder a nova organização administrativa fundada em maior flexibilidade e autonomia.

As bandeiras empunhadas pelo movimento estudantil de Córdoba em 1918 não estão presentes nas pautas de reformas atuais e, ao que parece, os estudantes hoje, por meio de suas organizações, não têm se ocupado mais que fazer a denúncia do que se pretende transformar a universidade, ou seja, uma defesa conservadora do seu *status quo*. Denunciam o caráter privatista das reformas, conclamam a defesa da universidade pública nos moldes que aí está e pouco se dedicam a propostas de novas formas de intervenção no governo das universidades no sentido de torná-las mais democráticas no seu acesso e na sua gestão. Contrariamente ao movimento de Córdoba que insistia na renovação dos métodos de estudo, na denúncia à estratificação conservadora das universidades, a arbitrarie-

dade no preenchimento das cátedras, a inépcia dos professores e a livre assistência e docência, o movimento estudantil hoje dedica pouca atenção às relações de poder internas e cotidianas às universidades, incluindo as salas de aula e os laboratórios de pesquisa, onde persistem formas veladas de autoritarismo e exclusão.

A atualidade da luta do movimento estudantil de Córdoba de 1918, sobretudo pela ousadia em ensaiar propor formas revolucionárias de governo em uma instituição de caráter tão refratário - que após quase um século ainda soam extremadas - pode ser constatada nas denúncias que ali se faziam ao caráter fechado da universidade que persiste em nossos dias.

Nosso regime universitário -mesmo o mais recente- é anacrônico. Está fundado sobre uma espécie de direito divino; o direito divino do professorado universitário. Acredita em si mesmo. Nele nasce e nele morre. Mantém uma distância olímpica. A federação universitária de Córdoba se levanta para lutar contra esse regime e entende que nele se vai a vida. Reivindica um governo estritamente democrático e sustenta que a comunidade universitária, a soberania, o direito de dar-se governo próprio radica principalmente nos estudantes. O conceito de autoridade que corresponde e acompanha um diretor ou um professor em um lar de estudantes universitá-

rios não pode apoiar-se na força de disciplinas estranhas à substância mesma dos estudos. A autoridade, em um lar de estudantes, não se exercita mandando, mas sugerindo e amando: ensinando. (Manifesto de Córdoba, 1918)

Para a análise das contribuições que tal movimento trouxe ao pensamento latino-americano recorreremos às reflexões de Mariátegui, contida em alguns de seus principais textos, os “Sete Ensaio de Interpretação da Realidade Peruana”. As reflexões de Mariátegui são extremamente atuais e constituem-se como instrumental de grande relevância para a investigação dos processos sociais recentes da América Latina, especialmente no que se refere às análises que produziu, pouco antes de sua morte, no ensaio “O processo da educação pública”, em que dedica um item à reforma de Córdoba, ocorrida uma década antes.

Publicado originalmente em 1928, “O processo da educação pública” analisa a reforma universitária de Córdoba, realizada em 1918, tentando demonstrar que houve uma solidariedade entre o movimento estudantil e o movimento histórico geral desses povos. Mariátegui era ele próprio um homem típico latino-americano, peruano, nascido em Monquegua, “tinha o rosto impecavelmente andino, uma cabeça universal

e um coração suficientemente grande para se colocar ao lado dos operários, dos camponeses, dos indígenas com outras línguas e culturas, dos condenados da terra, dos sem-terra de todo o mundo.” (Montoya Rojas, 2008:9).

Para Mariátegui, o movimento que se iniciou com a luta dos estudantes de Córdoba pela reforma da universidade assinala o nascimento da nova geração latino-americana. Muitos mencionam um novo espírito presente nesse movimento que acabou por influenciar movimentos de mesma natureza em vários países da América Latina. Corroborando do mesmo sentimento, ele afirma que “Os estudantes de toda América Latina, ainda que levados à luta por protestos peculiares de sua própria vida, parecem falar a mesma linguagem” (Mariátegui, 2008:130) Na sua análise o autor procura definir os traços próprios e específicos do movimento que originou a reforma universitária de Córdoba de 1918, como sendo: a intervenção dos alunos na direção das universidades e o funcionamento de cátedras livres, ao lado das oficiais, com direitos idênticos, ocupados por professores de capacidade reconhecida na matéria.

A participação dos estudantes no governo das universidades e a implantação da docência livre e da livre assistência estudantil exigiam a reforma do sistema docente e impunham a au-

tonomia da universidade entendida como instituição dos alunos, professores e diplomados. Além disso, estava presente nessas reivindicações a revisão dos métodos e conteúdos dos estudos e a exigência de que a extensão universitária fosse um meio de vinculação efetiva entre a universidade e a sociedade. Como se pode observar no extrato do Manifesto de Córdoba de 1918 a exigência que se fazia era de revisão do papel da universidade em todos os aspectos:

As universidades foram até aqui o refúgio secular dos mediócras, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e –o que é ainda pior– o lugar onde todas as formas de tiranizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as ditasse. As universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência frente a essas casas mudas e fechadas, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca no serviço burocrático. Quando em momento fugaz abre suas portas aos altos espíritos é para arrepende-se logo e fazer-lhes impossível a vida em seu recinto. Por isso é que, dentro de semelhante regime, as forças naturais levam a mediocrizar o ensino, e o alargamento vital de organismos universitários não é o fruto do desenvolvimento orgânico, mas o aliento da periodicidade revolucionária. (Manifesto de Córdoba, 1918)

A partir de revisão de literatura trazendo estudos realizados à época sobre o fenômeno em questão, Mariátegui (2008) constata que os princípios que orientaram a Reforma de Córdoba estiveram presentes no movimento estudantil na década que a sucedeu em diferentes países da América Latina. Na sua interpretação, o movimento estudantil de Córdoba influenciou em larga medida os movimentos políticos daquela década na América Latina:

os princípios sustentados pelos estudantes argentinos são, provavelmente, mais conhecidos, por sua extensa influência no movimento estudantil da América desde seu primeiro enunciado na Universidade de Córdoba (Mariátegui, 2008:135)

Buscando compreender as razões daquele movimento, o referido autor observa que o legado espanhol para as ex-colônias latino-americanas atribuía um sentido aristocrático e um conceito eclesiástico e literário ao ensino que fechava as universidades aos mestiços. A cultura era assim, um privilégio de castas. O regime econômico e político, determinado pelo predomínio das aristocracias coloniais, colocou por muito tempo as universidades da América Latina sob a tutela dessas oligarquias e de sua clientela, o que fez com que as universidades tivessem uma tendência à burocrati-

zação acadêmica. O povo não tinha direito à instrução, a universidade estava a serviço de formar clérigos e doutores. Assim, observava o autor que: “o desenvolvimento incipiente e o mísero alcance da educação pública fechavam os graus superiores do ensino para as classes pobres.” (Mariátegui, 2008:135). Tal idiosincrasia é percebida, especificamente, por Azevedo na história da Universidade Central da Venezuela:

As aulas na UCV, pelo menos até a renovação empreendida por Simón Bolívar e José María Vargas, a partir de 1826, eram ministradas em latim e a admissão dos estudantes obedecia a um procedimento que, atualmente, poderia ser classificado como racista. Para adentrar como aluno na universidade, o candidato deveria possuir a pele branca e apresentar um requerimento contendo um memorial (*vista et moribus*) detalhando sua vida e seus costumes. (2006:1-187)

De modo geral, com os movimentos de independência colonial, observou-se a simpatia ao princípio do igualitarismo, influência da revolução francesa, pelos intelectuais latino-americanos, mas tal princípio estava orientado ao “criollo”, o que excluía, por decorrência, a atenção ao índio e ao negro da América Latina. Nas palavras de Mariátegui:

o movimento de reforma tinha logicamente que atacar, antes de mais nada, essa estratificação conservadora das universidades. O preenchimento arbitrário das cátedras, a manutenção de professores ineptos, da exclusão do ensino dos intelectuais independentes e renovadores, apresentavam-se claramente como simples consequência da docência oligárquica. Esses vícios não podiam ser combatidos a não ser por meio da intervenção dos estudantes na direção das universidades e pelo estabelecimento da cátedra e da assistência livres, destinadas a assegurar a eliminação dos maus professores através de uma concorrência leal com os homens mais aptos para exercer seu magistério (Mariátegui, 2008:137)

Ao mesmo tempo este movimento apresenta-se conectado com a grande agitação do pós primeira Guerra Mundial:

as esperanças messiânicas, os sentimentos revolucionários, as paixões místicas próprias do pós-guerra, repercutiam particularmente na juventude universitária da America Latina. O conceito difuso e urgente de que o mundo entrava em um novo ciclo despertava nos jovens a ambição de cumprir uma função heróica e realizar uma obra histórica. [...] uma paixão que as gerações anteriores não tinham conhecido. E enquanto a atitude das gerações passadas, como correspondia ao ritmo da sua época, tinha sido evolucionista

–às vezes um evolucionismo completamente passivo– a atitude da nova geração era espontaneamente revolucionária (Mariátegui, 2008:130)

Observa, contudo, o autor que a ideologia do movimento estudantil no princípio careceu de homogeneidade e autonomia, aceitando como novas as velhas idéias democrático-liberais vindas dos EUA. Este movimento estava longe de propor objetivos estreitamente universitários e é justamente por sua relação próxima e crescente com o avanço das classes trabalhadoras e a diminuição dos velhos privilégios econômicos que pode ser compreendido como um processo de profunda renovação latino-americana.

Além da primeira guerra mundial, outro fator decisivo para a reforma universitária de Córdoba, apontado por Mariátegui (2008), a partir da leitura de Lanuza, foi a evolução da classe média. A maioria dos estudantes pertencia à classe média e uma das consequências da primeira Grande Guerra foi a proletarização da referida classe.

A condição de proletarização da classe média aproximou esses setores do movimento operário sindical trazendo importantes contribuições ao pensamento crítico-social latino-americano. Segundo Mariátegui (2008), saíram da universidade, em todos os países latino-ame-

ricanos, grupos de estudiosos de Economia e Sociologia que colocaram seus conhecimentos a serviço do proletariado,

dotando este, em alguns países de uma direção intelectual da qual geralmente careciam antes. Finalmente, os propagandistas e agentes entusiasmados da unidade política da América latina são, em grande medida, os antigos líderes da reforma universitária que conservavam dessa maneira sua vinculação continental.

A busca desta unidade marca fundamentalmente o pensamento social e político latino-americano nas primeiras décadas do século XX. Ruy Mauro Marini, discutindo a origem e trajetória da Sociologia latino-americana, observa que os anos 1920 implicaram para a América Latina em grandes mudanças em todos os planos da vida social. A divisão internacional do trabalho que teve lugar no período após a primeira Grande Guerra abre espaço para que nos países latino-americanos se comece um processo de industrialização, cuja contrapartida é a criação do mercado interno, o qual impacta a diferenciação de classes. Os movimentos de classe média e classe operária impõem novas alianças sócio-políticas radicalizando as contradições entre a oligarquia agro-comercial e a burguesia industrial, levando a novos tipos de Estado

baseados no nacionalismo e em pactos menos excludentes. Paralelamente, se intensificam as relações comerciais e políticas entre os países da Região, o que o autor considera um suporte necessário para o conceito autônomo de latino-americanismo. (Marini, 2007:228)

É nesse contexto que ocorre a Reforma de Córdoba que servirá de exemplo e influenciará de maneira significativa o pensamento crítico latino-americano no que se refere à universidade.

CRISE DA UNIVERSIDADE E REFORMA

Boaventura de Souza Santos a partir da análise da universidade no mundo ocidental, afirma que durante o século XX o modelo tradicional de universidade entra em crise, mas uma crise de identidade propriamente dita só se explicitou de fato, a partir dos anos 1960. O autor considera que a aparente perenidade dos objetivos da universidade, definida em termos de sua eterna missão como: “um lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria” (1995: 188) foi abalada, na referida década, com as transformações a que a universidade se viu submetida. Por séculos inteiros a universidade sobreviveu

como uma instituição impermeável às influências mais imediatas do meio, tendo como seu grande objetivo a investigação, de onde derivavam suas outras funções, dentre elas o ensino. O ensino era tomado como conseqüência ou desdobramento do processo de investigação. A universidade era o lugar do desenvolvimento da ciência, da cultura, do livre pensar. Um lugar onde os fins imediatos e práticos não se constituíam em imperativos. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão só viria a ser exigida em tempos mais tarde.

A partir da década de 1960, ainda segundo Santos (1995), os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. É também por esta década que o mundo assiste a explosão da universidade, traduzida no aumento significativo do número de cursos, de estudantes, de professores e de instituições. Tal explosão, se por um lado resultou na expansão do ensino, por outro ampliou em muito a pesquisa acadêmica, estendendo-a a novas áreas do conhecimento. Para o referido autor, a compatibilidade entre as diferentes funções da universidade vai refletir em contradições entre si e na própria noção de universidade, fundada na investigação livre e desinteressada. Tais contradições acabaram por criar pontos de tensão tanto na relação da

universidade com o Estado e com a sociedade, quanto no interior das suas próprias instituições e organizações, o que motivou as reformas propostas em todo o mundo, nas últimas décadas. Na realidade, para Santos (1995), tais reformas traduzem a tentativa de controle através da gestão dessas tensões.

O autor identifica três domínios dessa tensão: o primeiro estaria na contradição entre a produção de alta cultura e a formação da força de trabalho qualificada, exigida pelo desenvolvimento industrial; o segundo seria a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, por meio das restrições do acesso e da credencialização das competências, e as exigências políticas de democratização e de igualdade de oportunidades; e, por fim, a contradição entre a reivindicação da autonomia dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresariais. Contudo, o autor nos alerta que, não sendo de sua natureza intervir no nível das causas profundas das contradições, “a gestão das tensões tende a ser sintomática e representa sempre a reprodução controlada de uma dada crise da universidade.” (Santos, 1995:190)

Sendo assim, a universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua espe-

cificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes em outras instituições tidas como mais eficientes. As relações entre a universidade, o Estado e a sociedade se transformam a partir dos anos 1960, quando se observa maior exigência de que as pesquisas e a produção do conhecimento se vinculem aos processos e problemas sociais e econômicos. Tais mudanças são resultado da tentativa de grupos sociais organizados em denunciar que a universidade pública sempre esteve divorciada das práticas sociais. A crítica dirigida à Universidade por esses movimentos procurava demonstrar que a produção acadêmica apresentava um caráter descomprometido, às vezes diletante e inócuo, desvinculado dos interesses sociais e econômicos. Tais críticas tiveram grande ressonância junto aos setores empresariais e aos movimentos sociais organizados. A partir de então, a produção acadêmica passa a sofrer pressões do campo empresarial, o que refletiu em uma constante tensão entre a busca de sua identidade como produtora de conhecimentos científicos e culturais de forma autônoma e o risco de uma vinculação estreita e subordinada aos processos empresariais. A ciência se viu transformada em força produtiva e a produção do conhecimento passou a exigir uma relação de

justificativa imediata e operacional em todos os campos do saber. (Santos, 1995)

O caráter utilitário que passa a pautar a produção acadêmica a partir de então, se por um lado, revela a luta dos movimentos sociais pela conquista dos setores menos abastados da sociedade à educação de mais alto nível, à educação superior ou a possibilidade de participar da produção do conhecimento, por outro lado, submeteu a universidade ao pragmatismo e às políticas de resultados palpáveis.

Nos últimos anos, temos assistido a naturalização desses valores produtivos, revelada, sobretudo, nas normas e critérios de avaliação de cunho quantitativo que têm se legitimado como os únicos, verdadeiros, justos e válidos.. Tal processo revela o intento de legitimação da lógica produtivista, traduzindo-se, para tanto, em diferentes estratégias, que se, a princípio, não são criadas para este fim, são, contudo, reforçadas por processos de difíceis e históricas tensões. Um exemplo a se considerar, é a separação entre diferentes áreas do conhecimento, a partir da lógica imposta pela gestão universitária, voltada à produção de resultados, que acabou por gerar certa hierarquização entre as áreas do saber, refletida nos editais de financiamento e no lugar que seus pesquisadores ocupam nos conselhos das agências de fomento.

O financiamento a projetos de pesquisa é, em geral, seletivo porque privilegia certas áreas, muitos editais trazem necessariamente a exigência de produtos e resultados quantificáveis e mensuráveis, revelando assim um reforço à noção produtivista.

A vinculação explícita da produtividade acadêmica com o financiamento parece vir se constituindo paulatinamente ao longo das últimas décadas do século passado. Florestan Fernandes, em fins da década de 1980, discutia tal tendência, argumentando que a universidade havia sofrido uma redução de papéis criativos, dentre os seus e na sua relação com a sociedade e o mundo. Demonstrava esse autor que o *scholar* havia desaparecido, dando lugar ao “especialista” ou, o que considerava pior, ao “profissional”. “A indústria cultural de massa e as instituições comercializadas de pesquisa tomaram as posições de ponta, vendendo o saber e liquidando com o sábio de corte humanista.” (Fernandes, 1989:82)

Para o autor, entre as razões que levaram a universidade a assumir novos papéis estava a condição desprovida de recursos materiais a que foi obrigada, o que submeteu seus profissionais a baixos salários e ao aviltamento dos padrões de trabalho intelectual, por carência de meios. Tudo isso levou a que os profissio-

nais universitários aderissem ao que o autor denominou “a simulação de uma avançada política de modernização cultural e autônoma”. (Fernandes, 1989:85)

O agravamento da situação, para o mesmo autor, se deu com a necessidade que os professores e pesquisadores universitários passaram a apresentar de buscar recursos para o desenvolvimento de suas pesquisas em agências de fomento externas à universidade. Tal processo tem posto em risco os objetivos maiores da universidade, já que veio consumando uma realidade em que a universidade passou a ter que responder cada vez mais a finalidades que são estabelecidas de fora dela, perdendo, assim, a possibilidade de realizar processos avaliativos auto-referidos. A avaliação como exigência do Estado e das agências financiadoras contribuiu para a perda de identidade da universidade ou de seu sentido original, reduzindo seu papel de instituição produtora de conhecimento à agência empresarial, da mesma forma que limita a concepção de ciência ao desenvolvimento de tecnologia, de forças produtivas para fins imediatos e preestabelecidos. Isto porque essas exigências de avaliação são formuladas em termos tecnocráticos, tais como eficiência dos processos, conhecimento do produto universitário como resultados palpáveis e mensuráveis

e gestão racional dos recursos tendo como paradigma os princípios da iniciativa privada.

COMENTÁRIOS FINAIS

Os traços característicos da Reforma de Córdoba apontados por Mariátegui e presentes no Manifesto de Córdoba de 1918 –a intervenção dos alunos na direção das universidades e o funcionamento de cátedras livres, ao lado das oficiais, com direitos idênticos, ocupados por professores de capacidade reconhecida na matéria– não se apresentam como demandas fundamentais das reformas universitárias da atualidade. A noção de autonomia universitária perdeu o caráter autonomista e o componente de auto-gestão proclamado pelos estudantes de Córdoba. Cada vez mais o princípio de autonomia se reveste de um significado institucional, de maior liberdade contratual. A crise da universidade que se assiste na atualidade, comentada por Santos (1995), é a crise de uma outra universidade, mas nem por isso mais democrática, mais justa, mais republicana, mais humana e menos medíocre?

Algumas das bandeiras de Córdoba estão distantes das pautas de reivindicações do movimento estudantil na atualidade. A livre as-

sistência às aulas, a qualidade do trabalho dos professores, a exigência de democratização das relações de ensino parecem ser tabus que o movimento estudantil não ousa tocar. Apesar de muitas manifestações nos últimos anos resultarem em ocupação de reitorias pelos estudantes, observa-se que tais ações não passam de meios táticos de pressão para atendimento a pautas cotidianas específicas. Segundo Azevedo (2008), em prefácio ao livro “Uma universidade de Ponta Cabeça”, de Reginaldo Dias,

a história perde quando os movimentos sociais são cooptados ou quando deixam de questionar criticamente o “estado” da nação [...] Não há dúvida que a pauta não está esgotada para o movimento estudantil, ator social essencial para as mudanças. Em um País como o Brasil, com tantas desigualdades sociais e, ainda, dependente científica e tecnologicamente de potências centrais, o movimento estudantil não pode cruzar os braços. A pauta internacional dos movimentos sociais lembram a preocupação com o aquecimento global, a democratização do acesso às tecnologias e à ciência, a luta contra as desigualdades e em favor da paz e pela autodeterminação dos povos na Ásia, inclusive o Oriente Médio, na África e na América Latina. Que dizer da agenda acadêmica? Já está passando o momento de reafirmar e conquistar plenamente a autonomia universitária, inclusive financeira, a democratização do acesso à educação superior e

a garantia da permanência estudantil. Tudo isso, frise-se, deve se pautar nos marcos de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Enfim, o caráter elitista das universidades latino-americanas, em especial a universidade brasileira, permanece intocável e o movimento estudantil pouco investe em lutas na direção de romper esse caráter e de permitir o acesso amplo e irrestrito à universidade pública, gratuita e de qualidade. Vale lembrar que só muito recentemente a incorporação dos índios e negros passou a ser uma preocupação desses movimentos.

BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, Mário L. N. 2006 “UCV Universidade Central da Venezuela” en Sader, Emir et alii *Latinoamericana: enciclopédia contem-porânea da América Latina e do Caribe* (São Paulo: Boitempo/LPP-UERJ).
- _____. “Prefácio da segunda edição” in Dias, Reginaldo 2008 *Uma Universidade de Ponta Cabeça* (Maringá: Eduem).
- Fernandes, Florestan 1989 *O desafio educacional* (São Paulo: Cortez).
- Mariátegui, José Carlos 2008 *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana* (São Paulo: Expressão Popular/CLACSO).
- Marini, Ruy Mauro 2007 *América Latina dependência y globalización* (Buenos Aires: CLACSO/Prometeo).
- Santos, Boaventura S. 1995 *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (São Paulo: Cortez).
- Tünnermann Bernheim, Carlos 1999 *Historia de La Universidad en América Latina* (Caracas: IESALC/UNESCO).

LA AUTONOMÍA EN MÉXICO

ENTRE LA LIBERTAD, EL ESTADO Y EL INTERÉS PRIVADO (1921-2008)

HUGO ABOITES*

En México como en otros países de América Latina el movimiento de los estudiantes de Córdoba de 1918 tuvo una repercusión casi inmediata. La idea de una universidad pública, abierta, independiente, democrática, al servicio de los estudiantes y de la sociedad fue vista como indispensable, sobre todo frente a un gobierno autoritario y frente a una etapa completamente nueva para el país. Así, en 1923, apenas unos años después de concluido el movimiento social y armado de la Revolución Mexicana (1910-1917) y apenas cinco años después de Córdoba, en México aparecía la Universidad Autónoma del Estado de San Luis Potosí dotada de “plena autonomía en su organización científica, técnica y docente”, y con la capacidad de administrar sus recursos, nombrar libremente a su rector,

y gobernarse a través de una Asamblea General y un Consejo Universitario paritario. En ese mismo año, la Federación de Estudiantes de México demandaba la autonomía para la Universidad Nacional, que se logró parcialmente en 1929 y sólo de manera plena en 1933 (Silva Herzog, 1974:32).

Su nacimiento y posterior desarrollo en México, sin embargo, revelan que la autonomía tiene múltiples significados políticos y sociales. Es necesario profundizar en estos si se quiere repensar el futuro de las universidades latinoamericanas en el siglo veintiuno. La autonomía puede ser un peligroso eslogan si sólo idealiza la historia y esconde los intereses y visiones sobre la universidad, la educación y el país que se confrontan en torno a ella. En el caso mexicano, es posible distinguir cinco grandes momentos de ese desarrollo y así aclarar dónde nos encontramos actualmente en la historia de la autonomía y sus perspectivas.

* Doctor en Educación. Profesor/investigador del Dpto. de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco, México.

Un primer momento, el del nacimiento de la autonomía en la Universidad Nacional (1929-1933) muestra su paradójico origen. La autonomía surge en medio de fuertes movimientos estudiantiles pero finalmente sólo se materializa por el interés del Estado de desembarazarse de una universidad que considera aristocrática, opuesta a los gobiernos emanados de la Revolución e ineficiente. Más que trabajar con ella, la hace a un lado y prefiere impulsar un proyecto propio de educación superior. Así, frente a las demandas de los estudiantes de la Universidad Nacional de que la “voz y voto” de los estudiantes “tenga algún valor” sorpresivamente el gobierno responde diciendo que la Universidad se las arregle como pueda. El ministro Narciso Bassols, a la hora de presentar la iniciativa de ley dice que se trata de

dejar que la Universidad, con sus propias orientaciones, bajo su exclusiva y absoluta responsabilidad y con sus propios elementos pecuniarios y morales responda ante el país; y que

mañana, libre el Gobierno de toda suspicacia, pueda exigir a los universitarios, como lo exigirá también todo el país, que respondan del uso que haya hecho de la entrega generosa, levantada y noble que el Gobierno les hace (Silva Herzog, 1974:66).

Poco después, en 1936, el presidente Lázaro Cárdenas impulsa el proyecto de educación superior del gobierno y abre las puertas a hijos de obreros y campesinos al Instituto Politécnico Nacional y a la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, instituciones destinadas expresamente a educar a los hijos de obreros y campesinos, a cargo del Estado.

Un segundo momento, décadas más tarde, es de enfrentamiento (1965-1970) entre el gobierno y la UNAM (y también con estudiantes del Instituto Politécnico Nacional). A mediados de los sesenta, la Universidad y los gobiernos ya habían reestablecido las relaciones políticas y de financiamiento con los gobiernos, gracias, entre otras cosas, a

que el proyecto de educación superior popular del Estado no duró mucho, a que el país necesitaba a los egresados de la UNAM y a que una nueva ley (1945) había "domesticado" la autonomía mediante la concentración del poder en un reducido grupo de notables. Pero al mismo tiempo, contradictoriamente, la Universidad había cambiado en forma importante en el perfil social de la matrícula. Aunque seguía siendo la institución preferida por las clases dirigentes, más y más jóvenes de la clase media y popular tenían acceso a los estudios superiores y también a corrientes de pensamiento social sumamente progresista. Con esto, la Universidad comenzó a interactuar con un contexto social que ya comenzaba a mostrar las limitaciones sociales del Estado de bienestar. Esa creciente contradicción hizo crisis en 1968, al estallar un movimiento estudiantil que llevó a la irrupción del ejército en la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional y a la matanza en Tlaltelolco. La burocracia de la UNAM se enfrentó directamente con el gobierno de Díaz Ordaz y el rector Barros Sierra desafió públicamente al presidente y marchó por las calles a la cabeza de los universitarios. Ya no era la defensa de la autonomía como un ambiguo privilegio entre conservador y progresista, de los años

veinte, sino la autonomía como defensa de un espacio de educación cada vez más popular y con creciente libertad de pensamiento, y un Estado profundamente autoritario y, además, ya en ese momento sumamente endeble en su postura de representante y promotor de las demandas populares. Así la autonomía viene a ser estratégica para el desarrollo no sólo de una sociedad que nace a la democrática, sino de organizaciones y luchas populares en búsqueda de un orden social distinto.

En una tercera etapa (1970-1980), de autonomía dirigida, muestra un cambio radical en la postura de los gobiernos frente a la autonomía. Luego del 68 estos entienden que los enfrentamientos abiertos con las instituciones autónomas no son productivos y políticamente costosos, pero no pueden sin más abandonarlas. Ante la crisis económica y social que se le viene encima considera indispensable usarlas como motor para el crecimiento económico y, para ello, comienza a ensayar como convertirse en el conductor de la educación superior. Así, los gobiernos de Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982) deciden impulsar la creación de decenas de universidades autónomas, pero para comenzar a manejarlas. En medio de una combinación de represión contra estudiantes y contra algunas instituciones re-

beldes, de discursos que recuperan el tono populista del pasado y de largueza financiera para la educación superior, estas universidades autónomas –y ya no las instituciones de educación superior popular de los treinta– se convierten en el eje central de la estrategia gubernamental para la educación superior. Son universidades que nacían “vacunadas”, dotadas del esquema de poder similar al de la UNAM (1945), que asegura el poder y el control indefinido a una burocracia dirigente. Es esta una etapa en la que crece exponencialmente la matrícula (lo que abre la universidad a jóvenes de origen más popular), surge con enorme fuerza el sindicalismo universitario y aparece también –en oposición al control gubernamental– el modelo de universidad crítica, democrática y popular que en varias instituciones rompe con la propuesta de autonomía controlada y ensaya formas distintas de definición de la relación con la sociedad.

En una cuarta etapa (1980-1990), de consolidación del control, la autonomía universitaria es elevada a rango constitucional (1980), aunque es un reconocimiento meramente simbólico, pues ni siquiera se le garantizan los recursos indispensables para su funcionamiento y expansión. El significado político real de la reforma es reducir la fuerza de los sindicatos universitarios que hacía peligrar el

control férreo de los grupos institucionales y el control del Estado sobre la educación superior. La reforma constitucional hace posible que se incorpore en la Ley Federal del Trabajo por primera vez una definición de lo que es el trabajo universitario, cuáles son los límites de las negociaciones bilaterales y la prohibición de la creación de un sindicato nacional. Como se preveía, esto trajo el fortalecimiento –ahora constitucional– de las burocracias institucionales, y dificultó grandemente las luchas por una conducción realmente autónoma de la universidad, es decir, fincada en una efectiva participación de estudiantes y trabajadores universitarios. El refuerzo a los grupos dominantes en cada institución ofreció al Estado un interlocutor todavía más confiable, pero también creó una universidad cada vez más dependiente de planes e iniciativas gubernamentales. La crisis de la deuda (1982-1990) demostró desde entonces claramente el significado de este nuevo orden. Aunque los sindicatos se rebelaron frente a los recortes de salarios y subsidios universitarios, las burocracias institucionales los aceptaron pasivamente y con eso se rompió el frente conjunto de estudiantes y trabajadores universitarios por un lado y directivos por otro, que podría haber defendido a la universidad pública y autónoma.

En una quinta etapa (1990 hasta la actualidad) de la autonomía en el neoliberalismo, la avalancha de iniciativas gubernamentales y, crecientemente, también empresariales, aumentan a detalle y considerablemente el control de funcionarios del gobierno federal sobre la vida académica e institucional de las universidades autónomas. A pesar de que la constitución establece claramente que las autónomas “tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas..., [y] determinarán sus planes y programas” de estudio, las facultades y divisiones académicas son definidas (y tratadas) como “dependencias gubernamentales” y el gobierno puede ya incluso limitar la matrícula en ciertas carreras y facultades (PROMEP, 1997); el ingreso y egreso de estudiantes a las universidades queda controlado por una agencia privada de evaluación patrocinada por el gobierno (CENEVAL); los académicos prominentes reciben ingresos y recursos de investigación directamente del gobierno como parte de programas de “mérito”; los planes y programas de estudio son revisados y aprobados por agencias privadas “acreditadoras”; los niveles de salarios del personal universitario son determinados por el gobierno federal, y hasta la misma asociación de rectores admite que debe limitar la matrícula y crea el concepto de “vinculación” para legitimar las asociaciones estratégicas entre

universidades y grandes corporaciones. También plantea el concepto de “autonomía responsable” como manera de legitimar la intervención privada y gubernamental y declara la autonomía ya no como un mandato constitucional bien definido sino como un “valor” (aunque agrega que “ocupa un lugar sustantivo en la escala de valores de las instituciones de educación superior mexicanas”) (ANUIES, 2000:139).

Como resultado, la universidad autónoma mexicana tiene una creciente pérdida de identidad. Los últimos movimientos universitarios (las protestas contra la evaluación de 1996-2000, la huelga en la UNAM de 1999-2000, la huelga en la UAM en el 2008) son manifestaciones de la crisis de una universidad que, perdida la autonomía, ha perdido el rumbo y la mira en su tarea de responder a las necesidades de las mayorías del país generando nuevos conocimientos y trayendo el de otros países. Se han anquilosado tempranamente en manos de una poderosa burocracia y el control empresarial y gubernamental. “Las universidades han llegado así a ser así fiel reflejo de esas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil”, decían los estudiantes rebeldes de hace noventa años. Y ahora ha vuelto a ser verdad. Es sólo gracias a las múltiples experiencias de una nueva univer-

sidad que surge de las comunidades indígenas de Ecuador, Bolivia y México, de los barrios y suburbios venezolanos y mexicanos que surgen vientos de una transformación profunda de lo que hasta hoy entendemos como autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

- DANUIES 2000 *La educación Superior en el siglo XXI* (México. D: F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).
- PROMEP 1997 *Programa de Mejoramiento del Profesorado* (México, D.F.: Secretaría de Educación Pública).
- Silva Herzog, Jesús 1974 *Una historia de la universidad de México y sus problemas. México* (México D. F.: Siglo XXI).
- Tünnermann Bernheim, Carlos 2008 *90 años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)* (Managua: Editorial Hispamer).

LAS HUELLAS DE LA REFORMA EN LA CRISIS UNIVERSITARIA ARGENTINA

MARCELA MOLLIS*

LOS SUJETOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA ANTE UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 –en reemplazo de la Ley Federal de Educación 24.194 promulgada bajo la administración neoliberal de Carlos Menem–, los diputados del Congreso de la Nación comenzaron a trabajar intensamente en la elaboración de proyectos para una nueva Ley de educación Superior que reemplace a la actual Ley 24.521. Hasta ahora se han presentado alrededor de 8 proyectos por parte de diputados de diferentes bloques (oficialistas y de la oposición) que respetan los ejes del contenido de la Ley vigente (autonomía, gobierno, regulación, evaluación, acreditación, financiamiento). Según el

análisis comparativo del especialista Daniel Galarza, existe cierta similitud entre los proyectos presentados y la ley que se pretende reformar. La mayor parte de los cambios se realizan en base al texto de la Ley vigente y no se han recuperado todavía otros diagnósticos producidos por otros actores. También pueden reconocerse cambios políticamente significativos en torno a la consideración de la educación superior como un derecho y la definición de la gratuidad del sistema (Galarza, 2008). Ante el escenario que plantea la promulgación de una nueva Ley de Educación Superior, emerge una pregunta tan urgente como necesaria: ¿hasta qué punto una nueva Ley de Educación Superior transforma y promueve cambios que benefician a la ciudadanía y al futuro de la nación argentina?

Partimos de la creencia de que toda nueva ley responde a la *necesidad de reformar* lo que la legislación anterior no pudo solucionar, o inversamente, resolver aquellos problemas que la misma hubiera generado. Por lo tanto, el fundamento de

* Profesora de Historia de la Educación y Educación Comparada. Directora del Programa de Investigaciones en Educación Superior Comparada, IICE, UBA.

mayor peso para propiciar legalmente una nueva Reforma –a 90 años de la histórica que celebramos– es *el reconocimiento de una tremenda crisis de identidad y de sentido que afecta a los actores y a las instituciones superiores*.

Esta crisis se ha vuelto dramáticamente visible y cuantificable con posterioridad a las reformas educativas consecuentes con las políticas públicas de fin de siglo de cara al nuevo milenio, reconocidas como *neoliberales*, tal como se ha descrito en diversos estudios diagnósticos al respecto (Mollis, 2001, 2006, 2007). Parafraseando al reconocido rector de la Universidad de California Clark Kerr, *la educación superior no puede escapar a la Historia con mayúscula*.

La crisis universitaria argentina tampoco puede escapar a las huellas de las mentalidades de los sujetos protagonistas de las reformas. El historiador francés George Duby (2001), en un maravilloso libro de imágenes sobre las huellas de nuestros miedos, muestra cómo la humanidad durante el primer milenio experimentaba

el miedo a la miseria, el miedo al desarraigo, el miedo a la herejía, el miedo al marginal, el miedo al Otro. De un modo legítimo y asombroso, la humanidad del segundo milenio experimenta esos miedos con un paralelismo preocupante. No porque defendamos la idea “nada nuevo bajo el sol”, sino porque el modelo salvaje de acumulación capitalista del segundo milenio imprime huellas semejantes a las de las mentalidades de los sujetos que atravesaron la transición feudal al capitalismo moderno.

Como consecuencia de las observaciones y entrevistas sobre la práctica docente realizadas en universidades públicas masificadas (Mollis, 2006), hemos reconstruido un diagnóstico sobre los jóvenes estudiantes que, ante la pregunta por su futuro, se muestran descreídos, habitados por el escepticismo y conquistados por la imposibilidad de cambiar. Viven un presente continuo. Los jóvenes y sujetos de una nueva Reforma ya no Universitaria sino de la Educación Superior, son testigos del abandono de las

utopías por parte de los adultos y dan testimonio de la desesperanza, de la sistemática destrucción de las creencias en un mundo mejor, más justo, en definitiva, en un mundo más feliz.

Por otra parte, los sujetos no tan jóvenes de una deseable reforma, están encorsetados en la filosofía de lo posible o de lo conveniente. Todos, finalmente, se sienten ajenos a los procesos de transformación y cambio que deben anticipar o acompañar cualquier reforma que fundamente una nueva ley educativa.

Sin estas convicciones, ¿quiénes y cómo son los sujetos de las reformas que tanto necesitamos?

Los estudiantes, los funcionarios, los profesores, los investigadores, los empleados administrativos son sujetos portadores y hacedores de la identidad de las instituciones educativas a las que asisten y son ciudadanos de la nación argentina. A estos actores les afecta la crisis de la educación superior de modo diferencial, segmentado y subjetivo, acorralados cada uno por los intereses en disputa. El diagnóstico que hemos elaborado en diversos estudios (Mollis, 2003, 2006 y 2007) comprueba que las reformas de la educación superior de los noventa no tuvieron en cuenta ni las políticas del conocimiento, ni al conocimiento *per se*, ni siquiera las necesidades de los actores, como eje de las transformaciones.

Las reformas de la última década del milenio que pasó instalaron una agenda de cambios que impactaron la difícil identidad de las instituciones educativas públicas en su tránsito global. Las reformas de la educación superior en el mundo durante la década de los noventa –sobre todo en los países de América Latina y los del ex bloque socialista– se parecen en su forma, en su aplicación y en sus legislaciones en función de dos premisas básicas: por un lado el corrimiento del Estado como garante del servicio y principal responsable del financiamiento educativo y, por el otro, el protagonismo del mercado como fuente de innovación o de satisfacción de las demandas de los nuevos consumidores educativos.

En función de lo dicho, resulta oportuno preguntarse por los aspectos que se han transformado o alterado (Mollis, 2003) del modelo reformista, como consecuencia de la aplicación de las políticas mencionadas más arriba.

LA REFORMA DE LOS NOVENTA, ¿FUE ANTI-REFORMISTA?

Uno de los dispositivos de las políticas públicas de educación superior de los noventa fue la promulgación de la *Ley de Educación Superior* 24.521 el 7 de Agosto de 1995, con disenso de

parte del movimiento estudiantil, de rectores y profesores universitarios, e incluso de parte de algunos representantes del poder legislativo. La Ley comprende a las instituciones de formación superior, universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional. Consta de cuatro Títulos, subdivididos en Capítulos y Secciones con un total de 89 Artículos. Introduce cambios sustantivos en lo que respecta a los *históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario herederos del proyecto reformista*. A modo de ejemplo, autoriza a las instituciones universitarias a establecer el régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes en forma autónoma (en las universidades con más de 50.000 estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción puede ser definido por cada facultad); autoriza a cada universidad a que fije su propio régimen salarial docente y de administración de personal, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generan; pueden promover la constitución de “sociedades, fundaciones u otras formas de asociación civil” destinadas a apoyar la gestión financiera y a facilitar las relaciones de las universidades y/o facultades con el medio; los órganos colegiados tienen funciones de defi-

nición de políticas y de control, en tanto que los unipersonales tienen funciones ejecutivas; modifica la integración del claustro de profesores autorizando al conjunto de los docentes (auxiliares inclusive) para ser elegidos como representantes de dicho claustro; y finalmente, aumenta el número de cuerpos representados en los órganos colegiados. En los acuerdos producidos para la aprobación de ley, se reconocen intereses corporativos y partidarios que no están intrínsecamente vinculados a la anhelada excelencia para la educación superior (Mollis, 2001 y 2007).

Ante la pregunta por las innovaciones producidas en el conglomerado de educación superior en la última década, creemos necesario presentarlas de acuerdo a una periodización histórica que permita ordenar dichas tendencias de cambio.

En la historia de las universidades argentinas, pueden reconocerse distintos períodos (que llamaremos etapas) que ayudan a comprender el sentido de las transformaciones producidas como consecuencia de la aplicación de la legislación que se aspira reemplazar. Reconocemos, en primer lugar, la larga *Etapas Fundacional Reformista* (1613-1970), que se distingue por la creación de las universidades que configuraron el sistema universitario heredero del Movimiento Reformista.

En segundo lugar reconocemos la etapa llamada *Expansión Universitaria* (1971-1990), en la que se consolidaron además de las universidades nacionales, otras universidades privadas tradicionales en la Argentina.

Por último presentamos la tercera etapa, denominada *Expansión Privatista* (1991-2007) regulada por la actual Ley Universitaria 24.521 en la que se crearon nuevas universidades públicas y privadas, e institutos universitarios públicos y mayoritariamente privados, con un modelo organizacional alternativo al de la tradición Reformista.

A partir de la década del cincuenta se produjo la ampliación y masificación de la matrícula post secundaria, la cual se distribuyó en función de la oferta educativa universitaria existente. Desde entonces, las universidades fueron creciendo en sucesivas oleadas. De las 7 universidades públicas que Argentina tenía en 1956, pasó a tener 30 en 1970. Una segunda oleada de creación de instituciones públicas entre 1971 y 1990 dio lugar a la creación de 19 universidades nacionales (incluidas algunas provinciales que fueron nacionalizadas) y 12 universidades privadas en distintas regiones del país. A partir de 1991, comenzó una tercera ola de expansión de carácter mixto con un claro predominio del sector privado.

Cada una de estas etapas representa un periodo significativo en la consolidación de las políticas de expansión de la educación superior y tendencias del cambio promovido por los órganos de gobierno. De este modo se fue conformando un conglomerado institucional altamente heterogéneo y diverso en el que coexisten universidades tradicionales reformistas y nuevas, públicas y privadas, católicas y seculares, de elite y masivas, profesionalizantes y de investigación. Sin embargo, las universidades públicas concentran el 83,5% de la matrícula total de estudiantes y gran parte de ellas aspira cumplir las tres misiones institucionales reformistas a la vez: enseñanza, investigación y extensión. Llama la atención que en los sistemas de educación superior en el mundo desarrollado, las universidades satisfacen cada una de esas misiones de modo diferenciado, algunas universidades sólo se dedican a la enseñanza, otras exclusivamente a la investigación y ninguna satisface las tres misiones con excelencia a la vez.

Sabemos que el modelo universitario reformista tuvo como principales reivindicaciones la autonomía, el gobierno tripartito a través de los representantes de los claustros de profesores, estudiantes y graduados, la libertad de cátedra y las cátedras paralelas, el régimen de concursos para la designación de profesores y

la periodicidad de su renovación, la extensión de la actividad universitaria a la sociedad, la libertad de la elección en la fórmula de juramento de los graduados, el ingreso irrestricto a la universidad, la gratuidad de la oferta educativa, etcétera. Uno de los propósitos de la creación de nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense (Universidad de Quilmes, Universidad de Tres de Febrero, Universidad de General Sarmiento, Universidad de General San Martín, Universidad de Lanús, etc.) *fue cambiar el modelo reformista de las universidades públicas tradicionales, transformando criterios clave de funcionamiento*. Reemplazaron el tradicional gobierno universitario por un órgano de gestión universitaria comprometido con la obtención de recursos alternativos, el ingreso irrestricto por un ingreso selectivo, la gratuidad por el cobro de cuotas voluntarias, los docentes auxiliares por profesores temporarios por contrato, profesores con dedicación simple por profesores con máxima dedicación a la enseñanza e investigación y responsabilidad tutorial (seguimiento de estudiantes, horarios de oficina para atención de consultas), salarios diferenciados, carreras cortas con salida laboral, diplomas intermedios, carreras a distancia y aplicación de tecnologías virtuales, orientación profesionalizante y poca o ninguna

oferta en las áreas de ciencias básicas o aplicadas. Si bien estas características están asociadas con los nuevos modelos universitarios, no se presentan en todos los casos del mismo modo y con la misma intensidad.

Lo que se puede concluir sobre el funcionamiento diferente de estas instituciones es que, por su tamaño organizacional, existe una relación más directa entre la gestión de la universidad y el sector académico (el profesor está más “supervisado” por el sector que gestiona o administra la universidad), se produjeron convenios o acuerdos con los municipios o gobiernos locales en las jurisdicciones donde funcionan dichas universidades para ampliar las fuentes de financiamiento y satisfacer necesidades de la comuna, la oferta de posgrados profesionales resultó clave para la obtención alternativa de recursos, hay menor número de estudiantes por profesor en los cursos de grado, y menor porcentaje de deserción estudiantil debido a la incidencia de las pruebas de admisión. Entre las desventajas observadas, podemos mencionar la superposición de la oferta de carreras de grado en áreas cercanas a otras universidades públicas, con un número de alumnos tan escaso que no justifica la existencia de la oferta, pocos profesores con perfiles de excelencia y baja inversión en los

recursos bibliotecarios (pocos libros y colecciones de revistas científicas). De cualquier modo, medir el impacto de este modelo universitario “alternativo al reformista” respecto de la calidad de los nuevos egresados es todavía una tarea pendiente para poder evaluar las ventajas o desventajas de sus características modernizadoras.

LA IDENTIDAD PÚBLICA DE LAS UNIVERSIDADES: DEPENDENCIA ESTATAL Y AUTONOMÍA ACADÉMICA

Cuando los historiadores reflexionan sobre la cuestión de la identidad de la institución universitaria desde una dimensión temporal y fundadora, inmediatamente hacen referencia al poder de las corporaciones medievales y de los profesionales que se formaban en esas instituciones, subordinadas al control y a las licencias de la Iglesia romana o al control del Imperio, como lo atestiguan las universidades de París y Bolonia respectivamente de la mano de historiadores como Perkin (1984), Le Goff (1983, 1986) y Rüegg (1994).

Desde esta perspectiva y en contextos feudales, afirmamos que la Universidad de naturaleza cosmopolita y ecuménica ayudó a cons-

truir el orden feudal cristiano y a consolidar el poder terrenal de la Iglesia Católica junto al de su competidor, el Imperio, a través de la formación de los abogados-jurisconsultos laicos del norte de Italia. Cuando las universidades fueron reconocidas por los fueros papales o imperiales que les otorgaron protección de los otros poderes públicos y privilegios a sus miembros, se convirtieron a los ojos de las otras corporaciones medievales en “instituciones permanentes de enseñar”. El poder celestial (el modelo de la Universidad de París) y el poder terrenal (el modelo de la Universidad de Bolonia) fueron representados por dos profesiones: los teólogos y doctores en derecho canónico y los doctores en derecho civil o de “gentes” devenidos en administradores del Imperio, el reinado o municipio. Las consecuencias institucionales resultaron de máxima envergadura eclesiástica y mundana, y le importaban a los que monopolizaban el poder, quienes a su vez construyeron el monopolio del saber. Es así cómo se fue institucionalizando la fórmula “saber es poder” acuñada en el siglo XIII por Roger Bacon, intelectual medieval de la orden franciscana.

Esta rica ecuación histórica se encuentra visiblemente alterada en los tiempos que corren. En el siglo XXI, el poder global y local deviene

de las corporaciones económicas, sus agencias internacionales y por último, de los debilitados estados. A las primeras les interesan las universidades para formar profesionales que sepan desempeñar con lealtad y eficacia (sin patriotismo) su “ser empleado” en relación de dependencia. A las agencias internacionales les interesan las universidades como dispositivos portadores de una identidad homogénea, básicamente imitadora del modelo institucional norteamericano. A los estados periféricos dependientes de la credibilidad internacional, les resultan atractivas las universidades públicas, en la medida en que formen parte de una agenda crediticia con financiamiento externo o resulten objeto de control de una “*intelligentia* tecno-burocrática” asalariada.

De esta manera, el sentido de la medieval institución, reavivado en el siglo XIX e incorporado a la estética facial de los noventa, se recrea como un crisol de expectativas muy distantes de los saberes que le dieron poder o de los poderes que creían en el saber. Así se fue alterando la identidad pública de las universidades. Para ejemplificar la actual *identidad alterada* de las universidades, es necesario reconstruir el sentido histórico de la autonomía universitaria fundacional, recuperada por los jóvenes reformistas del 18.

CUANDO LA INTERVENCIÓN DEL GOBIERNO CENTRAL GARANTIZÓ LA AUTONOMÍA

Entre las múltiples paradojas que condicionan el histórico concepto de autonomía, se encuentra la idea del subtítulo: *hubo un tiempo cuando la intervención del Poder Ejecutivo garantizó y promovió la autonomía universitaria*. Ése fue el tiempo de la Reforma Universitaria, fue el tiempo del estallido de un movimiento que recuperó la tradición feudal corporativa de Bolonia, a la vez que gestó la nueva historia de las universidades latinoamericanas.

La *autonomía académica* pasó a ser un principio fundamental para las instituciones reformistas, ya que se propuso romper el círculo vicioso de los “mediocres” (académicos vitalicios) del tradicional gobierno a cargo de la enseñanza, y se proyectó en la cultura universitaria a través de la participación de los tres cuerpos colegiados (profesores, estudiantes y graduados) en la toma de decisiones pedagógicas, académicas y científicas. Ello significó que la selección y el nombramiento de los profesores a través de *concursos públicos* –antecedentes y clase pública–, la libertad de cátedra, la elaboración de los planes de estudios, las condiciones de admisión y de cursada, quedó en manos de

los Consejos Directivos de cada Facultad y de los Consejos Superiores de cada Universidad, representados por los tres estamentos.

Este movimiento organizó el gobierno pedagógico y académico en torno a los actores universitarios, como lo hiciera la Universidad de Bolonia siete siglos antes.

La autonomía académica se logró a través de la intervención del Poder Ejecutivo (Decreto del PE, 1919: 81), de las sucesivas reformas estatutarias de las universidades y de la dependencia financiera del Estado. No podían sustanciarle los concursos de profesores, implementar las cátedras paralelas y otro tipo de estrategias promovidas por los renovados estatutos, sin un “socio” –como aquellos poderes públicos feudales– que financiara estos procedimientos. ¿Qué mejor socio que el Estado, representante político de la clase media, la cual “ley de sufragio universal” mediante, había conquistado el poder central?

AUTONOMÍAS EN PLURAL E IDENTIDAD PÚBLICA EN SINGULAR

Se ha señalado hasta aquí que el concepto de “autonomía” presenta múltiples dimensiones: por un lado la dimensión académica, por el otro la financiera (legalmente reconocida

como *autarquía*). Si bien ambas dimensiones están imbricadas en el concepto de autonomía, no deben confundirse.

Otra dimensión vinculada a estas dos es la administrativa. A partir de los setenta, cuando se produce la explosión matricular, aumentó la tensión entre las dos lógicas que coexisten al interior de las universidades públicas. Nos referimos a la *lógica burocrático-administrativa* –es decir, la lógica burocrática piramidal que, de algún modo, proviene del concepto de universidad como organismo estatal o institución pública–, cuya administración recuerda más a un Ministerio que a un centro de actividad intelectual; versus la *lógica académica* corporativa de los “académicos” (profesores, intelectuales, investigadores) que deviene de la historia de la universidades medievales e incluso del modelo humboldtiano de universidad alemana.

Al interior de las instituciones universitarias coexisten espacios para la confrontación, cuando se trata de describir o entender el concepto de *autonomía institucional*. Por ejemplo en función de la diversidad de funciones e intereses se pueden describir algunos pares antinómicos (aunque no siempre lo sean):

- el claustro de profesores versus el cuerpo de no-docentes o administrativos;

- el cuerpo de profesores investigadores versus un conjunto mayoritario de docentes *part-time* (agremiados o no);
- el cuerpo de profesores regulares/ordinarios versus los docentes-administradores, o los funcionarios docentes, etcétera.

Cada uno de estos actores tiene una identidad institucional diferente que lo remite al poder del Estado bajo distintas fórmulas: empleado público (no docentes y docentes tiempo parcial), funcionario público ad-honorem (autoridades universitarias), corporación profesional (profesores investigadores), corporación estudiantil (grupos gremiales estudiantiles). Lo que implica intervención para unos, puede significar control para otros, supervisión para unos, avasallamiento de la libertad de cátedra para otros, etcétera. Finalmente, se produce en torno a la autonomía institucional *un conjunto de verdades condicionadas al ejercicio de las funciones (diferentes) y al desarrollo de las identidades institucionales (también diferentes)*, que agregan mayor complejidad a la descripción que venimos desarrollando.

Hemos historizado el modo en que se complejizó el concepto de *autonomía* al punto de hacerla dependiente de los poderes públicos, de asociarla a la intervención del Estado y a los

intereses de una clase política determinada, al juego de una variedad de actores institucionales y, por lo tanto, a la necesaria referencia en plural a *las autonomías*. El encanto de la autonomía se encuentra prisionero del “encantador” que la promueve.

Los estados latinoamericanos “reinventados” en los noventa, orientaron su reestructuración hacia los “mercados”, produjeron un severo achicamiento del aparato estatal y de sus tradicionales funciones en aras del bienestar “público”, al mismo tiempo que las elites civiles dirigentes impusieron restricciones en el conjunto organizado de los trabajadores, y fortalecieron y extendieron la autoridad gubernamental a través de la regulación del aparato económico y cierto disciplinamiento social. Estas significativas tendencias aplicadas a las instituciones de educación superior, en particular a las universidades, generan que las autonomías actúen en escenarios complejos y paradójicos dominados por las tensiones que van desde el control a la autorregulación, de la liberalización a la supervisión, de la globalización a la regionalización, de las condicionalidades externas a la autoevaluación institucional, de las políticas sistémicas a las culturas institucionales.

El capitalismo globalizado transformó las condiciones sobre las que opera la democracia

política. A comienzos del siglo XXI, se está definiendo qué tipo de democracia es compatible con el capitalismo globalizado. En cuanto a los gobiernos democráticos universitarios, la histórica idea de una “comunidad universitaria” que se autogobierna y es capaz de determinar su propio futuro de manera autónoma, es poco compatible con el mandato del mercado internacional y las universidades corporativas (Mollis, 2003). Por lo tanto consideramos que los grandes desafíos de las reformas de la educación superior (especialmente de las universidades públicas) ante la globalización están orientados por dos preguntas centrales:

- ¿Cómo se recrea el sentido “público” de las instituciones de educación superior sin el poder y la legitimidad de los “poderes públicos del Estado”? El poder público de las universidades, desde su etapa fundacional, estaba asociado al poder público de los poderosos que le dieron identidad, Papado e Imperio; ambos le otorgaron sus fueros para defensa de sus propios intereses y sobre todo, para protegerse. Más adelante, el Estado-nación del siglo XIX con el poder público que encarnaba, le otorgó a las universidades –leyes nacionales mediante– la autonomía y, a su vez, las financió como instituciones

nacionales garantes de la formación de las elites políticas, intelectuales, científicas y de profesionales para el desarrollo económico del Estado

- ¿Son necesarias las universidades públicas para los grupos de poder que crean, y recrean los significados de la globalización?

En esta transición capitalista pos-industrial, el poder de lo público no está representado en la gente ni tiene sentido por la gente, sino que es entendido por el poder de medición del público como audiencia, o potencial consumidor.

Las nuevas tecnologías han suplantado las percepciones anteriores respecto de la función social de las universidades y su participación en la configuración de la ciudadanía democrática. La globalización y el internacionalismo han acelerado la difusión de valores *fordistas* de la cultura empresarial extendida a las instituciones sociales y culturales (Yúdice, 2003). Desde el punto de vista de las doctrinas que sustentan el “mercado” como única fuente de innovación posible, el valor de la “competencia” aumenta y a su vez intenta reproducir la lógica del sector corporativo-empresarial. Roberto Rodríguez Gómez (2006), experto mexicano en los procesos de transnacionalización universitaria y los nuevos proveedores, afirma:

[...] la universidad transnacional involucra procesos de internacionalización con un sentido eminentemente comercial, es decir, la oferta de servicios educativos a cargo de empresas o universidades con fines de lucro en países distintos al de origen. La tendencia avanza gracias a los tratados de apertura comercial (ejemplo: GATT-GATS), a los esquemas de inversión extranjera directa y las plataformas de comunicación global [...] La transnacionalización universitaria ocurre en un contexto de globalización de los mercados y constata dos hechos relacionados entre sí: el capital transnacional consigue eliminar barreras para la exportación de bienes y servicios y las nuevas tecnologías informáticas facilitan el flujo de provisión.

Rodríguez Gómez analiza con precisión la coexistencia de dos formas contrastantes de internacionalización. Junto a la transnacionalización universitaria descrita, reconoce además la *internacionalización cooperativa*. Se refiere a los acuerdos de intercambio científico-académico, la movilidad de profesores y de alumnos de grado y posgrado en base a convenios de cooperación, como el MERCOSUR educativo, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe.

El tradicional contrato social entre las universidades públicas y el Estado se ha quebrado

en nombre de un “mínimo Estado y un máximo mercado”, y al mismo tiempo en un contexto de ajuste estructural y encuadre regulatorio, lo que da por resultado un Estado débil frente a un gobierno fuerte. Este cuadro de situación nos lleva a preguntarnos:

- ¿Quiénes se hacen cargo del control de la calidad, expertos-técnicos, académicos o políticos?
- ¿Qué debe financiar el mercado y qué el Estado?
- ¿Cómo se relacionan las condicionalidades externas de la globalización con las intrínsecas “libertades de cátedra, de enseñar y de aprender”?

Las tensiones que se producen en torno al problema de la autonomía se pueden sintetizar a través de dos modelos: 1) el modelo del control gubernamental o del estado intervencionista; y 2) el modelo de supervisión estatal o del estado evaluador. El primero concibe a la educación superior como una empresa homogénea con la intención gubernamental de regular y controlar todos los elementos de la dinámica del sistema: ingreso, curriculum, requerimientos para otorgar los diplomas, reclutamiento del personal, calidad de la oferta, etc. No reconoce la cul-

tura organizacional de la educación superior como “flojamente acoplada y multidimensional”. La segunda reconoce la necesidad de que el Estado establezca los parámetros básicos de funcionamiento, pero deja en manos de las instituciones las decisiones académicas fundamentales, señaladas en el modelo 1. Clark Kerr, mirando al siglo XXI, reclama un nuevo significado para el concepto de autonomía dado por la *convergencia y la construcción del consenso* institucional (Kerr, 1994).

CONCURSOS ACADÉMICOS Y CIUDADANÍA UNIVERSITARIA: TRADICIÓN Y TRAICIÓN AL REFORMISMO

Pocos pensamientos de los reformistas resultan tan ejemplares respecto del perfil pedagógico y anti-conservador del movimiento, como lo fue el de Deodoro Roca con respecto al valor de una nueva pedagogía para desarrollar la inteligencia de los alumnos. En *Palabras sobre los exámenes* (1930), Deodoro Roca escribía:

Exámenes a la vista: bolilleros, bolilleros, más bolilleros [...] El alumno acude con su número. No siempre saca premio. Hay que pasar de alumno

a médico, abogado, ingeniero. [...] Todo esto será tuyo si me respondes a estas preguntas, si tienes suerte con estas bolillas desde donde te miro [...].

¡Menos loterías, señores profesores! Las verdaderas pruebas no deben cifrarse en las respuestas del discípulo sino en sus preguntas. De la desnuda y oportuna pregunta del discípulo debe inferirse su curiosidad, su capacidad, su aptitud, la calidad de su espíritu, su grado de saber y su posibilidad. La única relación legítima y fecunda que debe trasuntar un examen que aspire a salvarse es la de un discípulo que pregunta y la de un “tribunal” que responde. ¡Son ustedes los que deben “rendir”, señores profesores! Mientras eso no ocurra, se seguirán oyendo en escuelas, liceos, colegios y universidades las dramáticas y fatídicas palabras del “croupier” docente: ¡¡¡No va más!!!”.

El espíritu innovador de esta imagen de un profesor respondiendo a las preguntas de sus discípulos, sometido a la lógica del interrogatorio, de la prueba, es el que está presente en los concursos públicos que reproducen parte de los rituales de obtención del grado de *Magister* de las universidades medievales. Uno de los rasgos que caracterizaba la calidad de la enseñanza en las universidades públicas tradiciona-

les herederas del legado reformista fue el modo de reclutamiento de sus profesores, a través de los llamados *concursos públicos*.

¿Cómo se realizan los concursos, o más bien cómo se realizaban? El sistema básico de reclutamiento del personal docente en las universidades nacionales argentinas es el concurso de antecedentes y oposición (Mollis y Feldman, 1998). Los concursos son instancias públicas y abiertas de selección de aspirantes evaluados por expertos. Cuando existen fondos suficientes se invitan expertos internacionales. En los últimos años, en función del ajuste presupuestario, se suprimió la invitación a expertos extranjeros, con el consecuente correlato de pérdida de internacionalización de los parámetros de reclutamiento.

La evaluación del candidato se realiza sobre la base de un análisis de los antecedentes académicos y profesionales y para las dedicaciones exclusivas y semiexclusivas se tiene en cuenta el plan de investigación presentado. La Prueba de Oposición consiste en una entrevista y una clase preparada en torno a un tema definido por el jurado. Los cargos ganados por concurso son periódicos y se renuevan cada siete años para profesores y cada tres para docentes auxiliares.

La estructura del co-gobierno universitario tiene una decisiva importancia en el resultado final del concurso, ya que los dictámenes

del jurado son de carácter consultivo. Los consejos directivos son los que, en definitiva, realizan las propuestas de designación y actúan como órgano revisor en caso de apelaciones a los dictámenes. El consejo superior de la universidad es el que toma la decisión final. Es así cómo, en la estrategia de los concursos públicos, se combinan permanentemente instancias administrativas, académicas y políticas para la gestión de las decisiones.

Desde su inicio hasta su culminación, el proceso de concursos ofrece a los aspirantes mecanismos de apelación y revisión en cada una de las instancias: la inscripción, la formación del jurado, el dictamen del jurado y la resolución del consejo directivo de cada facultad. El consejo superior, que concentra todas las funciones del gobierno universitario, es el organismo máximo de apelación dentro de la universidad aunque, eventualmente, pueda existir el recurso a la justicia civil. Si bien el mecanismo se torna lento, esto representa, para algunos, una garantía de transparencia en el proceso por la existencia de diversidad de controles y supervisión y por la posibilidad de objeción fundamentada en los distintos pasos del proceso. *Sin embargo, la vinculación directa que existe entre los concursos de profesores y el gobierno universitario (sólo los profesores concursados regulares vo-*

tan para elegir sus representantes en el consejo superior) genera sospechas sobre la eficacia del mecanismo para lograr la excelencia.

Este relato sobre la tradición de los concursos confronta con el necesario relato acerca de la traición a muchos de los saludables principios aquí descriptos. En la UBA, falta sustanciar entre un 70% y 30% de los concursos según se trate de auxiliares o profesores. Algunos protagonistas suponen que la falta de concursos está vinculada a mecanismos político-clientelares semejantes a los partidarios, para evitar que haya una mayor cantidad de votantes en la elección de autoridades. Entre los hechos enrarecidos se encuentran: el proceso de elección de los jurados favorables a grupos que apoyan a las autoridades, que da lugar a un número cada vez más elevado de recursos legales interpuestos y observaciones a los procedimientos y hacia las formas que se llevan a cabo. Las apelaciones, el clima adverso y sospechoso en el que se desenvuelven los rituales otrora orientados por los méritos de los candidatos, han desvirtuado en muchos casos, el fundamento académico que le dio sustento al procedimiento de elección.

El fundamento pedagógico reformista del concurso está en el pensamiento de Deodoro Roca y Alfredo Palacios fundamentalmente para seleccionar al mejor, el que más sabía, el que me-

mejor podía enseñar. Hoy, la ciudadanía universitaria (esto es el derecho a voto) y los concursos están interpelados por una lógica clientelar, corporativa y en algunos casos partidaria ajena al espíritu de la Reforma Universitaria, que habrá que volver a considerar. El tipo de ciudadanía universitaria que defendieron los reformistas dejaba en manos de los profesores que enseñaban y accedían por sus méritos a sus cargos, el derecho a votar sus autoridades y ser elegidos, en modelos institucionales que funcionaban para pocos alumnos con pocos profesores, completamente distantes de las universidades masivas del presente. La situación actual es opuesta a la histórica de la Reforma del 18. Unos simples datos lo demuestran: del total de docentes universitarios en el año 2005, 41% tiene la categoría de Profesor (adjuntos, asociados y titulares) y el 59% restante pertenece a la categoría de docentes auxiliares; del 41% de los profesores de las universidades nacionales, sólo el 20,2% tiene dedicación exclusiva (dedicación exclusiva a las tareas de enseñanza e investigación con 40 horas semanales), el 25,3% tiene dedicación semi-exclusiva (20 horas semanales) y el 54,5% tiene dedicación simple (menos de 10 horas semanales). A su vez entre los auxiliares docentes, sólo el 8% tiene dedicación exclusiva y el 20% semi-exclusiva, en tanto que el 72% restante tie-

ne dedicación simple (Mollis, 2006). Desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza estos indicadores sugieren que la mayor parte del tiempo de clase de nuestros jóvenes universitarios está en contacto con jóvenes profesionales, sin experiencia profesional ni pedagógica pocas horas a la semana. Aparece una tendencia en nuestro sistema universitario muy clara: en aquellas unidades académicas donde recae la responsabilidad docente en los profesores más que en los auxiliares, donde hay mayor dedicación horaria y mayor número de docentes con diplomas o certificados de posgrado, se eleva la calidad de la enseñanza de los cursos. Sin embargo la masividad de la matrícula privilegia el reclutamiento de docentes jóvenes prácticamente recién graduados quienes, en mayor proporción que los Profesores, son responsables de la función docente. Toda una paradoja desde el punto de vista del espíritu meritocrático de la histórica Reforma Universitaria.

RECREAR LA COMUNIDAD ACADÉMICA UNIVERSITARIA, UN IMPERATIVO NECESARIO

Por lo dicho hasta aquí, estamos en condiciones de asegurar que las universidades públicas,

frente a las transformaciones promovidas por la globalización, enfrentan el mayor desafío desde su etapa fundacional: *la supervivencia*. La mayor paradoja de la educación superior hoy en la Argentina es *la imperceptible terciarización de las universidades*, que como consecuencia de las políticas públicas de las últimas décadas, se han convertido en instituciones que otorgan diplomas profesionales más que instituciones del y para el saber. A su vez a las instituciones técnicas terciarias han ido desapareciendo y las de formación docente deben articularse con el circuito universitario para acreditarse (subsistir). Es posible aventurar que en pocos años la educación superior argentina –con excepción de las pocas universidades privadas de excelencia– se convierta en una sumatoria de *colleges* o instituciones terciarias al estilo norteamericano. Muchas universidades, fascinadas por la ilusión de una identidad homogénea global, han desnaturalizado sus históricas funciones sociales. La comunidad académica heredera de la tradición comunitaria medieval se ha desvanecido ante el *ultraindividualismo profesoral*. La heterogeneidad del cuerpo de profesores universitarios, se expresa en una gama que va desde el profesor investigador incentivado (que representa el 18% de la población nacional de

profesores universitarios) hasta el enseñante recién egresado (que representa una mayoría significativa de la población docente universitaria). La identidad de los profesores de las universidades públicas se encuentra en tránsito del *académico* al *consultor internacional* debido a que “prestigio y honorarios” provienen de *otras fuentes de financiamiento* como las agencias bancarias (nacionales o internacionales) o el gobierno central. Los desafíos del siglo XXI para las universidades argentinas –y probablemente latinoamericanas– se encuentran en la imposibilidad de combinar ambos modelos (intervencionista o evaluador) sin afectar las diferentes autonomías. El papel del estado minimizado en el contexto neoliberal expresó sus pactos de contratación del buen ciudadano por el del sujeto económico, global y consumidor racional, adoctrinado por la nueva religión del mercado, sin dejar espacio para *las labores científicas y la alta cultura intelectual* de la que hablaba Roca a principios de siglo.

Para sobrevivir y recrear el sentido fundacional, es necesario acordar una descripción de las urgentes prioridades. ¿Por dónde comenzar? Habrá que reconocerse para cambiar. Reconocer el déficit pedagógico de los planes de estudio para formar profesores universitarios que enseñan en los otros niveles del sistema

educativo. Reconocer la necesidad de reconstruir la misión institucional (animarse a diseñar la misión universitaria en singular más que en plural) y el valor del conocimiento para la formación de los grupos dirigentes que se orienten a la producción científica, cultural y tecnológica. Reconocer la crisis de representatividad de los cuerpos colegiados y la disfuncionalidad de la estructura administrativa. Reconsiderar la relación entre ciudadanía política universitaria y selección académica por concurso en base a méritos. Por último, habrá que pedagogizar los problemas de la universidad, politizarlos y despartidizarlos; habrá que filosofar sobre el sentido, la misión y la praxis universitaria para conquistar *un proyecto soberano sustentado en una epistemología social del conocimiento local*. Habrá que reformar el legado de la Reforma que distorsiona el cumplimiento de las misiones emancipadoras de la educación superior: aprender para innovar, enseñar para recrear, e investigar para producir ciencia, tecnología y cultura. Todas estas prioridades, devenidas en urgencias institucionales, deberían formar parte de los diagnósticos que fundamentan la futura Ley de Educación Superior.

Nuestra propuesta es *reconstruir el sutil encanto de las autonomías, sobre la base de la integración de los poderes institucionales, los*

poderes público-sociales, los poderes políticos y los poderes económicos en un marco de negociación, consenso y construcción de capacidades institucionales para el mejoramiento de la cultura universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Duby, G. 2001 *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos* (Barcelona: Andrés Bello).
- Galarza, D. 2008 “¿La universidad en debate? Reflexiones a partir del análisis de los proyectos de Ley de Educación Superior presentados en la Cámara de Diputados” en Mollis, M. (ed.) *Memorias de la Educación. A 50 años de Ciencias de la Educación en la UBA* (Buenos Aires: Editorial del CCC), en prensa.
- Kerr, Clark 1994 *Higher Education cannot escape History* (Nueva York: State University of New York: New York Press).
- Mollis, M. y Feldman, D. 1998 “Accountability without tenure?” en Forest, J. (editor) *University Teaching, International Perspectives* (Nueva York/Londres: Garland Publishing Inc.).
- Mollis, M. 2003 “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: Identidades alteradas” en Mollis, M *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Mollis, M. 2006 “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas” en Teichler, Ulrich (comp.) *Reformas de los modelos de la educación superior* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras –Universidad de Buenos Aires–/ Miño y Dávila Editores).
- Mollis, M. 2007 “La educación superior en Argentina: balance de una década” en *Revista de la Educación Superior* (México DF) Vol. XXXVI, N°142, abril-junio.
- Roca, D. 1942 “Palabras sobre los exámenes” en *Educación - Revista del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba* (Córdoba) N°1, noviembre.
- Rosovsky, H. 1990 *The University. An owner's manual* (Nueva York/Londres: W. W. Norton Company).

TRAZOS DEL MOVIMIENTO REFORMISTA UNIVERSITARIO EN URUGUAY

JORGE LANDINELLI*

EL IMPULSO INICIAL

América Latina vivió como un fenómeno de magnitud continental el impacto de la Reforma de Córdoba de 1918. La removedora experiencia de los estudiantes argentinos, que trascendió muy fuertes e intransferibles peculiaridades, se proyectó sobre otras realidades nacionales con sus contenidos radicales de transformación de las funciones de la institución universitaria y sus propuestas democráticas generales, e influyó decisivamente en la configuración de los movimientos universitarios de masas en toda la región.

En la coyuntura histórica de su génesis, el reformismo universitario tuvo una importancia extraordinaria como expresión de los requerimientos de las emergentes clases

medias que cambiaban lentamente la composición del estudiantado. Sus múltiples manifestaciones locales no derivaron posteriormente en una definición homogénea de preferencias y conductas políticas sustentadas en una matriz ideológica común y, por el contrario, el amplio movimiento inspirado por el ideario del Manifiesto de Córdoba reveló a corto plazo que en su seno coexistían concepciones diversas y hasta antagónicas sobre las alternativas de futuro de las sociedades latinoamericanas. No obstante, el reformismo elevó con fuerza carismática un programa progresista de fundamentación antioligárquica y democrática que sirvió para ubicar la cuestión universitaria en el centro de los procesos sociales y políticos del continente. De esa manera enfrentando siempre la más enconada resistencia de las fuerzas conservadoras, el movimiento reformista se constituyó paulatinamente en la principal plataforma intelectual para sostener los

* Politólogo uruguayo. Profesor investigador titular del Instituto de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.

esfuerzos renovadores en las universidades latinoamericanas.

Los planteamientos básicos consistían en la exigencia de participación de los estudiantes en el gobierno de la enseñanza superior y la reivindicación de los derechos de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, así como a definir sus planes de estudio, garantizando la libertad de cátedra y el acceso a la docencia por concurso público. Se demandaba también el fortalecimiento de los vínculos de la universidad con la sociedad, para lo cual se postulaba la implementación de actividades permanentes de asistencia a la comunidad y la creación de universidades populares que permitieran la difusión del conocimiento y la cultura entre los trabajadores. Todo ello en un contexto de redefinición de las relaciones institucionales con los poderes gubernamentales, las cuales debían constituirse a partir del reconocimiento de la más amplia autonomía académica, organizacional y política de los centros de estudio.

LAS PREMISAS DEL REFORMISMO EN URUGUAY

Las aspiraciones del reformismo se insertaron de manera específica y con consecuencias disímiles en las diferentes realidades nacionales. En las particulares circunstancias uruguayas de la época muchas de sus propuestas transformadoras concretas no implicaban novedades radicales.

El sistema educativo en Uruguay, que focalizó la primera política social sistemática del Estado, había experimentado importantes avances antes de la eclosión de Córdoba. Las medidas relacionadas con la expansión de la educación pública, animadas por la confianza racionalista en sus virtudes emancipadoras y en la superación de los individuos a través de ella, habían ubicado al país en el nivel más alto de desarrollo de los ciclos primarios de enseñanza en América Latina, consolidando los principios de obligatoriedad, gratuidad y

laicidad establecidos desde la Ley de Educación Común de 1877. Tales líneas de acción gubernamental, orientadas a la modernización y homogeneización cultural del país, se profundizaron especialmente en la llamada “época batllista” de las primeras décadas del siglo pasado, comprendiendo asuntos como el mejoramiento sustancial de la formación docente, el desarrollo de la enseñanza nocturna para adultos, el estímulo a la escolarización integral de la mujer, la multiplicación y descentralización territorial de los establecimientos educativos secundarios.

La Universidad de la República, instalada en 1849 como un emprendimiento típicamente republicano, se ubicaba en ese marco de evolución del sistema educativo con nítidos matices y rasgos diferenciales respecto a la vetusta Universidad de Córdoba u otras igualmente anquilosadas en otros países latinoamericanos. El laicismo y el antidogmatismo en la enseñanza superior, como opción al dominio clerical heredado de la colonia, era un reclamo que carecía de sentido en el país. Esos atributos seculares propios de la modernidad enraizaban en la trayectoria histórica de la institución, envuelta tempranamente en una atmósfera de liberalismo político radical e influjos masónicos, muy distante de la autori-

dad eclesiástica. Así mismo, estaba planteado en otros términos el problema de la autonomía, reconocida prematuramente como una potestad consustancial a la vida universitaria uruguaya e integrada como imperativo legal a las disposiciones de la Constitución Nacional de 1917. Algo similar sucedía con la exigencia de participación del estamento estudiantil en las instancias de dirección universitaria que, aunque de manera insuficiente, estaba ya parcialmente consagrada en la Ley Orgánica de la Universidad de 1908, con el fin de “llevar al seno de las autoridades la expresión de atendibles exigencias”. Ese ordenamiento jurídico incorporó la representación estudiantil plena a nivel de los Consejos de cada una de las Facultades, con la severa limitación de que ella debería ser ejercida por graduados, aunque electos por el voto público de los estudiantes. Antes, en 1916, como consecuencia de una prolongada sucesión de movilizaciones y huelgas estudiantiles, se había aprobado la ley que introdujo la total gratuidad de la prestación estatal de enseñanza secundaria y universitaria.

El obligado señalamiento de esas características distintivas de la universidad uruguaya no supone entender que la problemática planteada por el movimiento de reforma universitaria

haya sido ajena a su realidad. Por el contrario, fueron muchas y muy importantes las razones que llevaron al auge de la ola reformista animada por la potencia de los postulados de Córdoba, signando las luchas de generaciones sucesivas de estudiantes que enfrentaron los atrasos organizativos notorios en la Universidad de la República y postularon una nueva concepción de su papel en la sociedad. Al predicamento de la Reforma de Córdoba se le puede atribuir un valor primordial para explicar las características insurgentes del movimiento estudiantil uruguayo y la gravitación que ejerció en la evolución de la organización universitaria, atendiendo a la maduración de su responsabilidad institucional y a la evolución de su compromiso social y político.

LA RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL

El ordenamiento legal que determinaba las características de la Universidad de la República en 1918 se fundamentaba en el criterio de que ella debía "...hacer enseñanza profesional, práctica, desalojando en absoluto todo propósito de especialización científica o de teoría pura, que sería una vanidad y un absurdo para nuestro país en el transcurso de muchos años

todavía". Contravenir esa concepción fue objetivo privilegiado de la activación del reformismo. El centro de la oposición estudiantil fue el propio carácter de la institución: "fábrica de profesionales", "cerrada, de casta, alejada del pueblo", "sin relación directa con la realidad nacional". Carlos Quijano, dirigente de relieve en la primera fase del movimiento uruguayo, decía: "Por su carencia de finalidad científica la Universidad vive desconectada con la realidad nacional. Lo está también por su hermetismo de casta. No estudia ningún problema nacional a fondo, no es capaz tampoco de ilustrar a las grandes masas sobre esos problemas".

La importancia de esos planteamientos críticos es innegable; sustentaron una práctica en la cual se consolidó la organización de la juventud universitaria en el país, fijándole principios vertebrales que explican el ininterrumpido recorrido histórico de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), fundada en 1929 como expresión del sentido unitario de la protesta estudiantil.

La aprobación de una nueva Ley Orgánica de la Universidad de la República en 1958 fue el logro más visible de décadas de luchas reformistas dirigidas a redefinir la naturaleza y misión del quehacer universitario. En esa norma

vigente hasta la actualidad, producto de muy intensas movilizaciones en las que confluyeron las exigencias de la comunidad universitaria con los claros apoyos solidarios del movimiento obrero, se estableció en el artículo 2º:

La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior [...] Le incumbe asimismo a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública, defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

Obedeciendo a la tradición jurídica nacional, la Ley Orgánica consagró también que “[...] la universidad se desenvolverá en todos los aspectos de su actividad con la más amplia autonomía”, con el agregado fundamental de estatuir el principio democratizador del cogobierno, mediante la integración tripartita del Consejo Directivo Central, de los Consejos de Facultad y los Claustros (asambleas electoras del Rector y los Decanos), organismos éstos que pasaron a conformarse con representantes directos de docentes, estudiantes y gra-

duados electos por voto secreto y obligatorio de las personas componentes de cada uno de los estamentos.

Esa dimensión institucional del compromiso reformista en Uruguay es factor clave para identificar en perspectiva histórica su relevancia, especialmente cuando la enérgica defensa de la autonomía y el cogobierno en la Universidad de la República debió ser una constante frente a episódicos desbordes autoritarios que buscaron infructuosamente su sofocamiento o gravosos ciclos dictatoriales que implementaron su avasallamiento con el despliegue de las expresiones más violentas de la represión y la censura contra los universitarios.

LA RESPONSABILIDAD POLÍTICA

Los fundamentos insurgentes de la Reforma de Córdoba, transmitidos con convincentes frases declamatorias y un desbordante aliento romántico, llamaban a trascender la realidad y construir una nueva conciencia social para la emancipación de América Latina. En ese sentido, la réplica uruguaya de la “revolución universitaria” creció como una significativa “escuela de política” que alumbró una forma original de comportamiento colectivo y pro-

dujo vigorosos cambios culturales entre los estudiantes.

A principios de los años treinta la naciente FEUU declaraba:

Nuestra actividad no puede reducirse solamente al claustro. Con el amplio espíritu reformista que nos anima creemos en la función social de la Universidad, en vez de la casa cerrada y egoísta que, con el fin único de formar profesionales, hasta ahora ha realizado el espíritu conservador de sus autoridades. Hemos procurado llegar hasta las masas humildes a quienes la situación económica desplaza de las fuentes de cultura con la verdad simplificada de nuestra ciencia, a fin de que puedan luchar con eficacia [...] Queremos retribuir así en algo el esfuerzo que hace el pueblo por esta casa.

Más allá de las impregnaciones iluministas que resaltan en el discurso, el reformismo promovió el interés de la juventud universitaria por los asuntos públicos y el rechazo a la indiferencia política, a las conductas personales reacias a mostrar entusiasmo por los ideales y orientadas exclusivamente a la autorrealización. Ese redescubrimiento de la política como obligación moral y compromiso con el interés general es característico del

reformismo y se expresa en un itinerario de aceptación de responsabilidades inherentes a sucesivas circunstancias históricas. Los estudiantes universitarios uruguayos de sucesivas generaciones, superando graves momentos de decadencia o frustración, encontraron en el ideario reformista un acicate para desarrollar con osadía de espíritu la conciencia del papel que les correspondía en relación a cuestiones trascendentes para la sociedad: defensa de las libertades públicas y derechos democráticos, antifascismo, solidaridad activa con el movimiento obrero y popular, antiimperialismo. Esos elementos se eslabonaron en la construcción de una asentada tradición de definiciones doctrinarias y propuestas programáticas, en la acumulación de experiencias de movilización masiva e inserción en las luchas sociales, en la hechura de una organización estable y duradera, dotada hasta la actualidad de prestigio y legitimidad.

EL REFORMISMO HOY

La insurgencia estudiantil ligada a los postulados de la Reforma de Córdoba fue ingrediente de un momento de descubrimiento y condensación de las contradicciones que encerraba el

desarrollo de las sociedades latinoamericanas en la primera mitad del siglo pasado y en muchos países contribuyó decisivamente a la ampliación o la apertura de la política de masas. Sus resonancias en Uruguay fueron visibles y perduran en la consideración social de la autonomía universitaria y el cogobierno de la Universidad de la República, en la centralidad manifiesta de la educación superior pública y en el poder democrático de su misión conectada a los problemas de interés común.

Sin embargo, no es difícil indicar superficialmente algunos fenómenos entre muchos que permiten argumentar que los problemas de la educación superior uruguaya en el presente difieren notablemente de los que predominaban noventa años atrás. Por una parte, la población estudiantil actual, que engloba en su acelerada masificación a individuos de extracción social considerablemente desemejante, no es comparable a la que antes configuraba el más exiguo, elitista y uniforme estudiantado universitario, proveniente de una parte reducida de la sociedad y de un entorno cultural homogéneo. La mayoría son estudiantes de tiempo parcial que deben repartir su jornada entre las exigencias curriculares y las del trabajo, por lo cual viven dificultades de asimilación que determinan el

riesgo del fracaso y la deserción, cuando la educación superior ya no es vía segura para la movilidad social ascendente. Por otro lado, la institución universitaria enfrenta complejos desafíos para dotar de sentido y significación social a sus acciones, tratando de dejar atrás los perdurables modelos académicos profesionalistas y los resistentes resabios corporativos que no lograron vencer los empeños reformistas del pasado.

En ese contexto, admitiendo obvias diferencias de época, no parece exagerado afirmar que el legado del estallido de Córdoba sigue siendo referencia clave en la valorización de la función social de la organización universitaria. Hoy como ayer, la congruencia y la trascendencia de sus contribuciones con respecto a las necesidades y demandas de la sociedad obliga a responder al reto y la obligación moral de constituir a la universidad en un lugar donde fecunde la construcción del futuro. En los términos planteados por nuestro tiempo histórico, estimulando su capacidad analítica y propositiva, aportando al crecimiento económico innovador y sustentable, poniendo el conocimiento al servicio de procesos de desarrollo socialmente equitativos y cohesivos, organizándose de manera más eficiente como comunidad participativa y crítica, ayudando

a elaborar democracias políticas completas y estables, formando no solamente recursos humanos altamente calificados sino también ciudadanos responsables, identificados con los mejores valores de la cultura científica y humanística de nuestro tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

Oddone, Juan y Paris, Blanca 1971 *La Universidad uruguaya: del militarismo a la crisis (1885-1958)* (Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República).

LA AGENDA INCUMPLIDA

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA EN GUATEMALA

VIRGILIO ÁLVAREZ ARAGÓN*

Cuando el 21 de junio de 1918 los jóvenes estudiantes universitarios cordobeses hicieron público su *Manifiesto Liminar*, repudiando la imposición de un rector que no representaba los aires de renovación que las reformas liberales suponían, los jóvenes universitarios guatemaltecos se afanaban por poner punto final a una larga dictadura que controlaba, a su manera, los ejercicios de enseñar y aprender las ciencias y las prácticas profesionales.

Los universitarios guatemaltecos de la generación de 1900 no se importaban con las formas de hacer gobierno dentro de la universidad, se esforzaban ya, para entonces, en construir un partido de universitarios que pudiera dar forma y contenido a un Estado y un Gobierno con el más amplio compromiso público posible.

* Sociólogo. Coordinador del área de educación de la sede Guatemala de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Puede que este distanciamiento de las cuestiones meramente vinculadas a la gestión y administración de la vida universitaria estuviera ligado a que desde hacía casi dos décadas la tutela religiosa había sido totalmente erradicada del ámbito universitario. La Ley Orgánica de Instrucción Superior, promulgada en 1875, cuatro años después del triunfo liberal, no sólo había suprimido la conservadora y religiosa universidad de San Carlos, eliminando cualquier control religioso sobre la enseñanza profesional, sino, lo más importante, se concedía a la comunidad universitaria la posibilidad de elegir a los miembros de las juntas directivas de las facultades, con excepción de los decanos y vicedecanos. “La institución universitaria dejaba de ser un espacio para el fortalecimiento del pensamiento escolástico, para abrirle paso al conocimiento científico y técnico” (Álvarez, 2002:119).

Con sus altas y bajas la universidad había dado espacio a que las nuevas generaciones de profesionales fuesen constituyendo un nuevo

pensamiento político, a tal grado que fue en sus aulas donde se gestaron las luchas políticas contra el autócrata Manuel Estrada Cabrera. De las organizaciones estudiantiles facultativas pronto pasaron a ser parte activa del Partido Unionista, eje político que abanderó las movilizaciones contra el dictador en 1920.

Bajo esas condiciones, los estudiantes guatemaltecos apenas si prestaron atención a los acontecimientos argentinos, imbuidos, como estaban, en el repensar una sociedad que se antojaba novedosa y pujante.

Pero los sueños no se condujeron con la realidad y al poco tiempo el país estaba sumido, de nuevo, en una oscura dictadura, de la que sólo saldría veinticinco años después, haciéndose valer, entonces, el espíritu autonomista y democrático de Córdoba, mismo que los entonces jóvenes universitarios enarbolaban con fuerza y convicción. Desde las aulas universitarias se había impulsado, de nuevo, el movimiento revolucionario que daría al

traste, primero, con el gobierno autoritario de Jorge Ubico, y luego con el de su sucesor Federico Ponce, abriendo las puertas a la Revolución de 1944.

Fundar una universidad autónoma fue una de las grandes apuestas de estos revolucionarios que de la noche a la mañana se vieron transformados de estudiantes en diputados y gobernantes. Para ellos

la autonomía de una universidad no implica el exclusivo manejo económico independiente: es de alcances muchas veces insospechado [...] la autonomía significa para el universitario, gobierno de sanas inquietudes del espíritu, con alteza de miras, para forjar una nueva Guatemala (Congreso de la República, 1944a:9)

asumiendo además que “la autonomía es una condición determinante para que toda universidad cumpla su función de orientar y divulgar universalmente el conocimiento, así como de auxilio práctico para la solución de los altos

problemas actuales y venideros” (Congreso de la República, 1944b:324).

No se habló, sin embargo, de una “república universitaria” como los estudiantes cordobeses identificaron su propuesta de institución. Para los estudiantes guatemaltecos, convertidos a toda prisa en constitucionalistas, la autonomía era esencialmente en el ser y hacer de la institución en su relación con el conocimiento, y no necesariamente en sus formas de organizarse y dirigirse. No la imaginaron, tampoco, una universidad de estudiantes, pero sí con un gobierno en el que estos fueran parte importante en la toma de decisiones.

Una nueva universidad se perfilaba en el horizonte de una generación que, ahora sí, creía que el país tomaría el rumbo de la democracia y la justicia social. Pero la primavera duró muy poco, y el candente verano del autoritarismo pronto se impuso de nuevo. La Universidad primero fue controlada, para luego ser perseguidos todos aquellos de sus miembros que osasen cuestionar al régimen militar que, con su despótica manera de apropiarse del Estado y sus bienes, le servía de gendarme a los grupos oligárquicos. Para buena parte de los años de las décadas de 1960 y 1970 la Universidad fue convirtiéndose en el único espacio donde las disputas ideológicas podían librarse de manera amplia y abierta,

convirtiéndose en la *isla democrática* de la que hablan Barillas, Enriquez y Taracena (2000).

Sin embargo también esa posibilidad duró muy poco, el pensamiento universitario apenas si esbozaba frases en defensa de la libertad y la justicia. Las demandas por democracia efectiva, respeto a los derechos humanos y justicia social fueron criminalizadas, siendo la causa para que docentes, estudiantes y servidores fueran perseguidos, desaparecidos y asesinados.

Asaltos armados y requisas abusivas y prepotentes en el campus se sucedieron en esas décadas, con la consabida reducción real del ejercicio pleno de la autonomía. La universidad pública fue reducida a una simple institución expedidora de diplomas, sin capacidad de producir pensamiento ni mucho menos ideas novedosas o críticas. Todo cuidado y recelo era poco, pues nadie podía confiar en su colega ni en su vecino.

Reformas constitucionales sucesivas¹ permitieron no sólo la creación acelerada de univer-

1 Si bien fueron llamadas de nuevas constituciones, fuera de la de 1944 que reformuló todo el andamiaje legal del Estado, las subsiguientes constituciones aprobadas en 1956, 1965 y 1985 no fueron sino revisiones de las anteriores, desprotegiendo cada vez más a los ciudadanos y liberando la economía para que las oligarquías y nuevos grupos económicos puedan enriquecerse sin asumir

sidades privadas sino la renuncia del Estado a todo control sobre el funcionamiento del sistema de educación superior, a tal grado que en la actualidad cada universidad define sus propios criterios de calidad y eficiencia, sin que existan mínimos mecanismos de coordinación, mucho menos de evaluación y control de lo que desde ellas se hace y produce. El Estado guatemalteco resultó, de esa cuenta, expropiado de todas sus responsabilidades y obligaciones en lo que a coordinación y control de la educación superior en beneficio de la sociedad y su futuro se refiere.

Universidades privadas de abierto y declarado propósito confesional fueron autorizadas a funcionar, más con la intención de difundir el pensamiento religioso conservador que por compromiso efectivo con el desarrollo del conocimiento. La laicidad del sistema educativo que para inicios del siglo XX era una realidad en Guatemala, luego de la contra revoluciones de 1954 es ya sólo un dato histórico.

Las élites conservadores que desde distintas posiciones y momentos se fueron apropiando del poder público retornaron al confesionalismo como parte esencial del qué hacer univer-

sitario e, incapaces de construir un sistema de educación superior dinámico y ordenado, lo condenaron a la anarquía y el desorden, donde los intereses privados son los que deciden, aún dentro de la universidad pública que, incapaz de replantearse su compromiso con la sociedad y el conocimiento ha servido de recurso para que camarillas profesionales la instrumenten en sus propios beneficios.

Hacer de las aulas universitarias tribuna para la difusión propagandística del pensamiento neo conservador y neo liberal fue el golpe más certero que desde el proyecto de dominación hegemónico se impulsó en Guatemala. Toda una institución privada se ha dedicado a ello por más de treinta años, logrando influir drásticamente en la forma de pensar y actual del guatemalteco medio.

Atacada y perseguida, la intelectualidad progresista guatemalteca sobreviviente optó por el exilio o el ostracismo, quedando la universidad pública convertida en un reducto donde, como sucedía en la Córdoba de inicios del siglo veinte, las prácticas docentes quedaron viciadas de “un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y las disciplinas modernas” (Franco, 2008:4).

Como sucedía hace noventa años en la universidad de la Córdoba argentina, en la

ningún compromiso público, mucho menos responsabilizándose con el desarrollo del país.

universidad pública guatemalteca “la consiga ‘hoy por ti, mañana por mí’ [...]” asume “la preeminencia de estatuto universitario” (Ibid) sin que sea posible construir una planta docente capaz de construir aquella “vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende” (Ibid) a la que los estudiantes cordobeses convocaban en su visión del qué hacer universitario.

Los jóvenes universitarios no son ya convocados a construir nuevas propuestas y dudar del conocimiento existente. Dominados por la ideología hegemónica *del sálvese quien pueda sin importar los procedimientos ni la vida de los otros*, impuesta desde todos los espacios de reproducción conceptual y abanderada abierta y públicamente por la universidad privada que se autonoombra libertaria, los jóvenes han perdido la capacidad de plantearse utopías, difuminándose en un universo de expectativas individualistas donde la responsabilidad colectiva y el compromiso público han quedado de lado.

Masificada en todos sus espacios, la universidad pública guatemalteca se debate entre la obligación por renovarse desde sus raíces, para cumplir con su responsabilidad pública de ser referencia del desarrollo del conocimiento, y la presión que los grupos de interés que a su inte-

rior se han constituido hacen para utilizar sus espacios con la simple finalidad de alcanzar sus intereses extrauniversitarios.

La agenda universitaria guatemalteca, en consecuencia, en este inicio de siglo pasa no sólo por enfrentar, cuestionar e invalidar los nuevos dogmas que el mundo actual ha impuesto y sacralizado, sino por reorientarse para tratar de constituirse en el motor del avance científico y cultural de una sociedad que, recién autodescubierta como multilingüe y multicultural, le demanda transformarse en el centro donde el diálogo intercultural pueda producir la síntesis de una nueva nacionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez Aragón, Virgilio 2002 *Conventos, aulas y trincheras: Universidad y movimiento estudiantil en Guatemala* +- (Guatemala: FLACSO) Vol. 1.
- Congreso de la República 1994a *Expediente del Decreto Legislativo N°14* (Guatemala).
- Congreso de la República 1994b “Decreto Legislativo N°14” en *Recopilación de leyes* (Guatemala) t.63.
- Barillas Byron, Enriquez Carlos, Taracena Luis Pedro 2000 *3 décadas e generaciones*.

*El movimiento estudiantil universitario.
Una perspectiva desde sus protagonistas
(Guatemala Helvetas/CONGCOOP).*

Franco Arbelaez, Agosto 2008 *El manifiesto
de Córdoba* en [http://w3.pedagogica.edu.co/
storage/rce/articulos/11_08docu.pdf](http://w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/11_08docu.pdf).

AUTONOMÍA Y REFORMAS

CUBA Y LA REFORMA DE CÓRDOBA

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA*

El generoso movimiento de renovación liberal iniciado en 1918 por los estudiantes de Córdoba va adquiriendo en nuestra América los caracteres de un acontecimiento histórico de magnitud continental. Sus ecos inmediatos en Buenos Aires y México, en Santiago de Chile y la Habana, en Lima y Montevideo, han despertado en todos los demás países un vivo deseo de propiciar análogas conquistas.¹

JOSÉ INGENIEROS

La autonomía no es una concepción nueva. Ha sido una preocupación desde el mismo

origen de la Universidad. El papel autonómico de la Universidad ya se consideraba en el conjunto de leyes más antiguas sobre esta institución que aparecen en las Siete Partidas del Rey Alfonso X El Sabio (1256-1263). La Carta Magna de las universidades europeas (Universidad de Bolonia, 1888), antecedente de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, establece que la Universidad es una “institución autónoma” que “produce, examina, valora y ofrece cultura, mediante la investigación y la enseñanza”.

Un debate dentro de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) llegó a las siguientes conclusiones respecto de la autonomía:

- 1) La Universidad debería tener el derecho de escoger su personal;
- 2) y sus estudiantes;
- 3) las universidades deberían elaborar sus propios programas y ser capaces de decidir el

* Asesor Académico de la Global University Network for Innovation (GUNI). Miembro del Foro UNESCO de Educación Superior, Investigación y Conocimiento. Miembro del Grupo de trabajo de CLACSO sobre Universidad y Sociedad.

¹ Citado por Raúl Roa (1935).

nivel requerido para cada título y diploma, y, en aquellos países donde los títulos, los diplomas y la práctica profesional están definidos por ley, las universidades deberían participar de una manera efectiva en la definición de sus programas y niveles de educación;

- 4) cada universidad debería decidir sus programas de investigación;
- 5) la Universidad es libre dentro de límites generosos para distribuir su presupuesto –ingresos financieros de varios tipos– y recursos –edificios, equipamiento– entre las actividades desarrolladas para el cumplimiento de su misión. (AIU, 1966)

Pero conceptos como autonomía y libertad académica resultan hoy complementados por la noción de rendición de cuentas y de responsabilidad social. En la medida en que un nuevo contrato entre la universidad y la sociedad toma forma, la noción de autonomía resulta condicionada (AIU, 2004):

La cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza. (Bricall, 2000:7)

Muchas reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Raras veces se han producido reformas globales, a la manera de la Reforma de Córdoba (1918), Argentina, que constituyó el primer cuestionamiento serio de la Universidad de América Latina y el Caribe (ALC). Sus principales propuestas fueron:

- 1) el cogobierno –participación de los estudiantes en los órganos colegiados de gobierno de las universidades– y la elección, a través del voto universal y directo, de las autoridades universitarias;
- 2) el establecimiento de los principios de libertad de cátedra y libertad de investigación;

- 3) establecer la autonomía universitaria como forma de gobierno en la institución, implicando esto su independencia política y administrativa con relación al estado;
- 4) selección de los docentes a través de concursos de oposición de carácter público;
- 5) la democratización de la educación mediante su gratuidad.

Una verdadera reforma no implica sólo cambios legislativos del sistema de organización académico-administrativo. La excesiva legislación es, en ocasiones, de los factores que entorpecen la capacidad de creación e innovación, debido a la rigidez. El control es un mecanismo necesario con el fin de enseñar a las IES a desarrollar procedimientos de autocontrol, pero no para convertirse en sistemas inflexibles de control, o bien sistemas de autoridad vertical (Tünnermann, 1999:105; Escotet, 2004:7).

En la última década los sistemas de IES a nivel mundial han pasado de la simplicidad y la homogeneidad a la complejidad y la heterogeneidad. Se ha generalizado la formulación de políticas que controlan la calidad mediante la evaluación institucional y se han hecho cambios con el fin de adecuar la Universidad a la sociedad del conocimiento. Pero la orientación

meramente de mercado de muchas universidades privadas, de un lado, y el concepto tradicional de autonomía corporativa, de otro, parece ser algunos de los principales obstáculos para que se logre este cambio cualitativo. En el primer caso, la universidad tiende a convertirse en una empresa cuyo principal fin es producir ganancias; en el segundo, la Universidad deja de ser una institución de y para la sociedad y pasa a convertirse en una institución de y para los integrantes de la comunidad universitaria e incluso con el pretexto autonómico, muchas veces se ha lesionado la misma autonomía universitaria, poniendo las autoridades académicas la universidad al servicio del partido gobernante o de la oposición.

El autoritarismo y el exceso de control pueden lesionar la autonomía de la universidad, pero, por otra parte, la universidad autónoma necesita de un sistema de control que armonice la libertad de crear, enseñar y aprender con la obligación de rendir cuentas de los objetivos alcanzados o frustrados.

Actualmente las universidades de los países en desarrollo, en especial de África y América Latina y el Caribe, enfrentan una gravísima crisis. Las universidades en estas regiones han sido víctimas de las reformas neoliberales orientadas al mercado. En América Latina,

tras la Reforma de Córdoba (1918), la reforma de los ochenta y noventa caracterizada por la desinversión y la privatización en la Universidad, fue una auténtica contrarreforma. Fue más bien alterar y deformar las universidades, que reformarlas para que pudiesen cumplir su misión ante los vertiginosos cambios de la sociedad del conocimiento (Mollis, 2003).

Los movimientos intelectuales que se produjeron en Cuba entre 1923 y 1933 –Minorismo, Vanguardismo, Negrismo y Arte Social– dieron lugar en la nueva generación revolucionaria a la fusión de la vanguardia intelectual y política en la lucha contra el dictador pro-imperialista Machado. Representantes insignes de esta generación fueron: Julio Antonio Mella, Rubén Martínez Villena, Antonio Guiteras, Raúl Roa y Salvador Vilaseca. Esta generación tuvo un papel protagónico en el Directorio Revolucionario de 1927 –del que formó parte mi padre Francisco López Rosa– y en el de 1930, en la lucha contra Machado, y estuvo poderosamente influida por las ideas y programas de la Reforma de Córdoba, así como por las ideas de José Martí y José Ingenieros.

Esta vanguardia de intelectuales revolucionarios comprendió que era necesaria una revolución social para llevar a cabo una verdadera reforma universitaria en el espíritu de las tra-

diciones revolucionarias cubanas, del pensamiento de José Martí y del ideal de Córdoba. Así lo expresó Julio Antonio Mella, asesinado con sólo 25 años en México por la tiranía de Machado. Fundó la Federación Estudiantil Universitaria, la Universidad Popular José Martí, la Liga Antiimperialista de las Américas y el Partido Comunista de Cuba, en 1925.

Mella, Guiteras y Villena murieron antes de la Revolución del pueblo cubano que lideró Fidel y que obtuvo el triunfo en enero de 1959. El primero ajusticiado por Machado, el segundo combatiendo contra la dictadura y el tercero de una grave enfermedad. Pero Roa y Vilaseca pudieron ser, junto al “Che” Guevara, protagonistas de la Reforma Universitaria que llevó a cabo la Revolución en 1962, retomando los ideales de los revolucionarios de los años treinta del siglo XX en Cuba y de la Reforma de Córdoba. También mi padre pudo fundar en mi ciudad natal, Santiago de Cuba, con el apoyo del “Che” y de Alberto Granados –su entrañable amigo–, la segunda Escuela de Medicina de Cuba en la Universidad de Oriente.

En Cuba, la masificación de la educación superior con calidad y equidad mediante políticas nacionales de inclusión social, ha tenido como resultados el desarrollo de la ciencia y del arte según las normas contemporáneas de universi-

dades de investigación. Dedicadas a la solución de necesidades nacionales, estas políticas de educación superior –así como las de ciencia y tecnología– han tenido un impacto importante en la construcción de capacidades y en el desarrollo de recursos humanos en Cuba, así como en otros países en desarrollo mediante la cooperación internacional vía los profesionales cubanos.

El principal debate en el ámbito de la educación superior en Cuba hoy es el argumento esgrimido por muchos expertos acerca de que la “universalización de la universidad” está aumentando sustancialmente la matrícula, pero reduciendo la calidad². Otros sostienen que la calidad mejorará gradualmente en estos nuevos tipos de universidades. Sin embargo, otros consideran que sin el desarrollo de un exitoso modelo económico, los logros de la educación superior son precarios y reversibles en el mediano y largo plazo.

No quiero presentar aquí la educación superior cubana como el ideal de perfección. Sin embargo, como joven estudiante que participó en la reforma universitaria con apenas dieciocho años y luego como profesor durante muchos años, debo decir que las transformaciones

revolucionarias hicieron posible en Cuba el acceso según el mérito a la educación superior. Es cierto que en el fragor de la lucha se produjeron muchas veces intolerancias en el plano político e ideológico, con estudiantes que no compartían los ideales revolucionarios y con profesores que cuestionaban el ideal del socialismo. Hoy estos extremismos, en gran medida, han sido superados. La Universidad cubana hoy se acerca cada vez más a los ideales de Córdoba, que siguen vigentes y parcialmente incumplidos en muchos países de la región pese a indudables avances.

BIBLIOGRAFÍA

- AIU 1996 *Rapport de la quatrième Conférence générale de l'Association internationale des universités* (París).
- Bricall, J. 2000 *Universidad 2 mil* (Barcelona: CRUE).
- Escotet, M. A. 2004 “Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva”. Conferencia inédita en el Pontificio Ateneo Antoniano, Roma.
- Mollis, M. (comp.) 2003 *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).

2 La tasa de matrícula universitaria en Cuba es una de las más altas de la región con un 60%.

- Roa, Raúl 1935 *La actitud política y social de José Ingenieros* (La Habana: Bufa subversiva). Conferencia leída el 31 de octubre de 1929 en la Asociación de Estudiantes de Derecho, Universidad de La Habana.
- Santos, S. y López Segrera, F. 2007 “Revolución Cubana y Educación Superior” en *Avaliacao*, Vol. 12, N°2, junio.
- Tünnermann Bernheim, C. 1999 *Historia de la universidad en América Latina* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Vecino, F. 2000 “La educación superior en Cuba: experiencias, retos y proyecciones”. Conferencia especial del ministro de Educación Superior de la República de Cuba en la 2ª Convención Internacional de Educación Superior, Universidad 2000, La Habana.

LA REFORMA DE CÓRDOBA

IMPACTOS Y CONTINUIDAD EN LAS EXPERIENCIAS DE LA REPÚBLICA DE CUBA

ELVIRA MARTÍN SABINA*

Este breve trabajo tiene como objetivo ofrecer una valoración acerca de la presencia de la Reforma de Córdoba de 1918 en las transformaciones de la educación superior cubana, hasta nuestros días. La extensión de este documento así como la riqueza y complejidad de estos hechos nos llevan a recomendar a los lectores que valoren las ideas que a continuación se expondrán como un esfuerzo inicial de reflexión que con seguridad debe en el futuro ser enriquecido.

La Reforma de Córdoba tuvo un temprano impacto en el pensamiento universitario cubano a inicios de la década del veinte del siglo pasado, presente en la actuación de intelectuales y estudiantes que se propusieron hacer cambios profundos en la sociedad, en particular contra la corrupción administrativa de aquel entonces.

Las acciones de ese proceso lamentablemente no sobrepasaron los marcos de esa década, pero su impacto social ha estado presente en los históricos esfuerzos universitarios por lograr una sociedad mejor; así el profesor José A. Tabares del Real (1993:15) expresa:

La Revolución Universitaria de 1923 fue un fenómeno social de importancia histórica en el proceso de liberación del pueblo cubano de las cadenas neocoloniales y fue, además, parte de un proceso de demandas y conquistas de los estudiantes de toda América Latina, que en la misma época, gravados por similares males y estimulados por los mismos fines, levantaron una vez más los ideales unificadores e integracionistas de Simón Bolívar y de José Martí.

Entre los aportes más destacados de ese proceso se reconoce el proyecto de la Universidad Popular “José Martí”, la cual tenía como objetivo abrir las puertas universitarias a la población en general y comprometía en su accionar a

* Cátedra UNESCO en Docencia y Gestión Universitaria. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.

docentes y estudiantes, en la búsqueda de una justa superación a partir de una relación solidaria y entre iguales de todos los ciudadanos; en dicho proyecto Julio Antonio Mella, líder estudiantil de izquierda, se reconoce como el máximo “organizador, inspirador y dirigente” (Tabares del Real, 1993:11).

Siguiendo el devenir histórico se identifica a partir del 1º de enero de 1959, cuando la juventud bajo el liderazgo de Fidel Castro, a la que se suma la mayoría de la población, logra derrotar la sangrienta tiranía que oprimía al país, un nuevo proceso de profundas transformaciones en la sociedad cubana, que incluye una trascendente Reforma Universitaria.

La educación, desde un inicio, estuvo entre las más importantes prioridades de la política revolucionaria y consecuentemente con ello, entre los hechos iniciales más significativos, no pueden dejar de mencionarse: i) la Campaña Nacional de Alfabetización que en el año 1961 permitió la eliminación del analfabetis-

mo como flagelo social; ii) la extensión de los servicios educacionales a todo el país mediante la creación de aulas y escuelas; iii) la preparación emergente de maestros y la garantía de empleo para todos los docentes dispuestos a participar en ese noble empeño; y iv) la nacionalización de la enseñanza (1961) que le dio carácter público y gratuito a todos los servicios e incluía a las dos universidades privadas más importantes existentes y algunos pequeños establecimientos marcados por el mercantilismo y la falta de rigor académico. Como parte de estas transformaciones la Universidad reabre sus puertas, esta vez no para el beneficio de las elites adineradas sino para que sus aulas se llenaran de jóvenes y trabajadores interesados en estudiar, sin menoscabo de su raza, credo, sexo o situación económica.

Está entonces creado el escenario necesario para profundos cambios en la Universidad, que, como dijera Mella, requerían como condición necesaria de una revolución social. Se emite la

disposición legal el 10 de enero de 1962 denominada “Bases Fundamentales de la Reforma de la Enseñanza Superior”, elaborada por el Consejo Superior de Universidades, integrado por autoridades académicas y estudiantes de las tres universidades públicas existentes.

La Reforma de Córdoba está presente en este nuevo proyecto, no sólo por el contenido del mismo sino también por el reconocimiento explícito que aparece en su Preámbulo, en el que se expresa:

En 1927, había escrito Mella: “Pero de los tres postulados fundamentales de la Revolución Universitaria: Democracia Universitaria, Renovación del Profesorado o Docencia Libre y Lucha Social, ninguno de más interés que este último. Lo que caracteriza la Revolución Universitaria es su afán de ser un movimiento social de compenetrarse con el alma y necesidades de los oprimidos, de salir del lado de la reacción, pasar “la tierra de nadie”, y formar, valiente y noblemente, en las filas de la Revolución Social, en la vanguardia del proletariado. Podríase definir este magnífico movimiento continental –reflejo superador de la Reforma Universitaria Argentina, iniciado en la Universidad de Córdoba–, como una batalla en el terreno educacional de la gran guerra de clases en que está empeñada la humanidad. (Consejo Superior de Universidades, 1962:5)

Esta Reforma de 1962 es, en primer lugar, resultado del legado educacional histórico cubano expresado en el pensamiento y el quehacer de sus principales actores: profesores y estudiantes. Por ello no es posible hablar de cambios trascendentes en la educación, sin tomar en cuenta las ideas de sus más prestigiosos exponentes a lo largo de nuestra historia, entre los que se encuentran Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí y Enrique José Varona.

El documento de la Reforma califica a la educación superior anterior a 1959 como sigue:

- un sistema desvertebrado;
- tocado por la corrupción;
- inservible a los altos fines de la renovación y el desarrollo económico, político y moral de nuestra patria.

También expresa, entre otras, que:

- se había mantenido al margen y de espaldas a la nación;
- reconocía la ausencia de carreras importantes para el desarrollo, entre ellas las científicas y técnicas;
- se plantea la necesidad de lograr el nexo entre la Universidad, el desarrollo de la economía y la sociedad;

- insta a promover y desarrollar la investigación científica;
- se reconoce el mérito de los profesores y minorías estudiantiles que permitió a lo largo de la negativa etapa anterior, el producir técnicos capaces.

Con sano orgullo puede reconocerse que desde esa temprana fecha ya se accionaba en dirección a la doble alfabetización, desde abajo y desde arriba; a partir de los hechos acaecidos, portadores de altos valores sociales y económicos como fueron la Campaña Nacional de Alfabetización (1961) y la Reforma Universitaria (1962).

La proyección abarcadora de la Reforma de 1962, así como su impacto en la sociedad cubana, pueden deducirse mediante un breve recuento de algunos de los aspectos más significativos abordados, entre ellos:

- El definir los fines de la Universidad que contempla suministrar enseñanza a sus alumnos y extenderla en lo posible a todo el pueblo;
- La organización de un amplio sistema de becas estudiantiles;
- Disposiciones y evaluación para hacer un proceso de enseñanza activo y participativo, en el que se destaca el papel del estudiante;

- La creación de diversas comisiones para el desarrollo universitario, entre ellas, Docencia, Investigaciones y Extensión Universitaria;
- Nueva estructura de carreras, tomando en cuenta las necesidades del desarrollo del país.
- La concepción del Departamento como base de la estructura funcional en cuanto a la docencia e investigación;
- La debida articulación entre la enseñanza media y la universitaria.

Debe acentuarse el enfoque dialéctico de la Reforma de 1962, en la que se expresa:

La reforma universitaria no es una cristalización permanente, no es una ley o un decreto, no es un orden estático. Es una función dinámica, un proceso continuo de adaptaciones y reajustes, que debe seguir muy de cerca el incesante flujo del progreso humano. La reforma ha de concebirse, pues, como un movimiento que no se detiene jamás, como una actitud perpetua de renovación y superación. (Martín Sabina, 2001)

Ello abre las puertas para los cambios cuantitativos y cualitativos, que de manera ininterrumpida han continuado teniendo lugar desde entonces.

Lo antes referido marca el signo que ha estado presente a lo largo del período revolucionario desde 1959 a la actualidad, en la búsqueda

constante de pertinencia de la Universidad, su fortalecimiento como bien público, la participación de toda la comunidad académica (profesores, estudiantes y trabajadores), y la atención permanente a la calidad requerida apartada de concepciones elitistas, en la búsqueda de cumplir con su misión de guía de una sociedad con equidad y justicia social.

El sistemático proceso de “universalización de la universidad” que a partir de la presente década se encuentra en un estadio superior de desarrollo, parte de dos condiciones esenciales; primero, la extensión de los servicios educacionales primarios y medios de enseñanza (niveles 0 al 4 según el Compendio Mundial de Educación/UNESCO) que ha permitido que la escolaridad media del país alcance como media nacional nueve grados, con resultados reconocidos por la UNESCO de cumplimiento de los objetivos del milenio por parte de Cuba, ya en esta fecha.

Como segunda condición, la extensión de los servicios y ampliación del número de instituciones de educación superior (IES)¹, todo lo cual ha favorecido el cumplimiento de lo establecido en la Declaración de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación, en

1 En el año académico 2006-2007 la cifra alcanza 55 IES civiles.

este caso con la visión del papel protagónico del nivel superior.

Se ha determinado la reestructuración de la tradicional Universidad para convertirla en una nueva Universidad, integrada por la llamada “sede central” (IES) que se corresponde con la antigua universidad y las “sedes universitarias municipales”² (SUM)³ y que son responsabilidad de la primera. Así las diferentes sedes centrales desarrollan las SUM en correspondencia con su perfil académico y científico. Ello permite cambiar lo que hasta esta etapa se venía desarrollando de la “universidad hacia el territorio” para convertirse en “la universidad en el territorio”.

Este proyecto es principalmente apoyado desde su concepción por la dirección política del país y muy en especial por el comandante Fidel Castro, consecuentemente con su mantenida confianza en la importancia de la educación al considerarla condición esencial para el desarrollo humano y social.

2 Nota aclaratoria: la denominación de municipal se corresponde con el hecho que en la división político-administrativa del país, el municipio constituye la unidad de base.

3 Estas instituciones docentes surgen en el año académico 2002-2003.

Esta nueva Universidad trabaja con modelos pedagógicos diferenciados según sea el caso de la sede central que agrupa a los estudiantes a tiempo completo y de la SUM cuyos estudiantes estudian parte de su tiempo; esta última modalidad se caracteriza por su flexibilidad y el importante papel asignado a la figura del tutor, que como profesor apoya al alumno a lo largo de sus estudios universitarios.

También los recursos territoriales se vienen incorporando como apoyo a la actividad de la SUM, en especial la utilización de las instalaciones escolares en los horarios de trabajo posteriores a los utilizados por las escuelas de nivel medio. De gran valor es la participación como docentes de los profesionales residentes en el territorio, trabajadores en activo o jubilados, los cuales reciben previamente un entrenamiento y evaluación por los departamentos docentes de la sede central, para ejercer como profesores.

Se vienen definiendo a partir de este nuevo modelo, y en especial como resultado de las experiencias prácticas, las medidas organizativas, de apoyo y control para lograr el propósito de que la calidad en la formación de los estudiantes de la SUM resulte equivalente al graduado de la sede central. No se trata por tanto de aspirar a instituciones “de primera y de segunda”, se trata de que esta expansión de los servicios

educacionales permita satisfacer los intereses de las personas equitativamente y las necesidades sociales. Para ello se deben garantizar las condiciones necesarias con el apoyo de la sede central y del territorio; tomando en cuenta que la calidad educativa tiene validez cuando ella beneficia a amplios sectores de la población, ya que cuando se trata de una minoría es más fácil lograr calidad, pero lo que no se alcanza con ello es el necesario impacto social.

Este reciente proyecto tiene un balance positivo, con aciertos y errores, sobre los que se trabaja sistemáticamente, buscando la mayor participación de los actores tanto en el colectivo universitario como en las empresas, entidades y dispositivos gubernamentales del territorio, conscientes del largo camino aún por andar. Se aprende también de experiencias que tienen lugar en otros países.

La SUM tiene el propósito de favorecer la superación postgraduada de los profesionales de su área y realizar, en la medida de sus posibilidades, investigaciones científicas que respondan a las necesidades del territorio; así como efectuar labores de extensión universitaria. En la medida que las funciones antes mencionadas tengan un impacto en el desarrollo local además del pregrado, será más útil la actividad de la SUM y consecuentemente recibirá un mayor apoyo territorial.

Esta universalización ha permitido que la tasa bruta nacional de escolarización del nivel superior de educación tenga un valor de 68% en el año académico 2006-2007 y que en todos los municipios del país estén presentes varias SUM con carreras de diferentes perfiles.

Las transformaciones de la educación superior en el período revolucionario, a partir de 1959, han considerado en su esencia que el proceso de formación debe ser integral, fortaleciendo los valores que permitan alcanzar un ciudadano responsable, ético y solidario.

Identificando propósitos comunes de la Reforma de Córdoba, en los procesos universitarios en los años veinte (siglo XX), la Reforma Universitaria de 1962 y las transformaciones que tienen lugar en la actualidad con la universalización de la Universidad; se sabe que la continuidad en el perfeccionamiento de la educación superior deberá dar respuesta a su principal reto: ampliar el acceso a los estudios superiores de manera sostenible y con resultados equivalentes de calidad en sus diversos modelos⁴.

Finalmente, como rasgos fundamentales de los cambios en el período revolucionario de la educación superior, se reconocen la presencia de la voluntad política y compromiso del Estado, el protagonismo de la comunidad universitaria y de los diversos actores sociales, así como la expansión de los servicios.

30 de abril de 2008.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Superior de Universidades 1962 “La Reforma de la Enseñanza Superior” (La Habana).
Martín Sabina, E. 2001 “40° Aniversario de la Reforma Universitaria” en *Revista Cubana de Educación Superior* (La Habana: Universidad de La Habana) N°3.
Tabares del Real, J. 1993 “La Revolución Universitaria de 1923” en *Compendio Cuba: La Educación Superior y el Alcance de una Reforma* (La Habana: Editorial de la Universidad de La Habana/Editorial Félix Varela).

4 Para ampliar, entre otros documentos consultar: Ministerio de Educación Superior 2004 “Universalización de la Universidad”. Informe a la Asamblea Popular del Poder Popular (La Habana).

ARGENTINA Y BRASIL, NOVENTA AÑOS DESPUÉS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA

ALGUNOS HALLAZGOS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

JULIANA PEIXOTO BATISTA*

La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 es el símbolo de una época conflictiva de cuestionamiento de estructuras sociales anquilosadas. La noticia de la revolución en Rusia circulaba por el mundo y alentaba el pueblo a cuestionar la vieja estructura social del país platense, netamente pastoril y conservadora. En ese contexto, en cuanto movimiento político-cultural, la Reforma representó la lucha de estudiantes universitarios contra las tradicionales formas de enseñanza, monásticas y conservadoras que imperaban en el país y en la región en aquel entonces.

Los principios fundamentales de esa reforma, entre otros, la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la libertad de cátedra, el acceso masivo y gratuito, la vinculación de docencia e investigación, son

convergentes y ayudaron a construir lo que más tarde se configuraría como el derecho a la educación superior. En el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el derecho a la educación superior es un derecho humano fundamental y un deber del estado.

Posteriormente, en las últimas décadas del siglo XX, la sociedad vivió cambios igualmente profundos, traídos por el avance de la globalización económica. El paradigma empezaba a cambiar, dando lugar a las conocidas reformas estructurales, impulsadas por las Instituciones Financieras Internacionales y posteriormente, en su veta comercial, por la Organización Mundial del Comercio. El estado fue llamado a disminuir su participación en la economía y en la provisión de bienestar a la sociedad.

En el tema educativo, ese impulso se tradujo en una serie de recomendaciones para resolver la crisis de la educación superior pública, reflejada entre otras cosas en el incremento de alumnos en las universidades, problemas de

* Abogada, investigadora del Área de Relaciones Internacionales de FLACSO Argentina y docente en la Universidad de Buenos Aires.

financiación generalizados, diversificación de las instituciones. Entre las principales recomendaciones de los organismos económicos internacionales, podemos identificar: reducción del volumen de inversiones públicas; estímulo al desarrollo de la educación privada como instrumento de equidad; aceptación de la educación superior como un bien de mercado y su comercialización y reglamentación bajo las reglas de la recién creada OMC.

En ese contexto, se inició un intenso debate sobre el futuro de la educación superior, que involucró organizaciones internacionales especializadas en educación, organizaciones de derechos humanos, redes de académicos y de universidades públicas. En cierta medida, esos actores compartieron el diagnóstico de las organizaciones económicas acerca de la crisis en el sector educativo. Sin embargo, divergían acerca de las soluciones que deberían ser adoptadas. Promovieron la necesidad de fortalecer la educación superior como bien público e in-

sistieron en la cooperación internacional como herramienta para superar la crisis, al proveer recursos humanos y financieros. Pasado ese primer momento de intensificación del debate, cabe preguntar: ¿Cuál es la situación actual? ¿Cómo estamos en el terreno del derecho humano a la educación en la provincia de Córdoba y en Brasil? ¿Cuáles son los resultados recientes en la lucha por la garantía/protección del derecho a la educación superior?

Con el objetivo de analizar algunas de esas cuestiones, traemos algunos resultados preliminares de dos estudios de caso sobre la situación del derecho a la educación en Argentina y Brasil (en términos de marco legal), en el contexto de las negociaciones comerciales internacionales. Esos resultados son parte de una investigación realizada en un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la República Argentina, en el que la autora fue becaria. El fin último es contribuir con los acto-

res involucrados en la discusión para una mejor protección de ese derecho, en un contexto de permanentes negociaciones comerciales y creciente avance de los actores privados en la esfera de la provisión de bienes públicos.

La normativa general de ambos países –constituciones y leyes nacionales– fue analizada a partir de tres parámetros: acceso, calidad y gratuidad de la educación superior, requisitos surgidos de los principales tratados y declaraciones internacionales de derechos humanos vigentes para Argentina y Brasil (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Carta de la Organización de los Estados Americanos, Convención Americana sobre Derechos Humanos, Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Según esa normativa internacional, el derecho a la educación superior está definido como el derecho de acceso a ese nivel educativo, donde la obligación del Estado es exigir de los proveedores una educación de calidad, de forma equitativa e implementar progresivamente la enseñanza superior gratuita, en función de la disponibilidad de los recursos públicos. De allí, las variables elegidas para el análisis de la legislación.

Los hallazgos nos muestran que Argentina y Brasil sostienen posiciones similares en los fo-

ros de negociaciones en cuanto a servicios educativos, vale decir que ambos países tienen una posición muy cerrada en cuanto a negociar ese tema en los foros internacionales que no sea el Mercosur. A pesar de ello, se observa que los cambios en los marcos legales de ambos países son marcadamente diferentes.

En Argentina, se observa que el marco legal sufrió los cambios impulsados por la reforma estructural de los años noventa. Sin embargo, se vislumbra una tendencia reciente de nuevos cambios, que en alguna medida van en sentido contrario a las reformas estructurales y benefician la protección del derecho a la educación superior. Ello parece explicarse, entre otras cosas, por el predominio de una visión que denominamos “garantista”, entre los actores más sobresalientes del debate, como el Ministerio de Educación, los consejos de rectores de universidades públicas y privadas, los sindicatos. Esos actores defienden la educación superior pública, gratuita, de calidad, con el auxilio de la cooperación (no liberalización) internacional. En interacción con actores regionales e globales, esos actores vienen impulsando una reforma del marco legal en sentido de aminorar los daños causados por las reformas estructurales de los años noventa, intentando rescatar el alcance

del derecho a la educación superior como un derecho fundamental.

En Brasil, en cambio, se observa que el marco legal sufrió y sigue sufriendo cambios impulsados por la lógica de las reformas estructurales. Esos cambios no parecen beneficiar la garantía/protección de derecho a la educación superior y pueden explicarse, entre otras cosas, por el predominio de la visión de mercado en Brasil, entre los actores que más están incidiendo en el tema, junto con el Ministerio de Educación. El país posee un fuerte sector privado, el cual incluye a las entidades privadas con fines de lucro (a diferencia de Argentina, donde las entidades privadas con fines de lucro no están autorizadas a proveer servicios de educación superior). Esos actores defienden la inversión privada en el mercado educativo, la diversificación de la financiación por parte de los proveedores, los criterios de eficiencia en materia de evaluación de la educación superior, la calidad educativa, con el auxilio de la liberalización (no cooperación) internacional. A pesar del peso de las redes regionales que rechazan esa visión de mercado, los esfuerzos no parecen ser suficientes para contrarrestar el peso del sector privado en el mercado y su influencia en las agencias gubernamentales que, en su accionar ambiguo, con-

tribuyen al avance de la mercantilización del sector en ese país.

Sin embargo, habría que seguir indagando sobre el real impacto de esos cambios recientes en la Argentina y las posibles estrategias para afrontar el caso de Brasil. Por un lado, los cambios observados en la legislación del país platense no son suficientes para afirmar que el derecho a la educación, en la práctica, está mejor garantizado/protegido hoy que en el momento de plena vigencia de las reformas estructurales. Son necesarios estudios de campo para averiguar los impactos de esos cambios en la práctica y el grado de cumplimiento de la nueva legislación. Por otro lado, la complejidad del caso brasileño lleva a la necesidad de análisis más detallados para encontrar formas de contrarrestar la tendencia observada. El estudio realizado hasta aquí es solamente el inicio de un vasto trabajo que queda por adelante en la búsqueda de alternativas para esa realidad.

La situación actual del derecho a la educación superior en la región es compleja y su análisis nos deja más preguntas que respuestas. Casi un siglo después de la reforma universitaria, el derecho humano a la educación superior, fundamental para la realización de otros derechos humanos, viene sufriendo amenazas que comprometen el desarrollo del individuo y de la sociedad.

ACTUALIZAR LOS POSTULADOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918

LAS UNIVERSIDADES DEBEN VALORAR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y PROMOVER RELACIONES INTERCULTURALES EQUITATIVAS Y MUTUAMENTE RESPETUOSAS

DANIEL MATO*

Las primeras líneas del *Manifiesto de la Reforma Universitaria de Córdoba* proclamaban:

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica [...] Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

Seguramente, la visión de los dirigentes del movimiento de la Reforma de qué era América y qué romper con la dominación monárquica no podía ir más allá del horizonte que la sociedad y las ideas de la época les marcaban. Muy lejos estábamos aún de que las ideas de reconocimiento, valoración y res-

peto a las diferencias culturales y de género alcanzaran el lugar que ocupan hoy en día en los imaginarios sociales y en las agendas de intelectuales y movimientos sociales (nótese que entre los firmantes no había mujeres y que el manifiesto se dirige a “Hombres”, lo cual es significativo; independientemente de lo que pueda aducirse respecto del uso del género masculino al formar plurales en lengua castellana, no obstante el presente texto no aborda los aspectos de género). Más aun, para la época tampoco se había desarrollado una clara conciencia de que la impronta colonial perdura más allá del rompimiento de relaciones de sujeción política institucional entre colonias y metrópolis. Que ésta radica también en los imaginarios y proyectos de quienes proclaman independencia, así como que continúa reproduciéndose y actualizándose en y a través de las “nuevas” relaciones económicas y políticas entre los Estados y entre éstos y algunas empresas en particular,

* Doctor En Ciencias Sociales por la Universidad de Venezuela.
dmato2007@gmail.com

así como a través de diversas instituciones y prácticas sociales. La universidad y las prácticas académicas son ejemplo de esto.

Dadas las limitaciones de extensión de este texto, no me detendré a analizar cómo esos mecanismos continúan operando, ni tampoco los porqué de las limitaciones de la visión de los dirigentes de la Reforma de 1918, sino que me concentraré en argumentar acerca de la necesidad y oportunidad histórica que se nos presenta para actualizar uno de los postulados centrales de la Reforma Universitaria de 1918. Me refiero particularmente a la necesidad y oportunidad de actualizar la pretensión de romper con la “dominación monárquica”, en términos de lo que entonces se enunciaba como estar “viviendo una hora americana”. En 2008 esta propuesta podemos formularla más claramente como criticar y superar el “legado colonial”. Para evitar equívocos apunto explícitamente que no se trata de negar el pasado, ni de “retornar” románticamente a otro momento de la

historia, sino de criticar y superar el racismo y la incapacidad de reconocernos como sociedades pluriculturales, la hegemonía de representaciones de la modernidad eurocéntrica y sus instituciones como referentes aspiracionales.

VALORAR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y PROMOVER RELACIONES INTERCULTURALES EQUITATIVAS

Lo que en 1918 aparentemente no era siquiera pensable y menos aun susceptible de ser incluido en un programa de acción, hoy es inexcusablemente imperativo: las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas, tanto en su seno como en la sociedad. No es suficiente con que las universidades incluyan personas indígenas y afrodescendientes (como estudiantes, docentes y funcionarios) dentro de su vieja institucionalidad, que es ex-

presión viva del legado colonial. Independientemente de su insuficiencia y problemas propios, la meta antes mencionada constituye una aspiración y una demanda de numerosas personas indígenas y afrodescendientes que encuentran obstáculos para acceder a las universidades y/o para graduarse. Pero no es suficiente con ella. Para superar el legado colonial, las universidades deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural propia de la historia y el presente de las sociedades de las que forman parte. Deben incluir las visiones de mundo, saberes, lenguas, modos de aprendizaje, modos de producción de conocimientos, sistemas de valores, necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, así como, según los países, de otros grupos culturalmente diferenciados.

Éste ha sido, desde hace varias décadas, el planteo de numerosas expresiones y dirigentes de los movimientos indígenas y afrodescendientes de América Latina. También lo ha sido de diversos y numerosos sectores sociales e intelectuales que sin ser indígenas ni afrodescendientes comprendemos que no sólo no es ético sostener modelos societarios y educativos que en la práctica excluyen a amplios sectores de población, sino que además entendemos que para las respectivas sociedades nacionales no

es ni política, ni social, ni económicamente viable privarse de las importantes contribuciones de esas vertientes particulares, de su historia y de su presente. No se trata sólo de sumar como individuos indiferenciados, sino colectivos con sus lenguas, visiones de mundo, saberes, valores y proyectos societarios.

La valoración de la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas pueden ser recursos provechosos para mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano sostenible de nuestras sociedades. Es curioso, pero algunas dirigencias universitarias parecen no acabar de valorar algo que ya ha sido comprendido y está siendo económicamente explotado por laboratorios farmacéuticos, agroindustrias y otras corporaciones transnacionales: los conocimientos tradicionales de esos pueblos. No se trata de “hacerles un favor a los pobrecitos excluidos”, se trata de hacernos un favor a nosotras/os todas/os, de reconocernos como ciudadanas/os de sociedades y Estados pluriculturales y plurilingües. Se trata de no vivir ignorando componentes y aspectos de nuestras propias sociedades para poder desarrollar nuestras sociedades acorde con nuestras peculiaridades y no, todavía hoy, como deslucidos reflejos de las sociedades europeas. En esto las universidades, y más en general la educación

superior, tienen un papel importante que cumplir, no sólo como instituciones productoras de conocimiento, sino también como instituciones formadoras de cuadros técnicos, profesionales, dirigentes, críticos.

En contraste con ese deber ser y esa potencialidad, resulta preocupante que en pleno siglo XXI, aún sean pocas las instituciones de educación superior (IES) de la región cuya misión institucional, y/o cuyo currículum, incluya la valoración de la diversidad cultural y la promoción de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. Esta situación resulta más preocupante aun si se piensa que las IES deberían jugar papeles de avanzada de las transformaciones sociales y resulta que la mayoría está a la zaga de instrumentos internacionales vigentes, como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la

Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

No obstante, pese a ese rezago histórico, tal vez haya motivos para ser optimistas. La recientemente celebrada Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2008, Cartagena, 4 al 6 de junio de 2008), en la cual participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior), emitió una Declaración Final que incluye algunos valiosos planteamientos sobre el tema. Esto lleva a pensar que estas ideas comienzan a ser más ampliamente aceptadas y hay más posibilidades de que sean puestas en práctica. Así, en su acápite C-3 la Declaración sostiene:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. 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.

Mientras que en el acápite D-4 agrega:

La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

**NO HAY SABER “UNIVERSAL”,
LA COLABORACIÓN INTERCULTURAL
ES IMPRESCINDIBLE**

Parece conveniente insistir en que no se trata simplemente de “incluir excluidos”, sino de transformar las universidades y la *epistéme* que constituye su “sentido común” y el de las agencias gubernamentales de educación superior y de ciencia y tecnología. Todavía hoy, se elaboran y aplican políticas de ciencia, se realiza investigación científica y se imparte formación académica en el marco de ciertas creencias según las cuales existirían dos clases de saber, uno sólo de los cuales tendría validez universal: el científico, mientras que el otro (diverso a su interior) sólo tendría valor local. Es posible

que esto sea “verdad” para las leyes físicas (no estoy en condiciones de opinar), pero de ningún modo lo es para campos de conocimiento como las ciencias sociales y las humanidades, y en lo que hace a campos como las ciencias de la salud, la ecología y otras disciplinas hay mucho por reflexionar y aprender al respecto.

La idea de que “la ciencia” constituiría un saber de validez “universal” está directamente asociada al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos pueblos de Europa, sus visiones del mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas, sobre el resto del planeta. Esta expansión europea dio lugar al establecimiento de relaciones coloniales. La ruptura de relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América, ni de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud y de sus descendientes. Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro local, son parte de estas dinámicas. La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de saber de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es parte de la herencia colonial.

Este cuadro afecta no sólo a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las sociedades nacionales en su totalidad, incluyendo tanto a las poblaciones de origen netamente europeo, como a las caracterizadas como “mestizas”. La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esta carga afecta no sólo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también el que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro. Este problema no se resuelve con la celebración folklorizante de la diversidad, ni con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado. Las situaciones contemporáneas respecto de estos problemas varían mucho de una sociedad latinoamericana a otra, pero en todas ellas este conflicto afecta también la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos. Por ello, cualesquiera que sean las vías específicas de solución de estos conflictos, la colaboración intercultural entre

las diversas formas de saber ha de ser parte imprescindible de los caminos a transitar.

Pese a las ya no tan recientes argumentaciones de destacados académicos (por ejemplo: Bourdieu, 1988, 2001; Foucault, 1966, 1979; Kuhn, 1971, 1987), podemos observar que las prácticas y discursos de numerosos investigadores, instituciones de investigación y formación académica, y organismos de formulación de políticas de ciencia, se asientan –cuanto menos implícitamente– en la idea de que “la ciencia” (como modo de producción de conocimientos) y el “conocimiento científico” (como acumulación de conocimientos producidos “científicamente”) tendrían validez “universal”. Es decir, resultarían verdaderos y aplicables en cualquier tiempo y lugar. En el marco de esa visión del mundo, la otra clase abarcaría a una amplia diversidad de tipos de saber, de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con el saber “universal” de la “ciencia”, suele caracterizarse, según los casos, como “étnicos” o “locales”, y por lo tanto “no-universales”. Un indicador claro de esta situación es que en la mayoría de las universidades la investigación y docencia sobre, por ejemplo, medicina e instituciones políticas, jurídicas y económicas, propias de esos “otros” grupos humanos, suelen quedar

reservadas a los departamentos y escuelas de Antropología y sólo de manera excepcional son materia de investigación y formación en departamentos y escuelas de Derecho, Ciencias Políticas, Economía, Medicina o de las que vengan al caso según el tipo de saber en cuestión. La colaboración intercultural en las universidades no puede limitarse a las escuelas de antropología; sino que debe partir del reconocimiento del valor de los saberes de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, lo cual demanda revisar los planes de estudio en todas las disciplinas de formación. Más aun, no deberían estudiarse esas instituciones de manera aislada, sino cada una como parte de las respectivas visiones de mundo y modos de organización social (Macas, 2002; Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004).

COLABORACIÓN INTERCULTURAL, RETOS, OBSTÁCULOS Y POSIBILIDADES

Afortunadamente, en América Latina existen actualmente unas cincuenta IES que, cada una a su modo y según su contexto, viene ensayando formas de colaboración intercultural. En un estudio reciente realizado por un equipo de casi cincuenta investigadores de once

países de la región, con apoyo del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), hemos documentado y analizado más de treinta de experiencias de este tipo (Mato, 2008b). Reseñar acá algunas conclusiones de ese estudio permite apreciar algunos caminos ya abiertos y resultar sugerente de cursos de acción inmediatamente factibles, al menos para algunos actores:

- Las experiencias estudiadas responden a diversas modalidades institucionales, incluyendo: universidades y otros tipos de IES “públicas” nacionales (o federales), estatales o regionales; universidades “privadas” que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas católicas o por organizaciones indígenas; facultades, departamentos, programas, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados; centros o institutos sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen oportunidades de formación post-secundaria, según los casos, por sí mismos, o a través de convenios con algunos de los tipos de instituciones citados anteriormente; iniciativas de grupos de académicos, religio-

- sos, intelectuales y dirigentes indígenas; redes y otros arreglos interinstitucionales.
- Estas IES y programas ofrecen oportunidades de formación en un abanico muy amplio de disciplinas académicas y campos profesionales imposible de sintetizar acá, básicamente a niveles técnico superior, licenciatura, ingeniería y de postgrado (diplomado, especialización y maestría), a través tanto de modalidades presenciales, como semi-presenciales y mixtas. Los egresados de estas IES y programas tienen diversas inserciones laborales, frecuentemente en la misma región, en ocasiones en otras. Estos egresados juegan papeles importantes en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sustentable en sus localidades y regiones.
 - Los principales logros de estas IES y programas son los siguientes: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, iv) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, viii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, ix) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades, x) buena parte de las IES “convencionales” a cuyo interior se desarrollan algunos de los programas acá estudiados han sido favorablemente impactadas por estas experiencias.
 - Los problemas más frecuentes que confrontan estas IES y programas son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, ii) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por

las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, iv) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, v) obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, que afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados, vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, viii) insuficiencia de becas, ix) diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica “de hecho” en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES

Limitaciones de extensión impiden ofrecer detalles de las maneras en que funcionan estas IES y programas y de los principios que las orientan,

pero es importante destacar que estas maneras y principios son sumamente diversos, como diversos son los contextos en que actúan y los actores sociales que las impulsan. Adicionalmente al libro antes mencionado (Mato, 2008b), que contiene descripciones detalladas de más de treinta experiencias ofrecidas en casi la totalidad de los casos por miembros destacados de los equipos que las impulsan, existen otras publicaciones, provenientes de esos mismos y otros equipos, que ofrecen valiosos análisis y reflexiones que permiten concluir que para las universidades y sociedades latinoamericanas resultaría muy provechoso valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas (ver por ejemplo: Centro de las Culturas Originarias Kawsay, 2005; CGEIB, 2006; Cunningham Kain, 2004; Pancho Aquite y otros, 2004; UNESCO-IESALC, 2003; Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004; Universidad Central del Ecuador, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre 1988 (1984) *Homo Academicus* (Stanford: Stanford University Press).
Bourdieu, Pierre 2001(2001) *El oficio del científico* (Barcelona: Anagrama).

- Centro de las Culturas Originarias Kawsay 2005 *Metodología propia, educación diferente* (Cochabamba: Centro de las Culturas Originarias Kawsay).
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (comp.) 2006 *Universidad intercultural. Modelo educativo* (México D.F.: CGEIB, Secretaría de Educación Pública).
- Cunningham Kain, Myrna 2004 *Educación Superior Indígena en Nicaragua* (Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]). Disponible en <www.unesco.org.ve>.
- Foucault, Michel 1966 (1963) *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica* (México: Siglo XXI).
- Foucault, Michel 1979 (1966) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* (México: Siglo XXI).
- Kuhn, Thomas 1971 (1962) *La estructura de las revoluciones científicas* (México: FCE).
- Kuhn, Thomas 1987 (1977) *La tensión esencial* (México: FCE).
- Mato, Daniel 2008a “No hay saber ‘universal’: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible” en *Alteridades* (Mexico: Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa,) N°18.
- Mato, Daniel (coord.) 2008b *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC]).
- Pancho Aquite, Avelina y otros 2004 *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza* (Cali: Universidad de San Buenaventura Cali).
- UNESCO-IESALC (comp.) 2003 *La educación superior indígena en América Latina* (Caracas: UNESCO-IESALC).
- Universidad Central del Ecuador 2005 *Políticas de educación superior indígena* (Quito: Dirección General Académica, Universidad Central del Ecuador).
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004 *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live* (Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi).

LATINOAMÉRICA DESDE ABAJO

LAS REDES TRASNACIONALES DE LA REFORMA UNIVERSITARIA (1918-1930)¹

MARTÍN BERGEL*

I

En enero de 2006, el VI Foro Social Mundial que se llevó a cabo en la ciudad de Caracas estuvo atravesado por una discusión que, si se había manifestado ya en las ediciones anteriores realizadas en Porto Alegre y en Mumbai, entonces tuvo ocasión de escenificarse de un modo particularmente vívido. En un acto realizado en el teatro Paraninfo frente a cientos de delegados de movimientos sociales de todo el mundo, el presidente venezolano Hugo Chávez dio a entender que si el Foro no adquiriría un sesgo netamente político, no debía

augurársele una vida demasiado larga y útil. Chávez, respaldado en esa posición por algunos intelectuales ligados desde el comienzo al proceso iniciado en Porto Alegre como Ignacio Ramonet, Bernard Cassen y Samir Amin, entendía por ello la definición de un rumbo y un programa definido, en cuya elaboración y posterior ejecución probablemente aspiraba a reservarse especial incidencia².

Inmediatamente, una importante porción de los delegados, muchos de los cuales habían visto con simpatía que el encuentro se realizara en la Venezuela chavista, reaccionaron frente a lo que se juzgó como una intromisión ajena al tipo de cultura política que desde su Carta de Principios promueve el Foro Social Mundial

* Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

1 Este artículo ofrece una versión considerablemente extendida de una ponencia presentada en el Coloquio Internacional “Pensar América Latina”, que tuvo lugar los días 27, 28, 29 y 30 de noviembre de 2007 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

2 El argumento de Chávez se correspondía con un artículo de Ramonet publicado poco tiempo antes de la realización del encuentro de Caracas, que sugería que si el Foro no se encolumnaba detrás de una voluntad política definida, perdía eficacia y sentido político.

(esencialmente, una cultura política protagonizada por la sociedad civil). Esa reacción fue suficientemente grande como para que desde el entorno de Chávez se creyera necesario un gesto compondor que se materializó en una nueva reunión con los movimientos sociales realizada dos días después. En esa oportunidad, el presidente venezolano permaneció en silencio ante las palabras de una veintena de delegados de campañas y organizaciones sociales de todo el mundo, y sólo tomó la palabra, mesuradamente, para saludarlos sobre el final del encuentro.

La escena refleja la tensión existente entre dos modos de concebir la articulación de los sujetos sociales y los vínculos transnacionales. De un lado, un tipo de integración guiado por la iniciativa de los Estados a través de sus representantes institucionales. De otro, un proceso que supo ser conceptualizado desde la vertiente italiana del movimiento global de movimientos –o movimiento alterglobalizador– como una *globalizzazione dal basso* (globalización

desde abajo)³. Pues bien: es posible señalar que, en la presente hora latinoamericana, una tensión similar estructura las alternativas en torno a cómo pensar la integración continental y global de las fuerzas que se oponen al capitalismo neoliberal.

Los 90 años de la Reforma Universitaria, ese proceso iniciado en la ciudad argentina de Córdoba que en su vertiginosa expansión continental acabó por producir uno de los momentos históricos de mayor densidad y riqueza en la historia de los latinoamericanismos, se ofrecen como una ocasión para visitar los modos en que las redes de ese movimiento supieron construirse. Este texto se propone entonces realizar una incursión genealógica para extraer del archivo de las diversas tentativas

3 El concepto ha sido usado ampliamente por una mirada de autores y movimientos sociales. Otro tanto ha ocurrido con la voz inglesa correspondiente, “*globalization from below*”.

en que se ha concebido y practicado la unidad latinoamericana un modelo que aquí denomino “latinoamericanismo desde abajo”. Entre 1900 y 1930, pero sobre todo desde el acontecimiento cordobés de 1918, un amplio y heterogéneo conjunto de intelectuales y movimientos sociales –esencialmente dos: el movimiento estudiantil y el movimiento obrero– desarrollaron una intensísima madeja de contactos y vínculos, de tal suerte que la extensión y la profundidad de esa trama tuvo como correlato la emergencia de un imaginario continentalista que llegó a ser patrimonio de amplias capas de las poblaciones latinoamericanas. Lo significativo del caso es que ese impulso provino desde esferas de lo que hoy llamamos sociedad civil, y que si contó eventualmente en algunos casos con apoyo estatal, muchas veces le tocó actuar contra la voluntad de los elencos gobernantes, mucho más preocupados por consolidar las respectivas identidades nacionales que por cultivar lazos de tipo transnacional.

II

Corresponde de inicio situar brevemente algunas coordenadas del momento histórico en que tiene lugar el ciclo del reformismo univer-

sitario latinoamericano. Hacia comienzos del siglo XX el mundo experimentaba una serie de mutaciones altamente significativas. La llamada segunda revolución industrial, protagonizada por algunos de los países de mayor desarrollo, se correspondía con una nueva fase del capitalismo y con el avance imperial de esas potencias sobre el conjunto del globo. Los distintos espacios periféricos reaccionaban a su vez a esos estímulos, en grados y formas muy diversas, intensificando su conexión con el mercado mundial. Como parte de ese proceso de creciente interrelación, importantes corrientes migratorias contribuían a alterar el paisaje del mundo.

Por lo que a nosotros más interesa, ese proceso tenía como efecto un cambio cualitativo en la dinámica de las comunicaciones planetarias. No es exagerado señalar que fue en esas décadas cuando los distintos espacios del orbe se vieron por primera vez efectivamente conectados al menos en algún grado. La naturaleza de las drásticas variaciones que esa suerte de “primera globalización” trajo aparejadas no escapó a los observadores más agudos del momento. Para el francés Paul Valéry, por caso –uno de quienes más concluyentemente había tematizado, ya en 1919, el colapso civilizatorio y la “crisis del espíritu” que había sobrevenido

en Europa con la Primera Guerra Mundial–, el conjunto de transformaciones que ese acelerado período contradictorio de barbarie bélica y modernización técnica había producido tenía todo el sabor de un quiebre epocal. En 1928, podía sintetizar de este modo el alcance de esas mutaciones:

Los fenómenos políticos de nuestra época están acompañados y complicados por un cambio sin ejemplo en la escala o, mejor, por un “cambio en el orden de las cosas”. El mundo al que comenzamos a pertenecer, hombres y naciones, es sólo una “figura parecida” al mundo que nos era familiar. El sistema de causas que gobierna la suerte de cada uno de nosotros se extiende en adelante a la totalidad del globo, lo hace resonar por completo a cada conmoción. Ya no hay cuestiones terminadas por haber sido terminadas en un punto (Valéry, 1931)⁴.

El renombrado poeta y ensayista francés venía insistiendo desde tiempo atrás en posiciones de ese tinte, y sus tesis eran conocidas por algunas de las figuras pertenecientes a la autodenominada “nueva generación” emergente con la Reforma Universitaria. Uno de los textos en que desplegó tal perspectiva se tradujo y publicó en

4 Citado en Marramao (2006:11).

la *Revista de Occidente* de Ortega y Gasset (Valéry, 1927)⁵. Nacida en 1923, esta influyente publicación buscaba ofrecer a los lectores de habla hispana algunas novedades de la “nueva sensibilidad” de posguerra que era también anhelada insignia de los jóvenes reformistas de la década del veinte (cuyo repudio del positivismo hegemónico en la generación anterior con la que rompían, que podía declinarse ya en clave filosófica, ya en clave estética –y era el caso de aquellos vinculados a las vanguardias literarias–, había tenido en Ortega un punto de apoyo decisivo)⁶.

Ese cambio en la escala del cuadrante de

5 Allí Valéry reiteraba el juicio acerca de la irreversibilidad de los cambios de la época, sobre todo en cuanto a los nuevos alcances de los fenómenos políticos: “La política de un Richelieu o de un Bismarck se pierde y pierde todo su sentido en este nuevo ambiente. Las nociones de que ellos se servían en sus designios, los objetos que podían proponer a la ambición de los pueblos, las fuerzas que figuraban en sus cálculos, todo eso va siendo muy poca cosa [...] Todo el genio de los grandes gobiernos del pasado se encuentra extenuado, quedó impotente y es inutilizable por virtud de la amplitud y el crecimiento de las conexiones del campo de los fenómenos políticos” (Valéry, 1927:11-12).

6 Sobre el impacto de Ortega y Gasset en la nueva generación reformista en Argentina –sobre todo a partir de su sonada visita de 1916–, véanse las referencias de Terán (1999) y de Vásquez (2000).

los fenómenos comunicacionales y políticos advertido por Valéry, que había transformado tan hondamente las resonancias globales de cualquier acontecimiento –de modo tal que un hecho como la Revolución de Octubre, ocurrido en la hasta ayer tan remota y desconocida Rusia, tuviera el efecto de un cimbronazo de profundas consecuencias en todo el mundo–, tuvo ciertamente precondiciones técnicas. Hoy difícilmente nos hacemos a la idea de que la circulación internacional de la información, todavía en las últimas décadas del siglo XIX, tenía esencialmente la velocidad que los desplazamientos del hombre pudieran alcanzar. La navegación a vapor y el ferrocarril habían producido una aceleración en las comunicaciones y un significativo engorgamiento del globo, pero todavía hacia 1840 Charles Havas, fundador de una de las primeras agencias de información, utilizaba palomas mensajeras para el envío de despachos de Londres a París (Lombardi, 1992:119). De allí que, cuando a mediados de siglo, tras varias tentativas frustradas o sólo parcialmente exitosas, cobra realidad el telégrafo como mecanismo de transmisión de información, se inaugura una nueva página en la historia de las comunicaciones humanas. Como señala Carlo Lombardi:

[...] en el momento en que se realiza la conexión entre diversas ciudades, entre distintas naciones y continentes de ultramar, se extiende desmedidamente el campo del conocimiento de hechos, de las noticias y acontecimientos. Con la difusión del telégrafo (y más adelante del teléfono), la crónica deviene “crónica del mundo”. (Lombardi, 1992:123)

Un eslabón singular dentro de ese campo de adelantos técnicos lo constituyó el del tendido de un cable telegráfico transoceánico entre América y Europa. Como otras conquistas humanas del siglo XIX, la historia de ese logro, percibido por los contemporáneos como una hazaña por las dificultades que entrañaba, estuvo salpicada de elementos épicos. Mezcla del concurso combinado de hombres de temple aventurero, el espíritu de ensoñación científicista que abundaba en la época, una intermitente colaboración estatal, y la participación decisiva de asociaciones de capital privado, este hecho devendría con las décadas, una vez que alcanzó a perfeccionarse, un acontecimiento clave en la trama material de las comunicaciones mundiales⁷.

7 En el mismo período de entreguerras desde el que Paul Valéry describía, azorado, las mutaciones que habían trastocado en apenas décadas el paisaje del glo-

Todo ello anunciaba que la era de las asociaciones mancomunadas a distancia estaba llegando. Si Marx había profetizado, a mediados de siglo XIX, el advenimiento de una comunidad planetaria de aquellos que, nacidos de las entrañas de la modernidad capitalista y beneficiados de los avances que comportaba, vendrían a subvertirla –los proletarios del mundo–, la trama material para la efectiva constitución de un espíritu universal semejante sólo sería posible a partir de los cambios de esa época vertiginosa. Y así como en ese fin de siglo la psicología de las masas de Gustave

Le Bon podía presentarse como una plataforma teórica para pensar los modos en que una fuerza eléctrica podía apoderarse subrepticamente de los individuos para hacer de ellos multitudes callejeras, otro cultor de las emergentes ciencias sociales, el también francés Gabriel Tarde, extendía esas consideraciones para entender otra forma de agregación: la que se producía precisamente por acción de los nuevos medios de comunicación en forma de “sugestiones a distancia”. Así, en su *La opinión y la multitud*, publicado en el inicio del nuevo siglo, podía establecer:

bo, otro destacado escritor, el austríaco Stefan Zweig, embargado él mismo de un idealismo humanista que creía ver en los impulsores de la empresa transoceánica, ponía de relieve su significado: “Nunca podremos imaginarnos el asombro de aquella generación testigo de los primeros resultados obtenidos por el telégrafo [...] Asombra a aquella gente el hecho de que la idea apenas concebida, la palabra escrita, que no se ha secado aún, ya pueda ser recibida, leída, comprendida, en el mismo segundo, a miles de millas de distancia, y que la corriente invisible entre los dos polos de la minúscula columna voltaica pueda ser extendida sobre toda la tierra [...] Dos lazos unen ahora al Viejo Mundo y el Nuevo Mundo, convertidos en uno sólo. El milagro de ayer se ha transformado en lo natural de hoy, y desde aquel momento, el mundo responde, como quien dice, a un solo latido de corazón...”. (Zweig, 1953:122-23 y 146-47).

La edad moderna, desde la invención de la imprenta, ha hecho aparecer una especie de público completamente distinta, que no cesa de aumentar [...] se ha realizado la psicología de las masas; queda por hacer la psicología del público; entendido en este otro sentido, es decir como una colectividad puramente espiritual, como una diseminación de individuos físicamente separados y entre los cuales la cohesión es completamente mental. (Tarde, 1904)⁸

La noción de que las transformaciones cualitativas de las décadas precedentes habían

8 Citado en Sazbón (2006:134).

finalmente hecho del mundo Uno, no tardará en ser enunciada también en América Latina. Cuando José Carlos Mariátegui retorna en 1923 a Lima, tras cuatro años de estancia europea, dicta ante un rebotante auditorio de trabajadores y estudiantes una serie de conferencias en la flamante Universidad Popular González Prada –nacida del corazón del movimiento reformista universitario del Perú y a la sazón una de las iniciativas que más felizmente logró conectar la nueva sensibilidad estudiantil con un público obrero–, luego agrupadas en su libro *Historia de la Crisis Mundial*. En la apertura de esa serie de alocuciones públicas que buscaba poner a disposición de los oídos curiosos de sus escuchas la realidad contemporánea de la crisis civilizatoria de posguerra y la concomitante constitución de un movimiento socialista mundial, el peruano no duda en sentenciar:

La civilización capitalista ha internacionalizado la vida de la humanidad, ha creado entre todos los pueblos lazos materiales que establecen una solidaridad inevitable. El internacionalismo no es sólo un ideal; es una realidad histórica. El progreso hace que los intereses, las ideas, las costumbres, los regímenes de los pueblos se unifiquen y se confundan. El Perú, como los demás pueblos americanos, no está, por tanto,

fuera de la crisis; está dentro de ella. (Mariátegui, 1994:845)

III

La observación de Mariátegui, de orden descriptivo, se anudaba y confundía con aseveraciones de naturaleza prescriptiva. Para el peruano la unidad del mundo era tanto un dato, derivado de las nuevas realidades de posguerra, como un deseo, que surgía de su proyecto político-cultural⁹. Y al asumir esa doble impronta no hacía sino replicar el gesto que apenas unos años antes –y también luego, en su desarrollo posterior– había prohiado el movimiento de la Reforma Universitaria nacido en Córdoba

9 En una conferencia coetánea a las que conformarían su *Historia de la Crisis Mundial* dictada en Barranca –hoy un reconocido barrio limeño, entonces apenas un pueblo de la periferia–, Mariátegui exhortaba: “Presenciamos actualmente la disgregación de la sociedad vieja; la gestación, la formación, la elaboración lenta, dolorosa e inquieta de la sociedad nueva. Todos debemos fijar hondamente la mirada en este período trascendental, fecundo y dramático de la historia humana. Todos debemos elevarnos por encima de los limitados horizontes locales y personales para alcanzar los vastos horizontes de la vida mundial”. (Mariátegui, 1997:21).

en 1918. En efecto, ya en el primer párrafo del célebre *Manifiesto Liminar* reformista, redactado por el joven abogado cordobés Deodoro Roca, se advierte esa doble función, descriptiva y prescriptiva, presente en uno de sus más célebres enunciados:

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

Ese texto –dedicado en su epígrafe a “los hombres libres de Sudamérica”–, en el enunciado que invocaba la existencia de “una hora americana”, recogía una trama del pasado anterior a 1918 tanto como disponía un horizonte programático de las ideas y prácticas que deberían regir el accionar del movimiento que de ese modo se anunciaba a la faz del continente. El hecho cordobés, en efecto, se quería a sí mismo tanto un producto como un anhelado dinamizador de una perspectiva latinoamericanista.

A menudo se alude a fórmulas sintéticas para mostrar cómo ese grito de Córdoba encontró rápida propagación en todo el continente. Tulio Halperin Donghi (1999: 110), por ejemplo, ha señalado el modo como la Reforma halló en latitudes lejanas una sorprendente “caja de resonancia”. En cambio, no siempre se ha tomado en cuenta con detalle los mecanismos concretos en que se dio tal expansión. Hemos mencionado ya, en el acápite anterior, el marco tecnológico pero también cultural en que las noticias internacionales comenzaron a circular y a ser incorporadas como insumos del propio acontecer local. De Mariátegui a Roberto Arlt, pasando por un sinfín de figuras que asumieron de diversos modos el lugar de intelectuales-periodistas, los cables internacionales fueron la materia prima necesaria que, proveniente de agencias sospechadas de parcialidad, debían por lo tanto pasar por el tamiz del intérprete. Las menciones a los cables, a su carácter indispensable pero a la vez a su tendenciosidad, abundan en el período¹⁰.

10 El propio Mariátegui es acaso la mejor expresión de la actitud ambivalente de la nueva generación intelectual latinoamericana respecto a los modos de circulación de la información internacional. En una conferencia ante un público obrero, el peruano po-

Pero junto a ese escenario de circulación internacional de las noticias, “encogimiento del mundo” y concomitante creación de nuevas “comunidades imaginadas” de rango transnacional que informó el clima político y cultural de las primeras décadas del siglo, prácticas más concretas y específicas tejieron intensamente

día afirmar que “el diario es un mensajero, vehículo, un agente infatigable de las ideas [...] La revista y el semanario no marchan al compás de la vida moderna. No recogen la emoción del instante. El diario en cambio recoge la pulsación y el latido diarios de la humanidad infatigable [...] La revista y el semanario deben ser crítica de la crítica; el diario es la crítica de la vida palpitante” (Mariátegui, 1997:21). A renglón seguido, en la conferencia de la Universidad Popular antes mencionada, Mariátegui señalaba: “el proletariado necesita, ahora como nunca, saber lo que pasa en el mundo. Y no puede saberlo a través de las informaciones fragmentarias, episódicas, homeopáticas del cable cotidiano, mal traducidas y peor redactadas en la mayoría de los casos, y provenientes siempre de agencias reaccionarias” (Mariátegui, 1994:845). De esa tensión respecto a un material necesario pero insuficiente surgía la irrefrenable vocación de periodista e intérprete de los sucesos del mundo contemporáneo de Mariátegui –a la sazón redactor de una sección titulada “Lo que el cable no dice” en la revista limeña *Varietades*–, así también como su permanente rol de animador de numerosas publicaciones periódicas. Sobre esa faceta del intelectual marxista peruano, véase Beigel (2007).

las redes latinoamericanas del reformismo universitario en América Latina. De esa densa trama recuperaremos tres formas cruciales en la gestación de lo que denominamos “latinoamericanismo desde abajo”: los viajes, las cartas, y las revistas de alcance continental. Pero esas prácticas, que el acontecimiento cordobés de 1918 dinamiza y lleva a grados difíciles de encontrar en momentos anteriores y posteriores de la historia del continente, ciertamente tenían una historia previa. Sobre ella posaremos un instante nuestra mirada.

IV

El inicio del ciclo que permitía evocar en 1918 la existencia de una “hora americana” puede ubicarse en un doble acontecimiento coincidente con el cambio de siglo. En 1898, el resultado de la guerra hispano-norteamericana, que traía consigo la inapelable evidencia de la nueva situación de hegemonía geopolítica de los Estados Unidos sobre al menos una porción del continente, produjo como efecto el incentivo de una saga de pronunciamientos e intervenciones intelectuales que Oscar Terán supo describir y condensar bajo el nombre de “primer antiimperialismo latinoamericano”, y que, como corre-

lato del peligro advertido en la prepotencia del gran país del norte, avanzó la idea de la necesidad de la unidad del continente (Terán, 1986). También este hecho tuvo el impacto que tuvo gracias a su novedosa inscripción en el entramado comunicacional que alteraba el mapa de la modernidad¹¹. El otro fenómeno que impulsó la emergencia de ese incipiente latinoamericanismo pertenece a la historia cultural e intelectual del continente, y estuvo en parte alentado por el nuevo clima en que se vio envuelto sobre todo el público y las elites letradas a partir de la guerra del 98. Como parte de esa sensibilidad, un conjunto de escritores que venía ya inte-

11 “Para el archipiélago de las Filipinas y para Puerto Rico y Cuba, las guerras del 98 significaron una enorme e insólita visibilidad. En ningún otro momento se habían difundido masivamente, y en tan breve tiempo, tal cantidad de fotos, textos y mapas de las antiguas colonias españolas. Gracias al espectacular desarrollo de la tecnología y a la simplificación de la Kodak portátil (que se vendía por siete dólares de entonces), la ocupación de las islas generó una iconografía y una documentación visual sin precedentes [...] El 98 estableció una nueva y doble relación: por un lado, entre el lenguaje, las imágenes y la acción; y, por otro, con un universo premoderno representado en publicaciones destinadas a tener una repercusión considerable en la moderna cultura de masas que ya funcionaba en las ciudades norteamericanas”. (Díaz-Quñones, 2005:167)

ractuando a escala continental, reforzó su autoconciencia latinoamericana y su inscripción dentro de un mismo movimiento literario: el denominado modernismo. Dentro de ese espectro, alcanzó especial significación la aparición y posterior profusa circulación del ensayo *Ariel* del uruguayo José Enrique Rodó, aparecido en el 1900. Ese célebre texto, que en prosa barroca invocaba un nuevo idealismo de las juventudes latinoamericanas en oposición al materialismo que se creía dominante en la cultura norteamericana, representó un hito en la extensión y profundización de ese primer antiimperialismo latinoamericanista referido por Terán.

Ahora bien, como hemos señalado ya, si esa sensibilidad conoció una creciente propagación fue porque ingresó en la nueva trama comunicacional que modificaba entonces el impacto de las “sugestiones a distancia”; y, más específicamente, porque tuvo como soporte tres tipos de prácticas intelectuales que darían sustento a una nueva materialidad para la idea latinoamericana. La escritura de *cartas* no representaba ciertamente una novedad; lo que sí constituyó entonces algo nuevo fue el modo en que ellas, en su propia existencia y circulación, y en el sistema de referencias que traía asociado, contribuyeron a dar entidad a esa comunidad latinoamericana de escritores. Una función semejante

le cupo a un artefacto sí mucho más novedoso: un tipo de *revista cultural* que, también por su circulación, construcción de tópicos comunes y referencias cruzadas, y contenidos explícitos, cumplía asimismo un papel de reforzamiento de ese emergente “nosotros”. Finalmente, a menudo muchos de quienes participaban de ese comercio de epístolas y revistas culturales de alcance continental –escritores, fundamentalmente, aunque también estudiantes y aun en algunos casos líderes obreros especialmente cultivados–, prohicieron una tercera modalidad de conexión y creación de una simbología común: la de un tipo de *viaje latinoamericano* que se acompañaba de conferencias sobre temas ligados a ese nuevo clima cultural –por caso, el antiimperialismo, o la función social de los escritores–, y que en su despliegue dejaba una estela de rituales y ecos que, de nuevo, coadyuvaba a afianzar ese ideal continental en expansión.

Ciertamente, también en ocasiones algunas iniciativas de diplomáticos y miembros de las elites políticas pudieron sumarse al haz de dispositivos forjadores de esa conciencia continental. No obstante, en el período los resquemores derivados de diferendos limítrofes, hipótesis de conflicto bélico y, de modo tanto más acusado, guerras del pasado entre países vecinos efectivamente consumadas –por poner

un caso ejemplar, la Guerra del Pacífico (1879-1881), que había dejado una herida profunda y continuamente reavivada entre Chile, Bolivia y Perú–, así como el énfasis de los elencos gubernamentales por consolidar las identidades nacionales de sus respectivos países (percibidas, casi siempre con razón, como insuficientemente establecidas), condujeron a que, globalmente, la tarea de estrechar lazos supranacionales quedara en manos de agentes ubicados por fuera de las lógicas de acción estatales.

Ese latinoamericanismo practicado entonces “desde abajo” –desde fuera de la esfera estatal, y a veces, como veremos, contra ella– fue tempranamente asumido como misión por buena parte del lote de escritores modernistas. Por caso, ya en 1896, en una carta que enviaba desde Montevideo y que daba luego a publicidad bajo el título de “Por la unidad de América” en su *Revista Nacional de Literatura y Ciencias Sociales*, Rodó saludaba la vocación continentalista que el joven escritor argentino de inclinaciones socialistas Manuel Ugarte le imprimía a su propia publicación, la *Revista Literaria*:

Aludo al sello que podemos llamar de *internacionalidad* americana, impreso por usted a esa hermosa publicación, por el concurso solicitado y obtenido de personalidades que llevan a sus pági-

nas la ofrenda intelectual de diversas secciones del Continente. Lograr que acabe el actual desconocimiento de América por América misma, merced a la concentración de las manifestaciones, hoy dispersas, de su intelectualidad, en un órgano de propagación autorizado; hacer que se fortifiquen los lazos de confraternidad que una incuria culpable ha vuelto débiles, hasta conducirnos a un aislamiento que es un absurdo y un delito, son para mí las inspiraciones más plausibles, más fecundas, que pueden animar en nuestros pueblos a cuantos dirigen publicaciones del género de la de usted. [...] Son las revistas, las ilustraciones, los periódicos, formas triunfales de la publicidad de nuestros días, los mensajeros adecuados para llevar en sus alas el llamado de la fraternidad que haga reunirse en un solo foco luminoso las irradiaciones de la inteligencia americana. (Rodó, 1948) (Énfasis del autor)

Como otros escritores modernistas, Ugarte compartía plenamente la perspectiva sugerida por Rodó, y en los años siguientes hizo mucho por llevarla a la práctica. De allí que en 1910, en su libro *El Porvenir de la América Española*, pudiera establecer un primer balance positivo del “latinoamericanismo desde abajo” de los intelectuales de su generación:

¿Es necesario recordar que las únicas relaciones útiles que existen entre ciertas repúblicas fueron iniciadas por escritores que simpatizaron y

se escribieron sin conocerse? Algunas revistas de la gente joven han sido, en estos últimos tiempos, el foco fraternal donde se reúne en la persona de sus más altos representantes el Parlamento de la raza. *Los poetas han hecho en realidad hasta ahora por la unión mucho más que las autoridades.* Y a ellos les corresponde seguir fecundando el porvenir. (Ehrlich, 2007:113) (Énfasis propio)

Ugarte, que había recalado en Francia a comienzos de siglo y mantenía desde allí una tupida red de interlocutores latinoamericanos, será acaso quien más consecuentemente desarrolle la tarea que predicaba para el conjunto de escritores modernistas. Como señala Beatriz Colombi, la expatriación en el eje París/Madrid de un grupo importante de ellos –Rubén Darío, Amado Nervo, Gómez Carrillo, los hermanos García Calderón, entre varios otros–, redundará en ese medio cosmopolita en una serie de lazos de cofradía intelectual que reforzará las señas de una cultura supranacional que se reconocía en la común identidad latinoamericana. Poco después, entre 1911 y 1913, Ugarte traducirá ese sentimiento en acción militante, al emprender lo que denominará posteriormente “mi campaña hispanoamericana”: una sonada travesía de propaganda antiimperialista y unionista que atravesó una veintena de naciones latinoamericanas y que, en palabras de Colombi, “inaugura la *gira proseli-*

tista continental que imprime un nuevo sentido al viaje finisecular” (Colombi, 2004: 181). Ese viaje, y las conferencias e intervenciones que lo ritman, concitarán en efecto una notable atención por parte de la opinión pública, y despertarán exaltadas pasiones a favor y en contra de Ugarte, en no pocas ocasiones disparadoras de conflictos diplomáticos. En algunos países de Centroamérica –por ejemplo, en Guatemala y El Salvador–, el temor ante los efectos de su verba son tales que sus conferencias son prohibidas. El paso de Ugarte por México resulta especialmente ilustrativo del tenor del impacto que su palabra engendraba. Su presencia en ese país, a comienzos de 1912, genera un conflicto de inesperada magnitud que por unos días ingresó de lleno en el centro del acontecer de la política local: invitado a disertar sobre “la mujer y la poesía” por el prestigioso Ateneo de la Juventud, dirigido por José Vasconcelos y aliado entonces del gobierno revolucionario, cambia sobre la marcha el tema previsto y se dispone a acometer la cuestión del creciente expansionismo norteamericano. Como ni el presidente Madero ni por extensión los ateneístas juzgan conveniente patrocinar a esa figura cuya estentórea prédica podía enervar el ya existente sentimiento anti-norteamericano en momentos en que el país del norte brindaba apoyo al gobierno, finalmente

se opta por suspender la conferencia prevista. La decisión no hizo sino crispar los ánimos, y de inmediato ruidosas manifestaciones de estudiantes desfilaron por las calles de la capital vitoreando a Ugarte, que desde los balcones de su hotel devolvía el apoyo con nuevas arengas. El gobierno, ante esta impensada crisis, accede finalmente a que el escritor argentino dicte su conferencia. Bajo el inequívoco título “Ellos y Nosotros”, y frente a una multitud que según las crónicas periodísticas alcanza las tres mil personas, Ugarte insiste en la imperiosa necesidad de estrechar lazos a nivel continental como modo de frenar la avanzada norteamericana en América Latina (Yankelevich, 1997: 158)¹². Días después, y nuevamente frente a numerosos seguidores, al rendir homenaje en los bosques de Chapultepec a los “niños héroes” de 1847 –los cadetes adolescentes transformados en mito nacional mexicano por resistir hasta la muerte la invasión norteamericana a la capital, cuando la guerra en la que Estados Unidos se apropia de Texas y Baja California–, Ugarte vuelve a insistir con las invectivas antiimperialistas y unionistas que tanto ruido y fama daban a su gira:

12 Una reseña de las vicisitudes de la conflictiva visita de Ugarte a México puede verse además en Garcíadiego (1996:150-158).

En este mausoleo de los mártires de Chapultepec hay una advertencia, un programa y un símbolo [...] La América Latina tiene que ser “una” en los momentos de prueba. Hago votos porque si un nuevo atentado se desencadena mañana sobre cualquiera de nuestras repúblicas, la opinión se levante unánime imponiendo a los gobiernos la solidaridad salvadora. (Ugarte, 1922:91¹³)

La fuerza de lo que Ugarte llama aquí “la opinión” había logrado en efecto torcer el rumbo del gobierno de Madero en cuanto a la realización de su conferencia antiimperialista. Y más allá de que los siguientes gobiernos de la Revolución Mexicana hicieron hasta cierto punto suyo ese sesgo –en distintos grados y según las coyunturas políticas y diplomáticas–, y terminaron por ser, sobre todo en los años veinte, la encarnación estatal más acabada de los ideales de la nueva generación que entonces se anunciaba al continente, el hecho muestra como, incluso allí donde una revolución social estaba teniendo curso, en 1912 el impulso más decididamente latinoamericanista provenía de fuera del Estado. Por lo demás, en la gira de Ugarte están reunidos los componentes fundamentales que los jóvenes de la Reforma del 18 desa-

rollarían en abundancia: el viaje proselitista como mecanismo destinado a estrechar lazos y construir sólidas redes; la conferencia como modo de comunicar vívidamente la “emoción” (por usar una palabra de la época, muy cara a Mariátegui) que embargaría a cientos de jóvenes en la creencia de una común pertenencia a una nueva generación latinoamericana; los rituales y creación de escenas –como el homenaje de Ugarte a los “niños héroes”–, que llevados a cabo por abanderados de la causa latinoamericana contribuían a dejar una más profunda marca simbólica tendiente a reforzar el imaginario continentalista común.

V

Con ser probablemente los más célebres, los escritores modernistas no fueron los únicos que colaboraron en el tejido del sentido de pertenencia latinoamericano al que venimos refiriéndonos. Movimientos políticos y culturales que, en esa época de encogimiento del mundo, tenían un horizonte explícitamente internacional, coadyuvaron a reforzar los vínculos y contactos en el espacio del continente. Tal el caso de corrientes políticas como el socialismo y el anarquismo, o espiritual-filosóficas como la teo-

13 Citado por Galasso (1974:259-260).

sofía, que, aun cuando a comienzos de siglo XX se inclinaban hacia una prédica universal antes que específicamente latinoamericana, dinamizaron los intercambios a escala continental¹⁴. No corresponde ver sin embargo esos movimientos de aspiraciones internacionales como compartimentos estancos, separados entre sí: como hemos podido ver en el caso de Ugarte, su trabajo de construcción de redes latinoamericanas podía apoyarse tanto en los contactos derivados de su fe socialista como en las formas de sociabilidad que se derivaban de su rol de escritor¹⁵. Otros casos son igualmente indicadores de esa tendencia: el joven poeta argentino Leopoldo Lugones, por caso, podía a un tiempo, sobre el

filo del siglo, repartir sus preocupaciones entre la bohemia literaria modernista apadrinada por Rubén Darío, sus breves pero centellantes convicciones socialistas en el periódico *La Montaña*, junto a José Ingenieros, en 1897, y, casi inmediatamente, constituirse en el principal redactor de *Philadelphia*, el órgano de la sociedad teosófica de Buenos Aires¹⁶. Otro tanto ocurría con Alfredo Palacios, el reconocido primer diputado socialista de América, quien también sobre el comienzo del siglo no veía reñida su militancia política con sus inquietudes teosóficas. También Vasconcelos, como Palacios, otra de las figuras posteriormente consagradas como “maestros de juventud” por los reformistas, supo mostrar intereses en la teosofía. Y los ejemplos pueden fácilmente multiplicarse. Lo que importa señalar aquí es que el impulso latinoamericanista podía verse auspiciado por identidades y formas de agregación políticas y culturales que, antes que excluirse, frecuentemente se implicaban, reforzando así esa tendencia a construir redes a escala continental.

Dentro de ese abigarrado mundo de figuras que en su tránsito por subculturas literarias,

14 Sobre los vínculos propiciados por la teosofía a escala de América Latina en un período apenas posterior (Devés y Melgar Bao, 1999).

15 La tupida correspondencia de Ugarte con un amplio espectro de latinoamericanos (y también europeos), que puede consultarse provechosamente en el Archivo General de la Nación de Buenos Aires, permite observar que tenía por temas tanto a aquellos político-sociales vinculados a su adscripción socialista y antiimperialista, como a los específicamente literarios (envío y comentario de textos, pedidos de artículos, etc.). Laura Ehrlich (2007) ha analizado no sólo los aspectos convergentes sino las tensiones derivadas de esa doble pertenencia del intelectual argentino.

16 Sobre el rol protagónico de Lugones en la sociedad teosófica porteña de principios de siglo XX (Quereilhac, 2008).

espirituales y políticas se vinculaban por ello necesariamente con pares de otros países del continente, desde el comienzo del siglo pareció recortarse una nueva posición de enunciación desde la cual también se enarbolaban, y con mayor fruición, los anhelos continentalistas: la de los estudiantes. Si Rodó había imaginado en su *Ariel* que los vientos de renovación estarían comandados por las juventudes del continente –un nombre evocado entusiasta pero imprecisamente–, la fundación de nuevas universidades y/o la ampliación progresiva de los círculos sociales que hasta entonces las frecuentaban circunscribieron un escenario más concreto y situado para el accionar de los jóvenes que en efecto parecieron querer encarnar el anuncio profético del escritor uruguayo. En efecto, una nueva identidad estudiantil pareció cobrar forma en los albores del siglo. Ella pudo manifestarse en conflictos en los que algunas de las reivindicaciones posteriores de los reformistas del 18 tuvieron ocasión de ver la luz. Tal lo aconteció, por ejemplo, con la prolongada agitación de un numeroso contingente estudiantil de la Universidad de Buenos Aires –de la Facultad de Derecho primero, de la de Medicina después–, que en los años que van de 1903 a 1906 protestan contra las instancias de gobierno

vitalicias y oligárquicas que concentraban el poder en las casas de estudio, o con la sonada huelga de estudiantes que conmueve a la Universidad de Cuzco, en 1909 (Halperin Donghi, 2002:87-97 y Cornejo Köster, 1978:233).

Ese emergente sujeto estudiantil rápidamente vinculó los reclamos de renovación de los contenidos de las distintas disciplinas y las peticiones de cambios en las formas de gobierno de las universidades con el horizonte latinoamericano que hemos visto surgir con el despertar del siglo. Así, ya en 1901 se celebraba en la ciudad de Guatemala el Primer Congreso Centroamericano de Estudiantes Universitarios, que además de promover la organización de los estudiantes de las distintas facultades, incluyó en sus recomendaciones finales “la necesidad de trabajar por la unificación de todos los estudiantes centroamericanos” (Machuca Becerra, 1996: 74). Ese afán unionista impulsado por las nacientes entidades estudiantiles del continente se vio más firmemente materializado y cobró mayor visibilidad con la realización de tres encuentros internacionales consecutivos: los Congresos Internacionales de Estudiantes Americanos de Montevideo, en 1908, de Buenos Aires, en 1910, y de Lima, en 1912. Esa saga, que se interrumpió por el estallido de la Guerra Mundial

del 14 –estando ya dispuesta para ese año la realización de una cuarta edición en Santiago de Chile–, contó con la presencia de importantes delegaciones estudiantiles, sobre todo de los países del cono sur, y fue seguida con atención por la prensa y algunos de los escritores que venían propiciando la necesidad de la integración del continente¹⁷. Y las deliberaciones y resoluciones que tuvieron entonces lugar abordaron de diversas maneras la totalidad de aspectos propiamente universitarios –renovación de los estatutos y de los métodos de enseñanza, cogobierno estudiantil, libertad de cátedra, etc.– que estarían en el centro de las reformas emprendidas a partir del acontecimiento cordobés de 1918 (de un modo tal que

17 Ejemplarmente, Rodó, que fue agasajado en esos congresos en varias oportunidades, creía ver en ellos la cristalización de su llamado americanista. En carta al español Rafael Altamira, podía referir entonces lo siguiente: “Actualmente se celebra en Montevideo el Primer Congreso Internacional de estudiantes americanos, interesantísimo concurso en que participan muy distinguidos representantes de las nuevas generaciones de Hispano-América; y esto me ha dado oportunidad gratísima de comprobar cómo *Ariel* y su espíritu han calado en el corazón de la juventud a quien dediqué aquellas pobres páginas mías. Ha llegado a ser una bandera; y esto –por motivos superiores a la pura vanidad literaria– colma mis ambiciones de escritor” (Citado en García, 2000:69).

hay autores que consideran que la importancia de esa fecha ha sido sobredimensionada, y que el ciclo reformista arranca notoriamente bastantes años atrás) (Van Aken, 1971).

Ahora bien, resulta importante destacar que estos encuentros estudiantiles internacionales fueron no sólo vistos con beneplácito sino expresamente apoyados por al menos una porción significativa de las elites políticas y los elencos estatales, en un rasgo que marca diferencias con lo que será la nota predominante luego de 1918. El congreso de estudiantes centroamericanos de 1901 que hemos mencionado, por caso, contó con el sostén económico de los países de esa región. Todavía más, Susana V. García ha argumentado consistentemente que los encuentros de 1908, 1910 y 1912 cumplieron expresamente una función de política diplomática: los estudiantes, percibidos como estandartes de una nueva época de fraternidad entre las naciones del subcontinente –en la voluntad de algunos gobiernos por superar algunas de las rispideces que se habían dado entre ellos–, habrían sido expresamente comisionados como “embajadores intelectuales”. De allí por ejemplo el importante concurso del gobierno uruguayo en la preparación del congreso de Montevideo de 1908 y en las ceremonias de recepción de los grupos

de estudiantes asistentes¹⁸. Para entender esta situación hay que considerar el hecho de que las delegaciones estudiantiles estaban integradas en su mayoría por figuras cuya extracción social los ubicaba en continuidad antes que en disidencia con las elites sociales y políticas de los regímenes oligárquicos que predominaban en la región, y que estaban lejos de haber entrado en contacto con las ideologías radicales con las que se confundiría el ideario reformista luego de 1918. Baste señalar al respecto que, luego del encuentro de Montevideo, las delegaciones estudiantiles de varios países visitaron Buenos Aires, donde fueron nuevamente agasajadas por figuras de la elite

18 “Las actividades programadas para ese encuentro se desarrollaron con la cooperación de los poderes de turno del Uruguay. Las invitaciones se realizaron a través del Ministerio de Relaciones Exteriores, que por intermedio de las legaciones y consulados de los países americanos convocaron a las distintas universidades para la participación en el Congreso. También se obtuvo apoyo material de los Poderes Ejecutivo y Legislativo, que contribuyeron con importantes sumas para sufragar los gastos de las recepciones y la publicación de las actas. La recepción de las delegaciones estudiantiles se realizó a través de un amplio programa de actividades, que incluyeron varios agasajos, paseos, banquetes y fiestas en las que participaron políticos y familias de la elite uruguaya” (García, 2000:70).

en el Jockey Club y el Club del Progreso, espacios de sociabilidad por excelencia de los círculos distinguidos de la sociedad porteña¹⁹. También significativamente, en ocasión de la discusión en la cámara de diputados argentina de la asignación de una partida de dinero solicitada por las federaciones estudiantiles para asistir al Congreso de Lima de 1912, fueron los parlamentarios ligados al régimen conservador gobernante quienes apoyaron la demanda –a la postre aprobada–, al tiempo que los legisladores socialistas Juan B. Justo y Alfredo Palacios votaban por la negativa, alegando que esos gastos constituían un “despilfarro de dinero” que podía ser utilizado para cubrir necesidades de sectores efectivamente postergados (García, 2000:75).

El cambio de posición de Palacios, que trocará esa negativa en decidido apoyo a todas las iniciativas del movimiento reformista del 18 –que lo adoptará como una figura señera, indiscutido “maestro de juventud”–, resulta indicativo del proceso de transformación social e ideológica que en pocos años se operará en el seno del emergente movimiento estudiantil en todo el

19 *Ibidem*, (2000:72) Sobre las formas de distinción y los espacios de sociabilidad de la alta sociedad porteña de ese período, cfr. el reciente estudio de Losada (2008).

continente. La Guerra del 14, la subsiguiente revolución bolchevique, y la toma de distancia general respecto a las elites crecientemente asociadas a un régimen político y universitario que era necesario impugnar *in toto*, entre otros procesos significativos interpretados como signos del fin de una época y el comienzo de otra –partera, por lo demás, de la “nueva generación” que los reformistas del 18 creían firmemente representar–, marcarán el pasaje a una nueva situación en la que las federaciones estudiantiles asumirán posiciones crecientemente antioligárquicas. En ese viraje, la palabra revolución, asociada a diferentes significados y prácticas, pasará a ser parte del vocabulario estudiantil. Como parte de esos cambios, el tejido de redes a escala latinoamericana, que en continuidad con la constelación de figuras que hemos estudiado seguirá siendo un objetivo primordial, se autonomizará crecientemente de los Estados, para dar nuevo vigor al “latinoamericanismo desde abajo” que hemos visto protagonizar por figuras como Manuel Ugarte.

VI

Esa pendiente de radicalización se advierte con claridad en las posiciones que asume progresivamente Deodoro Roca, figura clave en

el proceso de la Reforma cordobesa. Hombre proveniente de una de las familias más tradicionales de la provincia mediterránea argentina, Roca adscribirá primero a un liberalismo anticlerical de notas arielistas, para culminar finalmente adhiriendo al socialismo. La huelga universitaria que se inicia el 15 de junio, que da inicio a la Reforma propiamente dicha, lo tiene por una de sus principales figuras. Es él, como hemos mencionado ya, quien redacta entonces el famoso *Manifiesto Liminar*. Y el sesgo americanista que le imprime a ese texto vuelve a hacerse presente en el discurso que, publicado luego bajo el título de “La nueva generación americana”, oficia de cierre del Primer Congreso Nacional de Estudiantes convocado por la Federación Universitaria Argentina a fines de julio de ese año también en Córdoba:

Dos cosas –en América y, por consiguiente, entre nosotros– faltaban: hombres y hombres americanos [...] Andábamos entonces, por la tierra de América, sin *vivir* en ella. Las nuevas generaciones empiezan a *vivir* en América, a preocuparse por nuestros problemas, a interesarse por el conocimiento menudo de todas las fuerzas que nos agitan y nos limitan [...] ¡Crear hombres y hombres americanos, es la más recia imposición de esta hora! (Roca, 1926:18-19) (Énfasis del autor).

Nuevamente en este texto la función descriptiva y el tinte performativo se confunden: la nueva generación es *ya* americana, pero la tarea de la hora es que lo sea más aun. Pues bien: el acontecimiento cordobés, como sucede con los acontecimientos dignos de ese nombre, liberará una serie de significantes que, anudados al juego de otras circunstancias espacio-temporales, multiplicará en efecto las prácticas de creación de ese sentido americano. Por empezar, su propia noticia ingresará en el tejido comunicativo al que nos hemos referido al comienzo de este artículo. Los sucesos cordobeses, en los que se entremezclan un repertorio de acción estudiantil cada vez más radicalizado y un discurso de una economía argumentativa y una poética capaz de concitar simpatías y adhesiones –al punto de impulsar nuevos cursos de acción en ciudades alejadas–, serán seguidos con atención por la opinión pública tanto nacional como internacional. El propio *Manifiesto Liminar* será prontamente reproducido en toda América, en especial en Perú, Chile y Uruguay. La reforma que se anunciaba en Córdoba, por sus contenidos, sus formas y los discursos que buscaban darle sustento, asumía plenamente las características de una irrupción, y en tanto tal resultaba sumamente apropiada para ingresar en las redes contagiosas de las noticias internacionales modernas.

Pero el hecho cordobés no solamente alcanzaría impacto por su contacto con la superficie de la nueva trama comunicacional que afectaba al continente. Su difusión y apropiación se vio favorecida por el clima americanista que hemos visto esparcirse al menos desde 1898. Y, más específicamente, su propagación tuvo como soporte el haz de prácticas que, si en el ciclo cultural previo, con los escritores modernistas a la cabeza, había experimentado un importante despliegue, a partir del 18 cobró nuevo vigor: nos referimos al uso de la correspondencia, a la publicación de revistas de tema y alcance continental, y al desarrollo de viajes y giras proselitistas que con su estela de escenas y rituales reforzaban la adhesión a ese “nosotros” en expansión que Roca resumía en el sintagma “nueva generación americana”. En definitiva, esa densa malla de contactos y relaciones de rango transnacional, despegada de la iniciativa estatal que había auspiciado los congresos de estudiantes americanos del ciclo anterior, acabó por dotar de singular espesor a eso que venimos llamando latinoamericanismo desde abajo.

Ese fenómeno de tejido de vínculos horizontales supo ser tan tupido y arborescente que un mapeo exhaustivo de todas sus ramificaciones resultaría monótono, además de difícil de cernir en todas y cada una de sus

expresiones (el proceso de la Reforma tuvo una resonancia suficiente como para haber afectado eventualmente, al menos en algún grado, a la totalidad de las universidades del continente), por lo que aquí nos contentaremos con ilustrar algunos casos especialmente significativos que le dieron vida. Por lo demás, resulta en efecto difícil medir la magnitud del fenómeno, pero algunos indicadores nos hablan de su profundidad. Así, por caso, en 1924 José Ingenieros, otro de los mentores y afamados padres de la nueva generación emergente, podía trazar el siguiente balance:

El generoso movimiento de renovación liberal iniciado en 1918 por los estudiantes de Córdoba va adquiriendo en nuestra América los caracteres de un acontecimiento histórico de magnitud continental. Sus ecos inmediatos en Buenos Aires y México, en Santiago de Chile y La Habana, en Lima y Montevideo, han despertado en todos los demás países un vivo deseo de propiciar análogas conquistas. *En cien revistas estudiantiles se reclama la reforma de los estudios en sentido científico y moderno*, se afirma el derecho de los estudiantes a tener representación en los cuerpos directivos de la enseñanza, se proclama la necesidad de dar carácter extensivo a las universidades, y se expresa, en fin, que la nueva generación comparte los ideales de reforma política y económica

que tiendan a ampliar en sus pueblos la justicia social. (Énfasis propio)²⁰

Las cien revistas reformistas mencionadas en la cita resultan un número apenas exagerado (como bien sabía Ingenieros, que recibía una abundante correspondencia de pequeñas ciudades del interior de varios países del continente)²¹. Pero si agregamos a esa referencia cuantitativa otra de carácter cualitativo, podemos mencionar que incluso la revista argentina *Sur*, fundada por Victoria Ocampo en 1931 y por décadas una de las principales publicaciones culturales del continente –acusada repetidamente en el curso de su larga trayectoria de estar ceñida a un liberalismo europeísta sin fisuras–, se verá atravesada por el clima americanista de la década del veinte. Así, quien revise sobre todo sus primeros años de existencia podrá advertir que una inflexión continentalista no era ajena a sus páginas²². Otras dos revistas

20 José Ingenieros 1924 “La Reforma en América latina”, reproducido en Cúneo (1978:221).

21 El epistolario de Ingenieros, que hemos podido consultar muy parcialmente, se encuentra actualmente en proceso de catalogación en el CEDINCI de Buenos Aires.

22 (Sarlo, 1997). Por su parte, Horacio Tarcus, apoyándose en una minuciosa reconstrucción del triángulo

muy significativas de la historia política y cultural del continente también serán íntimamente deudoras del latinoamericanismo de los años veinte desplegado por la generación reformista. *Amauta*, la revista que Mariátegui publicó en Lima desde 1926 hasta su muerte, cuatro años después –y que expresa como ninguna otra publicación del continente una mixtura virtuosa de vanguardismo estético y político–, brindó su espacio a reformistas de todo el continente. Por ello, y por las redes americanas que la propia factura de la revista movilizó, y que son perceptibles en señas de su propia materialidad –avisos, menciones de libros de otros países, etc.–, la perspectiva americana estuvo en el centro de su apuesta político-cultural (aun cuando se tratase de un americanismo que no

lo epistolar conformado por Samuel Glusberg, Waldo Frank y José Carlos Mariátegui en la segunda mitad de la década del veinte, ha mostrado cómo *Sur* fue un proyecto concebido originalmente en estrecha relación con el americanismo que teñía la cultura del período (al punto que el nombre inicial pensado para la revista era el de *Nuestra América*). La muerte de Mariátegui y el privilegio de la relación con Victoria Ocampo por parte de Frank en desmedro de la que hasta entonces sostenía con Glusberg alteraron el plan original; pero aun así, la impronta americana no estuvo ausente en la revista (Tarcus, 2002).

recusaba de los más avanzados logros de la cultura occidental, comenzando por el marxismo). Finalmente, una revista de distinta naturaleza, la costarricense *Repertorio Americano* de Joaquín García Monge, también surge, en 1919, del clima continentalista que se expandía entonces. Más ecléctica en su orientación –por tratarse de una publicación compuesta esencialmente por artículos de intelectuales de todo el continente, y que su laborioso director reproducía sin hesitaciones–, si una ideología puede destilarse de sus páginas es la que proviene de su incesante afán latinoamericanista. De allí que, también, sus páginas estuvieran continuamente alimentadas por autores enrolados más o menos cercanamente a las diversas vertientes del reformismo universitario. Muy especialmente el aprismo, nacido de las entrañas mismas de la Reforma en el Perú, se hará continuamente presente en sus páginas a través de la pluma de Haya de la Torre o de quienes lo secundaban²³.

Ese nutrido campo de revistas culturales y políticas impactó de diversos modos en el imaginario continentalista impulsado por la generación reformista. En su nivel más obvio, tanto los autores de diversos países del continente

23 Para un análisis de la perspectiva continentalista de *Amauta* y de *Repertorio Americano* (Pakkasvirta, 2005).

que escribían en esas publicaciones como los contenidos explícitos de los artículos, se vinculaban directamente con la prédica americanista de los reformistas. Varias de esas revistas tenían secciones dedicadas especialmente a cuestiones universitarias o ligadas a una perspectiva continental. La revista *Sagitario*, por ejemplo, dirigida desde la ciudad de La Plata por Carlos Américo Amaya, Julio V. González y Carlos Sánchez Viamonte –y a la sazón, una de las publicaciones más cabalmente empaçadas del espíritu de la Reforma–, incluía en sus páginas colaboraciones de autores como Mariátegui, Haya de la Torre, Antenor Orrego y Eudocio Ravines –todos enrolados en la emergente nueva generación peruana–, o del uruguayo Carlos Quijano, líder de la Reforma en el Uruguay y uno de los impulsores de la revista montevideana *Ariel*. En *Sagitario* las noticias y mensajes de grupos estudiantiles de todo el continente –publicadas en secciones que llevaban el nombre de “Universitarias”, o “Amistad Americana”– eran habituales²⁴. En

24 Señalemos un ejemplo: a comienzos de 1926, bajo el título “Entre las juventudes de Asunción y La Paz”, se reproducían sendos mensajes de camaradería despachados por organismos estudiantiles desde ambas capitales del continente. La dirección editorial de la

un segundo nivel, estas revistas contenían breves textos o paratextos con referencias ya a otras expresiones similares del continente, ya a anuncios de libros de autores americanos, ya a editoriales o librerías de otras ciudades. Esas marcas –tanto como la presencia de autores y noticias de otros países–, son un índice de que en su propia materialidad estas publicaciones llevaban inscripta la trama transnacional que las hacía posibles. Finalmente, si esos signos señalan la matriz americana que subtendía a la producción y difusión de este tipo de artefacto cultural, también el momento de su distribución requería tanto como fomentaba redes que iban más allá de las ciudades y países de su factura original. Mariátegui, por

revista encabezaba las misivas del siguiente modo: “Con motivo de un revuelo de cancillería –de esos a que tan acostumbrados nos tiene la diplomacia oficial– la juventud de ambos países afectados, Paraguay y Bolivia, cambiaron sendos mensajes de confraternidad. Por lo que las piezas textualmente dicen y por la significación que el hecho en sí tiene como un caso más demostrativo del grado de afinidad con que va tomando cohesión el nuevo espíritu continental, *Sagitario* reproduce los documentos”. Cfr. *Sagitario* (1926:278-279). Para una visión más comprensiva de *Sagitario* dentro del espectro de las revistas del reformismo universitario argentino (Rodríguez, 1999).

ejemplo, prohió un tupido haz de vínculos en el Perú y en el extranjero para la distribución y venta de *Amauta*²⁵.

Como es evidente, la preparación, factura y distribución de revistas de esta naturaleza sólo pudo ser tramitada a través de una profusa correspondencia. El correo fue, naturalmente, el soporte y vehículo gracias al cual emprendimientos de esa especie cobraron vida. Pero los vínculos epistolares excedieron largamente las tareas de preparación de publicaciones periódicas, y se constituyeron como una de las expresiones más firmes y sostenidas de la trama material del impulso latinoamericanista de los reformistas. En algunos casos, la correspondencia iniciada en estos años de militancia juvenil universitaria

compartida dio lugar a sólidas amistades que se extendieron por décadas. Gabriel del Mazo, ex líder reformista argentino, señalaba que hacia 1954 guardaba dos mil hojas de cartas de su similar peruano Víctor Raúl Haya de la Torre (Del Mazo, 1976: 216). Otras dos figuras importantes que trabaron relación en los avatares del movimiento reformista y que prosiguieron una relación epistolar hasta el fin de sus vidas fueron el mexicano Carlos Pellicer y el colombiano Germán Arciniegas. Pellicer había sido enviado a Bogotá como parte de una política del Estado revolucionario mexicano que se ajusta a la figura del “embajador intelectual” que hemos mencionado para el ciclo anterior al 18²⁶. (En rigor, México fue el único país que continuó apoyando sostenidamente los contactos e intercambios estudiantiles una vez que el movimiento reformista adoptó señas de radicalismo. La realización del Primer Congreso Internacional de Estu-

25 Según se desprende de la correspondencia de Mariátegui, dos exiliados del naciente aprismo peruano en Buenos Aires, Oscar Herrera y Manuel Seoane, colaboraron en la distribución de *Amauta* en esa ciudad. Seoane incluso menciona en una de sus cartas su pertenencia al grupo “Amigos de *Amauta*” existente en la capital argentina (Cfr. “Carta de Seoane a Mariátegui”, Buenos Aires, 14 de agosto de 1928, en Mariátegui [1994: 1918]). Para las redes a través de las cuales Mariátegui hizo circular su afamada revista, remitimos nuevamente al documentado estudio de Beigel (2007).

26 Según narra Daniel Cosío Villegas –líder estudiantil y presidente del Congreso Internacional de Estudiantes de 1921–, fue a sugerencia suya que el Estado mexicano aceptó enviar estudiantes al extranjero como modo de dar a conocer una imagen positiva del país emergente tras la revolución iniciada en 1910 (Cfr. Cosío Villegas, 1976). Para un análisis exhaustivo de esa estrategia mexicana. Yankelevich (op. cit).

diantes, en 1921, y las relaciones pro hijadas por Vasconcelos entre 1922 y 1924 desde la jefatura de la Secretaría de Educación Pública, resultan indicativos de esa postura.) En la capital colombiana, ambos jóvenes tuvieron un rol de primer orden en la gestación de La Asamblea, el nombre que adoptó la forma organizativa del movimiento estudiantil de ese país. Posteriormente, Arciniegas fue el principal mentor de su órgano, la revista *Universidad*. Cuando Pellicer a comienzos de 1920 abandona Bogotá rumbo a Venezuela –donde es recibido calurosamente por el Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho presidido por Mariano Picón-Salas, otra figura a la postre señera del americanismo–, comienza la larga correspondencia que se extiende casi hasta su muerte, en 1977. Ese intercambio, que conoce en los primeros años veinte su período de mayor intensidad, es el espacio en el que emergen iniciativas compartidas y se solidifica un sentimiento de identidad continental (Záitzeff, 2002). En suma, también la correspondencia entre numerosas figuras enroladas en el espacio del reformismo latinoamericano –cuya cuantía no podemos siquiera imaginar, puesto que la mayor parte de ella se ha perdido o permanece atesorada en manos privadas– abonó los cauces por los

cuales las redes continentales se construyeron y fortalecieron²⁷.

Pero si la elaboración de revistas y la correspondencia supusieron prácticas abundantemente desarrolladas por la generación reformista, una tercera modalidad tuvo un impacto acaso incluso mayor, en cuanto a su eficacia, en la producción de un imaginario continentalista común. Las cartas y las publicaciones, en los aspectos materiales que hemos referido, vinculaban subjetivamente a sus receptores a una “comunidad imaginada” reforzada por los símbolos y referencias comunes inherentes al proceso reformista. Así, por caso, la temática antiimperialista o el tópico que anunciaba la emergencia de una nueva generación americana eran parte de un arco de creencias compartidas en jóvenes que vivían en ciudades muy distantes entre sí. En ese marco, emulando las giras proselitistas de Ugarte, los reformistas desarrollaron una tendencia a desplazarse físicamente por el continente, protagonizando en sus travesías escenas rituales y

27 El rol de las cartas en el tejido de imaginarios continentales comunes fue tanto mayor dado que a menudo eran publicadas en muchas de las revistas culturales a las que nos hemos referido. Las manifestaciones privadas de americanismo pudieron así, al darse a conocer a la opinión pública, multiplicar su impacto.

performances que dejaron un saldo de emoción (la palabra de época aquí cobra todo su sentido) y de creación de una simbología común.

Ciertamente, fueron sobre todo algunas figuras que sobresalían por su prestigio y su capacidad de oratoria las que protagonizaron esos rituales latinoamericanistas. Alfredo Palacios, que había construido su carrera política dentro del Partido Socialista argentino gracias a su capacidad de conmover a sus escuchas en sus inflamadas alocuciones públicas, seguía de cerca los sucesos de Córdoba. Casi diariamente, algunos jóvenes dirigentes de la ciudad mediterránea lo mantenían informado a través de telegramas. Cuando estalla la huelga del 15 de junio, el movimiento estudiantil cordobés, necesitado de apoyo, le solicita su presencia. Una semana después Palacios viaja y se dirige en encendido discurso a una multitud de más de 9 mil personas. La arenga de quien estaba pronto a convertirse en “maestro de América” resulta conmovedora, y a través suyo la Reforma –según señala Juan Carlos Portantiero (1978: 42)– “comienza a adquirir nítidamente su perfil continental”.

Menos de un año después, en mayo de 1919, el viaje que Palacios emprende entonces a Lima tendrá un peso aun mayor. Todas las historias de la Reforma Universitaria peruana coinciden en destacar el cimbronazo que representó la vi-

sita del argentino al Perú. En el repaso que años después hacía Manuel Seoane, presidente en 1923 de la Federación de Estudiantes Peruanos y posterior figura de la plana mayor del APRA, “el verbo encendido de Palacios prendió la chispa el año 19” (Seoane, 1924: 9). Según el relato posterior de Luis Alberto Sánchez, la presencia del socialista argentino sirvió tanto para comunicar la dimensión del alcance de los hechos de Córdoba, como para incitar a los estudiantes peruanos a iniciar su propia reforma:

Al comienzo, y a través de los servicios cablegráficos, [la reforma cordobesa] pareció una mera algarada estudiantil. Fue preciso que llegara a Lima el parlamentario socialista argentino Alfredo L. Palacios, para que se justipreciara la profundidad del acontecimiento [...] En el banquete de despedida que los universitarios limeños ofrecieron a Palacios, éste pronunció un fogoso discurso, uno de cuyos párrafos contenía esta frase: “La Reforma Universitaria debe hacerse con los decanos o contra los decanos”. Se haría sin ellos...” (Sánchez, 1955:49 y 58)²⁸

En efecto, apenas pocos días después de producida la partida de Palacios, la Reforma es-

28 Citado en Gamarra Romero (1987:148).

tallaba en el Perú. Pero además de ese efecto inestimable –que sólo una mirada unidimensional puede ver como causa directa: recordemos que las universidades peruanas habían sido con antelación sede de conflictos estudiantiles–, Palacios ofició de puente entre los universitarios argentinos y peruanos, que desde entonces mantuvieron estrechas relaciones. Fue a través del elocuente legislador argentino que Haya de la Torre, el indiscutible líder estudiantil peruano, se vinculó a figuras como Gabriel del Mazo y Héctor Ripa Alberdi (que, a la sazón, también visitaría el Perú pocos años después).

Precisamente, de ese vínculo entre Haya de la Torre y Del Mazo surgiría en 1920 un “Convenio internacional de estudiantes peruano-argentino”, que establecía en uno de sus puntos la búsqueda de “la propaganda activa por todos los medios, para hacer efectivo el ideal de americanismo, procurando el acercamiento de todos los pueblos del continente”²⁹. Fruto de ese acuerdo, Haya emprenderá un importante viaje por los países del cono sur en los primeros meses de 1922, que resultará

un exitoso banco de pruebas para su futura labor proselitista como líder del APRA (que fundará años después desde el exilio). En efecto, durante la travesía el peruano comprobará cómo su prédica encontraba auditorios cómplices que se entusiasmaban con su figura carismática capaz de encarnar el rol de joven líder americano. En esa gira de agitación estudiantil, Haya tuvo tiempo de visitar las tumbas de Rodó, en Montevideo, y del joven poeta y militante de la Federación de Estudiantes Chilenos (FECH) Domingo Gómez Rojas en Santiago, que asesinado por la reacción en 1920 supo ser encaramado como uno de los primeros mártires latinoamericanos del naciente movimiento reformista. En Buenos Aires, el acto público en el que el peruano se dirigió a un auditorio colmado, junto a otras varias actividades y encuentros con figuras del quehacer cultural y político, alcanzó una resonancia tal como para que su visita mereciera una entrevista con el presidente Yrigoyen. En sus memorias, Gabriel del Mazo señalará que la visita de Haya representó un verdadero suceso: “Quedamos prendidos de su simpatía. No lo dejábamos irse”.

Tras su paso por Uruguay y Argentina, un capítulo especial del viaje de Haya lo constituyó su estancia en Chile. Las décadas que siguieron

29 “Convenio internacional de estudiantes peruano-argentino”, reproducido en Del Mazo (1927:25). Un convenio similar fue suscripto coetáneamente entre las federaciones estudiantiles de Argentina y Chile.

a la Guerra del Pacífico habían sido escenario de un clima hostil entre chilenos y peruanos, que se reavivaba periódicamente y que tenía en la opinión pública, acicateada por políticos que buscaban sacar rédito de la popularidad de la prédica nacionalista, una significativa caja de resonancia. En ese contexto adverso para aquellos que buscaran confraternizar con el respectivo país vecino, las federaciones estudiantiles de ambos países asumieron posiciones discordantes. Ya en ocasión del centenario de la independencia del Perú, la FECH enviaba un mensaje de fraternidad a través del cual auguraba la extensión de la propaganda antinacionalista y el acercamiento de ambos pueblos³⁰. Ese mis-

30 Se señalaba en dicho texto: “La juventud americana, que tan señaladas pruebas ha dado de su idealismo y de su serena y acertada apreciación de los hechos reales del mundo político y moral, debe emprender una verdadera e infatigable cruzada por crear el espíritu de paz de en esta bella parte del planeta [...] Al enviar la expresión de nuestra adhesión fraternal a los pueblos de América y en especial a la juventud y pueblo del Perú, con ocasión de la fiesta de su centenario, no se nos oculta que no reflejamos, ni con mucho, los sentimientos de la mayoría del pueblo chileno; pero no hemos vacilado en manifestar los nuestros, ciertos como estamos de que son los más nobles, y que acabarán por imponerse a la conciencia general”. “La Federación de Estudiantes de Chile en el Centenario del Perú”. (Del Mazo, 1927:187-188)

mo año, el profesor Carlos Vicuña Fuentes sería cesanteado en su cargo de la Universidad de Chile por sostener públicamente la necesidad justiciera de “devolver” Tacna y Arica al Perú (en un hecho que le valdría la amonestación pública del canciller chileno Ernesto Barros Jarpa). En esa situación, la visita de Haya de la Torre apenas unos meses después, en mayo de 1922, coincidía con un momento de encono entre chilenos y peruanos. Y sin embargo, el líder peruano no titubeó en proclamar públicamente, y en varias ocasiones, el carácter superior de la causa americana frente a cualquier diferendo limítrofe. En sendos actos compartidos con Vicuña Fuentes y otras figuras de la FECH Haya cosechó conmovidos elogios. Y según recogía el diario limeño *La Crónica*, a juicio de un articulista del periódico *El Mercurio* de Valparaíso Haya había “operado el prodigio de hacer lanzar vítores al Perú en Chile”³¹.

Regresado a Lima, el líder estudiantil peruano recibiría la misma acusación de la que eran víctimas entonces las minorías de “entreguistas” que en Chile abogaban por el fin del dife-

31 “Crónica del viaje de Haya de la Torre por Uruguay, Argentina y Chile” en *La Crónica*, Lima, 27 de junio de 1922, reproducido en Del Mazo (op. cit., tomo 4:153).

rendo: Haya escuchará, repetidas veces, que se había “vendido al oro chileno” (en el caso de los estudiantes de la FECH, recíprocamente, resultaba que era el oro peruano el que había sobornado sus conciencias). El episodio resulta revelador porque manifiesta un caso límite del latinoamericanismo desde abajo sobre el que hemos venido refiriéndonos: fueron los movimientos estudiantiles de ambos países –en alianza con sectores obreros de sesgo libertario y algunos intelectuales librepensadores como Vicuña Fuentes– quienes procuraron una política de genuino acercamiento, enfrentando el consenso dominante las posiciones de las elites gobernantes.

Más en general, la movilidad y el dinamismo de los jóvenes reformistas se revelaron un vehículo eficaz para comunicar vívidamente el ideal continentalista y producir escenas de hondo contenido emotivo. La *cultura nómada* de la que hicieron gala muchos de esos jóvenes –y que aquí hemos apenas atisbado a través de unos pocos casos– hubo de resultar un efectivo multiplicador del “nosotros” del que se sentían parte la comunidad creciente de militantes y simpatizantes del reformismo latinoamericano. Así, cuando el mismo Haya de la Torre recale en La Habana a fines de 1923, en el inicio de un largo peregrinaje al que se veía obligado tras el destierro al que lo

había sometido el presidente peruano Augusto B. Leguía, el jovencísimo líder de los estudiantes cubanos Julio Antonio Mella no esconderá la conmoción que esa presencia le produjo:

Pasó entre nosotros, rápido y luminoso, como un cóndor de fuego marchando hacia los cielos infinitos. En su breve estancia se nos presentó; ora como un Mirabeau demoledor con la fuerza de su verbo de las eternas tiranías que el hombre sostiene sobre el hermano hombre, ora como el Mesías de una Buena Nueva que dice la palabra mágica de esperanza [...] Cuando se le sentía, más que cuando se le veía en la tribuna, se tenía la sensación de algo misterioso vagando por el ambiente, subyugaba y dominaba de tal forma el auditorio, que este semejava mansos cachorros de león cumpliendo las órdenes del domador; hacía reír, llorar, pensar, temer, toda la gama del sentimiento la recorría con magistral exquisitez. Es el arquetipo de la juventud americana, es un sueño de Rodó hecho realidad, es Ariel. (Mella, 1924)

VII

La espesa trama de relaciones y contactos transnacionales entre las juventudes del continente se expresó a menudo en una convicción compartida: la unión americana estaba construyéndose sin necesidad de las viejas elites y en prescindien-

cia de las burocracias estatales. Con la excepción ya referida de México, y más allá de eventuales momentos de concordancia con gobiernos que podían satisfacer las demandas estudiantiles –como supo ser el caso de Hipólito Yrigoyen en Argentina–, para quienes simpatizaban con la Reforma Universitaria parecía resultar claro que un genuino y desinteresado impulso a la unidad del continente sólo podía provenir de sectores desvinculados de la política tradicional.

En rigor, bastante antes de 1918 habían existido señales de movimientos intelectuales que buscaban preservar esferas de autonomía respecto a los Estados. Cuando el Ateneo de México, la agrupación que reunía a figuras de la talla de José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso y Alfonso Reyes, entre otros, se decide a fundar en 1911 una Universidad Popular Mexicana, fija en sus estatutos una norma que prohíbe aceptar cualquier tipo de ayuda gubernamental (contradiendo lo que será la posterior posición paternalista del Estado mexicano respecto a los intelectuales a lo largo del siglo XX) (Henríquez Ureña, 1984:292).

El mismo Vasconcelos, cuando tras fervientes años al frente de la Secretaría de Educación Pública desde los que había tejido relaciones con grupos estudiantiles de todo el continente

que no dudaban en ubicarlo como otra de las figuras insignes de esa hora americana, continúa desde el llano dando conferencias y desarrollando relaciones a escala continental, percibe en sus interlocutores la desconfianza respecto a las elites políticas. En el mensaje que le dirige el ecuatoriano César Arroyo se expresa una opinión bastante extendida:

Quando la Gran Guerra, después de haber producido la más pavorosa de las crisis en el Viejo Mundo, señala a la América como el campo de reserva de la humanidad, como la clave excelsa del porvenir, debemos estar más unidos que nunca; y esta unión necesaria y salvadora, no la han de hacer los políticos, no la ha de hacer la diplomacia, sino los jóvenes que han de ser los dirigentes del mañana. (Arroyo, 1925:14)³²

Era también el estudiantado emergente, para el colombiano Arciniegas, el sujeto en quien podía depositarse confianza en la consecución de la empresa unionista:

La constante relación de los estudiantes de América, por el intercambio de misiones y aun por la simple correspondencia [...] es la base más segu-

32 Citado por Fell (1989:589).

ra de la amistad y de la futura y verdadera solidaridad hispanoamericana.³³

Esa suerte de consenso acerca de las reservas que debían mantenerse frente a los elencos políticos heredados, podía compartirse desde las franjas más decididamente antiimperialistas y de izquierda. En una nota sin firma publicada en *El Libertador*, el órgano de la Liga Antiimperialista de las Américas, con sede principal en México, se afirmaba que “ya es tiempo de forzar la unión latinoamericana contra el imperialismo, desde abajo y a pesar de nuestros minúsculos caudillos, pequeñas autocracias, patrioterros y burocracias” (*El Libertador*, 1925: 3). Así, en sus momentos de mayor autoconfianza esa que gustaba llamarse nueva generación americana podía porfiarse, con gesto vanguardista, de deshacer y rehacer el fundamento mismo de las relaciones internacionales. En las resoluciones finales adoptadas en el célebre Congreso Internacional de Estudiantes de México de 1921, puede leerse lo siguiente:

Los centros y federaciones estudiantiles deben luchar [...] por abolir el actual concepto de rela-

ciones internacionales haciendo que, en lo sucesivo, éstas queden establecidas entre los pueblos y no entre los gobiernos.³⁴

VIII

Dos interpretaciones en apariencia contrapuestas del éxito que el discurso latinoamericanista había alcanzado condujeron, hacia la mitad de la década del veinte, a modificaciones que afectaron al extendido lote de simpatizantes del reformismo. En algunos países en los que la Reforma daba muestras de retroceso –como, ejemplarmente, la Argentina–, algunas voces se elevaron advirtiendo signos de crisis en la evolución del movimiento. De allí que se percibiera como necesario dar lugar a cambios. Uno de los directores de *Sagitario* y, a la sazón, uno de los más prominentes dirigentes del reformismo argentino, Julio V. González, manifestó que debía abandonarse la antigua repulsa por la política que era moneda corriente entre los jóvenes. En un editorial de *Sagitario*, González (1926) no dudaba en señalar:

33 Arciniegas, G. “Los estudiantes y el gobierno universitario”, reproducido por Portantiero (1978:336).

34 “Resoluciones del Congreso Internacional de Estudiantes reunido en México”, reproducido por Del Mazo (op. cit., tomo 6:77).

POLÍTICA: he aquí la nueva palabra que debe incorporar a su repertorio y colocar en primer plano la Nueva Generación [...] Aunque los partidos político existentes son malos y peor orientados; aunque acusen un bajo nivel intelectual y un estado más o menos manifiesto de corrupción y venalidad; aunque la política nacional esté regida por un crudo sensualismo del poder en vez de serlo por altos ideales, es menester no obstante ir a ellos para procurar ponerlos al servicio de la nueva generación.³⁵

Un año después no era una táctica “entrista” la propiciada por González, sino la creación de un nuevo Partido Nacional Reformista que evite “que la ideología forjada con el esfuerzo de una década se pierda en la abstracción” (González, 1927). La iniciativa recibirá pocas reacciones entusiastas, y fracasará.

Pero de una visión que parecía partir de un balance menos pesimista pudieron derivarse cursos de acción más exitosos. En un breve lapso de tiempo, en el bienio 1924-1925, varias tentativas convergieron en la idea de dar mayor organicidad a la extendida sensibilidad unionista y antiimperialista. Así, se fundaban casi al mismo tiempo la Unión Latinoamericana

(ULA), comandada por Ingenieros y Palacios; la Liga Antiimperialista de las Américas (LADLA), en la que se alistaban Julio Mella y Diego Rivera; la Asociación General de Estudiantes Latinoamericanos (AGELA), impulsada desde París por Carlos Quijano; y la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) lanzada desde Inglaterra por Haya de la Torre, para mencionar sólo las iniciativas de mayor peso (a las que hay que agregar la avanzada de la III Internacional en el continente). Más allá de sus diferencias, estas entidades parecían compartir un diagnóstico al menos tácito: antes que la debilidad que Julio V. González podía percibir en el reformismo argentino era la exitosa propagación de la prédica latinoamericanista la que subyacía a la aparición concurrente de estas organizaciones. Dicho de otro modo: su origen se debía, al menos en parte, a las apetencias por encolumnar y eventualmente hegemonizar el dilatado campo que parecía simpatizar con el antiimperialismo americanista. Ese sesgo pudo advertirse en las entidades que con mayor tesón se procuraron arraigo en Latinoamérica. Tal el caso del APRA, que gracias al dinamismo no sólo de Haya sino del núcleo de jóvenes reformistas que lo secundaba, vio nacer en un lapso breve de tiempo células en varias ciudades del continente y aun de Europa.

³⁵ Citado por Rodríguez y Cattáneo (2000: 54).

Como sea, durante un tiempo, en la medida en que estas organizaciones eran porosas y no solicitaban a sus miembros exclusividad, pudieron coexistir y hasta cooperar entre sí. El peruano Manuel Seoane, por caso, podía dirigir la célula del APRA en Buenos Aires al tiempo que era secretario de la ULA y hombre de confianza de Palacios. Durante ese período, los intercambios de revistas, la correspondencia y las misiones y viajes proselitistas no sólo no decrecieron sino que probablemente aumentaron, con el consiguiente incremento de la fe latinoamericanista en porciones significativas de las poblaciones del continente. Paradójicamente, sin embargo, la expansión de la sensibilidad americanista condujo a que el “nosotros” extendido que se esparcía en el espacio de América Latina comenzara a agrietarse por efecto de la rivalidad y competencia de las organizaciones que buscaban representarlo. Un hito desencadenante de esa nueva tendencia tuvo lugar en el importante Congreso Antiimperialista de Bruselas de febrero de 1927. Los tres líderes reformistas que asistieron –Haya de la Torre, Julio Mella y Carlos Quijano– actuaron allí de manera separada y terminaron distanciados.

Con todo, parece ser que fue hacia 1930 cuando el impulso unionista ingresó en una fase de declive en el seno del reformismo universitario. Ello se debió a un conjunto entrelazado de

factores. En primer lugar, la falta de traducción práctica del imaginario continentalista implicó un desgaste para todos aquellos que ansiaban ver materializada la “patria latinoamericana”. En segundo lugar, en algunas naciones del continente recrudecían regímenes dictatoriales que dificultaron la militancia reformista y tornaron complicada incluso la vida en las universidades. Ello trajo aparejado que en varios de esos países figuras procedentes del reformismo ingresaran de lleno en la liza de la política nacional integrándose en partidos ya existentes o fundando otros nuevos, con la concomitante mengua de las energías dedicadas a construir vínculos a escala continental. En tercer lugar, algunas importantes organizaciones unionistas ligadas al reformismo universitario desaparecen con el comienzo de la década. Tal es lo que ocurre con la Unión Latinoamericana y, poco después, con la LADLA. Finalmente, el estallido de la Guerra del Chaco entre Paraguay y Bolivia, en 1932, cuyas escaramuzas previas habían ya generado preocupación dentro de los círculos reformistas, ofreció un desmentido práctico de relieve a la creencia de que las guerras interamericanas habían quedado sepultadas en el pasado³⁶. Con

36 Incluso aquellas franjas que, por influjo de las filosofías vitalistas de la época que hacían culto de la acción

todo, los flujos que habían alimentado ese latinoamericanismo desde abajo no desaparecieron completamente; aún en menor magnitud siguieron existiendo, a menudo integrados no obstante en lógicas de acción política que redujeron el carácter autónomo y creativo que les dio impulso en el ciclo de auge del reformismo.

IX

Recapitulemos y concluyamos: entre 1918 y 1930 el reformismo universitario latinoameri-

y el coraje, podían entusiasmarse con algunas dimensiones “intensas” que la Gran Guerra había traído aparejada, no veían ni posible ni deseable que una conflagración de esa naturaleza acaeciera en América Latina. Así, desde la revista de la vanguardia literaria argentina *Inicial*, partidaria también de la Reforma, podía afirmarse: “Estamos en la era de la acción intensa y múltiple [...] No negamos, pues, la fatalidad dramática y humana de la guerra. Pero afirmamos que el problema de la guerra no se ha planteado en Sur América [...] Los factores naturales que desencadenaron la epopeya europea no existen aquí [...] Aquí, todo nos une y nada nos separa. Y una cosa sobre todas las demás nos une: el peligro común, que es el peligro yanqui” (*Inicial* 1923 [Buenos Aires], N°3. Citado por Rodríguez [1999:236-237]). Como se observa, la eventualidad de una guerra como la protagonizada por Bolivia y Paraguay no estaba dentro de las posibilidades de esta publicación.

cano dio vida a un ciclo que, por las prácticas y representaciones que movilizó, constituye un capítulo insoslayable en la historia de las tentativas de creación de instancias supranacionales de rango continental. En el renglón de las prácticas, el uso y la magnitud de la correspondencia, la cantidad y calidad de revistas culturales de horizonte americanista, y la movilidad y dinamismo inherentes a un tipo especial de viaje proselitista, acabaron por conformar un latinoamericanismo práctico forjado desde lo que hoy llamamos sociedad civil y que privilegió relaciones de tipo horizontal; en cuanto a las representaciones, ese conjunto de iniciativas se vio acompañado por una creencia, en ocasiones apenas esbozada, acerca de que las relaciones entre naciones llegarían a mejor puerto si eran impulsadas por intelectuales o grupos subalternos antes que por las elites políticas o estatales (relaciones “entre pueblos y no entre gobiernos”, como se quería en las resoluciones del Congreso Internacional de Estudiantes de México). Tanto esas prácticas como esas ideas acerca de los modos de materializar la unidad continental venían siendo incubadas al menos desde comienzos de siglo; pero el tono y el dinamismo que adquirieron con posterioridad a 1918 tuvo que ver con las transformaciones sociales e

ideológicas que actuaron como precondition de la Reforma.

¿Qué sentido tiene volver hoy sobre este capítulo de la historia política y cultural latinoamericana? Con demasiada frecuencia, cuando se evocan las memorias que recubren el nombre “América Latina” se produce una suerte de efecto de aplanamiento. Pareciera que todos los proyectos de unidad continental, de Bolívar a nuestros días, quedan subsumidos en un único modelo posible. Pensar una historia latinoamericana más quebradiza y plural, menos atada a una única historia sustancial proveniente desde el fondo de los tiempos, es abrir el abanico a diversas formas posibles de imaginar el perfil del continente. Cuando hay signos de que una nueva “hora americana” tintinea ante nuestros ojos interrogar de modo heterodoxo a esa tradición de apariencia unilineal puede resultar un ejercicio enriquecedor capaz de brindar insumos para meditar el presente.

BIBLIOGRAFÍA

- “Convenio internacional de estudiantes peruano-argentino” en Del Mazo, Gabriel (comp.) 1927 *La reforma Universitaria* (Buenos Aires: Ferrari Hermanos) t. 4.
- “Crónica del viaje de Haya de la Torre por Uruguay, Argentina y Chile” (*La Crónica*, Lima, 27 de junio de 1922) en Del Mazo, Gabriel (comp.) 1927 *La reforma Universitaria* (Buenos Aires: Ferrari Hermanos) t. 4.
- “Resoluciones del Congreso Internacional de Estudiantes reunido en México”, en Del Mazo, Gabriel (comp.) 1927 *La reforma Universitaria*. (Buenos Aires, Ferrari Hermanos) t. 6.
- Arroyo, César 1925 *La Antorcha* (México) N°26, 28 de marzo
- Beigel, Fernanda 2007 *La epopeya de una revista y una generación. Las redes editoriales de José Carlos Mariátegui en América Latina* (Buenos Aires: Biblos).
- Colombi, Beatriz 2004 “Vocación migrante y viaje intelectual. Manuel Ugarte” en *Viaje Intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina* (Rosario: Beatriz Viterbo).
- Cornejo Köster, Enrique 1978 (1926) “Crónica del movimiento estudiantil peruano” en Portantiero, Juan Carlos (comp.) *Estudiantes y política en América Latina. El Proceso de la Reforma universitaria, 1918-1938* (México: Siglo XXI).
- Cosío Villegas, D. 1976 *Memorias* (México: Joaquín Mortiz)

- Cúneo, Dardo (comp.) 1978 *La Reforma Universitaria (1918-1930)* (Caracas: Biblioteca Ayacucho).
- Del Mazo, Gabriel (comp.) 1926 *La Reforma Universitaria* (Buenos Aires: Ferrari Hermanos) t. 1.
- Del Mazo, Gabriel (comp.) 1927 *La reforma Universitaria*, (Buenos Aires: Ferrari Hermanos) t. 4.
- Del Mazo, Gabriel 1976 *Vida de un político argentino. Convocatoria de recuerdos* (Buenos Aires: Plus Ultra).
- Devés, Eduardo y Melgar Bao, Ricardo 1999 “Redes teosóficas y pensadores (políticos) latinoamericanos (1910-1930)” en *Cuadernos Americanos* (México: UNAM) N°78.
- Díaz-Quñones, Arcadio 2005 “El 98: la guerra simbólica” en Salvatore, Ricardo (comp.) *Culturas imperiales. Experiencia y representación en América, Asia y África* (Rosario: Beatriz Viterbo).
- Ehrlich, Laura 2007 “Una convivencia difícil. Manuel Ugarte entre el modernismo latinoamericano y el socialismo” en *Políticas de la Memoria* (Buenos Aires: Cedinci) N°6-7.
- El Libertador* 1925 “Un Congreso Antiimperialista continental” (México) N°2, mayo.
- Fell, Claude 1989 *José Vasconcelos. Los años del águila* (México: UNAM)
- Galasso, Norberto 1974 *Manuel Ugarte* (Buenos Aires: EUDEBA) Tomo 1.
- Gamarra Romero, Juan Manuel 1987 *La Reforma Universitaria. El movimiento estudiantil de los años veinte en el Perú* (Lima: Okura).
- García, Susana V. 2000 “Embajadores intelectuales’. El apoyo del Estado a los Congresos de estudiantes americanos a principios del siglo XX” en *Estudios Sociales* (Santa Fe) N°19, segundo semestre.
- GarciaDiego, Javier 1996 *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana* (México: El Colegio de México/UNAM).
- González, Julio V. 1926 “Editorial” en *Sagitario*, N°7, octubre-noviembre.
- González, Julio V. 1927 “El Partido Nacional Reformista” en *Revista de Filosofía*, septiembre.
- Halperin Donghi, Tulio 1999 *Vida y muerte de la República Verdadera* (Buenos Aires: Ariel).
- Halperin Donghi, Tulio 2002 (1962) *Historia de la Universidad de Buenos Aires* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Henríquez Ureña, Pedro 1984 “La influencia de la Revolución en la vida intelectual de México” en *Estudios mexicanos* (México: FCE).
- Lombardi, Carlo 1992 “De la paloma mensajera al sistema editorial” en Giovannini, Giovanni

- (comp.) *Del pedernal al silicio. Historia de los medios de comunicación masiva* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Losada, Leandro 2008 *La alta sociedad en la Buenos Aires de la Belle Époque* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Machuca Becerra, Roberto 1996 "América Latina y el Primer Congreso Internacional de Estudiantes de 1921". Tesis de licenciatura (México: UNAM) (Mimeo).
- Mariátegui, José Carlos 1994 *Mariátegui Total* (Lima: Empresa Editora Amauta).
- Mariátegui, José Carlos 1994 "Primera conferencia. La crisis mundial y el proletariado peruano" en *Historia de la Crisis Mundial*, compilado en *Mariátegui Total* (Lima: Amauta).
- Mariátegui, José Carlos 1997 "Notas de la conferencia dictada en Barranca" en *Anuario Mariateguiano* (Lima: Empresa Editora Amauta) Vol. 9, N°9.
- Mariátegui, José Carlos 1997 "Notas del discurso pronunciado en la inauguración de la Editorial Obrera Claridad" en *Anuario Mariateguiano* (Lima: Empresa Editora Amauta) Vol. 9, N°9.
- Marramao, Giacomo 2006 *Pasaje a Occidente. Filosofía y Globalización* (Buenos Aires: Katz).
- Mella, Julio A. 1924 "Haya de la Torre" en *Juventud* (La Habana) N°1, enero.
- Pakkasvirta, Jussi 2005 *¿Un continente, una nación? Intelectuales latinoamericanos, comunidad política y las revistas culturales en Costa Rica y el Perú (1919-1930)* (San José: Ediciones de la Universidad de Costa Rica).
- Portantiero, Juan Carlos (comp.) 1978 *Estudiantes y política en América Latina. El Proceso de la Reforma universitaria, 1918-1938* (México: Siglo XXI).
- Quereilhac, Soledad 2008 "El intelectual teósofo: la actuación de Leopoldo Lugones en la revista *Philadelphia* (1898-1902) y las matrices ocultistas de sus ensayos del Centenario" en *Prismas. Revista de Historia Intelectual* (Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes) N°12.
- Roca, Deodoro 1926 "La nueva generación americana" en Del Mazo, Gabriel (comp.) *La Reforma Universitaria. Tomo I. Juicio de hombres de la nueva generación acerca de su significado y alcances (1918-1926)* (Buenos Aires: Ferrari Hermanos).
- Rodó, José Enrique 1948 "Por la unidad de América" en *Obras completas* (Buenos Aires: Claridad).
- Rodríguez, Fernando 1999 *Inicial, Sagitario y Valoraciones. Una aproximación a las letras y a la política de la nueva generación ameri-*

- cana” en Sosnowski, Saúl (ed.) *La cultura de un siglo. América Latina en sus revistas* (Buenos Aires: Alianza).
- Rodríguez, Fernando y Cattáneo, Liliana 2000 “Ariel exasperado: avatares de la Reforma Universitaria en la década del veinte” en *Prismas. Revista de historia intelectual* (Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes) N°4.
- Sagitario* 1926 (La Plata) N°5, enero/marzo.
- Sánchez, L. A. 1955 *Haya de la Torre y el APRA. Crónica de un hombre y un partido* (Santiago de Chile: El Pacífico).
- Sarlo, Beatriz 1997 “La perspectiva americana en los primeros años de *Sur*” en Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia* (Buenos Aires: Ariel).
- Sazbón, Daniel 2006 “La ‘descomposición de lo social’: la sociología de Gabriel Tarde y sus lecturas recientes” en *Nuevo Topo. Revista de Historia y Pensamiento Crítico* (Buenos Aires) N°3, septiembre-octubre.
- Seoane, M. 1924 “La nueva generación peruana” en *Claridad. Órgano de la Federación Obrera local de Lima y de la juventud libre del Perú* (Lima) N°7, noviembre.
- Tarcus, H. 2002 *Mariátegui en la Argentina, o las políticas culturales de Samuel Glusberg* (Buenos Aires: El Cielo por Asalto).
- Tarde, Gabriel 1904 *L’opinion et la foule* (París: Félix Alcan).
- Terán, Oscar 1986 “El primer antiimperialismo latinoamericano” en Terán, O. *En busca de la ideología argentina* (Buenos Aires: Catálogos).
- Terán, Oscar 1999 “La Reforma Universitaria en el clima de ideas de la ‘nueva sensibilidad’” en *Espacios* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA) N°24.
- Ugarte, Manuel 1922 *Mi campaña hispanoamericana* (Barcelona: Cervantes).
- Valéry, Paul 1927 “Notas sobre la grandeza y la decadencia de Europa” en *Revista de Occidente* (Madrid) Vol. 16, N°46.
- Valéry, Paul 1931 (1928) “Sur l’histoire” en *Regards sur le monde actuel* (París).
- Van Aken, Mark J. 1971 “University Reform before Córdoba” en *Hispanic American Historical Review*, vol. 51, N°3.
- Vásquez, Karina 2000 “Intelectuales y política: la ‘nueva generación’ en los primeros años de la Reforma Universitaria” en *Prismas. Revista de Historia Intelectual* (Buenos Aires: Universidad de Quilmes) N°4.
- Yankelevich, Pablo 1997 *Miradas australes. Propaganda, cabildeo y proyección de la Revolución Mexicana en el Río de la Plata, 1910-1930* (México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana).

Zaitzeff, Sergio (editor) 2002 *Correspondencia entre Carlos Pellicer y Germán Arciniegas* (México: CONACULTA).

Zweig, Stefan 1953 “La primera palabra a través del océano” en Zweig, S. *Nuevos momentos estelares* (Buenos Aires: Espasa Calpe).

MANIFESTO DOS ESTUDANTES DE CÓRDOBA

AOS ESTUDANTES, HOMENS E MULHERES LIVRES DA AMÉRICA NO SÉCULO XXI¹

(MANIFESTO DE CÓRDOBA, 21 DE JUNHO DE 2008)

DENISE LEITE*

DA JUVENTUDE ARGENTINA DE CÓRDOBA DE 1918

Homens de uma República Livre, rompemos o último grilhão que, ao início do século 20, nos atava o pensamento. Não imaginem que isto tenha sido fácil para nós, jovens acostumados à dominação monárquica e monástica. Foi preciso falar mais alto e expressar em palavras e atos a vocação revolucionária da reforma.

Resolvemos chamar todas as coisas pelos nomes que têm. Córdoba se redimiu. A partir de então contamos para o país com uma vergonha a menos e uma liberdade a mais.

As dores que ficaram foram liberdades que faltaram. Acreditamos que não erramos, as ressonâncias do coração nos advertiram: estávamos pisando sobre uma revolução, estávamos vivendo uma hora americana.

A rebeldia que nos animava estalou em Córdoba e foi violenta porque os tiranos tinham muita soberba e era necessário apagar para sempre a lembrança dos contra-revolucionários de então.

As universidades haviam sido até então o refúgio secular dos medíocres, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e –o que é ainda pior– o lugar onde todas as formas de tirania e insensibilidade acharam a cátedra que as ditasse. As universidades chegaram a ser assim, fiel reflexo de sociedades decadentes que se empenhavam em oferecer o triste espetáculo de uma imobilidade senil.

O quadro em que vós hoje vos encontrais talvez pouco difira daquele.

A instituição que se chama universidade diversificou, ampliou, massificou e vemos que também abriga entendidos administradores de benefícios pessoais. Os donos do capital dela fazem um objeto de troca em operações de mercado, quando privada. E, sendo pública, dela fazem um usufruto particular camuflado

* Professora do Programa de Pos-Graduação em Educação da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

pelas fundações de toda espécie. Estudantes consumidores nela procuram títulos e diplomas e orgulham-se em obtê-los em curto tempo, fazendo usufruto particular de um bem público inestimável. Esta universidade, que está no horizonte das legítimas aspirações sociais da juventude que a ela não tem acesso, está refletindo sociedades igualmente decadentes que se empenham em bem servir aos interesses de poucos em detrimento da maioria do demos.

Por isso é que a ciência e a extensão passam silenciosas frente a muitas dentre essas casas mudas e fechadas que querem intitular-se universidade e, quando nelas penetram, entram mutiladas e grotescas através de um mero estatuto de serviço burocrático. A ciência se faz pressionada pela captação de recursos privados, de empresas e de fundos setoriais que definem as regras da obtenção de resultados e os parâmetros de sua execução. A extensão se faz como um mero serviço de troca financeira em que a universidade disponibiliza o recurso públi-

co pertencente a muitos, de forma obsequiosa e obtém recurso que privatiza a poucos. Quando em momento fugaz a instituição abre suas portas aos altos espíritos é para arrepender-se logo e fazer-lhes impossível a vida em seu recinto e dificultar a procura da ciência com verdade e da extensão com dignidade e objetivo social.

Tal como em nossa época vós atualmente encontrais, dentro de semelhante regime, as forças naturais que levam a mediocrizar o ensino. Desta forma, o alargamento vital de organismos universitários não é o fruto do desenvolvimento orgânico, mas um alento para que mantenhamos a periodicidade revolucionária.

Nosso regime universitário – em 1918 – era anacrônico. Estava fundado sobre uma espécie de direito divino; o direito divino do professorado universitário. Acreditava em si mesmo. Nele nascia e nele morria. Mantinha uma distância olímpica dos estudantes.

Nosso grito atingiu a América, repercutiu nos movimentos de 1968 em nosso continente e no

continente europeu. A federação universitária de Córdoba se levantou para lutar contra o regime que havia e entendeu que nele se põe a vida. Reivindicou um governo estritamente democrático e sustentou para a comunidade universitária, a soberania, o direito de dar-se governo próprio.

O governo da universidade radica principalmente nos estudantes. Outras federações universitárias fundaram-se na América Latina. Em todas radicou o espírito de luta. Em todas elas os estudantes se insurgiram contra a opressão e a tirania de governos torpes. As lutas se estenderam para fora dos muros universitários e nós vimos com orgulho que parte daqueles movimentos carregou o espírito crítico que nos animou; parte daqueles movimentos forjou uma universidade de modelo latino-americano, crítica e comprometida com a sociedade.

O conceito de autoridade que corresponde e acompanha um diretor ou um professor em um espaço estudantil universitário não pode apoiar-se na força de disciplinas estranhas à substância mesma dos estudos. A autoridade, não se exercita mandando, mas compartilhando, sugerindo e amando: Ensinando.

Se não existe uma vinculação espiritual entre o que ensina e o que aprende, todo ensino é hostil e, por conseguinte, infecundo. Toda a educação é uma longa obra de amor aos que

aprendem. Fundar a garantia de uma paz fecunda no artigo combinatório de um regulamento ou de um estatuto é, em todo caso, amparar um regime de quartel, mas não um trabalho de ciência. Manter a relação obsoleta de governantes e governados é agitar o fermento de futuros transtornos. As almas dos jovens devem ser movidas por forças espirituais. Os meios já gastos da autoridade que emana da força não se conformam com o que reivindica o sentimento e o conceito moderno das universidades. O estalo do chicote só pode atestar o silêncio dos inconscientes e dos covardes. A única atitude silenciosa, que cabe em um instituto de ciência é a do que escuta uma verdade ou a do que experimenta para acreditar ou comprová-la.

Por isso quisemos arrancar na raiz do organismo universitário o arcaico e bárbaro, o conceito de autoridade que nas casas de estudo é um baluarte de absurda tirania. Conclamamos a todos e todas para que não contribuam para proteger criminalmente a falsa dignidade e a falsa competência. Agora advertimos que as recentes reformas, conhecidas como reformas dos anos 90, foram sinceramente neoliberais. Guardam similitudes com aquela que foi trazida à Universidade de Córdoba. Ela não inaugurou uma democracia universitária; sancionou o predomínio de uma casta de professores. Os

interesses criados em torno dos medíocres encontraram nela um inesperado apoio.

Nos acusaram de insurretos em nome de uma ordem que não discutimos e que nada tinha a ver ou fazer conosco. Se assim foi, se em nome da ordem quiseram continuar nos enganando e embrutecendo, proclamamos bem alto o direito da insurreição. Esta é a arma de todo estudante per “omnia saecula saeculorum”.

Então, seja dito, a única porta que sempre ficou e ficará aberta para nós é a esperança. Este é o destino heróico da juventude. O sacrifício é nosso melhor estímulo; a redenção espiritual das juventudes americanas nossa única recompensa, pois sabemos que nossas verdades são de todo o continente. Se em nossos países uma lei se opõe às nossas aspirações, então, reforme-se a lei, nossa saúde moral o vai exigir.

A juventude vive sempre em transe de heroísmo. É desinteressada, é pura. Não teve tempo ainda de contaminar-se. Não se equivoca nunca na eleição de seus próprios mestres. Ante aos jovens não se faz mérito adulando ou comprando. É preciso deixar que eles mesmos elejam seus professores e diretores e reitores, seguros de que o acerto vai coroar suas determinações. Adiante, só poderão ser professores na república universitária os verdadeiros construtores de almas, os criadores de verdade, de beleza e de bem.

Os acontecimentos da Universidade de Córdoba, com o motivo da eleição para reitor, sirvam de exemplo a todos quantos queiram o exercício da liberdade e da democracia levado a suas casas universitárias, aos seus povos. Eles esclarecem singularmente nossa razão de como apreciar um conflito universitário. Por isso voltamos a contá-los a vós para que tenhais bem presente a inteireza dos fatos e para que não pronunciéis em vão o nome desta reforma, sem conhecê-la em suas reais intenções.

Em junho de 1918 a federação universitária de Córdoba acreditava que devia fazer conhecer ao país e à América as circunstâncias de ordem moral e jurídica que invalidaram o ato eleitoral verificado no dia 15 de junho. Ao confessar os ideais e princípios que moveram a juventude nesta hora única de sua vida, queremos referir os aspectos locais do conflito e levantar bem alta a chama que está queimando o velho reduto da opressão clerical.

Na Universidade Nacional de Córdoba e nesta cidade não foram presenciadas desordens; se contemplou o nascimento de uma verdadeira revolução que rapidamente agrupou sob sua bandeira a todos os homens livres do continente. Relataremos os acontecimentos para que se veja quanta razão tínhamos e quanta vergonha nos tirou a covardia e falsidade dos reacioná-

rios. Os atos de violência, pelos quais nos responsabilizamos integralmente, se cumpriram como no exercício de puras idéias. Derrubamos o que representava o anacrônico e o fizemos para poder levantar o coração sobre essas ruínas. Aquilo representou também a medida de nossa indignação na presença da miséria moral, da simulação e do engano arteiro que pretendia filtrar-se com as aparências da legalidade. O sentido moral estava obscuro nas classes dirigentes por uma hipocrisia tradicional e por uma pavorosa indigência de ideais.

O espetáculo que oferecia a assembléia universitária era repugnante. Grupos de amorais desejosos de captar a boa vontade do futuro reitor exploravam os contornos no primeiro escrutínio, para inclinar-se depois ao bando que parecia assegurar o triunfo, sem lembrar a adesão publicamente empenhada, o compromisso de honra contraído pelos interesses da universidade. Outros - os demais - em nome do sentimento religioso e sob a advocação pelos interesses da Companhia de Jesus exortavam à traição e ao pronunciamento subalterno (Curiosa religião que ensina a menosprezar a nota e rebaixar a personalidade! Religião para vencidos ou para escravos!).

Tinha-se obtido uma reforma liberal mediante o sacrifício heróico de uma juventude. Acreditava-se ter conquistado uma garantia e da garantia

se apoderaram os únicos inimigos da reforma. Na sombra, os jesuítas tinham preparado o triunfo de uma profunda imoralidade. Consentir com isso seria outra traição. À enganação respondemos com a revolução. A maioria representava a soma da repressão, da ignorância e do vício. Então demos a única lição que cabia e espantamos para sempre a ameaça do domínio, à época, clerical.

A sanção moral foi nossa. O direito também. Aqueles que poderiam obter a sanção jurídica, embutida na lei, não o foi permitido. Antes que a iniquidade fosse um ato jurídico, irrevogável e completo, nos apoderamos do salão de atos e expulsamos a canalhada, só então amedrontada. Que isso foi certo, ficou estabelecido no fato de, logo após, a federação universitária ter feito uma sessão no próprio salão de atos e de mil estudantes terem assinado sobre o mesmo púlpito do reitor, a declaração de greve por tempo indeterminado. Vós bem conheceis este procedimento extremo. Tomar os prédios das reitorias tem sido uma bandeira do movimento estudantil, um último apelo quando a razão das instâncias formais de decisão assume posições autoritárias e anti-democráticas.

De fato, naquela data, os estatutos reformados dispunham que a eleição para reitor terminaria em uma só sessão, proclamando-se imediatamente o resultado, com a leitura de cada uma das cédulas

e a aprovação da respectiva ata. Afirmamos, sem temor de ser corrigidos, que as cédulas não foram lidas, que a ata não foi aprovada, que o reitor não foi proclamado, e que, por conseguinte, para a lei, ainda não existia reitor na universidade.

A juventude universitária de Córdoba afirma que jamais fez questão de nomes nem de empregos. Se levantou contra um regime administrativo, contra um método docente, contra um conceito de autoridade. As funções públicas se exercitavam, tal como hoje em pleno século 21, em benefício de determinadas camarilhas. Não se reformavam nem planos nem regulamentos por medo de que alguém nas mudanças pudesse perder o emprego. O lema “hoje para você, amanhã para mim”, corria de boca em boca e assumia a validade de estatuto universitário. Os métodos docentes estavam viciados de um estrito dogmatismo, contribuindo em manter a universidade distante da ciência e das disciplinas modernas. As eleições, encerradas na repetição interminável de velhos textos, amparavam o espírito de rotina e de submissão. Os corpos universitários, zelosos guardiães dos dogmas, tratavam de manter a juventude na clausura, acreditando que a conspiração do silêncio podia ser exercitada contra a da ciência.

Fizemos então uma santa revolução e o regime caiu a nossos golpes.

Acreditamos honradamente que nosso esforço criou algo novo, que a elevação de nossos ideais mereceu tanto respeito que atravessou o século. Assombrados, 90 anos depois olhamos para trás e contemplamos como se coligaram os mais crus reacionários para arrebataram nossa conquista.

Acreditamos honradamente que podemos passar a vocês, homens e mulheres livres do século 21, nossa mensagem: não podemos deixar nossa sorte à tirania de seitas religiosas ou partidárias, ao jogo de interesses egoístas, aos interesses contrários ao bem público universidade, aos interesses contrários e ao livre jogo das regras de vivência democrática.

Recolhamos a lição, companheiros de toda a América!

Talvez os fatos passados tenham tido o sentido de um presságio glorioso, a virtude de um chamado à luta suprema pela liberdade. Naquele momento nos mostrou o verdadeiro caráter da autoridade universitária, tirânica e obcecada, que via em cada petição um prejuízo e em cada pensamento uma semente da rebelião. Hoje nos mostra que é preciso não acomodar-se, manter a vigilância contra toda forma de opressão.

Isto porque, vós bem o sabeis, a universidade é um produto de longo prazo. Ela não foi nem quer ser o fiel reflexo de sociedades desiguais, muito menos um objeto para o desenvolvimen-

to de mídia e mercados. A Universidade que pensamos, no largo prazo da educação, ativa sua chama libertária através do protagonismo estudantil, pela ação de uma juventude engajada e comprometida com valores.

Há 90 anos colocamos um baluarte que atravessou fronteiras. Seja ele visto por vós, homens e mulheres livres do século 21, como uma forma de repúdio a mensagens subliminares, que informam e querem formar um estudante consumidor, um cliente em busca de status, prestígio, ascensão social e méritos individuais do ser competitivo.

Valores, ostentados na mídia circulando velozes na WWW, não se instituem como formas de conscientização política. Como vós bem o sabeis, política é exercício que se adquire na prática, na formação com exposição ao confronto, ao debate, à crítica.

Na formação com exposição à realidade social.

Política pressupõe uma ordem, uma concepção de mundo, uma utopia! E a vossa juventude também vive em transe de heroísmo, tal como a nossa. Não vos deixeis contaminar. Entendemos que aos jovens não se faz mérito adulando ou comprando ou tratando como um cliente, um consumidor a mais, dentre tantos outros. Continuar a eleger professores, diretores, reitores, presidentes com acerto e determinação, com chama no coração, é preciso. Aprender a

aprender, aprender a fazer ciência, aprender a fazer o conhecimento dominando a história de sua construção, aprender a fazer política desde o recinto da universidade elaborando uma consciência social que se possa estender ao longo da vida, é imperativo.

Colegas do século 21! Não esqueçais jamais aquilo que a tão duras penas aprendemos, o, espaço do sujeito protagônico, do cidadão livre, é o da inclusão nas decisões. A juventude não pede. Ela exige que se reconheça o direito de exteriorizar seu pensamento próprio.

A juventude universitária de Córdoba de 1918, por meio de sua federação, saúda os companheiros da América e do mundo todo e os incita a colaborar na obra de liberdade, nas reformas e revoluções que estão a ser sempre reiniciadas!

Intromissão de Denise Leite em texto original de Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes - Gumer-sindo Sayago - Alfredo Castellanos - Luis M. Méndez - Jorge L. Bazante - Ceferino Garzón Maceda - Julio Molina - Carlos Suárez Pinto - Emilio R. Biagosh - Angel J. Nigro - Natalio J. Saibene - Antonio Medina Allende - Ernesto Garzón.

Porto Alegre, Outono de 2008, no dia 03 dos meses de Maio, ano 90 pós-reforma de Córdoba.

II

LAS HUELLAS DE LA REFORMA

LA JUVENTUD ARGENTINA DE CÓRDOBA A LOS HOMBRES LIBRES DE SUDAMÉRICA

(MANIFESTO DEL 21 DE JUNIO DE 1918)

(CÓRDOBA, 1918)

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. 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. Las universidades

han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca el servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a ediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario –aun el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La federación universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Re-

clama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudiantes. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: *enseñando*.

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 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. Mantener la actual relación de gobernantes es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben

ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. 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.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la universidad de Córdoba por el doctor José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que él era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma

Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son –y dolorosas- de todo continente. ¿Qué en nuestro país una ley –se dice-, la ley de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república uni-

versitaria los verdaderos constructores e almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de la elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La federación universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se ha presentado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto su bandera a todos los hombres libres del continente. Referimos los sucesos para que se vea cuánta razón nos asistía y cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos, se cumplían

como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquéllos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba obscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indignancia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la universidad. Otros –los más– en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de

la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de la represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquéllos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrenovable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canalla, sólo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionado en el propio salón de actos la federación universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de huelga indefinida.

En efecto, los estatutos disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos, sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueran leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de “hoy para ti, mañana para mí”, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. 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 elecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos

la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatarnos la conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra. “Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes”. Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria! Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios

por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz desconocersele la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes - Gumersindo Sayazo - Alfredo Castellanos - Luis M. Méndez - Jorge L. Bazante - Ceferino Garzón Maceda - Julio Molina - Carlos Suárez Pinto - Emilio R. Biagosch - Ángel J. Nigro - Natalio J. Saibene - Antonio Medina Allende - Ernesto Garzón.

SEGUNDA CAMPAÑA EN CHILE

MANIFIESTO PRO-REFORMA UNIVERSITARIA

(CHILE, 1922)

La Federación de Estudiantes de Chile atenta a la renovación y perfeccionamiento de nuestras instituciones educacionales y, compenetrada de las necesidades actuales de la cultura, os llama a cooperar en la reforma de los principios básicos, de los métodos y de los programas de nuestra Universidad. Sufriendo día a día sus deficiencias, y observando, por otra parte, sus frutos en la realidad social, hemos adquirido el poderoso convencimiento de que ella no responde a las finalidades individuales y colectivas que deberían constituir su espíritu y su vida. Se impone, pues, una amplia y completa reforma. Y ningunos para realizarla, más indicados que nosotros los estudiantes. Ni prejuicios torpes ni mezquinos intereses creados entraban en nuestra acción. Ella es libre y serena y sólo reconoce por norma la más absoluta sumisión a los ideales, y por fin al proceso de nuestra Universidad y el enaltecimiento de nuestra cultura.

Una falsa y menguada comprensión de nuestra labor de la enseñanza superior ha hecho que la Universidad sea una forjadora de meros profesionales. Se ha desconocido o se ha querido desconocer que por sobre el desarrollo de las diversas aptitudes particulares está la insinuación a nobles aspiraciones de belleza y verdad. No ha sabido nuestra universidad cumplir su misión individual ni tampoco acertadamente su misión social. Y su producto ha sido eso que se ha dado en llamar el profesionalismo: legiones de individuos apegados a los estrechos egoísmos y a las sombrías concepciones del pasado. Necesitamos derrumbar los viejos conceptos y abrir nuestra Universidad a todas las corrientes científicas, éticas y estéticas.

Ha sido hasta aquí el Estado el encargado de la organización general de la Universidad y quien, de una manera indirecta pero certera, le ha impuesto sus normas directas. Nosotros sostenemos y sostendremos con la fuerza tenaz de los que tienen la razón, que la organi-

zación de la Universidad debe resultar de la voluntad de los que la constituyen actualmente, alumnos y profesores, y de aquellos que habiendo pasado por sus aulas mantienen con ella vínculos constantemente renovados. Queremos, por lo tanto, estar representados en los consejos para hacerlos oír y para establecer relaciones verdaderas de simpatía y mutua comprensión entre los que enseñan y los que aprenden. La representación del alumnado en los organismos representativos es una de nuestras aspiraciones inmediatas.

Con fuerza imperativa se nos presenta asimismo la necesidad de transformar el sistema docente, creando al lado de las cátedras servidas por profesores titulares, otras donde cualquiera que reúna los requisitos necesarios de preparación especial y pedagógica, pueda desarrollar cursos libremente. La docencia libre consulta el interés real de los estudiantes, ya que por medio de ella se verifica un beneficioso proceso de selección en el profesorado al mis-

mo tiempo que se capacita a todos los que aspiran a dedicarse al servicio universitario para el desempeño adecuado de sus funciones como titulares. Para que este proceso de selección adquiera su completo valor y su íntegro significado, sentamos como un principio y sostenemos como un anhelo imprescindible realizar la asistencia libre de los alumnos a las cátedras.

Además de estas reformas fundamentales que sumariamente hemos insinuado, aspiramos a una reforma lógica y coordinada de nuestra enseñanza superior. Invitamos a cooperar en esta obra a todos los que en verdad y con libertad de propósitos se interesan por el progreso de la Universidad de Chile. Y para que esta campaña que iniciamos con viril entusiasmo y fervorosa esperanza obtenga un triunfo definitivo, llamamos a todos los estudiantes de Chile a la unión y a la acción.

Eugenio González P., presidente;
Raúl Silva Castro, secretario.

**RESOLUCIÓN TOMADA
POR LA ASAMBLEA DEL
20 DE JUNIO DE 1922**

1º- Autonomía de la universidad. –La organización de la universidad debe generarse en los que actualmente la constituyen, alumnos y profesores, y de aquellos que habiendo pasado por sus aulas mantienen con ella vínculos constantemente renovados. En consecuencia, la asamblea declara que los consejos directivos deben ser la expresión de la voluntad libre de todos los universitarios: alumnos, profesores y diplomados. Cada una de estas entidades debe tener en dichos consejos una representación proporcional.

2º- Reforma del sistema docente. –Sostiene la asamblea como una necesidad que consulta los intereses de los estudiantes y el mejor desarrollo de la cultura, el establecimiento de la docencia libre. Como una consecuencia necesaria del principio anterior, la asistencia de los alumnos a las cátedras debe ser absolutamente libre.

3º- Revisión de los métodos y del contenido de los estudios. –En lo concerniente a la revisión de los métodos y del contenido de los estudios, la asamblea recomienda a los diferentes centros estudiantiles el nombramiento de comisiones especiales que estudien el problema en sus respectivas facultades. Los resultados de estos trabajos parciales irán a integrar el proyecto redactado por la comisión nombrada por esta asamblea.

4º- Extensión universitaria. –La Universidad debe vincularse a la vida social y atender a la discusión de la ciencia, de la filosofía y de las artes, por medio de cursos libres y de conferencias especiales.

Declarar que las aspiraciones de la juventud universitaria no se refieren sólo a obtener una amplia reforma de la Universidad sino también a obtener una amplia reforma de todo el sistema educacional del país y, en consecuencia, pedir la ayuda de todos los profesores universitarios, secundarios y primarios.

LA REFORMA UNIVERSITARIA

JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

(PERÚ, 1928)

El movimiento estudiantil que se inició con la lucha de los estudiantes de Córdoba por la reforma de la universidad, señala el nacimiento de una nueva generación latinoamericana. La inteligente compilación de documentos de la Reforma Universitaria en la América Latina realizada por Gabriel del Mazo, cumpliendo un encargo del Centro de estudiantes de Medicina de Buenos Aires, ofrece una serie de testimonios fehacientes de la unidad espiritual de este movimiento. El proceso de la agitación universitaria en la Argentina, el Uruguay, Chile, Perú, etc. Acusa el mismo origen y el mismo impulso. La chispa de la agitación es casi siempre un incidente secundario; pero por la fuerza que la propaga y la dirige viene de ese estado de ánimo, de esa corriente de ideas que se designa –no sin riesgo de equívoco– con el nombre de “nuevo espíritu”. Por esto, el anhelo de la Reforma se presenta, con idénticos caracteres, en todas las universidades latinoamericanas. Los es-

tudiantes de toda la América Latina, aunque movidos a la lucha

por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje.

De igual modo, este movimiento se presenta íntimamente conectado con la la recia marejada post-bélica. Las esperanzas mesiánicas, los sentimientos revolucionarios, las pasiones místicas propias de la posguerra, repercutían particularmente en la juventud universitaria de Latinoamérica. El concepto difuso y urgente de que el mundo entraba e un ciclo nuevo, despertaba en los jóvenes la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica. Y, como es natural, en la constatación de todos los vicios y fallas del régimen económico social vigente y el anhelo de renovación, encontraban poderosos estímulos. La crisis mundial invitaba a los pueblos latinoamericanos, con insólito apremio, a revisar y resolver sus problemas de organización y crecimiento. Lógicamente, la nueva generación

sentía estos problemas con una intensidad y un apasionamiento que las anteriores generaciones no habían conocido. Y mientras la actitud de las generaciones, como correspondía al ritmo de su época, había sido evolucionista –a veces con un evolucionismo completamente pasivo– la actitud de la nueva generación era espontáneamente revolucionaria.

La ideología del movimiento estudiantil careció, al principio, de homogeneidad y autonomía. Acusaba demasiado la influencia de la corriente wilsoniana. Las ilusiones demoliberales y pacifistas que la predicación de Wilson puso en boga en 1918-1919 circulaban entre la juventud latinoamericana como buena moneda revolucionaria. Este fenómeno se explica perfectamente. También en Europa, no sólo las izquierdas burguesas sino las viejas izquierdas reformistas aceptaron como nuevas las ideas demoliberales elocuentes y apostólicamente remozadas por el presidente norteamericano.

Únicamente a través de la colaboración cada día más estrecha con los sindicatos obreros, de la experiencia del combate contra las fuerzas conservadoras y de la crítica concreta de los intereses y principios en que se apoya el orden establecido, podían alcanzar las vanguardias universitarias una definida orientación ideológica.

Este es el concepto de los más autorizados portavoces de la nueva generación estudiantil, al juzgar los orígenes y las consecuencias de la lucha por la Reforma. Todos convienen en que este movimiento, que apenas ha formulado su programa, dista mucho de proponerse objetivos exclusivamente universitarios y en que, por su estrecha y creciente relación con el avance de las clases trabajadoras y con el abatimiento de viejos principios económicos, no puede ser entendido sino como uno de los aspectos de una profunda renovación latinoamericana. Así Palcos, aceptando íntegramente las últimas consecuencias de la lucha empeñada, sostiene que

mientras subsista el actual régimen social, la Reforma no podrá tocar las raíces recónditas del problema educacional”. “Habrá llenado su objeto –agrega– si depura a las universidades de los malos profesores, que toman el cargo como un empleo; si permite –como sucede en otros países– que tengan acceso al profesorado todos los capaces de serlo, sin excluirlos por sus convicciones sociales, políticas y filosóficas; si neutraliza en parte, por lo menos, el chauvinismo y fomenta en los educandos el hábito de las investigaciones y el sentimiento de la propia responsabilidad. En el mejor de los casos, la Reforma rectamente entendida y aplicada, puede contribuir a evitar que la Universidad sea, como es en rigor en todos los países, como lo fue en la misma Rusia –país donde se daba, sin embargo, como en ninguna otra parte, una intelectualidad avanzada que en la hora de la acción sabotó escandalosamente a la revolución– una Bastilla de la reacción, esforzándose por ganar las alturas del siglo.

No coinciden rigurosamente, –y esto es lógico– las diversas interpretaciones del significado del movimiento. Pero, con excepción de las que proceden del sector reaccionario, interesado en limitar los alcances de la reforma, localizándola en la Universidad y la enseñanza, toda las que se inspiran sinceramente en sus verdaderos ideales, la definen como la afirmación del “espíritu nuevo”, entendido como espíritu revolucionario.

Desde sus puntos de vista filosóficos, Ripa Alberdi se inclinaba a considerar esta afirmación como una victoria del idealismo novencentista sobre el positivismo del siglo XIX.

El renacimiento del espíritu argentino –decía– se opera por virtud de las jóvenes generaciones, que al cruzar por los campos de la filosofía contemporánea han sentido aletear en su frente el ala de la libertad”. Más por el propio Ripa Alberdi se daba cuenta de que el objeto de la reforma era capacitar a la Universidad para el cumplimiento de “esa función social que es la razón misma de su existencia.

Julio V. González, que ha reunido en dos volúmenes sus escritos de la campaña universitaria, arriba a conclusiones más precisas.

La Reforma Universitaria –escribe– acusa el aparecer de una nueva generación que llega desvinculada de la anterior, que trae sensibilidad distinta e ideales propios y una misión diversa por cumplir. No es aquella un hecho simple o aislado si los hay; está vinculada en razón de la causa a efecto con los últimos acontecimientos de que fuera teatro nuestro país, como consecuencia de los producidos en el mundo. Significaría incurrir en una apreciación errónea hasta lo absurdo, considerar

a la Reforma Universitaria como un problema de aulas y, aun así, radicar toda su importancia en los efectos que pudiera surtir exclusivamente en los círculos de cultura. Error semejante llevaría sin remedio a una solución del problema que no consultaría la realidad en que él está planteado. Digámoslo claramente entonces: la Reforma Universitaria es parte de una cuestión que el desarrollo material y moral de nuestra sociedad ha impuesto a raíz de la crisis producida por la guerra.

González señala enseguida la guerra europea, la Revolución rusa y el advenimiento del radicalismo al poder como los factores decisivos de la Reforma en la Argentina.

José Luis Lanuza indica otro factor: la evolución de la clase media. La mayoría de los estudiantes pertenecen a esta clase en todas sus gradaciones. Y bien. Una de las consecuencias sociales y económicas de la guerra es la proletarización de la clase media. Lanuza sostiene la siguientes tesis:

un movimiento colectivo estudiantil de tan vasta proyecciones sociales como la Reforma Universitaria no hubiera podido estallar antes de la guerra europea. Se sentía la necesidad de renovar los métodos de estudio y se ponía de manifiesto el atraso de la Universidad respecto a las corrien-

tes contemporáneas del pensamiento universal desde la época de Alberdi, en la que empieza a desarrollarse nuestra industria embrionaria. Pero entonces la clase media universitaria se mantenía tranquila con sus títulos de privilegio. Desgraciadamente para ella, esta holgura disminuye a medida que crece la gran industria, se acelera la diferenciación de las clases y sobreviene la proletarización de los intelectuales. Los maestros, los periodistas y empleados de comercio se organizan gremialmente. Los estudiantes no podían escapar al movimiento general.

Mariano Hurtado de Mendoza coincide con las observaciones de Lanuza.

La Reforma Universitaria –escribe– es antes que nada y por sobre todo, un fenómeno social que resulta de otro más general y extenso, producido a consecuencia del grado de desarrollo económico de nuestra sociedad. Fuera entonces error estudiarla únicamente bajo la faz universitaria, como problema de renovación del gobierno de la Universidad o bajo la faz pedagógica, como ensayo de aplicación de nuevos métodos de investigación en la adquisición de la cultura. Incluiríamos también en error si la consideráramos como el resultado exclusivo de de una corriente de ideas nuevas provocadas por la gran guerra y por la revolución rusa, o “como la obra de una nueva generación que aparece y llega desvinculada de

la anterior, que trae sensibilidad distinta e ideales propios y una misión diversa por cumplir”.

Y, precisando su concepto, agrega más adelante:

La Reforma Universitaria no es más que una consecuencia del fenómeno general de proletarización de la clase media que forzosamente ocurre cuando una sociedad capitalista llega a determinadas condiciones de su desarrollo económico. Significa esto que en nuestra sociedad se está produciendo el fenómeno de proletarización de la clase media y que la Universidad, poblada en su casi totalidad por ésta, ha sido la primera en sufrir sus efectos, porque era el tipo ideal de institución capitalista.

Es, en todo caso, un hecho uniformemente observado la formación, al calor de la Reforma, de núcleos de estudiantes que, en estrecha solidaridad con el proletariado, se han entregado a la difusión de avanzadas ideas sociales y al estudio de las teorías marxistas. El surgimiento de las universidades populares, concebidas con un criterio bien diverso del que inspiraba en otros tiempos tímidos tanteos de extensión universitaria, se ha efectuado en toda la América Latina en visible concomitancia con el movimiento estudiantil. De la Universidad han salido, en todos los países latinoamericanos,

grupos de estudiosos de economía y sociología que han puesto sus conocimientos al servicio del proletariado, dotando a éste, en algunos países, de una dirección intelectual de que antes había generalmente carecido. Finalmente, los propagandistas y fautores más entusiastas de la unidad política de la Reforma Universitaria que conservan aquí su vinculación continental, otro de los signos de la realidad de la “nueva generación”.

Cuando se confronta este fenómeno con el de las universidades de la China y del Japón, se comprueba su rigurosa justificación histórica. En el Japón, la Universidad ha sido la primera cátedra de socialismo. En la China, por razones obvias, ha tenido una función todavía más activa en la formación de una conciencia nacional. Los estudiantes chinos componen la vanguardia del movimiento nacionalista revolucionario que, dando a la inmensa nación asiática una nueva alma y una nueva organización, le asigna una influencia considerable en los destinos del mundo. En este punto se muestran concordes todos los observadores occidentales de reconocida autoridad intelectual.

Pero no me propongo aquí, el estudio de todas las consecuencias y relaciones de la Reforma Universitaria con los grandes problemas de la evolución política de la América Latina. Cons-

tatada la solidaridad del movimiento histórico general de estos pueblos, tratemos de examinar y definir sus rasgos propios y específicos.

¿Cuáles son las proposiciones o postulados fundamentales de la Reforma?

El congreso Internacional de Estudiantes de México de 1921 propugnó: 1º la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades; 2º la implantación de la docencia libre y la asistencia libre. Los estudiantes de Chile declararon su adhesión a los siguientes principios: 1º autonomía de la Universidad, entendida como institución de los alumnos, profesores y diplomados; 2º reforma del sistema docente, mediante el establecimiento de la docencia libre de los alumnos a las cátedras, de suerte que en caso de enseñar dos maestros una misma materia la preferencia del alumnado consagre libremente la excelencia de la mejor; 3º revisión de los métodos y del contenido de los estudios; y 4º extensión universitaria, actuada como medio de la vinculación efectiva de la universidad con la vida social. –los estudiantes de Cuba concretaron en 1923 sus reivindicaciones en esta fórmula: a) una verdadera democracia universitaria; b) una verdadera renovación pedagógica y científica; c) una verdadera popularización de la enseñanza. Los estudiantes de Colombia reclamaron, en su programa de 1924, la organización de la

Universidad sobre bases de independencia, de participación de los estudiantes en su gobierno y de nuevos métodos de trabajo.

Qué al lado de la cátedra –dice ese programa– funcione el seminario, se abran cursos especiales, se creen revistas. Que al lado del maestro titular haya profesores agregados y que la carrera del magisterio exista sobre bases que aseguren su porvenir y den acceso a cuantos sean dignos de tener una silla en la Universidad.

Los estudiantes de vanguardia de la universidad de Lima, leales a los principios proclamados en 1919 y 1923, sostuvieron en 1926 las siguientes plataformas: defensa de la autonomía de las universidades; renovación de los métodos pedagógicos; voto de honor de los estudiantes en la provisión de cátedras; incorporación a la universidad de de los valores extra-universitarios, socialización de la cultura; universidades populares, etc. Los principios sostenidos por los estudiantes argentinos son probablemente más conocidos, por su extensa influencia en el movimiento estudiantil de América desde su primera enunciación en la universidad de Córdoba. Prácticamente, además, son a grandes rasgos los mismos que proclaman los estudiantes de las demás universidades latinoamericanas.

Resulta de esta rápida revisión que como postulados cardinales de la Reforma Universitaria pueden considerarse: primero, la intervención de los alumnos en el gobierno de las universidades y segundo, el funcionamiento de cátedras libres, al lado de las oficiales, con idénticos derechos, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia.

El sentido y el origen de de estas dos reivindicaciones nos ayudan a esclarecer la justificación de la Reforma.

POLÍTICA Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN LA AMÉRICA LATINA

El régimen económico y político determinado por el predominio de los aristócratas coloniales, –que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía aunque en irreparable y progresiva disolución–. Ha colocado por mucho tiempo las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y su clientela. Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero, sino de la casta o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otro, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica.

Era este un destino al cual no podían escapar ni aun bajo la influencia episódica de alguna personalidad de excepción.

El objeto de las universidades parecía ser, principalmente, el de proveer de doctores o rúbulas a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraban los grados superiores de la enseñanza a las clase pobres. (La misma enseñanza elemental no llegaba, –como no llega ahora– sino a una parte del pueblo). Las universidades, acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización las conducía, de un modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

Este no era un fenómeno exclusivo ni peculiar del Perú. Entre nosotros se ha prolongado más por supervivencia obstinada de una gran estructura económica semi-feudal. Pero, aun en los países que más prontamente se han industrializados, como la República Argentina, a la universidad es adonde arriba más tarde esa corriente de progreso y transformación. El doctor Florentino V. Sanguinetti resume así la historia de la Universidad de Buenos Aires antes de la reforma:

Durante al primera parte de la vida argentina, movió modestas iniciativas de cultura y formó núcleos urbanos que dieron a la montonera el pensamiento de la unidad política y del orden institucional. Su provisión científica era muy escasa, pero bastaba para las necesidades del medio y para imponer las conquistas lentas de y sordas del genio civil. Afirmada más tarde nuestra organización nacional, la Universidad aristocrática y conservadora, creó un nuevo tipo social: el doctor. Los doctores constituyeron el patriciado de la segunda república, substituyendo poco a poco a las charreteras y a los caciques rurales, en el manejo de los negocios, pero salían de las aulas sin la jerarquía intelectual necesarias para actuar con criterio orgánico en la enseñanza o para dirigir el despertar improvisado de las riquezas que rendían la pampas y el trópico. A lo largo de los últimos cincuenta años, nuestra nobleza agropecuaria fue desplazada, primero, del campo económico por la competencia progresista del inmigrante, técnicamente más capaz, y luego del campo político por el advenimiento de los partidos de clase media. Necesitando entonces escenario para mantener su influencia, se apoderó de la Universidad que fue pronto un órgano de casta, cuyos directores vitalicios turnaban los cargos de mayor relieve y cuyos docentes, reclutados por leva hereditaria, impusieron una verdadera servidumbre educacional de huella estrecha y sin filtraciones renovadoras.

El movimiento de la Reforma tenía lógicamente que atacar, ante todo, esta estratificación conservadora de las Universidades. La provisión arbitraria de las cátedras, el mantenimiento de profesores ineptos, la exclusión de la enseñanza de los intelectuales independientes y renovadores, se presentaban claramente como simple consecuencia de la doctrina oligárquica. Estos vicios no podían ser combatidos sino por medio de la intervención de los estudiantes del gobierno de las universidades y el establecimiento de las cátedras y la asistencia libres. Destinados a asegurar la eliminación de los malos profesores a través de una concurrencia leal con hombres más aptos para ejercer su magisterio.

Toda la historia de la Reforma registrar invariablemente estas dos reacciones de las oligarquías conservadoras: primera, su solidaridad recalcitrante con los profesores incompetentes, tachados por los alumnos, cuando ha habido de por medio un interés familiar oligárquico; y segunda, su resistencia, no menos tenaz, a la incorporación de la docencia de valores no universitarios o simplemente independientes. Las dos reivindicaciones sustantivas de la Reforma resultan así inconfundiblemente dialécticas, pues no arrancan de puras concepciones doctrinales, sino de las reales y concretas enseñanzas de la acción estudiantil.

Las mayorías docentes adoptaron una actitud de rígida e impermeable intransigencia contra los grandes principios de la Reforma Universitaria, el primero de los cuales había quedado proclamado teóricamente desde el Congreso Estudiantil de Montevideo, y así en la Argentina como en el Perú, lograron el reconocimiento oficial debido a favorables circunstancias políticas, cambiadas las cuales se inició por parte de los elementos conservadores de la docencia un movimiento de reacción que en el Perú ha anulado ya prácticamente casi todos los triunfos de la Reforma, mientras en la Argentina encuentra la oposición vigilante del alumnado, según lo muestra la reciente agitación contra una tentativa reaccionaria en la Facultad de Medicina de Buenos Aires.

Pero no es posible la realización de los ideales de la Reforma sin la recta y leal aceptación de los dos principios aquí esclarecidos. El voto de los alumnos –aunque no esté destinado a servir de contralor moral de la política de los profesores– es el único impulso de vida, el solo elemento de progreso de la Universidad, en la que de otra suerte prevalecerían sin remedio fuerzas de estancamiento y regresión. Sin esta premisa, el segundo postulado de la Reforma –las cátedras libres–no puede absolutamente cumplirse. Mas aun, la “leva hereditaria”, de que nos habla con tan evidente exactitud el doctor Sanguinetti, torna a ser el sistema de reclutamiento de nuevos catedráticos. Y el mismo progreso científico pierde su principal estímulo, ya que nada empobrece tanto el nivel de la enseñanza y de la ciencia como la burocratización oligárquica.

¿PUEDE SER UN HECHO LA REFORMA UNIVERSITARIA?

JULIO ANTONIO MELLA
(CUBA, 1925)

Esta pregunta ha brotado más de una vez de nuestra inconformidad y de nuestro anhelo de verla realizada integralmente. Cuando se ven los zarpazos de la reacción universitaria en la Argentina, cuna de este ideal continental, y se sufren en Cuba, último lugar donde prendió, hay derecho para meditar sobre sus posibilidades. De sur a norte, el movimiento cordobés, como carrera de antorchas, fue iluminando los países de nuestra América. Es posible que no ilumine las universidades yanquis. No podemos decir lo mismo de las españolas, donde una revista, *El Estudiante*, de Salamanca, y otras muestras de renovación nos hacen ver la posibilidad de una revolución universitaria, cuando el clima lo permita...

En Cuba tuvimos todas las características de este movimiento de unidad continental. Hubo un divorcio absoluto entre la vieja y la nueva generación. Reíamos más en las aulas que en el circo, pues más grotescos eran nuestros maestros que los payasos. Comprendimos toda

la inutilidad de la enseñanza universitaria. Su traición a los ideales de cultura de la juventud. Gritamos y probamos que la Universidad era algo inútil dada su constitución. Por último nos “solidarizamos con el alma del pueblo”.

Expulsamos a cerca de veinte profesores inútiles por distintas causas, inclusive por su bella oratoria (no deseábamos tener loros en la Universidad). En nuestro primer Congreso de Estudiantes, sentamos las bases de una Universidad Nueva. Fundamos además una Universidad Popular, la “José Martí”, que llevase a las más escondidas capas de la sociedad lo que debe ser patrimonio de todos los humanos: la cultura libre.

Una Asamblea Universitaria, compuesta de treinta graduados y treinta profesores, es la encargada de determinar los postulados de la Reforma haciendo los nuevos estatutos y obteniendo del Congreso la aprobación de una ley de autonomía universitaria. Como es necesario para toda innovación, sostuvimos una fuerte

hegemonía de la clase que trataba de imponer sus ideales. En este caso, la clase estudiantil guiada por su vanguardia renovadora.

Los métodos fueron revolucionarios. Algunos profesores que se atrevieron a pisar la Universidad después de haber sido expulsados de ella, fueron recibidos como merecían: piedras y otros objetos más blandos, pero que no son para las levitas sino para las mesas de comer, sirvieron de saludo cordial. Una vez el Claustro pretendió reunirse para destituir al rector de nuestras simpatías y se lo impedimos tomando todo el recinto universitario con setenta estudiantes armados. Tres días después, el gobierno nombraba una Comisión mixta de seis alumnos y seis profesores para resolver los problemas universitarios. Entonces depusimos nuestra actitud. Como en Córdoba, sin que hubiese más de tres estudiantes que conociesen el caso, nombramos rector, decanos y profesores estudiantes. Es natural que siendo un movimiento de unidad ideológica, tuviese unidad de

métodos. ¿Acaso no se trataba de echar por los suelos el prestigio de las autoridades universitarias? Los revolucionarios franceses obligaron a Luis XVI a tocarse con el gorro frigio. Los revolucionarios estudiantiles, más avanzados, quitaron al rey y se pusieron en su puesto...

En el proyecto de ley acordado por la Asamblea Universitaria, que a su vez fue creada por un decreto presidencial, está la arquitectura de la Nueva Universidad, según los sueños reformistas. La actual Asamblea queda como Poder Legislativo, y el Consejo Universitario, Poder Ejecutivo, está compuesto por una mitad de catedráticos y la otra de alumnos oficiales, presididos por el rector. La Universidad tiene en ese proyecto de ley una amplia autonomía para crear sus laboratorios, bibliotecas, seminarios, becas y todo lo que constituye el complemento de la enseñanza.

En estas condiciones del movimiento reformista vino su corrupción por la politiquería universitaria y nacional. El anterior gobierno

de la Nación era uno de los clásicos gobiernos liberales de “dejar hacer y dejar pasar”. Tomó la lucha entre estudiantes y catedráticos como una lucha entre patronos y obreros. Jamás intervino para solucionarlo de acuerdo con una parte u otra. Cuando había alteración del orden público se limitaba a reprimirla sin modificar las causas de la alteración.

Los pseudorreformistas aprovecharon la oportunidad. Obtuvieron al calor de las protestas estudiantiles una ley especial para “reformular” la Facultad de Medicina. No hay duda que algo se avanzó. Pero la ley tenía una causa de corrupción grandísima. Como los patronos crean puestos de capataces para sus obreros levantiscos, la ley creaba plazas de ayudantes estudiantes por cada 25 alumnos, y de ayudantes de graduados por cada 50, además de las innumerables plazas nuevas de catedráticos auxiliares y titulares. Y nadie anheló luchar por la Reforma. Muchos supusieron que era más útil luchar por las plazas. Y los que habían luchado se creyeron que las plazas eran premio para sus labores anteriores. La Reforma murió después de esa ley. La “reforma” de la Facultad de Medicina demostró una cosa que nadie creía antes: en Cuba no hay hombres de estudios para las cátedras universitarias. Cuando se pusieron a oposición todo

el mundo se pudo dar cuenta de la pobreza de la intelectualidad cubana. Es claro, si no existía Universidad no podían existir sabios ni aficionados. No se trajeron del extranjero por un mal entendido patriotismo. Vienen interventores yanquis para la Hacienda Nacional, y para otras dependencias del Estado; pero a la Universidad no podían venir científicos de otros países...

La generación del 22, la iniciadora del movimiento, fue abandonando la Universidad. Unos por fosilizarse como profesores y otros para cubrir cargos públicos ganados por su actuación universitaria. Muy pocos permanecen fieles a su credo. La solidaridad, por medio de la Universidad Popular, entre estudiantes y obreros alarmó a las autoridades universitarias y a las nacionales. Los niños “bien” hijos de la burguesía azucarera no pudieron comprender qué tenían que ver los estudios para obtener un título universitario con los conflictos sociales y humanos. Se alarmaron, y comenzaron, apoyados por los colegios religiosos, una fuerte campaña contra los “rojos”. Más de la mitad de los alumnos que ingresan en la Universidad provienen de educación jesuítica o escolapia. En estas condiciones, faltando los antiguos líderes, la Universidad sufrió una gran caída en sus actividades renovadoras.

La Universidad debe tomar participación en las luchas de la sociedad, habían dicho los estudiantes reformistas. Cumpliendo este postulado organizaron una contra-manifestación de protesta por la que el gobierno nacional había hecho en señal de gratitud a los Estados Unidos, porque los magnates de Washington no nos habían robado la Isla de Pinos. Muchos estudiantes cayeron, ensangrentando las calles de La Habana, por defender la soberanía y la dignidad del pueblo de Cuba, que no estaban representadas por su gobierno.

Éste fue el último acto de la Revolución Universitaria en Cuba. Hoy el nuevo rector no convoca con regularidad la Asamblea Universitaria. Se han iniciado una serie de Consejos de Disciplina contra los estudiantes y varios hemos sido expulsados de la Universidad. Los nuevos directivos de asociaciones no hacen nada, temerosos del nuevo gobierno, que adopta procedimientos “gomistas” para resolver los conflictos...

Por todo esto nos preguntamos: ¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria? Vemos muchas dificultades para que los postulados de la Reforma se implanten totalmente. Para un cambio radical, de acuerdo con las bases reformistas, es necesario el concurso del gobierno. ¿Es capaz un Gobierno de los que tiene hoy la América en casi todas sus naciones,

de abrazar íntegramente los principios de la Revolución Universitaria? Afirmamos que es imposible. ¿Puede la juventud universitaria imponer ella, de por sí, los principios nuevos en las universidades? En algunas de sus partes sí, pero en otras no. Podrá, por ejemplo, cuando el clima universitario se lo permita, agitar algunos de sus postulados sociales y humanos. No podrá, tampoco, hacer de la Universidad un centro vocacional. La mayoría de los estudiantes seguirán ingresando en la Universidad con la idea de salir pronto y con el título que sea más productivo...

Nada se resuelve, con hacer de la Universidad un centro técnicamente perfecto, si la masa estudiantil, que proviene de los colegios religiosos o de los colegios laicos privados, tiene ya formada una mentalidad burguesa, y no científica, de la Universidad. En lo que a Cuba se refiere, es necesario primero una revolución social para hacer una revolución universitaria.

Esto no quiere decir que neguemos los movimientos universitarios reformistas. No. Llevamos tres años en esta actividad y no nos pesan. Lo que creemos imposible conseguir dentro de las actuales normas sociales es la integración de todos sus postulados. Pero afirmamos que nada más útil se ha hecho en la América en el campo de acción de la cultura, que estas “revoluciones

universitarias”. Sin ellas, ¿qué esperanza había para el porvenir? Sin ellas, las universidades no habrían avanzado lo poco que han avanzado.

A los movimientos universitarios se debe una gran victoria.

La unidad de pensamiento de la nueva generación latinoamericana.

En el mañana, cuando la América no sea lo que hoy es, cuando la generación que pasa hoy por las universidades, sea la generación directora, las revoluciones universitarias se considerarán como uno de los puntos iniciales de la unidad del continente, y de la gran transformación social que tendría efecto¹.

1 El cubano Mella, el “discóbolo sangrante” de Neruda, asesinado por sicarios de un dictador —como el chileno Gómez Rojas, como recientemente sus compañeros patriotas José Antonio Echeverría, Fructuoso Rodríguez y María Raquel Pérez y como muchos otros estudiantes—, tiene significación especialísima en la lucha de liberación de los pueblos de América. Tanta como los heroicos guerrilleros de Zapata, de Sandino o de Fidel Castro, que combatieron y combaten la injusticia y la infamia.

POR LA UNIÓN MORAL DE AMÉRICA¹

HÉCTOR RIPA ALBERDI
(ARGENTINO EN MÉXICO, 1928)

*Heraldo de la juventud argentina, me adelanto
hacia vos, oh pueblo hermano, como el aus-
tero león de Leonardo, lento y seguro el paso,
amplia y serena la mirada y con un ramo de
lirios dentro del pecho. Ábrase, pues, mi pecho
argentino y caiga a vuestros pies el florido
presente de mi pleitesía viril.*

Venimos de los campos de combate, donde derribáramos los muros de la vieja universidad detenida en el pensamiento del pasado siglo, y donde levantáramos la nueva universidad, abierta a todas las corrientes espirituales; venimos de sostener una dolorosa lucha entre la juventud creadora y la vejez misoneísta, en-

tre la voluntad heroica que avanza y la voluntad abolida que resiste; venimos, compañeros, de vencer a las fuerzas reaccionarias que nos impedirían dar el paso definitivo de la liberación.

No os extrañéis, pues, si nuestra lengua vibra como una espada, si a cada instante nuestra palabra se enciende, porque crepita aún en nuestros corazones la roja brasa de la rebeldía. Libertada de toda servidumbre, dominadora de las fuerzas espirituales, la juventud argentina marcha hacia la universidad ideal por las rutas que le abriera la filosofía contemporánea.

De nada vale la austera frialdad de los claustros mientras no lleguen hasta ellos las palpitations del mundo, de nada vale la elegante gimnasia del pensamiento si no ha de tener una trascendencia humana. Dejemos para el arte la “finalidad sin fin” de la estética kantiana, pero en tratándose de la educación del hombre no olvidemos que la nueva universidad ha de despertar en él un alto amor a la sabiduría en el sentido platónico de la palabra. El amor a la sabiduría

1 Discurso pronunciado en México, en la sesión inaugural del Primer Congreso Internacional de Estudiantes, el 21 de septiembre de 1921 (ligeramente fragmentado). Se publicó en el N°11 de *Valoraciones*, dedicado a Ripa Alberdi (La Plata, 1924:111), con recuerdos de González Martínez, Marasso, Rohde, Noé, Henríquez Ureña, Bonet, Juana de Ibarborou, López Merino y Mendioroz.

es la más preclara virtud del hombre, porque es el amor a la ciencia pura y a la belleza, fuente de la que surge el alma integral nutrida en los valores lógicos, éticos y estéticos. Nada debe ser indiferente a la educación de los pueblos, desde la ciencia que nutre hasta el arte que liberta; en la nueva universidad, grande ha de ser la importancia que se le dé a la historia de los conocimientos humanos como base de toda cultura.

Las jóvenes generaciones argentinas así lo han sentido y así lo han proclamado. Para ello reclamaron el derecho a darse sus maestros y se dieron sus maestros. Pero antes fue menester libertarse del peso de una generación positivista, una generación que, al desdeñar los valores éticos y estéticos, dejó caer en el corazón argentino la gota amarga del escepticismo. Y no sólo se libertó de ella sino que se levantó contra ella, hundiéndola definitivamente en el pasado. He aquí, pues, que una nueva vida comienza; la juventud se ha sentido libre y por eso mismo responsable. Un optimismo sano y fuerte es el acicate de

su acción. El sol del idealismo alumbra nuestras rutas, cuya generosa amplitud se pierde en la dilatada sombra del futuro. Hoy tenemos una ética para nuestra voluntad y una estética para nuestra fantasía. La falta de lo primero había hecho perder a los hombres del ochocientos el carácter y la nobleza: el carácter para imponer la propia voluntad; la nobleza, para llevar a la acción la integridad del pensamiento. O bien olvidaban la convicción porque la convicción era un obstáculo para la vida, o bien olvidaban la vida para poder sustentar una convicción. Cuando lo propio de un hombre total es infundir la convicción a la vida, darle a una calor de espíritu y a la otra fuerza de realidad.

Hoy la belleza y el conocimiento son flores de soledad. Las metrópolis enormes nos aplastan, y tan sólo se advierte el estruendo de los hombres que luchan contra los hombres.

La vida se nos escapa por mil senderos inútiles; derrochamos nuestra fortaleza espiritual en múltiples labores sin objeto. Atraídos

por la sonoridad del mundo, renunciamos a la soledad intensa y dolorosa, donde el fuego del pensamiento purifica toda acción. En la soledad asistimos a la propia tragedia interior; en ella se derrumban las ilusiones y se levantan los ideales nuevos; toda inquietud nace a su amparo y todo impulso se levanta de su seno, como las águilas de los abismos de la montaña. En la soledad descubrimos las sendas interiores donde una secreta voz murmura trascendentales palabras, y donde, como una armonía silenciosa, se dilata la música del pensamiento. Allí aprendemos la suprema virtud de dialogar con nosotros mismos; aprendizaje imprescindible para el que quiere tener derecho a hablar con los hombres, puesto que no puede exigir se le escuche quien no supo escucharse a sí mismo. He ahí la virtud y el blasón que ostentaban los maestros de la antigüedad. Aprendieron en sí mismos la ciencia que transmitieron a los demás. Sus palabras salían humedecidas en aguas cordiales y por ello se deslizaban con suavidad hasta el fondo de los corazones. Id, les decían, a las serenas cámaras del silencio y allí oiréis el rumor de una fuente; escuchad la voz de esa fuente con recogimiento que luego os brindará las eternas aguas de la eterna sabiduría... Y decían bien los maestros antiguos. Ellos todo lo sa-

bían porque nunca estudiaron nada. No les preocupó más que la comprensión del propio espíritu, y cuando a ello llegaron, todo lo comprendieron. De ahí que a los discípulos se les hablara en voz baja, en el cálido tono de la conversación, como para que la onda emotiva, mansa por lo confidencial, se derramara en el espíritu atento con la lentitud rumorosa de la ola en la playa. Nunca levantaban la voz en la plaza pública, porque sabían muy bien que ése era oficio de mercaderes que pregonan su mercancía intelectual o material. La profunda, la inmortal sabiduría, ni se inculca ni se vende: se descubre. Es innata como la idea platónica. Y en instantes de soledad, cuando dialogamos con nosotros mismos, o con un maestro de esos que saben su magisterio filosófico, la sentimos aletear dentro del alma como la mariposa que ve entreabrirse el velo de seda del capullo.

Ese sabor suave de la palabra antigua, que transmitía el saber sin torturar el lenguaje ni el pensamiento, se pierde por completo en la oscura inmensidad de la Edad Media. A la ecuación clara y sencilla substituye la enseñanza dogmática con agrio sabor escolástico, hasta que el Renacimiento nos liberta devolviéndonos algunas de las cualidades esenciales de la cultura helénica. En el siglo XV, Eras-

mo de Rotterdam expone ideas nuevas acerca de la educación natural del hombre, ideas que más tarde han de ser sistematizadas por Rousseau. La misma corriente siguen otros escritores franceses, como Rabelais y Montaigne, que condenan la educación profesionalista; y el más alto representante del humanismo español, Luis Vives, al levantarse contra la escolástica medieval preconiza un ideal de cultura que emancipe al hombre del artificio retórico.

Los más diversos rumbos siguió luego la enseñanza de acuerdo con las oscilaciones de la filosofía, hasta que en el siglo XIX le encadenó por completo el pedagogismo positivista, a pesar de tener dos grandes figuras como Herbart en Alemania y Tolstoi en Rusia; excesivamente rígido por lo cientificista el

sistema del primero; bellamente ideal por lo evangélico el del segundo.

Pero un nuevo renacimiento apunta ya, Hay dos fuerzas que comienzan a demoler el viejo edificio de la cultura y en las que yo he puesto toda mi esperanza: el renacer vigoroso de la filosofía idealista, y la sana rebeldía de la Juventud.

Contribuyamos todos a este nuevo despertar del espíritu. Eduquemos al hombre en el amor a la sabiduría. Para ello es menester arrojar a los mercaderes de la enseñanza, derrumbar la universidad profesionalista y levantar sobre sus escombros la academia ideal de los hombres, donde cualquier Sócrates descalzo, sin más prestancia que la de su verbo sabio, pueda volcar en los corazones el agua mansa y melodiosa de su filosofía.

LA REFORMA UNIVERSITARIA Y EL PROBLEMA AMERICANO

ALFREDO L. PALACIOS
(ARGENTINO EN MÉXICO, 1928)

Hasta que lleguemos a sentir profundamente la identidad de nuestra índole, la inexorable comunidad de toda nuestra América, en ideales y destinos, no podemos afirmar que existimos colectivamente. No habremos realizado nuestro deber hasta que lleguemos a vivir para la misión de América antes que para nosotros mismos. Ensancharemos el área cordial y el egoísmo aldeano de nuestras pequeñas patrias respectivas y sintámonos patriotas de América Latina. Abandonemos los limitados y antagonistas provincialismos para entrar en la vasta confraternidad latinoamericana y podremos de este modo contemplar frente a frente a las grandes potencias de la tierra que se disputan hoy sordamente el dominio del mundo y nos consideran presa codiciable.

Si resolvemos con acierto y con hondura este problema fundamental, todo lo demás vendrá por añadidura. Cuanto edifiquemos sin la base de una íntima, indestructible solidaridad, perecerá en el vacío. Lo que pretendamos adoptar

tomándolo del pasado o de otros pueblos, se caerá a pedazos por sí solo.

Hemos de forjar una nueva religión que constituya el camino para la superación del hombre y que consagre la vida plenamente en vez de mutilarla; hemos de crear una nueva política que constituya la ciencia y la práctica del bien común, dentro de la más amplia democracia social. Hemos de fundar una nueva economía que estimule y favorezca las energías creadoras del hombre y las utilice en beneficio colectivo. Hemos de llegar a concebir una estética que no sea un pasatiempo de desocupados, una diversión de ociosos, sino la síntesis depurada del alma colectiva que eleve a todos los hombres a la comunión ideal en la belleza. El germen de estos valores los atesora ya el alma de nuestra raza. Tan solo necesitamos extraerlos del fondo de nuestra índole, recoger la inspiración del alma popular y dar forma a sus anhelos; obedecer al más íntimo impulso de nuestro ser.

Se nos ha presentado como enemigos de la América del Norte. Es éste un error mezquino. No somos enemigos de ningún pueblo puesto que nuestro idealismo es universal y altruista. Únicamente aspiramos a forjar la personalidad de la América Latina para que realice sus destinos. Tenemos un alma propia y no podemos por tanto resignarnos al humillante papel de satélites de otra nación o de instrumentos pasivos de otra raza cuya índole e ideales difieren en absoluto de los nuestros. Admiramos las virtudes de la raza anglo-sajona, mas no al punto de renegar de nuestras propias cualidades porque sean diferentes a las suyas. Nosotros, en realidad, desconocemos aún nuestros valores porque nuestro estado de pasiva receptividad solamente hace visibles los defectos que son la negación de nuestra verdadera personalidad. Sin embargo, a través de nuestra acción se ha definido ya nuestra ruta como opuesta a la del pueblo yanqui. Mientras aquél ha adoptado el lema “América para

los americanos”, nosotros hemos optado por el de “América para la humanidad”. Hay aquí dos maneras contrapuestas y excluyentes de considerar la vida. La raza anglosajona es egoísta; se juzga privilegiada y superior a todas las otras razas. Nosotros, por el contrario, nos sentimos hermanos de los hombres todos y únicamente podremos sentir conciencia racial cuando hayamos concebido la posibilidad de realizar un destino propio. Norteamérica ya se ha definido, desarrollando al extremo la sociedad materialista, mecanicista y cuantitativa de la vieja Europa. Nosotros aún no hemos dicho nuestra palabra porque llevamos latente un nuevo germen que dará otra orientación a la cultura del mundo y aportará nuevos ideales a la especie. Tenemos que replegarnos sobre nosotros mismos para escoger el camino que nos sea más adecuado. Nada tenemos que hacer por hoy con la América del Norte, sino defendernos de las garras de sus voraces capitalistas. Los que predicán un panamericanis-

mo que Norteamérica es la primera en despreciar, conspiran contra el porvenir de nuestra raza. Los Estados Unidos ya han cumplido su misión de incomparables dominadores de la materia. Nosotros debemos ahora emprender la nuestra, de intérpretes del espíritu.

LA REFORMA UNIVERSITARIA

El advenimiento de la nueva era americana lo ha hecho posible la joven generación que despertó al calor del incendio de la Guerra Mundial y alumbrada por la antorcha de la Revolución Rusa. Esos grandes acontecimientos favorecieron el estallido de su inquietud y libertaron su mente del sopor en que habían vivido aletargadas, mental y moralmente, las generaciones anteriores. Así nació la Reforma Universitaria, que aunque no realizada totalmente, constituye ya uno de los hechos más significación de nuestra historia. Tal vez en ningún país se han pronunciado los estudiantes por el ideal de la justicia y la renovación humanas con impulso tan unánime y resuelto como el que les ha animado en esta América.

Es preciso que ese impulso no quede esterilizado en una simple reforma burocrática.

Debe ser punto de partida para una acción conjunta reformadora que redima de su inercia y su aislamiento a nuestros pueblos estáticos. Debe prolongarse hasta renovar los ideales educativos, realizar trabajos por la Confederación Ibero Americana y formular las bases de una nueva orientación cultural. En toda obra de los jóvenes se denota sensibilidad más afinada y la percepción de los problemas éticos que en épocas precedentes fueron desconocidos o desdeñados. En toda juventud de este continente se evidencia una rara comunidad de espíritu que augura una unión a realizar. Las mismas inquietudes la preocupan y la animan idénticos ideales. Hasta el estilo es análogo: nervioso, limpio y preciso, más cordial y más sobrio. Es indudable que existe una onda espiritual que recorrer nuestra América y dinamiza a la juventud para encaminarla a grandes realizaciones.

IDEALES DE LA JUVENTUD

Ya en mi alocución a la juventud universitaria, precisaba los puntos que a mi juicio deben guiarla en su acción renovadora. El impulso íntimo que anima a esta generación está de acuerdo con la índole de los tiempos. Ha dicho

muy bien Spengler que estamos en la edad del socialismo, es decir, del predominio de lo social y colectivo por sobre lo individual. Y ese mismo es el espíritu que mueve hoy a los jóvenes; federación de los estudiantes, confederación de América, comunidad moral con el pueblo, reforma educativa que forje caracteres y que socialice la enseñanza.

Dentro de esta orientación caben holgadamente todos los ideales que se propongan elevar al hombre y perfeccionar la sociedad. Todo idealismo es renovador y fecundante, a condición de que trate de encarnarse en el presente. El defecto radical de la cultura europea no es la falta de ideales sino su impotencia para realizarlos. Ahí están, por ejemplo, Bertrand Russell y Wells. Dos cimas del pensamiento contemporáneo, cuyas enseñanzas se confinan en la

esfera del conocimiento, sin llegar a traducirse en realidad, paralizadas por la barrera infranqueable de los intereses creados. No imitemos a los europeos en esa senda suicida. Vayamos directamente a realizar nuestros ideales, aun cuando esto nos obligue a reducirlos. Más beneficiosa es para el progreso humano una simple mejora conquistada que grandes ideales, irrealizados, cuando éstos no se promueven a la acción inmediata.

Pueblos líricos y verbalistas como somos, hemos de considerar la acción como el principal remedio a nuestros males.

Del Manifiesto preparado con motivo de un proyecto del Congreso Latinoamericano de Intelectuales a realizarse en Montevideo, 1925.

MANIFIESTO DE LOS ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE RÍO DE JANEIRO A SUS COMPAÑEROS EN EL PAÍS¹

(BRASIL, 1928)

Compañeros: Desplegamos, en esta hora decisiva de la vida nacional, la bandera de la Reforma Universitaria concitando a las energías jóvenes a la batalla reivindicadora de la manumisión educacional. Nos parece el glo-

1 La rica tradición de lucha de los estudiantes en la historia de Brasil tuvo, a partir de los años 1929 y 1930, su expresión como Reforma Universitaria. El movimiento, en consecuencia, se vinculó continentalmente y expresó, como el de sus demás congéneres, por primera vez puntos de vista sobre unión americana e independencia cultural. Damos un resumen de antecedentes: 1) Campañas republicanas (1830, 1831, 1835 a 1849). 2) Campaña abolicionista, en la que actuaron eficiente y predominantemente, en San Pablo y Recife, Castro Alves, Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Ruy Barbosa, etc. Se solidarizaron los estudiantes de otros Estados. 3) República. Estudiantes y cadetes de la Escuela Militar actuaron confraternizados en la campaña republicana. Estudiantes de la Facultad de Derecho de San Pablo, al lado de Silva Jardim, Álvaro Ribeiro, Campos Salles, tuvieron actuación sobresaliente, movilizándolo el espíritu nacional. 4) Desde 1910, aproximadamente. Campañas

rioso movimiento de Córdoba, la brillante página que la juventud argentina escribió, inspirada

para reivindicar el poder civil. Primera: Acción combinada de los estudiantes de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería de San Pablo, Recife, Bahía, Río, Porto Alegre. Ruy Barbosa y Julio de Mesquita condujeron la campaña. Segundo: Ruy Barbosa, en la Facultad de Derecho de San Pablo, y en correspondencia con otras facultades superiores y de enseñanza secundaria, organizaron la lucha por el derecho popular de elección de mandatarios, para el poder ejecutivo y el judicial. En 1919, Ruy Barbosa plantó el roble simbólico al que se refiere la nota de los estudiantes argentinos que se transcribe. El roble fue arrancado por la policía del Partido Republicano Paulista (oligarquía) y fue replantado por los estudiantes en el Parque Auhangabahú. 5) 1917. Servicio militar obligatorio. Olavio Bilac lanza la idea en San Pablo, juntamente con los estudiantes de Derecho. La campaña se extiende a otros centros del país. 6) Acción revolucionaria de los estudiantes. 7) 1924. Revolución de San Pablo. Los estudiantes organizan una Guardia Municipal, bajo la jefatura de sus colegas Souza Queirós y Pablo Duarte. 8) 1925. Con motivo de la prisión del profesor de la Universidad de Río de Janeiro, doctor Bruno Lobo y del estudiante Pa-

en los más altos y generosos sueños de libertad y justicia social.

blo Duarte, estallaron huelgas estudiantiles de carácter político revolucionario, en Río, San Pablo, Recife, Bahía, Río Grande del Sur y Paraná. 9) 1929. Contando con la adhesión de las demás Escuelas Superiores y secundarias del país los estudiantes de la Facultad de Derecho de San Pablo, resisten armados el fuego de la policía. Insisten en su lucha contra el gobierno de Washington Luis. 10) Revolución de 1930. Los estudiantes, ya militantes de la Reforma Universitaria, promueven la presentación de todas las universidades al gobierno triunfante que reclama, por intermedio de la Confederación Universitaria Brasileña, que “sean integrados los cuerpos directivos de los institutos superiores de enseñanza y los respectivos Consejos Universitarios con los representantes, de los estudiantes, [...] como forma de permitir la actuación de los principales interesados en la dirección de la enseñanza”. Firman: Bruno Lobo, Juan Pontes de Carvalho, Ernani Pinto, Eugenio Roland, Evaristo de Moraes y Aurelio Guimarães. Los estudiantes de todo el país tuvieron intensa participación en la lucha armada. 11) 23 de mayo de 1932. Muerte de los estudiantes Miragala, Martins, Drausio y Camargo en manifestaciones contra el gobierno de Vargas. Cierre

Ha llegado nuestra hora. Los ideales son esbozos dinámicos del porvenir. Rompamos, con el tumulto genésico de las agitaciones juveniles, la atonía, el marasmo, la caquexia, el envenenamiento, la lasitud, arrojando las semillas de la Renovación en los surcos de la conciencia nacional, en espera del alba de un

de las Escuelas de San Pablo, Bahía y Recife, por haberse proclamado los estudiantes en huelga, el cese de la dictadura y la inmediata constitucionalización del país. 12) 1933. Ametrallamiento de los estudiantes paulistas en la explanada del Teatro Municipal. Solidaridad de los estudiantes de otros Estados, especialmente Río y Pernambuco. 13) 1935. Acción eficiente de los estudiantes en la campaña de la Alianza Nacional Libertadora (primer partido efectivamente nacional y popular en Brasil). Prisión de los profesores Castro Rebelo, Leônidas de Rezende, Hermes Lima, Pedro de Cunha, Federico Carpenter, Mauricio de Medeiros y otros. Manifestaciones de los estudiantes de Río y otros Estados. Prisión y tortura de estudiantes. Condenas. 14) 1937. Protestas estudiantiles contra el golpe de estado de Vargas y su decreto –“Constitución”– de “Estado Nuevo”.

renacimiento definitivo. ¡Asumamos contra la esterilidad de los escépticos, de los que abdicar, de los desesperanzados, la actitud fecunda de los constructores de futuro!

¿Cuál es el vehículo histórico de las grandes transformaciones sociales?

Las generaciones que surgen, iluminadas por la claridad sideral de los idealismos innovadores, rebeldes a las solicitudes de los apetitos, a la domesticidad de las conveniencias, a las complicidades de los intereses.

QUÉ ES LA UNIVERSIDAD ACTUAL

¿Dónde se caldea la mentalidad de las nuevas generaciones para las grandes cargas de la batalla campal del siglo? En la Universidad.

¿Y qué es la Universidad?

Julio Arcos va a responderlo: “Una organización perfecta del parasitismo, de la rutina, de la esclavitud mental de la juventud por la tiranía dogmática del espíritu”.

Un incesante proceso de disciplina de las energías insumisas, que castra las inteligencias. ¿Es nombre de qué? De la ortodoxia. Se impone ortodoxia en el Arte, en la Ciencia, en la Filosofía. Impera una instrucción al margen de las corrientes profundas, recientes, revolucionadoras y

creadoras del pensamiento contemporáneo. Una cultura enclaustrada y anacrónica. La idiosincrasia misoneísta de los gobernantes eterniza la estagnación burocrática y escolástica de la educación superior, todavía viciadas por el “*magister dixit*” de autoritarismos regresivos, aferrados en plasmar la mentalidad nueva dentro de los moldes apolillados de las generaciones difuntas...

Hoy, la Universidad es forja de doctores librescos, ineptos, de antemano arrojados al parasitismo de los empleos públicos o al pillaje de las posiciones políticas, en los malabarismos de la canallería electoral.

FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Es ese quiste de preconceptos que urge extirpar en beneficio de la salud mental del país.

Reivindiquemos el advenimiento de la Universidad moderna, laboratorio de valores morales y mentales, en comunicación directa con el pueblo, del que ha mucho se halla divorciada por su estructura medieval y retardataria, fundada, como dice incisivamente el glorioso *Manifiesto de la Juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de la América del Sur* (1918), “sobre una especie de derecho divino: el derecho divino del profesorado univer-

sitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico”.

Las universidades tienen forzosamente que reflejar el ambiente social, sus tendencias, sus desequilibrios, sus matices, su momento histórico. Una mirada retrospectiva lo demuestra. La aurora del humanismo es uno de esos movimientos de liberación del espíritu humano. Usando la imagen de Huxley: fue una de esas roturas periódicas de la caparazón dogmática incompatible con los nuevos rumbos de la ciencia. Al resplandor de ese renacimiento, Reuchlin, Erasmo, Petrarca –¡y cuántos más!– renovaron la estagnación universal; frente a la Universidad de Basilea estaba la Asociación Danubiana; la Academia Platónica a la cabeza de la Universidad de Bologna (González, Julio V. *La Reforma Universitaria* pág. 84). Son las Universidades medievales las que provocan el movimiento intelectual. Después, gotosas y encerradas dentro de los dogmas, desean retenerlo. De ahí se originaron los primeros ataques de los humanistas a la Universidad, “como reducto donde se refugiara el viejo espíritu. Se fundan en las grandes ciudades centros intelectuales donde el pensamiento humanista germina y fructifica en oposición al que se elabora en la ciencia dogmática”.

No nos detendremos en la reforma que la Revolución Francesa realizó en los moldes

universitarios. Una verdad resalta nítida, vívida, poderosa: las revoluciones profundas tienen verdaderamente una ideología definida, que es anticipación del orden futuro. Y sobre las generaciones actuales pesan los dos extremos del dilema: O las universidades se convierten en centros de elaboración innovadora, con el despedazamiento de su estructura, o permanecerán como organismos, artificiales, parasitarios, de los que huyó toda la savia de la opinión nacional y que se derrumbará a los estremecimientos de la primera convulsión social.

“DEMOS” UNIVERSITARIO

¿Cuál es la finalidad de la Reforma Universitaria?

Hela aquí: el gobierno estrictamente democrático, la soberanía emanada del “demos” universitario, radica visceralmente en la masa estudiantil. Así, lo expresa el llamado de Córdoba:

El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un lugar de estudiantes universitarios, no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. Por eso quere-

mos arrancar de raíz del organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas cosas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia.

Cuando en el mundo entero se inicia el proceso de una total división de valores sociales, desencadenando conmociones originadas por nuevos rumbos y por la nueva dirección del espíritu humano, determinados por el conflicto entre las fuerzas económicas y los sacudimientos de las morfologías sociales, en desequilibrios sucesivos, la universidad no se podrá eternizar, anquilosada y retrospectiva, dentro de la muralla china donde se esteriliza. La fuerza ineluctable de un imperativo histórico la transfigurará, fatalmente, tarde o temprano, quiéranlo o no los defensores de intereses creados, en núcleo dinámico y propulsor incontestable de la evolución humana.

¿QUIÉNES SON LOS ADVERSARIOS?

Helos aquí: la mentalidad retardataria de las vejeces consumidas, los reclutas y veteranos del fariseísmo republicano, la coalición formidable de los intereses contrarios a los anhelos juveniles de manumisión educacional.

POSTULADOS CARDINALES DE LA REFORMA

- a) La autonomía didáctica y administrativa de las Universidades, lo que significa eliminación de los influjos políticos dentro del ambiente estudiantil, que desvirtúa e impide la elección criteriosa de los docentes;
- b) Extensión universitaria; la comunicación amplia y directa con la inmensa masa trabajadora, imposibilitada de salvar las vallas onerosas de tasas y tributos absurdos que convierten los establecimientos superiores en monopolio de las clases privilegiadas:
- c) Exclaustración de la enseñanza (corolario inevitable);
- d) Separación de las graduaciones científicas de los títulos de habilitación profesional;
- e) Participación de los estudiantes en la dirección y orientación de las Universidades, consejos directivos y escuelas especiales;
- f) Incorporación a la Universidad de los valores extra-universitarios,;
- g) Creación de nuevas cátedras que pongan a la juventud al nivel de las nuevas corrientes del pensamiento contemporáneo,;
- h) Estrechamiento de las relaciones entre estudiantes y maestros de la América Latina,

orientando esa mentalidad nueva, al ejemplo de la Internacional del magisterio chileno, en el sentido de abrir los ojos a las generaciones nuevas sobre los problemas sociales, poniéndolas en contacto con las fuerzas vivas que los determinan.

En síntesis: destrucción de la enseñanza monopolizada por el Estado y constitución de la Universidad en órgano vivo y vitalizante.

JUVENTUD UNIVERSITARIA

¿Quién realizará esa conquista sino vuestra energía moza, los templarios ardientes de las generaciones que alborean? ¿Quién, sino vosotros, operará esa revisión total de los valores, derribando la mole obstruyente y bárbara de esa enseñanza claustral, ajena al ambiente oxigenado del mundo contemporáneo? No olvidemos las palabras oraculares de ese profesor de energía que fue Rodó; renovarse o morir. La vida es variación permanente, plasticidad, tendencia hacia nuevos

equilibrios, perfeccionamientos incesantes. La parálisis es la vejez, la decrepitud, la muerte.

No hay lugar, en esta cruzada universitaria para el derrotismo poltrón, para la incapacidad pesimista, para la cobardía pusilánime. El movimiento revolucionario de Córdoba y Santiago de Chile tuvo sus mártires. Su bandera se tiñó de la sangre de los combatientes. Pero la bravura moza venció y floreció.

Gritemos como el superhombre de Nietzsche: "Creemos en nosotros y en las energías nuevas". Y desenvolvamos en todos los rincones del país la actividad de los batalladores infatigables, en un vasto clamor de reivindicación universitaria, que se ha de realizar, cueste lo que costare, como primer paso definitivo para las grandes y profundas transformaciones sociales del mañana.

*Djacir Meneges - José Bruno Lobo - José Decusati - Francisco Lobo - Firuso Pereyra
Da Silva.*

Río de Janeiro, noviembre de 1929.

LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA FACULTAD DE DERECHO DE MONTEVIDEO

CARLOS QUIJANO
(URUGUAY, 1928)

Qué es eso de la Reforma Universitaria sobre la cual nuestra generación hace más de diez años viene hablando?

Para contestar a esta pregunta no vamos a recurrir a citas de autores. En lo posible evitaremos también la cita de disposiciones legales, que son tantas como los autores.

Vamos a ponernos frente a la Universidad actual, a observar sus características, a señalar sus defectos. A medida que indiquemos aquéllas y éstos, se irá precisando el contenido de la Reforma Universitaria, sobre la cual, por supuesto, nada o muy poco de nuevo podemos decir.

Para definir más nuestra posición agregaremos que, dado que sólo conocemos suficientemente la organización de la Facultad de Derecho, nuestras observaciones se referirán principalmente a ésta. Es posible, no obstante, que esas observaciones sean de aplicación a los demás institutos universitarios.

¿Qué características presenta la Universidad actual? Su característica esencial es ésta: la Universidad hace abogados, médicos, ingenieros,

etc. Nada más. Es –según la archiconocida frase– una “fábrica de profesionales”. El estado garantiza a la sociedad que el señor A. puede curar enfermos; que el señor B. ha llenado satisfactoriamente los requisitos exigidos para defender pleitos; que el señor C. ha estudiado para construir puentes. De esta primera característica se deriva otra: puesto que la Universidad tiene como función única hacer profesionales, es una Universidad cerrada, de casta, alejada del pueblo.

Por la misma razón es un instituto sin relación directa –y ésta es la última característica que señalamos– con la realidad nacional.

Examinaremos ahora cada una de estas características.

1º UNIVERSIDAD PROFESIONALISTA

I

Es el rasgo esencial de nuestra enseñanza, y es, por consiguiente, aquel que la Reforma combate más.

Sin duda que la sociedad necesita profesionales y que el Estado tiene el deber de controlar la preparación y la acción de éstos. Nunca, pues, la universidad podrá dejar de tener escuelas de formación profesional. Pero ¿cumple el instituto universitario su misión reduciéndola a esa tarea?

No. La Universidad debe ser además un gran centro de cultura, un gran centro de investigación científica profesional, si se nos permite el término.

Esta obligación es mayor en América donde no hay, fuera de las universidades, ningún otro foco de cultura. El fracaso, la decadencia de la Universidad entre nosotros, es el fracaso o la decadencia de toda la cultura del país. Es preciso tener esto bien presente para asignarle al problema la importancia que merece.

Primer vicio, o defecto, pues, de nuestra Universidad: realizar su función a medias.

Pero ¿esa función que cumple, la cumple bien? Si se observa nuestra Universidad actual, se encuentra que siendo su finalidad ex-

clusivamente profesionalista, su enseñanza es híbrida, mezcla confusa de disciplinas culturales y de materias prácticas. Ahora bien, a una finalidad profesionalista debería corresponder una enseñanza de aplicación profesional, esencialmente práctica.

La nuestra no lo es, sin embargo. Esa confusión de materias vagamente llamadas desinteresadas, con las que guardan estrecha relación con el “oficio”, impide que éste se aprenda bien. Es difícil que un estudiante, por excelente que sea, si ha reducido su “práctica” a la que otorga la universidad, sepa al término de su carrera, por ejemplo, concluir un pleito.

Y nótese bien que ese hibridismo que conspira contra la eficacia de la educación profesional, a nada conduce desde el punto de vista cultural. La función cultural no puede reducirse a la enseñanza de dos o tres materias sin relación inmediata con la carrera.

La Universidad, consciente de no cumplir cabalmente su misión, ha querido realizar dos finalidades en una sola enseñanza. El resultado

es doblemente perjudicial. De todo esto se deduce el segundo vicio o defecto de nuestra casa de estudios: la función que desempeña, no la desempeña bien.

En el plano de las realizaciones ¿a qué nos conducen las observaciones expuestas? A la universidad le hemos asignado dos funciones. Decíamos ahora que cada una de esas dos funciones exige métodos y planes totalmente distintos.

Por un lado, la Universidad preparará a los que quieran ejercer una profesión y a éstos les dará una enseñanza esencialmente práctica y les exigirá el conocimiento de su “oficio”; por otro, dentro de la mayor libertad posible se convertirá en un centro de investigación científica. A los que sigan este camino no les pedirá el conocimiento práctico de su “oficio”, pero sí el conocimiento de los métodos de investigación, etcétera.

Es al deseo de contemplar estas dos actividades que responde en las universidades europeas –las de Francia, por ejemplo, que son las que nosotros conocemos más– la creación del doctorado y la licencia.

II

Decíamos que la división en doctorado y licencia, respondía a la división en funciones existente en las universidades europeas.

Tomemos por ejemplo la Facultad de Derecho de París. La licencia dura tres años, o mejor dicho seis semestres, como mínimo, y a su término, queda el alumno habilitado para ejercer la profesión de abogado.

Vienen después los “diplomas en estudios superiores”, a cuya obtención sólo pueden presentarse los licenciados. Hay cuatro en la Facultad de París: derecho romano e historia del derecho; derecho privado; derecho público; economía política.

Cierra la serie el doctorado. El grado de doctor en derecho se otorga a los que presenten los “diplomas de estudios superiores” y una tesis. Cada diploma exige por lo menos un año; la tesis, que debe ser sostenida en un examen especial, no puede prepararse en un tiempo menor. Esos tres años que comprende los diplomas y la tesis son años de especialización. Los planes y los métodos de enseñanza están orientados en ese sentido. Así, por ejemplo, en lo que respecta a la enseñanza, el profesor no estudia durante los dos semestres de cada curso nada más que un punto. En el año 1925, por ejemplo, en el aula de economía política, el profesor Charles Rist, habló nada más que sobre “la balanza de pagos”. El año anterior lo había hecho solamente sobre “la definición –fenómeno monetario– en la práctica y la teoría”.

También en los cursos de doctorado se realizan los trabajos llamados de seminario.

La Facultad tiene diez “salas de trabajo” con sus bibliotecas especiales, cada una bajo la dirección de un profesor acompañado de varios ayudantes. El estudiante está obligado a hacer, sobre temas que se le señalan, investigaciones personales, y a consignar en fichas que se archiven previo control, el resultado de esas investigaciones.

Cabe todavía hablar de las “Conferencias”, que es otro método de intensificación de los estudios.

Las hay en licencia y doctorado: y por supuesto estas últimos son las que requieren más trabajo. A diferencia de los cursos regulares en los cuales –hablamos del doctorado– el profesor expone y no interroga nunca, en las conferencias es el alumno quien debe hablar. No hay interpretación propiamente dicha. El profesor señala, por regla general a principios del curso, los distintos temas que el alumno debe tratar. Luego llegada la exposición de éste, se hace debate con los demás estudiantes, y por último el profesor resume y corrige. Completa, como se ve, esta exposición teórica, el trabajo “práctico” de las salas de seminario.

Pero la financiación científica de la Facultad no se limita a los cursos de doctorado. Dentro de la Facultad y en torno de ella, funcionan

gran cantidad de institutos sin finalidad profesionalista. Así, por ejemplo, siempre refiriéndonos a la Facultad de Derecho, están el Instituto de Altos Estudios Internacionales, el de Criminología y el de Estadística.

Hemos estando ahora hablando de la Facultad de Derecho; pero las enseñanzas de las ciencias sociales y económicas no es exclusivo de ella. Además de los cursos de doctorado que encuentra en la vieja institución de la calle Saint Jacques, el estudiante deseoso de ampliar sus conocimientos puede dirigirse a muchos otros establecimientos oficiales dedicados, en su mayor parte, a la investigación pura.

Tenemos a mano el “cuadro de coordinación de estudios superiores” para 1925-1926. Pues bien, ese año las materias de nuestra especialidad –ciencias económicas– podían estudiarse: en la Facultad de Letras, cuatro cursos –La Formación del capitalismo; El comercio y la industria del siglo XIX, etc.– en la Facultad de Derecho ocho cursos; en el Conservatorio de artes y Oficios, seis cursos, algunos muy interesantes como el de Simiand sobre “La repartición”; en la Escuela de Altos Estudios, uno; en el Colegio de Francia, donde seguimos a Gide estudiando la cooperación, cinco cursos.

La lista no concluye aquí. Pero lo dicho basta para mostrar cómo en una sola rama de estu-

dios se puede trabajar en los institutos universitarios europeos.

Téngase presente además que no hemos mencionado sino establecimientos oficiales de enseñanza. Están también los privados, que a veces son tan o más importantes que los primeros. Para nuestras asignaturas existen: la Escuela de Altos Estudios Sociales, el Museo Social, el Colegio Libre de Ciencias Sociales, el Instituto Carnegie, y sobre todo, la admirable Escuela Libre de Ciencias Políticas.

Una profesión liberal en Europa es un oficio como cualquier otro. Culturalmente no representa nada o muy poco. Aquí, en cambio, entre nosotros, los “doctores” son todavía, a falta de otra cosa, la nobleza de la sabiduría, una especie de mandarinato americano. Sería injusto negar que en nuestras inorgánicas repúblicas, han sido los “doctores”, por regla general, sino los únicos, eficaces factores de civilización; pero hay que reconocer que ya nuestra enseñanza “doctoral” no basta a colmar las exigencias de nuestras modernas sociedades.

Hace años que lo han comprendido los argentinos.

Dos características más, hemos dicho, presenta nuestra Universidad actual. Es una Universi-

dad de casta y es una Universidad sin contacto con la realidad Nacional.

2º UNIVERSIDAD DE CASTA

Lo es por su misma finalidad. A los cursos de la Universidad sólo van quienes tienen interés en obtener un título. No existen dentro de ella disciplinas libres, de investigación; ni tampoco hay disciplinas extensivas, a las cuales pueda llegar todo el mundo.

Así, para el pueblo, la universidad no existe. Existe sólo —es preciso recalcarlo— para los que estudian una profesión; porque ni aun los mismos egresados que quieren ampliar sus conocimientos pueden recurrir a la Casa de Estudios.

Ni intensidad ni extensión, es en realidad la fórmula de nuestra Universidad; ni los cursos de investigación, profundos, metódicos; ni los cursos de extensión, destinados a difundir, en cuanto sea posible, los conocimientos necesarios a la formación tan imprescindible y urgente de la cultura nacional. Pues bien, la Reforma pretende lo contrario. La fórmula de la Reforma debe ser —aunque parezca paradójico— intensidad y extensión.

3º UNIVERSIDAD SIN CONTACTO CON LA REALIDAD NACIONAL

Por ese doble carácter que acabamos de señalar, la Universidad se aleja de la realidad nacional. Su enseñanza es fundamentalmente libresca. Los problemas nacionales se crean y resuelven con absoluta prescindencia de la Universidad. Ésta no sólo calla su opinión –lo que tal vez pudiera defenderse– sino que ni siquiera estudia, en el reducido ambiente de la clase, las cuestiones vitales del país.

¿Por qué? Ya lo hemos dicho antes.

Para poder plantear y resolver de una manera científica los problemas nacionales, es necesario que los métodos de estudio cambien o por lo menos se amplíen. Los textos europeos no pueden hablarnos de nuestras cosas. Son necesarios especialistas, investigadores, técnicos que los estudien, que los planteen objetivamente, que busquen soluciones también objetivas. Una universidad exclusivamente profesionalista no puede hacerlo. Esa universidad toma el camino de la mínima resistencia. En este caso, lo que ya viene preparado desde el extranjero. Cuando hay que hacer labor personal se detiene. Y así se explica –no es la primera vez que lo decimos– que mientras se estudia el asunto tal o

el asunto cual que está en el texto europeo –porque, por supuesto, en Europa ese problema interesa vivamente–, no se estudian los problemas propios del país o de nuestro continente.

Más aun, y esto tiene mayor gravedad. Del estudio de esos problemas extraños no suele sacarse la enseñanza que nos sería más útil: deducir la aplicación concreta que las soluciones obtenidas y las dificultades salvadas pueden tener en nuestro medio.

El conocimiento general de los problemas mundiales lo juzgamos imprescindible y no seremos nosotros –por cierto– quienes lo combatiremos; pero entendemos que ese conocimiento debe buscarse con los ojos puestos como término de comparación, como materia de aplicación, en la realidad nacional; porque si no ¿de qué sirve?

Por su carencia de finalidad científica, la Universidad vive desconectada de la realidad nacional. Lo está también por su hermetismo de casta. No estudia ningún problema nacional a fondo; no es capaz tampoco de ilustrar a las grandes masas sobre esos problemas.

Se dirá que la Universidad no puede intervenir en discusiones que son patrimonio de los partidos políticos, a riesgo de ver disminuida su autoridad, comprometida su función.

Claro. Cuando hablamos de problemas nacionales no nos referimos, por cierto, a aquellos que la política lleva y trae. Pero dígasenos en cambio, ¿no sería necesario que la Facultad de Arquitectura hiciera oír su voz sobre el problema de la urbanización de Montevideo? ¿No sería útil que la Facultad de Ingeniería trazara un plan general de vialidad del país? ¿No convendría que la Facultad de Derecho o la de Ciencias Económicas a crearse, tuvieran un Instituto de Investigaciones, como en Harvard o como en Londres, para establecer de una manera precisa las fuerzas productoras del país, su desarrollo, etcétera?

Y dígasenos todavía, ¿no sería de desear que sobre todas esas cuestiones que a título de ejemplo hemos citado y sobre muchas otras más, semejantes, la Universidad ilustrara a las grandes masas, abriendo cursos públicos como en las Universidades europeas que hemos conocido, manteniendo, sin esperar a que la iniciativa venga de afuera, una organización de conferencias, etcétera?

Intensidad, extensión, realismo ¿no podría ser ésta la fórmula de la reforma?

Hemos hablado hasta aquí de la Reforma en la orientación de los estudios. Pero ¿acaso esta reforma básica, sustancial, puede tener cabal realización, sin que previa o por lo menos para-

lelamente se haga otra reforma: la del gobierno de la Universidad?

Y contestada esta pregunta nos quedaría por contestar a otra: ¿es posible hacer la reforma con los medios de que disponemos?

Declaramos desde ya que a nuestro entender la Reforma es por lo pronto “una cuestión de dinero”. Puede modificarse la organización de las autoridades, modificarse planes y métodos, trazarse nuevas orientaciones pedagógicas: la nueva máquina que se monte, como la vieja, marchará bien o mal, según sean los que las muevan, según sean los profesores. Y bien, no habrá nunca cuerpo de profesores competentes, mientras no se pague lo suficiente para poder imponerle o permitirle, si se quiere, a quien enseñe, la obligación o posibilidad de dedicarse con prescindencia de toda otra actividad al estudio intenso y tenaz de una rama de la ciencia.

CONDICIONES PARA LA REFORMA

La Reforma en la orientación de los estudios de que hemos venido hablando, supone la existencia de dos condiciones:

- La reorganización del gobierno de la Universidad.

- La posibilidad de disponer de un presupuesto doble o triple del actual.

La reorganización del gobierno de la Universidad creemos que debe hacerse a su vez sobre dos principios: autonomía y democratización. No vamos a revelar tampoco sobre esto ninguna verdad; pero es necesario precisar las cosas.

Entendemos que la Universidad debe ser autónoma, no porque las disposiciones constitucionales lo establezcan, sino porque es una necesidad derivada de su misma naturaleza. Hay que evitar que ella padezca las influencias de la politiquería y de la incompetencia. El día que de los problemas universitarios se hiciera cuestión electorera, las pocas virtudes que aún conserva la Universidad actual se habrán perdido.

Creemos que sobre esto, todos los que conocen algo los problemas universitarios están de acuerdo.

La dificultad reside en precisar el límite de esa autonomía. Anda por ahí una división tripartita de la autonomía: se dice que ésta puede considerarse desde el punto de vista ya administrativo, ya financiero, ya pedagógico, y suele afirmarse que mientras sobre los dos primeros cabe, con más o menos amplitud, la intervención del Parlamento o del Ejecutivo, la última, la autonomía pedagógica, debe ser absoluta.

Vamos a examinar de cerca las cosas, sin entrar por eso en detalles técnicos.

AUTONOMÍA ADMINISTRATIVA

Es decir, la Universidad tendría el derecho de gobernarse, de nombrar y destituir sus funcionarios, de dictar sus reglamentos, etc. Parece no obstante que, si no en todas, por lo menos de las resoluciones más importantes –por los intereses o derechos que afecten– deberá poder recurrirse al Poder Ejecutivo.

AUTONOMÍA FINANCIERA

Las Universidades francesas administran su patrimonio, que lo componen, además de los recursos que aportan el Estado y las Municipalidades, las donaciones –por cierto muy frecuentes– de los particulares.

Nada impide, sin embargo, a nuestro entender, que otorgando la facultad de libre disposición de la Universidad en materia financiera, el estado se reserve el derecho de contralorear esa gestión.

AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

Queda por ver en qué puede consistir este punto, al que tenemos por el más delicado, porque

por una parte parece ser función privativa de la universidad señalarse rumbos en cuanto a la enseñanza que debe dar, y por otra, es evidente que el estado no puede desinteresarse de la orientación y forma de esa enseñanza.

¿Cómo resolver esta contradicción? Tal vez –y decimos “tal vez” porque, aunque hemos pensado en más de una ocasión sobre el punto, no estamos aún muy seguros de la solución que ofrecemos–; tal vez reservando para el Estado el señalamiento de las líneas generales de la enseñanza y dando a la Universidad la facultad de actuar libremente dentro de esos lineamientos.

Nos explicaremos. El Estado, por ejemplo, tendría el derecho de establecer –y vigilar en consecuencia– que la Universidad no pudiera embanderarse en ninguna tendencia filosófica, religiosa o política. Esto parece elemental. Tendría el derecho de establecer que, para el otorgamiento de ciertos diplomas, fuera necesario haber estudiado un número mínimo de materias determinadas. También fijar un número mínimo de profesiones para las cuales la Universidad debería preparar. En Francia existen los diplomas de Estado y los de Universidad; pero son los primeros solamente los que habilitan para ejercer una profesión.

En resumen, trataría de fijarse en la ley, de una manera taxativa, los derechos del Estado.

Esos derechos constituirían el límite a la actividad de la Universidad. Todo lo que aquéllos no impidieran, podría realizarse.

No creemos que en estos artículos podamos extendernos sobre el punto. Esta cuestión de la autonomía pedagógica debe precisarse con absoluta claridad, aun a riesgo de ser prolijos, en la ley. Hasta dónde es legítima la intervención del Estado y dónde ésta se convierte en abusiva y perjudicial, puede ser en mucho cuestión de matices, de apreciaciones no exentas de sutileza.

Lo dicho es suficiente, sin embargo, para mostrar que no puede concebirse la autonomía universitaria, en ninguno de sus aspectos, con carácter de absoluta. El problema a resolver consiste en conciliar el interés y el derecho del Estado a contralorear un instituto que tanta influencia tiene sobre toda la sociedad, con el interés –que menos social, por cierto– de que la Universidad sea regida por quienes tengan capacidad y no sufra la influencia deprimente de la politiquería.

COMPOSICIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Retomemos el hilo de nuestra exposición. Hemos dicho que la reforma de la organización universitaria debería asentarse sobre dos principios: autonomía y democracia.

Explicamos el primero. Nos queda por ver en qué consiste el segundo. El gobierno del claustro está formado por los profesores y los estudiantes. Democracia dentro de la universidad equivale, pues, a entregar la dirección de ésta a los profesores y los estudiantes.

Varias cuestiones se plantean. Una de ellas es ésta: no solamente –se dice– forman la Universidad los profesores y los estudiantes. Están también los egresados, respecto a los que hay interés en mantenerlos vinculados a la Casa de Estudios. La composición actual de los consejos de Facultad responde a esta concepción de la existencia de tres fuerzas, aunque da a dos de ellas –los egresados y los profesores– una mayoría absoluta y reduce la representación de los estudiantes a un solo delegado.

Es posible tal vez que miradas las cosas desde el punto de vista de la teoría, del ideal, si se quiere, la Universidad debería aparecer como la conjunción de esas tres fuerzas. Pero la realidad se nos aparece totalmente distinta. No es un misterio para nadie que la inmensa mayoría de los estudiantes, una vez que abandonan las aulas se desinteresan totalmente de los problemas universitarios. Una de las cosas que más nos ha chocado –¿por qué no confesarlo?– a nuestro regreso al país, ha sido ver

a tantos y tantos compañeros de viejas luchas estudiantiles tener la más absoluta y a veces despreciativa indiferencia para los movimientos de las nuevas generaciones que continuaban nuestro impulso, que sin duda podrían cometer errores como nosotros mismos habríamos cometido, pero que aportan a la vida universitaria, rutinaria, apática, un elemento vivificante y renovador.

Hoy por hoy, los profesionales constituyen por regla general una masa pasiva, indiferente. ¿Qué los vincula a la Universidad? ¿Qué interés tienen en su progreso? ¿Por qué darles entonces representación en los Consejos directivos?

Otra cuestión. Si a la Universidad se le concede la autonomía ¿no deberá haber entre sus autoridades representantes del interés general, de la sociedad o mejor dicho del Estado?

Cuestión es ésta muy delicada que podría hasta tener la desagradable consecuencia de hacer de la autonomía una farsa.

El Estado –ya se sabe– es en la realidad de las cosas, el gobierno, el Poder Ejecutivo. Éste tendría una manera de ligar la Universidad a sus designios o detenerla en su acción, si pudiera disponer siempre de un número determinado de votos en los Consejos Directivos. A la dirección de la Universidad no deben ir elementos

extraños. Podría responderse que el escollo quedaría salvado si la ley universitaria estableciera expresamente que esos “delegados de la sociedad” tendrían que ser profesores. Pero francamente no vemos por qué el Estado debería tener más confianza en la gestión de los que él nombrara que en la de aquellos que fueran directamente elegidos por sus colegas.

Y así llegamos al nudo de la cuestión. Porque, ¿qué se persigue con la creación de esos “delegados de la sociedad”; ejercer un contralor general sobre la marcha de la Universidad o intervenir directamente en el gobierno de ésta?

Si se observan bien las cosas, se ve que no puede ser sino esta última la finalidad perseguida. Y bien, en este caso la violación de la autonomía es clara.

La autonomía es el gobierno de la Universidad por la Universidad misma –dentro, por supuesto, de las limitaciones generales y taxativamente indicadas que fije la ley– y ese poder dejaría de existir o se vería desvirtuado, si entraran a participar en su ejercicio personajes extraños, o si, perteneciendo, no emanara su autoridad de éste.

Pero –se dirá– ¿y el contralor de la sociedad cómo se ejerce?

Una cosa es contralor y otra es gobierno. El primero lo juzgamos imprescindible; pero no

vemos por qué ese contralor habrá de ejercerse necesariamente por intermedio de representantes en los Consejos directivos. En la ley de autonomía –repetimos– deberá fijarse un número estricto de principios a los cuales la Universidad tendrá que ajustarse. Y el Estado dispone de recursos para evitar que ese mínimo de principios sea violado. El “contralor de la sociedad” tendría así una manera efectiva de producirse.

Hay quiénes creen que es una locura entregar el gobierno de la Universidad, aun parcialmente, a los estudiantes. Según los que así opinan, éstos “deben ir a estudiar” y no a disputar por puestos de dirigentes, para los cuales les falta experiencia y ciencia. Hablar de democracia universitaria es confundir lamentablemente las cosas. La Universidad no es, no puede ser, una democracia. La autoridad en el Claustro no puede surgir de “abajo”, debe ser impuesta desde “arriba”.

Examinaremos estos argumentos.

LOS ESTUDIANTES Y LA UNIVERSIDAD

Habían quedado con la palabra en nuestro último capítulo los opositores al aumento de la representación estudiantil en los Consejos. Es una locura, nos decían, pretender que la Uni-

versidad sea una democracia. El estudiante debe concurrir a ella a estudiar y no a pronunciarse sobre los problemas pedagógicos, para lo cual le falta ciencia y experiencia. La llamada democracia universitaria sería en la práctica el desorden, la anarquía.

Bien; hemos dejado reposar unos días a tan fogosos contradictores y hoy vamos a contestarles.

En realidad todo el problema gira alrededor del concepto que se tenga de las relaciones entre el estudiante y la Universidad.

Los que se oponen a que el estudiante intervenga de una u otra manera en el gobierno universitario, hacen de él un ente “pasivo”, cuya única misión es recibir la enseñanza, sin derecho de crítica, de libre examen. Se va así a la Universidad dogmática. El profesor habla y el alumno escucha y conviene. No hay duda de que esta Universidad es la Universidad ideal desde el punto de vista del “orden”. Pero nadie dejará de reconocer que aplicando el mismo criterio, los cementerios resultan maravillosos.

Defienden la participación dirigente de los estudiantes, los que creen en cambio que la Universidad, a semejanza de la escuela, se ha hecho para el alumno y no el alumno para la Universidad. Es evidente que la tarea del profesor y de las autoridades resulta más compleja,

pero como se comprenderá, no se trata de ver si la Reforma resultará más o menos pesada para algunos, sino si resultará más beneficiosa o no para el mayor número.

Hay que hacer del alumno dentro del claustro no un “repetidor” sino un “pensador”.

Entre una Universidad que prepare adocinados memoristas, conocedores de toda la ciencia del mundo, y otra que forme hombres capacitados para reflexionar y para comprender por sí mismos, es la segunda la que realiza función más útil, la única que realiza tal vez función útil.

Nos permitimos creer que en esta oposición de concepciones, latente o explícita, reside todo el “drama” de la Reforma Universitaria.

Estarán contra la Reforma, aunque desde ahora se declaren muy partidarios de ella, los que no comprendan que por encima de disposiciones estatutarias, por encima de las luchas en pro o en contra de exámenes, hay una cuestión de transformación radical, sustancial, del contenido universitario y en esa Universidad nueva, dirigida por profesores y estudiantes, con absoluta libertad de aprender, pero con severísimas pruebas de contralor y con no menos severísimos métodos de estudio e investigación, será donde reinará la verdadera disciplina, no la que puedan imponer por ukase las autorida-

des, sino la que fluya del respeto que merezcan la ciencia y la probidad del profesor.

Se dirá, como decía el doctor Ramírez en el Senado, que es necesario obligar al alumno a estudiar y que cuando así no ocurre las clases quedan desiertas.

Es un grave error, a nuestro entender. Es preferible que no salgan abogados –y nótese que nos colocamos en el mejor terreno para la tesis contraria, porque cuando hablamos de la Universidad nos referimos a ésta como centro de investigación y no, exclusivamente, como escuela profesional– a que salgan malos. Y malos serían, sin duda, los que hubieran aprendido por imposición, y no por vocación. El estudiante bueno, el que se siente con vocación por una disciplina, ése estudiará con o sin imposición, y más en el segundo caso que en el primero.

Dos líneas finales. Cuando hablamos de los estudiantes en los Consejos directivos de las Facultades, no entendemos darle a aquellos una mayoría decisiva. Los estudiantes deberán disponer de una fuerza suficiente para que sus reclamos y sugerencias sean oídos, fuerza que deberá ser muy superior a la actual y que no nos parecería mal que se organizara sobre la base de la representación por años.

No se nos ocultan tampoco los males posibles del régimen y en primer término el “electoralis-

mo”. Mas entendemos que las ventajas son muy superiores a esos males. Tampoco se nos oculta que en realidad este problema de la representación estudiantil es, como todos los problemas formales, menos importante que el problema sustancial de la transformación de los fines y métodos de la Universidad, lo que equivale a decir que los estudiantes no deberán olvidar nunca que si quieren participar en el gobierno de la Universidad, no es por la voluptuosidad del poder, sino para contribuir a realizar aquella transformación sustancial de la que antes hablamos.

Reducir la Reforma Universitaria a una cuestión de cambio de autoridades, como ha habido tendencia a creerlo en ciertos países, nos parece una imperdonable falta. Sería tal vez el argumento más eficaz que pudieran esgrimir contra la reforma los partidarios de la situación actual.

CONCLUSIONES

I

Hay que comprender que la Reforma en la Facultad de Derecho podrá hacerse más o menos con éxito, según sea la función que a ésta se atribuya. En efecto, la Reforma en todos sus aspectos, el de forma y el de fondo, puede aplicarse a todas las disciplinas que en la Facultad

se enseñan; pero sin duda será más fecunda en aquellas que no son estrictamente jurídicas, en las disciplinas tituladas ciencias sociales.

La Facultad se llama de Derecho y Ciencias Sociales; pero es todavía predominantemente de Derecho. Ahora bien; es por el lado de las ciencias sociales por donde la Facultad puede realizar su gran transformación. Reducida a ser un centro de estudios jurídicos, exclusiva o principalmente, no hay esperanzas ni posibilidad, cualquiera sea la reforma a que se la someta, de que amplíe su acción.

Es capítulo esencial pues de la Reforma, la conversión de la Facultad de Derecho en un verdadero instituto de ciencias sociales. Este deberá cumplir de una manera científica la función que ya las necesidades del país le han atribuido a la Facultad, la función de escuela de ciencias políticas y económicas.

II

No puede hablarse de reformas en una Facultad sin tener en cuenta todo el problema de la Reforma Universitaria. La reforma en Derecho está estrictamente relacionada con la reforma en Secundaria, y de las dos es sin duda esta última la más importante. Pero para hablar sobre la enseñanza secundaria se necesitan dos co-

sas de las que por ahora carecemos: una preparación especial y tiempo.

No tenemos inconveniente en manifestar, sin embargo, que cada vez nos inclinamos más al régimen de bachillerato intensivo sobre la base de las humanidades, sin perjuicio de que a su lado se organice como en la ley francesa, con iguales sanciones, un bachillerato moderno a base de ciencias y lenguas vivas.

III

Ex profeso, a lo largo de todos estos artículos no hemos hecho ninguna referencia directa al conflicto actual entre los estudiantes y autoridades de la Facultad.

Nos pareció útil separar la teoría de la acción, en este caso. Pero es innecesario señalar que la identidad de fines nos ponía cerca de los estudiantes.

La única fuerza colectiva –puesto que hablamos de fuerza colectiva no podemos tomar en consideración a las individualidades aisladas– que en este país trabaja por la Reforma Universitaria, es la constituida por los estudiantes. Bien o mal, con yerros, con tropiezos, con confusiones, sin plena conciencia de lo que buscan; todo lo que se quiera pero son los únicos que pelean. Y su rebeldía, su creciente “im-

petuosidad”, el malestar que desde hace más de diez años reina en los claustros, son detalles más que concluyentes de que las cosas no andan bien en la Universidad.

Las autoridades podrán vanagloriarse de quebrar una huelga, de quebrar dos, de quebrar todas las que se produzcan, y felizmente no sucede así; pero con eso nada se arregla porque subsistiendo el mal, subsiste la causa de los conflictos, y la rebelión sofocada hoy reaparece mañana. No hay posibilidad de trabajar con tranquilidad y dedicación en la Facultad mientras la Reforma no se ponga en marcha.

No sabemos hasta dónde podrá llegar este “jueguito”; pero la pasividad, la atonía de las autoridades, que nada hacen y que detienen todo, prepara para nuestra Universidad días

peores de los que estamos pasando. Lo que no se quiera dar buenamente se conquistará, y con todo derecho, por las malas. Los hechos trabajan contra las autoridades. Los hechos y el tiempo, que no siempre, como en el proverbio italiano, es un gentilhombre que arregla todas las cosas.

Por lo pronto esta huelga, que ya lleva trazas de durar todo el año, será una demostración concluyente de la perfecta inutilidad de la facultad actual de Derecho.

Sin asistir a ella, los estudiantes podrán hacer la experiencia de que les es igualmente posible prepararse para los exámenes. La Facultad mostrará así al desnudo que en realidad toda la vida ha sido una oficina de recibir exámenes.

HACIA LA UNIVERSIDAD NACIONAL¹

GERMÁN ARCINIEGAS

(COLOMBIA, 1932)

TEORÍA DE LA UNIVERSIDAD

El fracaso nacional no es sino un fracase universitario

Si bien se analizan los fracasos nacionales que han hecho insegura la vida del colombiano en casi todos los días de su historia, se verá que tales fracasos no lo son de la voluntad o del espíritu del pueblo, sino de la Universidad, que no ha servido para interpretar la vida colombiana. La culpa de nuestros más grandes errores puede señalarse específicamente en la falta de preparación, de estudio y de compenetración con los problemas colombianos de que adolecen los hombres de Estado, salidos todos de los

claustros con una educación literaria y formulista para entrar premurosamente a dirigir los negocios públicos. El gobierno de Colombia no ha sido nunca un gobierno de analfabetos; tenemos el orgullo de proclamar como una bella verdad cívica el hecho de que el pueblo entre nosotros no busca sus conductores en el escalafón militar, sino que los selecciona en los mosaicos de doctores. Pero a una distinción y deferencia tan grandes, la Universidad no ha sabido corresponder, aislándose de la vida, del país y encogiéndose dentro de los cuadros de estudio de las viejas escuelas ultramarinas.

Ha sido la economía de la Universidad, practicada por sus propios profesores desde los puestos de vanguardia en la administración pública, el origen de nuestras crisis internas y de nuestra incapacidad para defendemos en el mecanismo económico internacional. Ha sido la ciencia de nuestros ingenieros la que no ha podido organizar el trabajo de las obras públicas ni adelantar un concepto que libre de su

¹ Capítulos tomados del libro del autor *La Universidad Colombiana* 1932 (Bogotá Imprenta Nacional). Ver también sus libros: *El Estudiante de la Mesa Redonda* 1932 (Madrid: Imprenta Cueyo) y su *Memoria* 1942 (Bogotá: Imprenta Nacional), fruto de su trabajo como Ministro de Educación Nacional.

incertidumbre todos los presupuestos, desde el presupuesto elemental de una casa hasta el más elaborado y difícil en que se descomponen las empresas mayores del Estado. Ha sido la formación profesional de la Escuela de Medicina la que nos ha mantenido al margen de la higiene social, conservándole a la raza esa actitud enclenque y zurda en donde imprime sus relieves la anemia, acumula sus sombras el abatimiento y labran sus desventuras males ocultos que se ceban en el hombre desamparado.

Son estas circunstancias las que obligan a considerar el problema universitario como un problema nacional. Quienes dentro y fuera de las aulas, unas veces movidos por el propio impulso, y otras, sencillamente, entusiasmados por ejemplos de otras naciones; quienes como estudiantes o como agitadores hemos abogado parla Reforma Universitaria, estamos acostumbrados a tomar un punto de vista errado: miramos la Reforma desde adentro, desde la Universidad; consideramos el problema como

un problema *interno*, íntimo como una cuestión de escuela. Esto *conduce*, desde luego a conclusiones falsas limitadas. Creemos un día que el mal reside en un profesor o en un rector, o en todo el profesorado o en los reglamentos o en los detalles de la organización. En realidad el error de la Universidad está en su esencial en que su orientación no sirve, en que la Universidad ignora sus destinos. Cámbiese un rector –lo hemos cambiado–, destitúyase éste o el otro profesor –lo hemos destituido–, modifíquense los reglamentos –los hemos modificado–, y se verá que todo sigue igual. Ábranse nuevas cátedras –se han abierto–, créense nuevas escuelas –se han creado–, dense nuevos grados, títulos o diplomas, y se verá que estos injertos crecerán, llevando las características que hacen del viejo árbol un adorno de escasa utilidad.

Los estudiantes y la República misma deben prepararse para corregir el ángulo que han venido usando tradicionalmente al considerar la Reforma Universitaria. De una cuestión univer-

sitaria que ha sido, el tema debe pasar a ser una cuestión nacional. Es una necedad considerar otra vez una reforma apoyarse en la organización que existe, para buscarle una variante más ventajosa o más científica, por medio de un plan aunque sea tan vasto como se le suponga. Reformar es darle forma nueva a una cosa: forma nueva, aspecto nuevo. Y el mal no es un mal de forma: es mal que está en la esencia, en el destino último que se da a la enseñanza.

Lo que se necesita es reorganizar organizar de nuevo, organizar sobre el plano de un espíritu diferente.

La República necesita crear un Departamento en donde se estudien sus problemas inmediatos y los temas esenciales que afectan su vida. Ese Departamento no puede ser otro sino la Universidad misma. Pero una Universidad destinada a ese fin, orientada en un sentido radicalmente nuevo. Así el cambio del concepto universitario es absoluto. Miradas desde este punto de vista los, estudios/ las escuelas, los métodos de trabajo, la selección de los objetos materia de investigación resultan absurdos en la actualidad.

Considerado el fracaso de la Universidad en toda su significación, se observa que no solamente ha expuesto a sus hijos a una quiebra profesional cada vez que han entrado en contacto con el manejo de la República, sino que ha faltado a

la urgente necesidad de crear una ciencia propia de echar los cimientos de una cultura. Al romperse, con la guerra de Independencia, la iniciativa de Mutis, de Moreno y Escandón, de Caldas y de Caballero y Góngora, y volverse a la rutina de una educación literaria y metafísica, se cerraron los horizontes a la esperanza de una ciencia colombiana. Se abandonó entonces el estudio natural del país: de su flora, de su fauna, de sus minerales. Hasta los trabajadores en la ciencia del idioma tuvieron que retirarse al amor de tierras lejanas para adelantar sus investigaciones.

Es preciso que el observador curioso de estos fenómenos se detenga a considerar lo grave que es para un pueblo surgir a la vida perdiendo cien años, cien años que si se hubieran dedicado al estudio de la República misma, como ocurría en los tiempos de Caldas, representarían hoy la base más sólida de la nacionalidad colombiana.

MAL DE COLOMBIA Y MAL DEL MUNDO

No se miren las consideraciones anteriores como una censura singularmente dirigida contra la Universidad colombiana. El fenómeno es universal y de él debe partirse para hacer la crítica universitaria. El profesor y el estudiante colombianos trabajan dentro de un sistema que no puede dar más de lo que ha dado. Unos y otros son las víctimas de una institución equivocada

que se desvió hace más de un siglo del derrotero colombiano para adherirse al concepto extranjero. El hecho es que nosotros giramos hoy alrededor de una universidad napoleónica.

La prueba más definida, y más cercana para nosotros, de este choque entre las necesidades de la vida actual y la organización de todos los países se produce en las llamadas revoluciones universitarias de Hispano-América. La juventud de todas estas Repúblicas, que se ha visto urgida, acosada por una serie creciente de problemas que no puede resolver, se esfuerza por darle un sentido de cosa presente a los estudios, y acude, en su precipitud justificada, a fórmulas de facto para lograr más pronto su objetivo.

Pero la verdad es que la des adaptación de los estudios, de la Universidad, dentro de un mundo que se transforma a velocidades desconocidas en la Historia, es hoy motivo de preocupaciones y de ensayos en todas las latitudes. Hay escasez de obreros, de gerentes y de estadistas que puedan vencer con éxito las dificultades creadas por una industria nueva, una economía de asechanzas que difícilmente logran precisar las pupilas expertas.

En Europa, donde las Universidades constituyen nudos de tradicionalismo que nadie logra desatar, el espectáculo tiene escenas dramáticas. Hay pueblos que renuncian anticipadamente a

considerar el aporte de las antiguas Universidades en la solución de sus inquietudes presentes, y acuden a equipos de emergencia que toman a su cargo las responsabilidades, dejando en un plano secundario a los elegidos de la inteligencia, a los iniciados en las disciplinas del saber. Así se abre una brecha para que los oportunistas y los audaces se constituyan en figuras providenciales, y la política retroceda a esquemas primitivos. Alemania ha podido transformar la educación primaria dándole una movilidad viajera que riega por toda la extensión de la República a los muchachos, poniéndolos en contacto con el panorama nacional. Pero esa voluntad revolucionaria que ha podido realizar un programa semejante en la más vasta escala, no ha sido capaz de darle siquiera nueva forma a la Universidad, y ésta sigue desarrollándose dentro de moldes tradicionales, en donde no pueden vaciarse las angustias presentes Alexander y Parker definen la actitud de la Universidad alemana frente a la transformación operada en los grados inferiores de la enseñanza, con estas palabras:

Cuanto más elevadas son las instituciones en Alemania, más conservadores su criterio y mayor es su influencia en los asuntos escolares. Hasta las mismas universidades se preocupan hoy como nunca de las reformas de la escuela elemental, porque

la escuela pública obligatoria y el 'paso libre' significan la eventualidad de que los alumnos de las escuelas elementales se abran un día paso hasta el coto académico cerrado de la Universidad. Los guardianes de sus normas de perfección están demasiado orgullosos de su gloriosa reputación escolástica para correr el peligro de una invasión de estudiantes que no hayan sido debidamente preparados en sus años de escuela elemental. La batalla sigue su curso, y está por verse si la popularización de la escuela superior en Alemania tendrá como consecuencia un descenso de sus normas o un aumento de las exigencias del programa de las escuelas elementales por iniciativa de los profesores de las escuelas secundarias y de las Universidades.

En un pueblo que renuncia a sus instituciones tradicionales y que busca una nueva manera de gobierno, en una República recién formada bajo el signo de la Revolución, esta resistencia de la universidad constituye un tropiezo singularmente grave. Como en el caso de Alemania, Rusia y España, han confrontado situaciones semejantes. La Universidad que no ha sabido constituir dentro de su propio organismo una fuerza renovadora que siga, cuando no encauce, la transformación del Estado, no tiene nada que ofrecer, carece de obreros que colaboren dentro de las necesidades creadas por un cambio de cosas. El estudio de Ortega y Gasset sobre la universidad

española casi se reduce a exponer la dificultad en que se hallan los constructores de la nueva República por la falta de un personal capaz de llenar sus funciones profesionales; en las escuelas superiores hay la ausencia del sentido de las necesidades españolas. Rusia ha tenido que desmontar las universidades de su antiguo andamiaje y darles una forma y destino totalmente opuestos para ajustar los estudios al plan de reconstrucción nacional de los cinco años: el sistema comprende una vinculación tan estrecha entre la Universidad y el trabajo que todo descubrimiento o invención salida de los laboratorios tiene aplicación inmediata y general en todo el país, y toda dificultad que se presente al campesino o al trabajador industrial se lleva a las escuelas superiores para que éstas estudien la solución.

NACIONALISMO UNIVERSITARIO

El proceso de nacionalización de la Universidad puede considerarse como una cosa nueva dentro de la ideología que ha presidido la organización de los estudios superiores. En primer lugar, la Universidad antigua, cuya tradición aún se conserva viva en la Universidad europea, tuvo una sola ciencia, universal e idéntica, que fue la ciencia escolástica. Por otra parte; esa Universidad fue internacional por obra de las circunstancias, y el hecho de haber sido en ella el profesio-

rado un cuerpo de hombres venidos de todos los puntos de Europa para enseñar a unos cuantos millares de estudiantes vagabundos que corrían de Bologna a París y de Salamanca a Heidelberg, imprimió a las escuelas cierta dirección universal que todavía hoy las cohibe para detenerse en la contemplación profunda de los problemas locales que en torno a ellas se suscitan.

Pero ese freno con que la tradición trata de detener el movimiento nacionalista de las Universidades debe despreciarse ante la consideración de las urgencias materiales y morales en que cada país solicita la cooperación de su juventud.

Si, dejando de lado los conceptos que tradicionalmente han estorbado el análisis desapasionado del problema, el hombre de estudio se pregunta: ¿a qué debe destinarse la Universidad colombiana?, resolverá de cualquier modo la cuestión, pero en ningún caso su respuesta estará de acuerdo con los centros de interés a que se refiere la Universidad que hoy existe. Por vía de ensayo, y penetrando en zonas muy diversas de la intelectualidad colombiana, hice el experimento de formular esa pregunta, que en el fondo ha sido la base de este proyecto, a un grupo de conciudadanos que juzgué capacitados para contestarla. Y puedo afirmar que de las respuestas que he recibido se saca la conclusión de que ninguna de las cuestio-

nes que afectan vitalmente al país se estudia hoy dentro de la Universidad. Los unos opinan porque se enfoque como actividad principal de la Universidad la colonización; otros, porque problemas como los del trigo, del café, el arroz o la minería; hay quienes juzgan que debe ser la formación de profesionales que atiendan a las necesidades colombianas desde una serie de carreras organizadas en concordancia con los temas - en que se descomponen la economía nacional; afirman otros que una escuela de agricultura debería ser el eje de la Universidad colombiana. Pero lo que nadie ha señalado, entre las personas consultadas, como centro de interés, es el derecho romano, o la mecánica racional, a cuyo estudio se dedica hoy buena parte de la actividad universitaria. Si el problema nuestro es un problema agrario y agrícola, ocurre que la Universidad no ha incluido dentro de sus estudios esa cuestión: de una manera absoluta, en bloque, la ha desconocido. Si es un problema de educación, ocurre que también se carece de una facultad que lo estudie. Si es un problema de colonización, tampoco se ve por parte alguna que se haya atendido a tal asunto.

Todos los temas de alguna importancia en la vida nacional: la política de los impuestos, la cuestión aduanera, la reforma bancaria, la formación de los presupuestos, la organización de

la higiene pública, el estudio de las enfermedades tropicales, el manejo industrial, todo ha quedado fuera del radio de comprensión de la Universidad. Sin contar con que la formación de nuestro espíritu, el estudio de la historia y del arte nacionales, de la literatura y de los oficios, se ha dejado al azar de los intereses extraños o de las fuerzas vírgenes que juegan sobre el destino de nuestra democracia.

Estas consideraciones, que concurren todas a afirmar el criterio de nacionalismo universitario, prueban al propio tiempo que no hay tipo de Universidad en el mundo que podamos copiar. La Universidad empieza a definirse hoy como la síntesis de cada pueblo, como en el instituto en donde con fidelidad más exquisita se reflejan sus modalidades interiores, sus ambiciones y su fe. Al meditar en el planeamiento de una Universidad nueva, se advierte, desde luego, lo lejos que estarían de colmar nuestras ambiciones los modelos de Europa o Norteamérica. Nosotros no debemos partir sino de un hecho único, real, concreto, y este hecho es Colombia. Hay que estudiar el país, tratar de comprenderlo y de organizar las juventudes para que lo trabajen inteligente y científicamente.

Se dirá que esta es una limitación al pensamiento, impropia de una institución libre y liberal. Se dirá que así va a estrecharse el de las juventudes.

Y es la verdad. El punto de partida para ser profundo es limitarse. Nosotros hemos mariposeado por todos los vergeles de la cultura universal, y hemos sido fugaces en nuestra tierra: hemos vivido en fuga espiritual: hemos eludido nuestro signo: y cada aventura hacia afuera ha sido casi siempre una negación de nuestro destino.

Construir una nacionalidad es obra larga y paciente. A nosotros no puede negársenos patria, pero carecemos de nacionalidad. Somos una monada en el concierto de las naciones. Y así debe ser. Porque son las grandes obras colectivas las que acreditan el nombre de una República y nosotros sólo podemos ofrecer ejemplos aislados y desolados de sacrificios individuales. Por eso es preciso darle a la Universidad el sentido y carácter de una corporación en donde se trabaje durante los trescientos sesenta y cinco días del año por los jóvenes y los viejos, sobre el mismo asunto, sobre la misma patria, dentro del mismo anhelo.

La necesidad de ofrecer al mundo una afirmación cualquiera ha sido preocupación frecuente, de nuestras juventudes de los últimos tiempos.

Pero afirmar por afirmar es un juego mental que no convence a nadie.

Nosotros podemos afirmar únicamente nuestro anhelo de reforma, nuestra fe, si mucho; Y

la afirmación de un anhelo es poca cosa. Hay que afirmar hechos. Ofrecer realidades.

La afirmación de la nacionalidad colombiana tiene que arrancar de la tierra, del conocimiento íntimo de lo que nos pertenece como Nación. Nunca será excesivo recordar que la única afirmación colombiana que ha valido ante la historia y que ha sido fecunda en toda suerte de consecuencias, fue la afirmación de los naturalistas de fines del siglo XVIII y principios del XIX, que culminó con la guerra de Independencia.

DEMOCRACIA UNIVERSITARIA

Para que la Universidad cumpla su función política y social es preciso que se coloque en aptitud de mantener contactos vivos con el pueblo. En este sentido nuestra Universidad tiene una tradición democrática que la favorece ampliamente.

La Universidad democrática es, hasta cierto punto, una característica de nuestra América, aunque también se extiende a los países latinos de Europa y a los escandinavos. Contra este tipo de Universidad se ofrece el sajón, en donde los estudios superiores están lejos de favorecer a las clases inferiores. La universidad americana es una escuela para ricos, donde sólo pueden llegar los hijos de la burguesía acomodada. En las escuelas de Bostan, por ejemplo, el derecho de matrícula vale de trescientos a cuatrocientos

dólares. En la Universidad de Columbia vale igual suma, y se presupuesta en unos mil doscientos dólares el gasto por estudiante durante el término de los estudios. En Inglaterra las pensiones anuales van desde unas setenta y cinco libras anuales, que paga por término medio un estudiante de la Universidad de Londres, hasta doscientas cincuenta libras, que es el promedio para Oxford o para Cambridge. Tanto en los Estados Unidos como en Inglaterra existe un amplio sistema de becas, pero por extenso que sea no alcanza sino a extraer unos pocos muchachos menos acomodados para incorporarlos en las filas de los favorecidos por la fortuna², de manera que es inútil esperar una verdadera compenetración social de unas escuelas que descansan exclusivamente sobre el criterio de las clases económicamente superiores. Así la interpretación universitaria tiene que ser forzosamente falsa. La distancia que existe entre la vida del pueblo inglés y los muchachos de Oxford o de Cambridge es tan grande, que para el pueblo lo mismo da que los estudios se hagan sobre los textos de Virgilio o sobre la racionalización del

2 Adviértase además que como las becas generalmente se conceden allá para los últimos años, la oportunidad del pobre para ingresar en la Universidad es ninguna (N. del. A.).

trabajo. En todo caso la ausencia de un criterio nivelador y justiciero será la misma.

En los Estados Unidos no sólo existe esa situación plutocrática, sino que se agrava de una parte con el ritmo acelerado del país que empuja precipitadamente a las juventudes por el camino de una especialización afanosa en donde rápidamente se recortan los horizontes y sólo se deja al individuo la perspectiva de un trabajo, y de otra parte con el sistema de legados a las Universidades por los magnates de la industria, que hace que cada vez tengan éstos mayor influencia sobre la distribución de los estudios, contagiados de su visión ceñidamente comercial.

De esta manera la Universidad norteamericana ha venido a quedar subordinada a fuerzas inferiores, y es en esa condición de subordinada como han querido verla y conservarla quienes dominan la vida política del país. El caso culminante de esta situación ocurrió cuando el Senado americano entró a discutir las nuevas tarifas aduaneras, tarifas que, en opinión de la Universidad, precipitarían la crisis que ahora vivimos. Entonces se reunieron los más célebres profesores de economía de todas las escuelas norteamericanas y prepararon un manifiesto que puede considerarse como el papel político más interesante que hayan producido los intelectuales del Norte en los últimos años. El Congreso recibió

el documento sin considerarlo, y se limitó a subrayar con unos cuantos sarcasmos la opinión de que los profesores de economía política deberían permanecer silenciosos en sus gabinetes sin afanarse por los negocios del Estado, cuyo estudio correspondía de manera exclusiva y excluyente a los políticos del Congreso.

En los países latinos se ha conservado un derecho de matrícula tan bajo que puede decirse que la Universidad está abierta para todo el mundo. En Bélgica paga un estudiante de medicina 1.500 francos por año. En Francia unos 1.200. Pero donde se ha llegado a un sistema más admirable, desde este punto de vista, es en los países escandinavos, y, singularmente, en Dinamarca. En Dinamarca el estudiante no paga sino el examen, que puede solicitar cualquier día. Además, hay un extenso sistema de becas, de manera que todo estudiante de probada capacidad y de escasos recursos puede asegurar por este medio la conclusión de sus estudios. Pero como si esto fuera poco, existe un sistema de crédito abierto para todo estudiante universitario, por medio del cual, bajo la garantía de su honor, se le presta la suma necesaria para que viva durante los años de estudio, a un interés del 3 por ciento anual, suma que debe reintegrar con las primeras ganancias de su carrera.

En Colombia no sólo es indispensable mantener el criterio democrático de la enseñanza barata y abierta para todo el mundo, sino que debe acentuarse cada vez más, para lo cual valdría la pena de estudiar en sus detalles el sistema danés. El impulso democrático de la Universidad colombiana se confunde con los propósitos iniciales de la República. Uno de los primeros decretos de Santander consistió en abolir las restricciones de la Universidad colonial, donde no podían llegar sino los blancos nacidos de legítimo matrimonio. La Universidad colonial dejaba afuera las cuatro quintas partes de la población neogranadina.

Sería en todo caso un error fundamental dentro de un sistema universitario como el nuestro sobre el cual descansa nuestra democracia y en donde deben resolverse científicamente los problemas sociales del país, hacer variación alguna que pudiera acercarnos al tipo de instrucción privilegiada de las Universidades americanas o inglesas.

MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Hay dos criterios diametralmente opuestos en lo que se refiere a la manera como el estudiante debe vincularse a la sociedad y servirla desde el punto de vista profesional.

El primer criterio es el criterio norteamericano. En los Estados Unidos el estudiante, desde

que entra a la escuela, va limitando su visión y circunscribiéndola al oficio que formará su especialidad. La presión económica, el estímulo creado por el lucro, borran en él todo horizonte más amplio y le impiden, desde luego, subirse a la colina desde donde pueden contemplarse los panoramas de la patria en toda su extensión. El estudiante norteamericano ignora su país, es un analfabeto de los problemas sociales de su pueblo, está incapacitado para superar el estrecho límite de su destino y para aventurarse en la empresa grande de hacer una interpretación espiritual de su pueblo.

El segundo criterio, el criterio opuesto a este que dejo escrito, consiste en darle al universitario, al simple profesional, capacidad de comprensión nacional, que dignifique su trabajo y lo relacione con la vida, colectiva. Por eso es tan urgente iniciarlo en la investigación, no sólo como una disciplina científica sino como el medio más adecuado para que establezca esos contactos con la realidad nacional que le darán la conciencia social de su profesión.

Difiere, pues, sustancialmente, esta apreciación de la misión universitaria, de la señalada por don José Ortega y Gasset en su ensayo sobre la materia. Ortega y Gasset, en el fondo, lo que pide es la reducción del ideal universitario a la simple formación de profesionales,

con un *mínimum* de trabajo de investigación y de sentido social en sus trabajos. Este ideal es un ideal norteamericano, y para verlo realizado basta mirar de cerca el doloroso proceso que ha producido en la República capitalista. Allá están todos los grandes pensadores atormentados por la falta de líderes que liberten el pensamiento de la mezquina celda en donde se halla oprimido. Allá están los estudiantes iniciándose en una rudimentaria vida de proletariado, para acentuarlos relieves empresarios de la República y encoger más aún los panoramas de su espíritu.

Nuestra América no puede seguir un derrotero semejante. Nosotros no sólo necesitamos buenos cirujanos que hagan la carpintería de su oficio sobre la Clientela, y recetadores que hagan fortuna de consultorio, sino ciudadanos médicos que queden incorporados en el trabajo social de la República. Nuestros ingenieros no han de ser oficiales limitados que sepan la técnica de su oficio, sino zapadores expertos en valorar el trabajo de nuestros obreros y la riqueza potencial del país.

No sólo en las altas esferas del doctorado, sino en los primeros escalones que llevan a la licenciatura, es necesario producir esta orientación. Profesional, dentro de la interpretación corriente de nuestro tiempo, quiere

decir egoísmo, individualismo, aislamiento, especialización. El profesional que nuestra América busca es el profesional de la corporación, el hombre dotado de espíritu social, el obrero, el trabajador, que puede apreciar desde su banco de trabajo la vinculación que tiene su labor diaria dentro del juego de la vida colectiva.

La misión de la Universidad, según Ortega y Gasset, será, en primer término, la de formar profesionales. Además, la Universidad investigará, hará filosofía, se internará por los recónditos secretos de la ciencia. La Universidad que América desea, formará en primer lugar al ciudadano, al hombre de conciencia Cívica, casi diría yo: conciencia rural; conciencia patria. Y además, arrancando de allí, formará el profesional. Un profesional con arraigo, un profesional con técnica de obrero y conciencia de maestro, si fuese posible conseguir este ideal.

No se trata con esto de recargar el estudiante de adornos inútiles para la vida, dé forzar el molde de la escuela para hacer que en él quepan las utopías de un idealista enamorado de las concepciones sociales. No se trata de una extensión en los estudios, sino de un método. Ponerle el alma nacional al trabajo. Prevenirse contra el seco esquema de la especialización.

CONCEPTO ORGANIZATIVO DE LA UNIVERSIDAD

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

La vuelta hacia un concepto corporativo de la Universidad tiene una doble consecuencia, que conviene señalar como capítulo especial de este estudio. En primer término imprime la noción del trabajo, que caracteriza las disciplinas escolares contemporáneas. Corporación, atenido al sentido viejo e irremplazable de la palabra, indica taller, hogar de trabajadores en donde, siguiendo las líneas de una disciplina preestablecida, el obrero, se va puliendo en el oficio hasta llegar a ser maestro. Es ésta la línea ideal que puede señalarse al estudiante, la que lo coloca dentro de una curva de desarrollo natural que no tiene término, pero que cada día marca un nuevo grado de perfeccionamiento. Son las etapas del aprendizaje, el artesanado y la maestría las que sirven mejor para calificar lo mismo al trabajador manual que al trabajador intelectual. Y es por medio de las obras cumplidas, de la experiencia de un oficio, que lo mismo puede consistir en labrar maderas que en afirmar la arquitectura espiritual de la República, como se pasa a las etapas superiores.

La segunda consecuencia que se deduce del concepto corporativo es el equilibrio que esta-

blece entre las generaciones presentes. Hasta hoy sólo figuran dos personajes en el drama diario de la Universidad: de un lado el joven dinámico, impetuoso, inquieto, enamorado del futuro y de las transformaciones; del otro, el maestro estático, seguro de las verdades adquiridas, tradicionalista, cautivo del pasado. De esta situación no puede surgir sino un desacuerdo constante, una pugna diaria, un estado de revolución que se acentúa cada vez que los sucesos de la vida diaria alcanzan alguna profundidad, pero que preside en el fondo a todos los instantes de la vida escolar.

Hoy en día, ocurre que la Universidad ha descartado a las generaciones intermedias, ha sustraído del juego de fuerzas humanas que deben combinarse en una labor cultural, lo que constituye el término medio de la vida. Justamente en las corporaciones se daba a ese tercer personaje un nombre de amistad, de conciliación: se le decía compañero. Compañero, camarada, zona en donde se conjugan las actitudes extremas y en donde las rivalidades no hallan espacio ni oportunidad.

La inclusión de los antiguos alumnos dentro de la vida de la Universidad es un paso decisivo para equilibrar las fuerzas espirituales, que obran en ella. Esta inclusión de los antiguos alumnos en la forma en que figura en el proyec-

to de ley, no viene sin embargo, a llenar un simple papel de mediación, de algodón entre dos vidrios. Los antiguos alumnos son un elemento activo de primer orden y calificado para introducir reformas que la juventud no alcanza a dominar y que el profesorado no ve por la misma rutina de sus labores, que limitan naturalmente su horizonte intelectual.

Es al abandonar las aulas cuando el estudiante, puesto en contacto definitivo con la realidad, aprecia las deficiencias de su formación profesional y mira desde un ángulo certero vacíos que son imposibles de advertir desde la escuela. Con un pleno conocimiento de la materia podemos hablar hoy quienes durante todo el curso de nuestra vida estudiantil en la Universidad luchamos por reformarla, adquirimos en esa lucha cierto prestigio de conductores, tuvimos, muchas veces en nuestras manos la posibilidad de introducir cambios en la estructura de las escuelas; pero no logramos concretar nuestras aspiraciones en puntos fundamentales. Esta declaración, que no sería honrado callar, no demuestra que las juventudes carecieran entonces de fundamentos para proclamar la urgencia de una reforma, pues a la vista están los fracasos de la Universidad exhibiendo la pobreza de su contenido, pero sí aclara la necesidad de darle cabida a un elemento más capacitado, que en

todos los instantes de la vida escolar pueda actuar con más experiencia que los jóvenes, y con menos pereza mental que los viejos.

EL ESTUDIANTE Y EL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD

Se ha discutido mucho la participación del estudiante en diversos aspectos de la vida en América, y su reclamo de intervenir en el gobierno de la Universidad.

Conviene en primer término saber que el estudiante no es un personaje pasivo y anónimo de otras latitudes. Si en la América española es más visible su papel, ello se debe, entre otras circunstancias afortunadas, a la ya dicha de que entre nosotros las Universidades siguen ocupando un primer término en el funcionamiento de la República, y no son organismos secundarios que se pierdan bajo el empuje de otros intereses preponderantes. Pero en todos los países el estudiante, como fuerza revolucionaria, ha sido un personaje conocido, y no ha habido movimiento espiritual y político de alguna significación al cual no se encuentre vinculado.

EL MOVIMIENTO ARGENTINO

La participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad hispanoamericana forma capítulo aparte en un movimiento que la

crónica de los sucesos se encargó de calificar como la Revolución Universitaria. El centro de esta agitación puede localizarse en la República Argentina, en donde surgió como una consecuencia de la huelga ocurrida en la Universidad de Córdoba en 1918.

El movimiento argentino ha sido ampliamente revaluado en los últimos años, en que se ha operado una especie de reacción contra los postulados y conquistas de 1918. Como ejemplo típico de las censuras que se hacen en este sentido puede tomarse el siguiente párrafo del profesor Alfredo Colmo:

No creo, desde luego, que lo que se diera en llamar la Reforma Universitaria entre nosotros, esto es, la intervención de los estudiantes en el gobierno de la institución, pueda merecer plácemes. Lo justificarían estas tres circunstancias: Primera. La Reforma implantada en 1918 comprendía varias cosas cabalmente universitarias, como la enseñanza activa y práctica, la obligación del seminario, la periodicidad de los consejos directivos, etc., y en realidad se redujo a esa intervención estudiantil que efectivamente poco tenía que ver con el régimen educador; Segunda. No hay país del mundo, exceptuando algunos del continente, que nos haya imitado, que admita ni conozca ese gobierno de la inexperiencia y el impulsivismo; Tercera. Jamás la Universidad nuestra ha sido más convulsionada que durante dicho régimen, que se resolvió en

un corruptor del carácter, pues despertó ambiciones y luchas por puestos dirigentes, que hizo de las Facultades centros de agitaciones electorales y no casas de estudios, que relajó la disciplina y minó la autoridad, que rebajó el nivel intelectual, y que serpiente que se muerde la cola, ha sido el factor decisivo de su autodestrucción, producida mediante la contrarreforma de nuestros días.

La pintura que hace el profesor Colmo, quien, por otra parte, es una de las figuras más respetables de la intelectualidad argentina, no puede ser más lamentable y sobre este pregonado fracaso de la reforma argentina edifican ahora sus críticas quienes no aceptan la intervención estudiantil en el gobierno de la Universidad.

La posición del profesor Colmo es exagerada. Quien lea las descripciones de la Universidad argentina correspondientes al periodo anterior a la revolución, encontrará que la Universidad no era eso, sino algo peor. La burocracia, el parasitismo, la falta de curiosidad científica, la carencia absoluta de inteligencia entre estudiantes y profesores hicieron tan patente la necesidad de la Reforma entonces, que la Argentina en bloque se colocó de parte de los reformadores. ¿Lograron éstos sus propósitos? Ciertamente que no. Y no por lo que conquistaron, sino por lo que dejaron de alcanzar: porque no estaban técnicamente preparados para

la Reforma; porque faltó ese tercer elemento en donde se perfeccionan las aspiraciones y se equilibran las fuerzas en pugna, el tercer elemento a que aludimos en los primeros apartes de este capítulo: los antiguos alumnos.

La Reforma Universitaria, tal como la expusieron los mentores del movimiento: Julio González, Ripa Alberdi, etc., no queda limitada en los tres postulados del profesor Colmo; esa Reforma tenía un contenido espiritual que no podía confiarse al viejo profesorado argentino. En realidad es una utopía y un candor pensar en que un sentido nuevo de la Universidad puedan imprimirlo quienes tradicionalmente han representado la fuerza de resistencia de ese nuevo sentido. El deseo, el anhelo de llevar elementos jóvenes a las directivas no obedece a un vano ahínco por colocarse a la altura de quienes han puesto sobre sus diplomas el tono exquisito y envidiable de las cosas viejas: se trata de otra cosa, de asegurar el triunfo de nuevos ideales, de resolver conflictos del espíritu que hoy no puede nadie desconocer.

Los observadores imparciales del movimiento argentino, aceptando que en las Universidades de esa República hay algo dañado convienen en que la revolución de Córdoba produjo buenos resultados. Maurice King, en el estudio que hace sobre la materia (*The Year Book of*

Education, 1932) dice con grande autoridad: “La Reforma ha traído ciertos abusos, pero también ha rejuvenecido la vida universitaria”.

Y esto es lo que generalmente desprecia la crítica: el rejuvenecimiento de la Universidad. Porque la juventud parece desordenada, porque implantar un orden nuevo, parece que no es orden, rompe el orden acostumbrado, rompe el ritmo en que se criaron las ideas de la burguesía intelectual. Pero, el observador desinteresado de la vida contemporánea lo primero que advierte es que los pueblos que no saben ponerse al día, que no tienen elasticidad suficiente para adaptarse con ventaja dentro de condiciones económicas que cambian sin reposo, se ven envueltos en las mayores dificultades. El ansia de actualizar las cosas, que es un sentimiento peculiar de la juventud, tiene su aplicación en nuestro tiempo, y su campo de acción dentro de la Universidad.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN COLOMBIA

Dentro del panorama colombiano la juventud que en los últimos años ha conquistado un poder social muy visible, no ha obtenido por asalto esta ventaja, sino mediante un largo proceso meritorio en donde si algo puede y debe admitirse es su equilibrio y prudencia para lo-

gar el triunfo de sus aspiraciones sin que se produzca una perturbación inconveniente.

El estudiante colombiano es dueño de una historia extraordinaria a la cual debe la República lo mejor de su espíritu. Si hoy se le incorpora en las directivas universitarias, dentro de un plan inteligente y ordenado, no se hará sino aprovechar la oportunidad de sus buenas disposiciones en favor de los estudios y echar sobre sus hombros una nueva responsabilidad que le haga más consciente de sus deberes ciudadanos.

El error de criterio más sensible en los educadores colombianos, posible reflejo quizás de un error muy latino, consiste en echar a la vida menores de edad. En ninguna de las zonas de la educación se trata de establecer la iniciación necesaria para que el choque con la realidad no produzca perturbaciones y desastres que aniquilan al individuo, representan pérdidas en la economía social y someten a trastornos múltiples el sistema psíquico de la juventud.

La iniciación en la responsabilidad ha de empezar en la escuela.

Echar a la vida menores de edad en materia de responsabilidades es una imperdonable

falta de criterio en la República. Familiarizando al universitario con el gobierno de la escuela, poniéndolo a tomar decisiones cuyas consecuencias gravitarán sobre él mismo, enfrentándolo a las dificultades propias de toda organización, es como se lo capacita para la vida ciudadana, para su futuro papel en la vida pública.

El hecho de que la Universidad tenga que atender al equilibrio de un presupuesto de alguna entidad, balancear los gastos sin detener el impulso de las escuelas y afrontar todos los problemas internos por sí sola, sin colgarse del Estado como un menor, es asunto fundamental que no suele tomarse en cuenta en Colombia. La idea de que al muchacho debe guiársele hasta última hora, de que nunca es lo suficientemente capaz para resolver, para ejecutar, forma los caracteres dudosos, inciertos que se disuelven a la hora de tomar una decisión.

Hasta en este campo la Universidad ha establecido un divorcio con la realidad, divorcio que debe cancelarse de plano, devolviéndole a la escuela su valor educativo y acentuando su importancia en la formación del carácter nacional.

LA REFORMA UNIVERSITARIA EN GUATEMALA

CARLOS MARTÍNEZ DURÁN
(GUATEMALA, 1950)

Vayan en los vasos de la más pura remem-
branza, los recuerdos y reconocimientos
para mis antiguos compañeros de ideal y de
lucha, en las siempre presentes horas estudian-
tiles, que desde el año de 1924, aciago para la
recién nacida autonomía universitaria, se han
mantenido vivas y crecientes en rebeldía y li-
bertad. Quedan por allí, dispersos en las páginas
de la revista estudiantil universitaria, los idea-
rios de la Reforma del Alma Máter. Ni un solo
momento, desde aquellos lejanos tiempos, con
las naturales ausencias y caídas, hemos dejado
de conocer y pensar los problemas universita-
rios, estando en contacto muy cercano con las
juventudes reformistas latinoamericanas y con
los grandes maestros que las guiaban. Por ello
he pasado tranquilamente de estudiante a rec-
tor, como rector he vuelto a mi vida estudian-

til, y hoy, al dejar el sitio, recobro en la barrera
mi puesto de observador y vigilante, y me uno,
como amigo inseparable, con toda buena causa
que prestigie y honre la casa predilecta. No en
balde, urge decirlo, entré a este hogar carolino
por el libre voto de electores universitarios, a
quienes en el tiempo, sigo siendo fiel y agrade-
cido, saliendo con toda felicidad, en la fecha
señalada, libre de resentimientos, satisfecho del
deber cumplido, sin amarguras, y con el deseo
inagotable, con la sola pasión, de seguir traba-
jando modestamente para que la Universidad de
San Carlos de Guatemala llegue a ser modelo de
instituciones autónomas al servicio del pueblo y
espejo de cultura. Jamás “un quiste exótico den-
tro del pueblo que trabaja y se agita”.

Advino la tercera autonomía de nuestra Uni-
versidad en época independiente, en 1944, gra-
cias a la rebeldía civismo y nobleza de una juven-
tud insobornable, fiel a la patria y a su tiempo,
libre y digna. La recibimos nosotros al escaso
año de vida, y fue un largo y penoso período, el

1 Rector de la Universidad de San Carlos de Guatema-
la. Fragmento de su discurso al transmitir el Rectorado.

de su organización, afianzamiento, estabilidad y consolidación. Había que normarla y encuadrarla en necesario marco legal y estatutario. Convertirla en Universidad, dicho sea en una palabra. ¿Cuál es nuestra concepción de Universidad? A ello vamos, y en cada tema expresaremos su médula teórica, su principio filosófico, las realizaciones logradas por nosotros en tal campo, y los frutos y fracasos cosechados. Así queda el Alma Máter, vista a través de límpidos cristales, y los juicios históricos llegarán directos, y lo justo y lo verdadero triunfarán.

LA UNIVERSIDAD COMO REPÚBLICA DE ESTUDIANTES, COGOBIERNO ESTUDIANTIL Y PROFESIONAL

El postulado del reformista Gabriel del Mazo es verdad indiscutible para la Universidad latinoamericana, y fuente de seguras comprensiones y armonías, mientras no se abuse del concepto, se

mantenga la responsabilidad y no sufra desvíos o mistificaciones el poder o el mando.

Consideremos una premisa fundamental en todos nuestros conceptos: hablamos de Universidades Latinoamericanas, fieles a su origen, tradiciones, necesidades y posibilidades. La Universidad no es entelequia y participa activamente en la vida de la Nación, siguiendo su ritmo.

La profesión eterna es la de estudiante. Hay diferencias en formación y saber. En jerarquías. Mayor o menor madurez en la formación. Debe partirse siempre del que aprende, es decir, centrar la universidad en el estudiante. El estudiante es el pueblo en las aulas. Profesores, graduados y alumnos, en ósmosis de cultura, en reciprocidad educativa, forman la Universidad, auténtica república de estudiantes, de estudiosos de toda categoría y edad.

Han pasado los tiempos del que enseña dominando, mandando, con agresividad. Ya se ha dicho: “la autoridad no nace del mando, se ejerce sugiriendo, amando, enseñando”. Así concebi-

mos nuestro hogar carolino: hermandad armónica, solidaria, libre y democrática. De tal principio, conquista de nuestra autonomía, surge el cogobierno. Ha sido impugnado por muchos profesionales, que como una gran mayoría de toda la América, no entienden la Universidad (consecuencia de la educación recibida), ignoran la historia, y extranjerizados al contacto de los vecinos del Norte, no han meditado en los procesos sociales formativos de las Universidades. El cogobierno estudiantil no es demagogia ni producto revolucionario, aunque puede volverse así por abuso, es antiquísimo y le dio toda su prestancia a Bolonia. Existía en la época colonial y la Reforma de Córdoba en 1918 no fue revolución, sino restauración de vieja modalidad.

La participación de los graduados en el gobierno universitario no existe en gran número de universidades latinoamericanas, y Guatemala representa en esto seguro progreso, ya que el graduado, no docente, es expresión social y factor de enlace con el pueblo. Fiel a nuestro plan analicemos nuestra experiencia, que ha dado sólo buenos frutos, la autonomía y la primera ley orgánica dieron el cogobierno. Los colaboradores estudiantiles de nuestro primer consejo tuvieron el único defecto de abusar del uso de la palabra, cosa naturalísima en quien ejercita por primera vez cargo de importancia.

Luego, fueron poco a poco identificándose con la esencia y fines de la Universidad, adquirieron fuerte responsabilidad, y no prestándose jamás a juegos de ninguna especie, ni políticos partidistas, ni ciegos y caprichosos de la masa estudiantil, han sido y son en la actualidad factores de ponderado juicio, de avanzado pensamiento, de comunión democrática. El ejercicio de estos derechos y deberes de estudiante evita conflictos, pues conociendo los problemas no puede exigirse soluciones violentas. La comunidad de responsabilidades en el gobierno, así lo testimonia nuestra experiencia, ha servido para destruir dictaduras o adulaciones mutuas, y son tan buenos los resultados de este cogobierno, que ¡oh, asombro para muchos!, la Universidad de Michigan está ensayando la participación de los alumnos en el gobierno, en la calificación de profesores, con resultados reveladores. Y eso, que la Universidad Norteamericana arranca de otras raíces históricas, es fundamentalmente privada, y se gobierna por sistemas diversos a los nuestros.

La participación de los graduados, consecuencia de la colegiación profesional obligatoria, es también importantísima, no sólo porque se busca con ella la integridad y armonía de la república universitaria, sino porque vincula en forma perdurable al delegado con la vida autén-

tica de la Universidad, suavizando relaciones ásperas, morigerando posiciones trasnochadas de mando. Así también se olvida “el separatismo suicida de los reinos feudales que son algunas escuelas facultativas”, y se contribuye a mantener indestructible la unidad universitaria. Sea favorable el futuro para este principio fundamental de la reforma universitaria, que tan buenos frutos ha dado entre nosotros.

EDUCACIÓN FORMATIVA E INFORMATIVA. DOCENCIA

En el inicio de nuestra vida autónoma se quiso resolver el problema de la reforma universitaria, centrándola en los profesores. Había que sacar a los malos, y se fue a la obra por el sistema de tachas. A esto repusieron los profesores en idéntica forma: hay que acabar con el mal estudiante para mejorar la Universidad. Y ambos grupos estaban totalmente equivocados, pues planteaban el problema como lucha de clases, en forma parcial, resucitando aquel viejo sistema por el cual la Universidad, gobierno de profesores, es el opresor, y el estudiante, siervo humilde, es el oprimido. No habría remedio, ni nada se conseguiría, aun sacando a todos los malos, profesores y estudiantes. Porque el

mal está en los métodos y sistemas docentes, y el remedio está en la reforma substantiva de la educación, más allá de las puertas universitarias, y en acercar y mejorar las relaciones de trabajo entre profesores y estudiantes. No se trata de oponer clases, sino de hermanar espíritus, de trabajar al mismo ritmo, por bienes culturales superiores. De no hacer predominar la instrucción sobre la educación. Porque la educación es un fenómeno histórico-social, tendiente a la formación de la personalidad en función ciudadana, al desarrollo del espíritu en función de las más altas aspiraciones humanas. La Universidad no puede ni debe conformarse con sus propias reformas, válidas sólo para los de arriba, debe contribuir a reformar toda la educación en sus tres ciclos, y sólo así se pondrá al servicio de su pueblo, y será entraña viva de la nación. Tal en forma brevísima los postulados. ¿Qué hemos hecho en este campo? Poco. Y por ello los frutos no son todavía bien visibles. Poco también, porque en esta reforma hay que acabar con muchos vicios e intereses. Y luchar contra todo género de adversarios. De adentro y de afuera de la Universidad.

Eliminados por los estudiantes, muchos profesores iniciaron el desfile hacia sus actividades exclusivamente profesionistas, y quizás en ello encontraron su verdadera vocación. Al

darnos estatutos y cumplir con la ley orgánica que nos rige, fueron eliminados todos los profesores, para abrir los concursos de oposición, mediante especiales reglamentos. Sabíamos de antemano los inconvenientes, pero no había otro camino, pues nos faltaba escuela de docencia y escalafón profesoral por rigurosos méritos. Sin embargo, mucho se logró. La limitación de cátedra a cinco años de servicio, evitaba aquel sistema de profesor vitalicio, que durante una larga vida tenía la libertad de no enseñar nada y de consagrarse a una rutina, ignorando lo que es Universidad. La limitación de tiempo estimula a los maduros y viejos, abre la competencia para los jóvenes y más aun, cuando convencidos de nuestro error, pedimos la reforma estatutaria quitando los requisitos de tiempo de graduación para los catedráticos, pues ello era fatal para ciertas vocaciones, que se perdían en la espera.

Pero lo esencial está dicho en las resoluciones del Congreso de Universidades Centroamericano y del Latinoamericano de las mismas instituciones, compromisos ineludibles para Guatemala. Compromisos respetados y en parte realizados en algunas de nuestras escuelas facultativas que ya cosechan los frutos. En vía de inminente realización en otras que se estaban quedando a la zaga.

Lo logrado esencialmente: flexibilidad en las estructuras docentes, disminución y supresión de las clases magistrales, y por consiguiente, participación del alumno en la docencia, a base de diálogo, de comunión espiritual y de múltiples y cotidianos trabajos. Supresión de los exámenes finales como pruebas omnidecisivas, y verificación de pruebas constantes escritas, en trabajos prácticos, en investigaciones de Seminario. Supresión de la enseñanza tendiente a la especialización infecunda y deformadora, y orientación formativa para la personalidad, en función social.

UNIVERSIDAD VERSUS ESCUELA POLITÉCNICA: TÉCNICA Y CULTURA. FUNCIÓN DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

Si por algo se ha caracterizado mi rectorado, es por el esfuerzo y la insistencia, a veces tal vez desesperante, para que predomine la cultura sobre la técnica, el espíritu sobre el materialismo, la formación humanística del hombre sobre la meramente profesional, y por consiguiente, he ofrecido apoyo predilecto a la joven Facultad de Humanidades, cuya función integradora del Alma Máter sólo puede escapar a los ciegos y

sordos, que ignoran lo que es Universidad, o bien a aquellos que anteponen sus principios feudales suicidas y separatistas, a la grandeza y esencia trascendente de la Universidad, comunidad de ser y de saber, redentora de la ciencia y baluarte de paz y democracia.

No importa el ser tachado de visionario, romántico o soñador. El tiempo nos dará la razón oportunamente. Y por ello no vale la pena engolfarse en polémicas violentas y sin sentido. Hay que dejar pasar, como dice el poeta, a los hombres que aún no comprenden y aún no les llega la hora. Y hay que seguir fieles al Quijote, haciendo de la paciencia y de la libertad un mito. Y que cada caída, cada derrota, no sean otra cosa que incitación al triunfo, estímulo para vencer.

Ninguno es tan realista como el que piensa en el futuro. La realidad del presente es real solamente para los miopes. El visionario no es un iluso. Sus concepciones del futuro son la garantía del progreso y de la evolución. Sólo pensando en el devenir de la Universidad haremos obra duradera.

Hagamos un poco de historia para situar a nuestra Universidad en la tristeza de su caída como escuela profesional del Estado, y en la alegría de su renacer, como espíritu, como auténtica *universitas*.

Nace la Universidad de la cultura griega, y en el mundo romano y en la Edad Media, bajo el espíritu cohesivo cristiano, se mantiene en torno a las Artes, que siguen siendo su alma en el Renacimiento. Bolonia, modelo de armonía entre maestros y discípulos, imprime su espíritu a Salamanca, madre de todas las universidades latinoamericanas y así éstas, congregadas y centradas en derredor de un núcleo, Dios, fueron un sistema para dar una imagen del mundo y del hombre, de acuerdo con su época.

Tal el caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Poco ha de importarnos estar hoy día en total desacuerdo con aquellas normas, lo esencial es que nuestra universidad colonial fue auténtica *universitas*, con sentido universitario, articulada y muy por encima e independiente de sus escuelas o facultades. La independencia de nuestra patria, con sus naturales transformaciones sociales, no la organiza y prepara el clima que, a fines del siglo XIX, va a desarticularla, y de acuerdo con el decreto napoleónico de 1806, a convertirla en escuelas profesionales del Estado, o como muy bien dice un universitario americano, en órganos de policía política. Llegamos, pues, a ese tipo de escuelas técnicas, fábrica de profesionales, sin ciencia ni cultura, que conocieran nuestros abuelos, y que por fuerza de herencia y de circunstancias políticas siguieron

iguales, y allí se educaron nuestros maestros y muchas generaciones, que por ello siguen impermeables a toda reforma.

Buen cuidado tuvo la policía política en fragmentar la Universidad de Guatemala, burocratizándola, dejándola sin alma, separando las tres o cuatro escuelas que existían, y armando con fines aviesos, rivalidades tontas y parcelamientos gremiales. Las viejas Facultades de Artes o Humanidades fueron suprimidas, rebajadas, por considerarlas inútiles y hasta peligrosas, y ni siquiera la ciencia se estudió o se creó, porque en Francia pudo la ciencia refugiarse en academias y otros centros, pero en Guatemala no tuvo a donde huir. Pero volvió la historia a devolvernos lo perdido, y con ello el sentido de dignidad humana: renació la Facultad de Humanidades, y por ende fuimos verdadera Universidad. No podremos volver atrás, a los fines del siglo XIX, desarticulando nuestra Casa de Estudios.

Estudiantes de humanidades, estudiantes todos, mantened esa fuente de cultura. Con razón se ha dicho en todos los tonos en 1948, en Utrecht, en congreso mundial universitario, estas palabras que os dejo como símbolo y fe.

Mantenedlas vivas, como alto estandarte, y si no, Dios y la patria os lo demandarán algún día.

Ifor Evans, rector de la Universidad de Gales, afirma que los estudios científicos y técnicos no

servirán de nada si se descuida el desarrollo estético y moral de los estudiantes. Sólo un conocimiento del hombre, de las humanidades, podrá en el futuro del mundo salvar la civilización. Mac Murray, profesor de la Universidad de Edimburgo, afirma que la obsesión de lo tecnológico es la crisis misma de la cultura contemporánea, y apunta con singular acierto los valores humanísticos en la educación universitaria, exactamente como nosotros lo pedimos. “Si cada materia es enseñada en su relación con el saber en su conjunto, sirve de transmisión a la inteligencia de los valores de la cultura”. Es así cómo interpretamos la función de las humanidades y el mínimo de estudios en las escuelas profesionales.

Stoddard, el gran rector de la Universidad de Illinois (fijaos bien que escojo valores sajones), dice admirablemente: “queréis masacrar a vuestros enemigos, rápidamente, y en gran número, la tecnología os ayudará inmediatamente. La ciencia pura es estrictamente amoral. Nos conduce al precipicio; al incendio que no puede contenerse. Sólo la cultura puede defendernos y superponerse a los progresos científicos. Las humanidades agonizan porque se tiene miedo de su poder”. No les tengamos nosotros miedo. Al contrario, amémoslas, pues nos devolverán paz y prosperidad.

No ha mucho, escuché en Guatemala, con variada insistencia: que la medida de la cultura

de una nación la dan los técnicos, y que hay que seguir el ejemplo de la técnica norteamericana para engrandecernos. Quienes así hablan son precisamente producto de nuestras escuelas profesionales, vacías de alma, ajenas al espíritu. Sin éste no será nunca humana la profesión. Las ciencias dan civilización, sólo las humanidades cultura. La sola técnica, por científica que sea, oculta en su interior pobreza, o como muy bien dice Del Mazo, raquitismo por desnutrición. Quienes así han hablado públicamente no sabrán que en las grandes universidades norteamericanas se están rebelando hace tiempo contra el especialismo y la técnica. Contra la educación jeffersoniana. Es en Chicago y en Harvard donde se llega a llamar criminales a los técnicos, a esos seres que modelaron al hombre medio norteamericano en la mayor y más grande vulgaridad. Los que así hablan quizás no han tenido tiempo para leer y meditar la Carta de las Universidades Latinoamericanas, obra de compañero universitario, donde se exige que la técnica se ponga al servicio del espíritu, redentor de lo profesional y utilitario.

Cuánto provecho sacarían nuestros ufanos y poderosos técnicos al conocer que “la ciencia busca un nuevo humanismo. Que por doquiera surge el peligro destructor de la ciencia si no se atempera con nobles propósitos y grandes

idealismos. Quiero cerrar este capítulo para mí queridísimo, con algunos conceptos sobre el hombre, ya que no puedo resistir a la tentación de decir por última vez, desde el rectorado, lo que es pasión en mi vida.

Mi prolongado contacto, desde la cátedra y la amistad, con los estudiantes de ciencias biológicas, de ciencias de la naturaleza, me ha colocado en la condición de observar el concepto que se van forjando del hombre; como suma de estructuras, complejo armónico de funciones, y producto nada más de metabolismos físico-químicos. Hombre cuya vida no va más allá de los límites del vivir biológico, o cuando más del vivir instintivo, y del vivir freudiano. Por ello he sentido hondamente la falta de humanismo en esas vidas, que van a ser la promesa de la patria y los directivos del pensamiento. Hay que infundirles otro concepto del hombre, y puede ser que nuestros esfuerzos fracasen. Tal vez nuestro error está en querer educar a los universitarios ya mal informados y formados.

Por estas razones, urge la educación desde primarias y secundarias, y la Universidad para acercarse al pueblo, y ofrecerle los beneficios de la ciencia y cultura, debe contar con elementos idóneos y no con seres tipificados, intransformables. Se nos acusa de no interesarnos por el pueblo, de no participar en los grandes proble-

mas de la Nación, y de permanecer como casta de privilegio, en aislamiento reaccionario. Para efectuar precisamente la gran renovación, la gran reforma universitaria, tenemos que contar con esos hombres humanizados, integración de “ciencia, arte y humanidad”, comprensivos y tolerantes, y por más que los busquemos, no encontramos sino pocos. Sólo con ese capital humano que no puede producirse más que a largo plazo, es posible realizar la obra magna. Y junto al capital humano debe estar el presupuesto adecuado. Tal nuestra respuesta, a los que critican la obra, desde cómodo sillón de biblioteca, o desde el tecleteo irresponsable de una máquina de escribir. Estos hechos son prueba irrefutable de la necesidad de continuidad en las labores universitarias.

No podemos plantearnos el problema del hombre en sentido biológico, porque saldremos derrotados con la triste verdad de la ciencia. Bolk nos hizo saber que el hombre es de carácter fetal, especie retardaria, rebelde a la evolución, y no hay mamífero que tenga como él un retraso tan grande para crecer y ser adulto. Ya Lessing había dicho que el hombre es un ser que se desgarrar, y se aniquila a sí

mismo. Y por lo tanto no queda otro camino, que el de buscar otros valores que salven al hombre, pues los biológicos lo condenan, y lo apartan de su superioridad en la naturaleza. Salgamos del mundo natural y fieles a Seheler, situemos al hombre en el camino del espíritu, en lo metafísico. Volvamos al hombre “asecta de la vida”, en protesta a la realidad y en plena libertad frente a la naturaleza. “Ser de lejanía” imperfecto, en camino de encontrarse a sí mismo, es decir, por la cultura. “Cultura es humanización, es el proceso que nos hace hombres”, “Cultura es lo que queda, cuando no queda nada”.

He aquí nuestro pensamiento rector. Quede constancia de la función de las humanidades. Quede constancia de lo que aspiramos por la vía de la cultura. Con toda claridad hemos expuesto lo que pedimos para el hombre, fuerza de espíritu. Conocemos el destino de esta Universidad, muy poco tal vez logramos en este campo. Nos salva nuestra aspiración para mejorar. “No por el que hayamos sido, sino por lo que queremos ser, nos salvaremos o perderemos”. Unamuno nos está señalando la ruta. Con él nos quedamos.

EL HOMENAJE DE LA CONTINUIDAD

(EN EL CUARENTA ANIVERSARIO
DE LA REFORMA UNIVERSITARIA)

JUAN MARINELLO
(CUBA, 1958)

Cumple un gran deber la Federación Universitaria de Buenos Aires señalando con un libro-homenaje el 40° aniversario de la Reforma Universitaria. La ínsita fecundidad de aquel movimiento y el instante en que se le recuerda otorgan un firme significado a la pleitesía.

La Reforma Universitaria de Córdoba es, sin dudas, un gran hecho americano. Los que teníamos veinte años cuando se produjo sentimos ahora, por encima del tiempo y la distancia, su poderío innovador. El movimiento estudiantil cubano que tuvo en Julio Antonio Mella el más poderoso orientador y combatiente, recibió en medida considerable la influencia de la Reforma argentina. Para nuestra juventud de los años veinte el Manifiesto de Córdoba fue sorpresa, incitación y rumbo. Y así ocurrió en otros países de la América Hispánica.

Si indagamos ahora, en la perspectiva que ofrecen cuatro décadas, dónde reside lo singular de aquel movimiento, dónde está su *quilate-rey*, tendremos que admitir que anduvo en su inten-

to de hacer de la universidad porción sensible y dinámica del proceso social. Nunca, hasta aquel despertar feliz, llegaron al silencio amurallado de los claustros la palpitación y la ansiedad de la calle. Que no todo fue corrección en el enfoque, es innegable; pero cuando un movimiento mantiene erguido relieve a través de los años y luce tercas sustancias vigentes, es que supo traducir en su día necesidades y apetencias capitales. De otro modo, no estaríamos recordando la Reforma.

En la entraña del movimiento de Córdoba, se toca el ímpetu de fuerzas sociales ganosas de cambios históricos. Y también, desde luego, la limpia continuidad de la tradición democrática que traspasa, luminosamente, la nación de Sarmiento y Aníbal Ponce. Sin esa tradición no se hubiera producido la Reforma; pero tampoco sin la lealtad perspicaz de sus impulsores. En esta hora deben recibir nuestro homenaje los que no pueden ya festejar un aniversario colmado de promesas. Y los que, como Alfredo L. Palacios, Carlos Sánchez Viamonte, Héctor Agosti y Gre-

gorio Bermann, están presentes para fortuna y provecho de la patria y de nuestros pueblos.

Desde esta conmemoración se advierte mejor la condición precursora de la Reforma. Uno de sus capitales aciertos estuvo en plantear clara y valerosamente la necesidad de la lucha antiimperialista, y en sentir esa necesidad como el lecho profundo de sus consignas específicas. Al irradiar hacia toda Hispanoamérica esa conciencia y esa postura, contribuyó el movimiento de Córdoba a esclarecer la cuestión nacional de cada país y a que la juventud del instante fijase la vista en el problema primordial de sus pueblos. El combate violento y sostenido de las fuerzas conservadoras y reaccionarias contra el movimiento cordobés, explica y pone de relieve la corrección de su planteamiento antiimperialista. La Reforma afectaba el centro impulsor del retraso, y la injusticia que quería erradicar. Desde aquel día, quedó establecida una nueva magnitud de la lucha estudiantil; quedó precisado que cuando la manifestación

cultural no responde a las necesidades de la nación trabaja contra su porvenir y que sólo cumplirá cabalmente su función cuando traduzca, con sentido de realidad y futuro, la voluntad progresista y revolucionaria del pueblo.

Como toda cultura es expresión y defensa de fuerzas sociales determinadas, las dilatadas etapas de opresión oligárquica y de flagrante demagogia sufridas por la Argentina han sido azotes violentos contra el espíritu y los objetivos de la Reforma de Córdoba. Los rectores de la educación nacional durante estas etapas vieron con toda claridad que, sustentando las demandas concretas y dándoles sentido, latía una gran consigna histórica, y a opacarla y combatirla dieron todos sus esfuerzos. Sabían, y saben, que como se produzcan los cambios –inevitables–, que una lucha antiimperialista victoriosa supone, su reino está definitivamente condenado. El triunfo del espíritu de Córdoba –en sus más hondas implicaciones–, significa mudar radicalmente la naturaleza y

la orientación de la docencia superior y adecuarlas a los dictados de una etapa liberadora, democrática y progresista. El combate persistente a la Reforma es la señal de su corrección, y también el compromiso de serle fiel dentro de las nuevas circunstancias.

La frase de Deodoro Roca en 1936: “no habrá verdaderamente Reforma mientras no cambie profundamente la estructura del Estado” es correcta, siempre que se entienda con exacto sentido dialéctico. Es innegable que al cambiar profundamente la estructura del Estado cambiará por la raíz la universidad; pero ello no puede significar un entendimiento mecánico de la cuestión y, en su virtud, la plácida espera de la mutación determinante. Por el contrario, –y en ello la Reforma señala pautas–, lo justo y urgente es la organización de una lucha amplia, popular, en que grave, sobre los problemas concretamente universitarios, la idea de enfocarlos como parte de la transformación estructural que la época reclama en la ordenación económica y en el desarrollo democrático consiguiente.

Vistas las cosas a distancia, el momento argentino parece oportuno para hacer avanzar, con ricas experiencias y sobre presupuestos distintos, el impulso progresista de la Reforma. Con las variantes naturales, los fundamentos de la acción conveniente pueden identificarse

en los pueblos hispanoamericanos. No parece ocioso intentar ciertas precisiones:

- 1) Parece útil enfatizar sin descanso que la universidad es parte de la nación y reflejo por tanto de sus elementos formativos. No siempre se ha entendido así, en el enfoque del problema. Sin estudiar con rigor el modo en que se expresan en las aulas superiores los intereses de las fuerzas que pugnan por regir la vida nacional, toda actividad reformista puede ser una gestión descaminada. No olvidemos que en toda cuestión educativa subyace un forcejeo político y, en lo más hondo, una cuestión de clase.
- 2) La ciencia y la experiencia nos dicen que se guarecen en la universidad, con muy fuertes agarres, los criterios rectores de las fuerzas más regresivas de la nación. Para que tal ocurra hay razones considerables y cuantiosas: arrastres encarnizados en que sobreviven tradiciones negativas de tipo colonial y esfuerzo sostenido de oligarcas y cómplices del imperialismo, para formar técnicos y voceros de su interés.

Si toda universidad es un baluarte de las clases dominantes, la universidad hispanoamericana es un reducto en que mandan los sectores más unidos al dominio imperialista,

dominio que brinda oportunidad de trabajo y bienestar personal al abogado, al médico y al ingeniero. Esta realidad nos dice que no puede intentarse una válida reforma universitaria si no se orienta en la conciencia de que hay que enfrentarse a una fortaleza defendida por viejas y nuevas murallas y que acumula de continuo pertrechos cuantiosos. Ello debe advertirnos de la necesidad de una lucha planeada con mucha claridad sobre la naturaleza del enemigo y realizada con la intervención de todos los grupos democráticos y progresistas de la nación. Si la transformación de la universidad no se entiende hoy como una obra política, popular y nacional, no se alcanzarán los frutos apetecidos.

3) Aunque en las universidades oficiales se agazapan, por las razones apuntadas, fuertes ingredientes reaccionarios, tales documentos encuentran en las universidades privadas más libertad de movimiento y acción. Muchas universidades religiosas de las establecidas recientemente en la América Hispánica no ocultan su condición de centros selectos, “distinguidos”, encargados de formar “líderes de la sociedad”, ya sabemos en qué sentido y con qué intención. En Cuba el alumnado de tales centros sale de las capas más adineradas y, una vez egresado, forma

en los cuadros técnicos de las corporaciones imperialistas. El costo de los estudios es muy elevado. En sus filas no aparecen jóvenes negros, no obstante integrar más de una tercera parte del estudiantado nacional.

No se trata de atacar la creencia religiosa sino de impedir su utilización reaccionaria. La vigilancia y la actividad en este campo han de ser infatigables.

4) Importa mucho precisar el rol exacto de la universidad en el medio hispanoamericano. No porque seamos conscientes de que las transformaciones fundamentales han de venir de la revolución antiimperialista encabezada por la clase obrera, ha de subestimarse el papel de la educación superior. Tal revolución es por esencia un movimiento nacional y en él deben tomar parte todos los organismos asentados en la nación. Es tan erróneo imaginar que la dirección revolucionaria cabe a la Universidad como sostener que no es útil conquistarla para la común obra libertadora.

5) La Reforma proclamó que “hay que llevar la universidad al pueblo”. La consigna es justa; pero sobre ella debe regir esta otra: “Llevar el pueblo a la universidad”.

Cuando hablamos de “llevar el pueblo a la universidad” queremos decir que es indispensable infundir en sus funciones la necesidad

popular, la orientación que piden y reclaman las mayorías nacionales. De otro modo, la universidad seguirá enfrentada con el presente y con el futuro del país, aunque se manifiesten en su seno nobles intenciones renovadoras.

- 6) Para “llevar el pueblo a la universidad”, en el sentido que decimos, lo primero será posibilitar que en sus aulas tenga expresión el pensamiento progresista dirigido a propiciar soluciones acertadas en los problemas vitales de la nación. Por una derivación propia de su origen y de su rol, la enseñanza de la filosofía, de las ciencias sociales y de la economía, se convierte en nuestras universidades en menester libresco, en “aventura intelectual”, en ocasión de lucimiento o en rutina académica. Disciplinas que por su carácter deben investigar en la realidad de donde surgen y señalar rumbos inmediatos, quedan en aparente campo neutral; estorbando en verdad la conciencia de las soluciones adecuadas y urgentes. Vemos que en algunas mentes argentinas muy lúcidas, gana terreno la idea de las “cátedras paralelas” para dar actualización fecunda a la enseñanza superior. No poseemos datos bastantes para prohiar tal procedimiento, y será bueno el que logre quebrantar con eficacia el engrudo aislamiento, capa bajo la cual se matan tantas simientes preciosas. Desde

luego que hay que acudir a fórmulas concretas, pero es evidente que lo esencial estará en producir un movimiento capaz de hacer de la universidad porción libre y positiva del debate nacional.

- 7) Pero no sólo debe estar en la universidad el pueblo en su inquietud y en su necesidad. Debe estar también físicamente. Una estadística veraz ofrecería un porcentaje muy bajo de trabajadores en el alumnado universitario hispanoamericano. Los que comienzan los estudios rara vez los culminan. La presencia de los jóvenes campesinos es rarísima. Cambiar las cosas en este campo exige un sistema de becas amplio y suficiente y facilidades para aprovechar la mayor suma de capacidades, dentro de las limitaciones insalvables de nuestra organización social. En algunas naciones, en Francia singularmente, se han realizado ahora muy completas indagaciones sobre la composición social del alumnado, sobre las condiciones de vida del estudiante y sobre las causas que le impiden terminar sus estudios. Es urgente que nos demos en nuestros pueblos a este trabajo, importantísimo en su aparente modestia. En muchos lugares nos faltan los datos primarios de los problemas que intentamos resolver. No olvidemos que la clase produce la ideología, en términos domi-

- nantes, y que la universidad responderá a las necesidades populares empujada fundamentalmente por la conciencia de sus educandos.
- 8) El estudiantado hispanoamericano, pero señaladamente el argentino, tiene la responsabilidad de realizar las consignas de la Reforma. La libertad de cátedra y la diaria y efectiva confrontación de las ideas, la autonomía universitaria y el gobierno ampliamente democrático –profesores, estudiantes y egresados–, presupuestos bastantes y docencia libre deben ser mantenidos, de acuerdo con las nuevas exigencias; pero sin dejar de atender a los problemas que han ido apareciendo y tomando cuerpo en las últimas décadas.
- 9) Los avances hechos por el imperialismo y por las fuerzas regresivas nacionales en el ámbito universitario –siempre al calor de gobiernos antidemocráticos–, deben ser atentamente calibrados y eficazmente combatidos. Tales avances alcanzan desde la orientación general de la función docente hasta los cambios estructurales en su dispensación. En la medida en que los sectores reaccionarios se han visto cercados por el acrecimiento de la conciencia y la acción populares, han dispuesto su defensa en el campo universitario. De una parte, han fomentado una postura filosófica de calculado agnosticismo, o de

maliciada angustia. Por estas vías, han pretendido aislar a la juventud del diario acontecer, o encerrarla en círculos de aristocrático desconsuelo. La tarea del universitario, han postulado, no está en mezclarse con las masas sino en distinguirse de ellas por su capacidad superior. Al tiempo que se desarrollan estas proyecciones, no se descuida situar el aspecto técnico de las enseñanzas en línea y medro de la explotación extranjera. No se abren perspectivas de adiestramiento para actividades industriales que, contribuyendo al desenvolvimiento progresista de la economía nacional, frenan y reducen el dominio imperialista sino que se obedece a la absorción repudiable, preparando técnicas que la mantengan y acrecienten.

Pero no sólo trabaja la acción antipopular en lo genérico de la función universitaria y en la adecuación interesada de su rendimiento técnico sino que, con taimada sagacidad, impone sus objetivos a través de formas organizativas. La desarticulación de las enseñanzas en departamentos aislados conlleva ese propósito. Conocemos la falsa fundamentación de este cambio de estructura: lo importante, se proclama, no es la formación ideológica, siempre cuestionable e insegura, sino la posesión real de técnicas útiles.

La acción estudiantil contra estos negativos avances debe tocar a todas sus expresiones. La orientación general debe ser transformada desde adentro y desde afuera: con la denuncia popular y con la presencia en las cátedras de gentes capaces y sinceras, listas para el debate esclarecedor asentado en los hechos y dirigido al verdadero beneficio colectivo. La división de las enseñanzas en departamentos incommunicados debe combatirse sin tibieza, volviendo a la unidad, que siempre es una posibilidad fecunda.

La fórmula de Langevin, “que lo que la especialización separa lo una la cultura”, es excelente; pero a condición de que se organice una cultura veraz y exigente, científica y actual, e inspirada, además, en el interés de ofrecer solución certera a los problemas de la nación, sustentadora de la cultura. Destruir la atomización maliciosa es la responsabilidad de integrar una unidad leal y superadora.

- 10) Es evidente que la cuestión universitaria, compleja y difícil de suyo, debe ser estudiada y canalizada por los familiarizados con sus elementos, en primer término por los estudiantes. Pero se hace necesario que los ligados a ella la enfoquen, más que

hasta aquí, como una gran cuestión popular y nacional. Son demasiado poderosos y ramificados los elementos negativos en la docencia superior para que se les pueda vencer sin la colaboración efectiva de todas las fuerzas democráticas. Cada vez más, el estudiante debe sentirse responsable de un gran menester ciudadano.

Ahora, según nuestras noticias, se discuten en el parlamento argentino leyes de reforma de la educación. Importa mucho ganar allí la batalla, con la movilización de todos los destacamentos democráticos. Una ley no es una panacea, pero puede ser una posibilidad de triunfo si se la usa como herramienta de un movimiento enérgico y certero. Una ley mala, en cambio, es una fuerte trinchera para el enemigo.

Parece innegable que el actual momento argentino está cuajado de sustancias promisorias, aun cuando las amenazas regresivas sean múltiples e incansables. La fundamental unidad de las masas trajo la victoria histórica del 23 de febrero. Esta victoria supone un gran compromiso de presente y de futuro. Es necesario y urgente que la unidad se afirme y amplíe, integrando un frente invulnerable a la obra de los enemigos de la libertad y del

progreso. Esta unidad debe impulsar toda actividad colectiva; debe construirse y funcionar para dar cima a la tarea iniciada por la reforma de Córdoba. El estudiantado debe saber que en esa unidad está la victoria de su acción.

A través de la distancia –que oculta muchas cosas, pero que con frecuencia descubre otras esenciales–, vemos a la Argentina de hoy como crisol y ejemplo de una lucha que a todos los hispanoamericanos nos toca. Desde esta isla en pelea heroica contra una tiranía brutal sostenida por el imperialismo estadounidense, miramos hacia el Plata con ansiedad colmada de esperanza. Las masas populares marcan allí grandes experiencias victoriosas. Confiamos, por ello, en que la apetencia por una universidad fiel y combatiente corone

una hermosa tradición nacional. La República Argentina nos muestra a lo largo de su historia la presencia de una cultura con los ojos abiertos y volcados sobre la patria y sobre el mundo, la cultura servida y honrada por Echeverría, y por Sarmiento, por José Ingenieros y por Aníbal Ponce. La ciencia iluminada por la virtud civil tiene en la Argentina un claro nombre ejemplar: Ameghino. Ponga el estudiante bajo su recuerdo el desvelo y la lucha presentes. Haga que la universidad sea, como el maestro insuperado, verdad benéfica sirviendo a la patria de todos.

Inédito. “este gran Marinello, a quienes muchos consideran en Cuba como el continuador de Martí” (Bermann), escribió este artículo para la presente publicación.

DISCURSO AL RECIBIR EL DOCTORADO HONORIS CAUSA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE LAS VILLAS

ERNESTO “CHE” GUEVARA

Queridos compañeros, nuevos colegas del Claustro y viejos colegas de la lucha por la libertad de Cuba: tengo que puntualizar como principio de estas palabras que solamente acepto el título que hoy se me ha conferido como un homenaje general a nuestro ejército del pueblo. No podría aceptarlo a título individual por la sencilla razón de que todo lo que no tenga un contenido que se adapte solamente a lo que quiere decir, no tiene valor en la Cuba nueva; y cómo podría aceptar yo personalmente, a título de Ernesto Guevara, el grado de Doctor Honoris Causa de la Facultad de Pedagogía, si toda la pedagogía que he ejercido ha sido la pedagogía de los campamentos guerreros, de las malas palabras, del ejemplo feroz, y creo que eso no se puede convertir de ninguna manera en una toga; por eso sigo con mi uniforme del Ejército Rebelde aunque puedo venir a sentarme aquí, en nombre y representación de nuestro ejército, dentro del Claustro de Profesores. Pero al aceptar esta designación, que es

un honor para todos nosotros, quería también venir a dar nuestro homenaje, nuestro mensaje de ejército del pueblo y de ejército victorioso.

Una vez a los alumnos de este Centro les prometí una pequeña charla en la que expusiera mis ideas sobre la función de la Universidad; el trabajo, el cúmulo de acontecimientos, nunca me permitió hacerlo, pero hoy voy a hacerlo, amparado ahora, además, en mi condición de Profesor Honoris Causa.

Y, ¿qué tengo que decirle a la Universidad como artículo primero, como función esencial de su vida en esta Cuba nueva? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo de Cuba, y si este pueblo que hoy está aquí y cuyos representantes están en todos los puestos del Gobierno, se alzó en armas y rompió el dique de la reacción, no fue porque

esos diques no fueron elásticos, sino porque no tuvieron la inteligencia primordial de ser elásticos para poder frenar con esta elasticidad el impulso del pueblo; y el pueblo que ha triunfado, que está hasta malcriado en el triunfo, que conoce su fuerza y se sabe arrollador, está hoy a las puertas de la Universidad, y la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca.

Ése es el mensaje primero, es el mensaje que hubiera querido decir los primeros días después de la victoria en las tres Universidades del país, pero que solamente pude hacer en la Universidad de Santiago, y si me pidieran un consejo a fuer de pueblo, de Ejército Rebelde y de profesor de Pedagogía, diría yo que para llegar al pueblo hay que sentirse pueblo, hay que saber qué es lo que quiere, qué es lo que necesita y qué es lo que siente el pueblo. Hay que hacer un poquito de análisis interior y de estadística uni-

versitaria y preguntar cuántos obreros, cuántos campesinos, cuántos hombres que tienen que sudar ocho horas diarias la camisa están aquí en esta Universidad, y después de preguntarse eso hay que preguntarse también, recurriendo al autoanálisis, si este Gobierno que hoy tiene Cuba representa o no representa la voluntad del pueblo. Y si esa respuesta fuera afirmativa, si realmente este Gobierno representa la voluntad del pueblo, habría que preguntarse también: este Gobierno que representa la voluntad del pueblo en esta Universidad, ¿dónde está y qué hace? Y entonces veríamos que desgraciadamente el Gobierno que hoy representa la mayoría casi total del pueblo de Cuba no tiene voz en las universidades cubanas para dar su grito de alerta, para dar su palabra orientadora, y para expresarlo sin intermediarios, la voluntad, los deseos y la sensibilidad del pueblo.

La Universidad Central de Las Villas dio un paso al frente para mejorar estas condiciones y cuando fue a realizar su fórum sobre la Indus-

trialización, recurrió, sí, a los industriales cubanos, pero recurrió al Gobierno también, nos preguntó nuestra opinión y la opinión de todos los técnicos de los organismos estatales y paraestatales, porque nosotros estamos haciendo –lo podemos decir sin jactancia– en este primer año de la Liberación, mucho más de lo que hicieron los otros gobiernos, pero además, mucho más de lo que hizo eso que pomposamente se llama la “libre empresa”, y por eso como Gobierno tenemos derecho a decir que la industrialización de Cuba, que es consecuencia directa de la Reforma Agraria, se hará por y bajo la orientación del Gobierno Revolucionario, que la empresa privada tendrá, naturalmente, una parte considerable en esta etapa de crecimiento del país, pero quien sentará las pautas será el Gobierno, y lo será por méritos propios, lo será porque levantó esa bandera respondiendo quizás al impulso más íntimo de las masas, pero no respondiendo a la presión violenta de los sectores industriales del país. La industrialización y el esfuerzo que conlleva es hijo directo del Gobierno Revolucionario, por eso lo orientará y lo planificará. De aquí han desaparecido para siempre los préstamos ruinosos del llamado Banco de Desarrollo, por ejemplo, que prestaba 16 millones a un industrial y este ponía 400 mil pesos, y éstos son datos exactos, y esos 400 mil

pesos no salían tampoco de su bolsillo, salían del 10 por ciento de la comisión que le daban los vendedores por la compra de las maquinarias, y ese señor que ponía 400 mil pesos cuando el Gobierno había puesto 16 millones, era el dueño absoluto de esa empresa y como deudor del Gobierno, pagaba plazos cómodos y cuando le conviniera. El Gobierno salió a la palestra y se niega a reconocer ese estado de cosas, reclama para sí esa empresa que se ha formado con el dinero del pueblo y dice bien claro que si la “libre empresa” consiste en que algunos aprovechados gocen del dinero completo de la nación cubana, este Gobierno está contra la “libre empresa”, siempre que esté supeditada a una planificación estatal, y como hemos entrado ya en este escabroso terreno de la planificación, nadie más que el Gobierno Revolucionario que planifica el desarrollo industrial del país de una punta a la otra, tiene derecho a fijar las características y la cantidad de los técnicos que necesitará en un futuro para llenar las necesidades de esta nación, y por lo menos debe oírse al Gobierno Revolucionario cuando dice que necesita nada más que determinado número de abogados o de médicos, pero que necesita cinco mil ingenieros y 15 mil técnicos industriales de todo tipo, y hay que formarlos, hay que salir a buscarlos, porque es la garantía de nuestro desarrollo futuro.

Hoy estamos trabajando con todo el esfuerzo por hacer de Cuba una Cuba distinta, pero este profesor de Pedagogía que está aquí no se engaña y sabe que de profesor de Pedagogía tiene tanto como de presidente del Banco Central, y que si tiene que realizar una u otra tarea es porque las necesidades del pueblo se lo demandan, y eso no se hace sin sufrimiento mismo para el pueblo, porque hay que aprender en cada caso, hay que trabajar aprendiendo, hay que hacer borrar al pueblo el error, porque uno está en un puesto nuevo, y no es infalible, y no nació sabiendo, y como este profesor que está aquí fue un día médico y por imperio de las circunstancias tuvo que tomar el fusil, y se graduó después de dos años como comandante guerrillero, y se tendrá luego que graduar de presidente de Banco o director de Industrialización del país, o aun quizás de profesor de Pedagogía, quiere este médico, comandante, presidente y profesor de Pedagogía, que se prepare la juventud estudiosa del país, para que cada uno en el futuro inmediato, tome el puesto que le sea asignado, y lo tome sin vacilaciones y sin necesidad de aprender por el camino, pero también quiere este profesor que está aquí, hijo del pueblo, creado por el pueblo, que sea este mismo pueblo el que tenga derecho también a los beneficios de la enseñanza, que se rompan

los muros de la enseñanza, que no sea la enseñanza simplemente el privilegio de los que tienen algún dinero, para poder hacer que sus hijos estudien, que la enseñanza sea el pan de todos los días del pueblo de Cuba.

Y es lógico; no se me ocurriría a mí exigir que los señores profesores o los señores alumnos actuales de la Universidad de Las Villas realizaran el milagro de hacer que las masas obreras y campesinas ingresaran en la Universidad. Se necesita un largo camino, un proceso que todos ustedes han vivido, de largos años de estudios preparatorios. Lo que sí pretendo, amparado en esta pequeña historia de revolucionario y de comandante rebelde, es que comprendan los estudiantes de hoy de la Universidad de Las Villas que el estudio no es patrimonio de nadie, y que la Casa de Estudios donde ustedes realizan sus tareas no es patrimonio de nadie: pertenece al pueblo entero de Cuba, y al pueblo se la darán o el pueblo la tomará; y quisiera, porque inicié todo este ciclo en vaivenes de mi carrera como universitario, como miembro de la clase media, como médico que tenía los mismos horizontes, las mismas aspiraciones de la juventud que tendrán ustedes, y porque he cambiado en el curso de la lucha, y porque me he convencido de la necesidad imperiosa de la Revolución y de la justicia inmensa de la causa del pueblo,

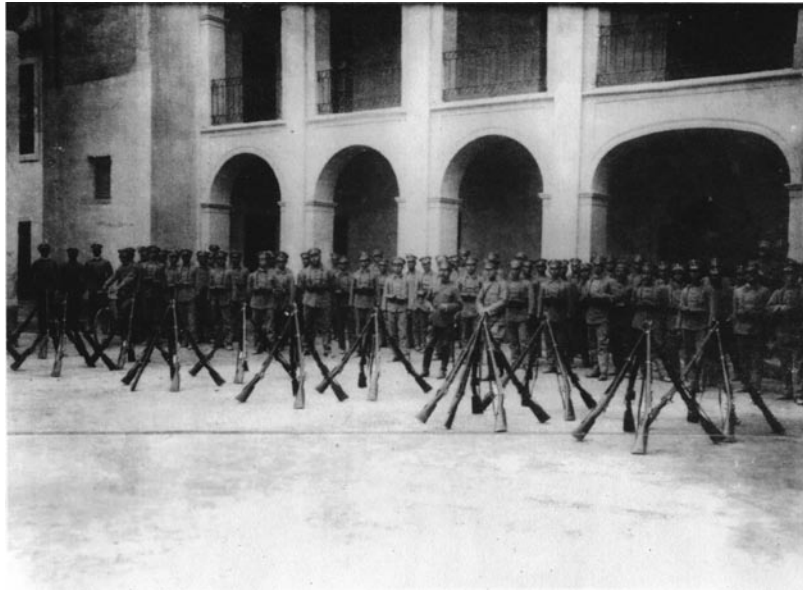
por eso quisiera que ustedes, hoy dueños de la Universidad, se la dieran al pueblo. No lo digo como amenaza para que mañana no se la tomen, no; lo digo simplemente porque sería un ejemplo más de los tantos bellos ejemplos que se están dando en Cuba, que los dueños de la Universidad Central de Las Villas, los estudiantes, la dieran al pueblo a través de su Gobierno Revolucionario. Y a los señores profesores, mis colegas, tengo que decirles algo parecido: hay que pintarse de negro, de mulato, de obrero y

de campesino; hay que bajar al pueblo, hay que vibrar con el pueblo, es decir, las necesidades todas de Cuba entera. Cuando esto se logre nadie habrá perdido, todos habremos ganado y Cuba podrá seguir su marcha hacia el futuro con un paso más vigoroso y no tendrá necesidad de incluir en su Claustro a este médico, comandante, presidente de banco y hoy profesor de Pedagogía que se despide de todos.

28 de diciembre de 1959

**IMÁGENES
DE LA REFORMA**

Soldados en la UNC,
1918 (AGN).



Soldados, bomberos y
policías en la UNC,
septiembre, 1918 (AGN).



Recepción en la estación de trenes al doctor Salinas, 1918 (AGN).



Mitin en Buenos Aires, organizado por la Federación de Asociaciones Culturales, presidida por Gregorio Berman, en apoyo a los estudiantes cordobeses, 28 de julio de 1918 (Caras y Caretas).

José Ingenieros en una
práctica de psiquiatría,
1904 (AGN).



Facultad de Derecho y
Ciencias Sociales.
(Calle Moreno)
Postal de la época.



Facultad de Derecho y
Ciencias Sociales.
(Calle Las Heras) (AGN).



“Mesas y sillas...
las únicas víctimas”.
Protesta estudiantil en
Derecho. Caras y
Caretas, 1919.

Toma de la Facultad
de Derecho, 1929
(AGN).



Elecciones en la
Universidad de Buenos
Aires. Década de 1920
(AGN).



Manifestación estudiantil,
septiembre de 1930
(AGN).



El doctor
Alfredo Palacios,
Conferencia en
1923 (AGN).

Doctor José Araya,
ministro e inventor de la
Universidad de Santa Fe
antes de su nacionaliza-
ción (Caras y Caretas).



Deodoro Roca (AGN).



Acto de colación de grados en la Universidad (1927), el ministro de Instrucción Pública Antonio Sagarna, monseñor Agustín Banere y el rector Juan B. Terán (AGN).



Ocupación por parte de los estudiantes de la Universidad de Córdoba, 1918 (AGN).

