



Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes
ese montón de espejos rotos.

A cien años de la Reforma Universitaria

Boletín de la BCN

131

Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación. -- Año 1, n.º 1 (1918)-
Año 11 (1929) ; 2.ª época, Año 1, n.º 1 (mayo 1932)-Año 2, n.º 6 (oct.1934) ;
[3.ª época], n.º 1 (sept./oct. 1934)- . -- Buenos Aires : Biblioteca del
Congreso de la Nación, 1918- .
v. ; 25 cm.

ISSN 0004-1009.

1. Biblioteca del Congreso - Argentina - Publicaciones Periódicas. I. Biblioteca
del Congreso.

A cien años de la Reforma Universitaria

Boletín de la BCN n.º 131

ILUSTRACIÓN

Fervor, Gabriela Olivieri (2018)

DIRECTOR RESPONSABLE

Alejandro Lorenzo César Santa

COMPILADORES

Nicolás González Galatoire, Marta Palchevich y Ana Laura Rivara

DISEÑO, COMPAGINACIÓN Y CORRECCIÓN

Subdirección Editorial

IMPRESIÓN

Dirección Servicios Complementarios

Alsina 1835, 4.º piso. CABA

Las opiniones, ideas, doctrinas, conceptos y hechos aquí
expuestos, son de exclusiva responsabilidad de los autores.

© Biblioteca del Congreso de la Nación, 2018

Av. Rivadavia 1850, 3.º piso. CABA

Registro DNDA N.º 5342086

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Abril 2019

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

ISSN 0004-1009

Pero considerada la educación como un canal de ascenso y de prestigio, también la clase media tratará de aprovechar y aumentar todas las posibilidades que el sistema le brindaba para alcanzar la universidad, baluarte de los grupos tradicionales; esto lo corrobora el hecho de que al cabo de pocos años comenzaron a pretender una participación en el poder político a expensas de dichos grupos tradicionales, y lo alcanzaron en 1916 con la llegada de Hipólito Yrigoyen a la Presidencia de la República. Este proceso se manifestó en el plano de la educación terciaria con la Reforma Universitaria de Córdoba (1918) y el suceso se propagó, con distinta profundidad y velocidad, por casi toda América Latina. Esto indica la irrupción de esos nuevos sectores, fortalecidos y ya envalentonados a partir de 1890 y que exigían una democratización de la vida política a través del sufragio, mecanismo de expresión política adulterado por el fraude y por la marginación de los inmigrantes privados del derecho al voto; y reclamaban además una mayor participación en la vida educativa y cultural,...

Gregorio Weinberg
Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina

No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política.

José Carlos Mariátegui
Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana

Al cumplirse el centenario de la Reforma Universitaria del 18, la Biblioteca del Congreso ofrece este número del Boletín como homenaje al trascendente movimiento estudiantil destinado a la democratización de la universidad pública.

Si bien el estallido se produce en la Universidad de Córdoba, prontamente se difunde y su influencia alcanza a las otras universidades de la nación y a las de Perú, México, Cuba y Uruguay, principalmente.

Confirma su ideario revolucionario a través del Manifiesto Liminar dirigido a “los hombres libres de América del Sud” y, evocando expresiones libertarias de los inicios de la Patria, el Manifiesto proclama:

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. (...) estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. 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.

El predominio del pensamiento clerical y colonial, y la estructura autoritaria de la universidad garantizaban, hasta entonces, el orden conservador establecido durante décadas por la elite liberal, en buena parte dueña de la tierra.

El arribo al gobierno nacional del presidente radical Hipólito Yrigoyen desorienta esta constante y anima un imaginario colectivo en el que la educación pública y el desarrollo intelectual pueden resultar estrategias eficaces para la libertad y el ascenso social de pueblos e individuos. Fuera de ese momento histórico y del contexto internacional, la Reforma del 18 —de vigoroso sentido latinoamericanista— no habría sido posible.

En 1949, otro presidente de identidad nacional y popular, Juan Domingo Perón, amplía la inclusión social con el Decreto 29.337 de Gratuidad de la Enseñanza Universitaria, hasta ahora vigente, y de Ingreso Irrestringido.

Que la Reforma Universitaria del 18 haya sido amordazada y sus defensores perseguidos, cuando no asesinados, por las dictaduras que padeció el pueblo argentino

en el transcurso del siglo XX, es un testimonio irrefutable de su carácter democrático.

Encontrará el lector en esta publicación, análisis de diversos aspectos vinculados a la Reforma, sus contenidos de origen, los avances y las omisiones, la creación y disolución de organizaciones estudiantiles, el registro periodístico del movimiento, la expansión geográfica y sus particularidades y las resignificaciones que se suceden en la historia, entre otros temas.

La Reforma Universitaria durante la última dictadura. Entre su erradicación y su revalorización en la Universidad de Buenos Aires (1976-1983)¹

Guadalupe Seia

INTRODUCCIÓN

El 29 de marzo de 1976 fueron intervenidas todas las universidades nacionales por decisión del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”. Para ese momento llevaban casi 10 años bajo la injerencia directa del Poder Ejecutivo Nacional (PEN), primero a cargo de la dictadura de la llamada “Revolución Argentina” y luego del peronismo. Sin embargo, en el caso de la Universidad de Buenos Aires, como de la mayoría, fue la primera vez en su historia que las casas de altos estudios quedaron en manos de miembros de las Fuerzas Armadas (FF. AA.) que actuaron como rectores y decanos interventores.

Durante esos años se procuró desarrollar a nivel universitario un proceso de “reordenamiento” de los claustros articulado en una serie de pilares. Por un lado, la reducción de la matrícula estudiantil. Por otro, el establecimiento de una institución de funcionamiento jerárquico, subordinada al PEN y con un estudiantado desmovilizado, disciplinado y despolitizado. Según los datos brindados por el Registro Único de Víctimas del Terrorismo de Estado (RUVTE), el saldo represivo a nivel de la universidad porteña asciende a las 1150 personas asesinadas o desaparecidas entre 1974 y 1983, entre ellas 1086 estudiantes y graduados de las facultades.

En las próximas páginas abordamos sintéticamente las consideraciones de los funcionarios civiles y militares de la última dictadura acerca de la Reforma Universitaria, así como también las medidas dedicadas específicamente a desarticular su herencia en el funcionamiento de los claustros. Analizamos de qué modo, mientras desde el “Proceso de Reorganización Nacional” se buscaba borrar su influencia, las agrupaciones estudiantiles la revalorizaron y resignificaron, otorgándole un lugar central.

En el marco de nuestra investigación y para la elaboración del presente texto, hemos analizado un corpus de fuentes documentales que incluyó publicaciones oficiales, legislación y normativa universitaria, informes de inteligencia desclasificados, actas de las reuniones de la llamada Comisión de Asesoramiento Legislativo (CAL) que reemplazó a las Cámaras constitucionalmente electas, pren-

1. Este texto ha sido elaborado a partir de trabajos previos de nuestra autoría presentados en jornadas académicas (Seia, 2016), publicados en revistas académicas internacionales y nacionales (Seia, 2018a y Seia, en prensa) y nuestra tesis doctoral (Seia, 2018b).

sa gráfica (diarios, revistas) y otras publicaciones de organizaciones políticas y estudiantiles.²

LA DICTADURA CONTRA LA REFORMA UNIVERSITARIA

LA REFORMA EN EL ORIGEN

Entre los diagnósticos elaborados por diversas instancias militares y por el Ministerio de Cultura y Educación a nivel nacional, la Reforma Universitaria es insistentemente identificada como el inicio del proceso de “infiltración comunista” de las casas de altos estudios.³ Si bien estas ideas no eran nuevas para la década de 1970 (Pontoriero, 2014; Zanca y Mauro, 2018), se constituyeron como el núcleo básico de la justificación de la necesidad de intervenir y “reordenar” los claustros completamente “alterados” por el “accionar subversivo” que, incluso, había llegado a controlar puestos jerárquicos de la UBA durante el año 1973. Para ese momento, sostenían estos diagnósticos, se veían impedidos los derechos de estudiar y enseñar en la universidad.

Particularmente, la Federación Universitaria Argentina (FUA) y las federaciones locales eran identificadas como los espacios desde donde el comunismo internacional había logrado su objetivo principal: el cogobierno universitario. Desde allí, además, se había posibilitado que las cátedras quedaran en manos de docentes marxistas. A pesar de los esfuerzos desplegados a partir de 1966 y durante los años 1974 y 1976, las autoridades civiles y militares anteriores habían fracasado en erradicar dicha actividad, así como tampoco habían logrado imponer un ordenamiento legal que cristalizara y prolongara la “pacificación” universitaria.

El accionar de las agrupaciones estudiantiles también fue descrito y analizado por las FF. AA. y el Ministerio de Educación. En primer lugar, las organizaciones ofrecían charlas individuales sobre reclamos específicos como “comedor para los estudiantes, bibliotecas, actitudes excesivamente rigurosas de algún profesor, autonomía universitaria y/o ingreso irrestricto”. Aquellos alumnos que aceptaban “de buena fe” esas ideas se encontraban “listos” para el desplazamiento argumental hacia otros contenidos como “la universidad debe ser para los alumnos, su gobierno corresponde a los estudiantes, o por lo menos ha de ser tripartito, la universidad no debe ser solo para los hijos de los ricos, las injusticias sociales”. Observamos la identificación de las banderas de la Reforma Universitaria como contenidos para el “adoctrinamiento subversivo” del estudiantado. La

2. Una importante cantidad de estos materiales se encuentra disponible para la consulta en la Hemeroteca de la Biblioteca del Congreso. Otros materiales fueron consultados en diversos repositorios y archivos institucionales (CIN, UBA, Ministerio de Educación, Ministerio de Defensa, CEDINCI) y también en colecciones privadas.

3. Estas nociones se encuentran en documentos como: “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo” publicado en 1977 por el Ministerio, “El terrorismo en Argentina”, publicado por las FF. AA. en 1979 y “Marxismo y subversión en el ámbito educacional” publicado por el Estado Mayor del Ejército en 1980. Para un análisis detallado véase Rodríguez (2015) y Seia (2018b).

última etapa consistía en la promoción de *slogans* que, sostenían, llamaban a la “acción directa”. Para la dictadura, una vez que el estudiante era “convenientemente motivado” perdía su condición de tal, pues “se lo sacaba de la universidad para pegar carteles en la ciudad, realizar contacto de tipo terrorista”.

Las consecuencias directas, según estos diagnósticos, fueron “(...) el desorden, la desjerarquización, la quiebra de los valores esenciales, la falsa concepción sobre las ideas de autoridad y libertad y la pérdida generalizada de nivel académico”. Dicho diagnóstico construido desde las FF. AA. y también desde el Ministerio de Educación, sostenía que el “problema universitario” quedó subsumido al problema político-ideológico de la lucha contra la “subversión” en el ámbito de las universidades nacionales. En ese sentido, se observa el mencionado “consenso antisubversivo” entre los militares y los civiles que participaron de la toma de decisiones en el ámbito educativo. Se consideraba que la raíz del problema estaba, entonces, en la herencia del Reformismo de 1918 que estimulaba a los jóvenes a politizarse y organizarse para formar parte del gobierno universitario. El “copamiento comunista” de los claustros universitarios sufrió vaivenes a lo largo del siglo XX pero, en los análisis presentados, la etapa inmediatamente previa al denominado “Proceso de Reorganización Nacional” supuso un nivel de gravedad nunca antes visto en tanto los sectores “marxistas”/“terroristas” habían llegado a espacios de poder en la cartera educativa y en las universidades.

CONTRA EL COGOBIERNO

Para las autoridades civiles y militares la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad había conllevado su politización y con ella su radicalización e “izquierdización”. El “reordenamiento universitario” propuesto desde la cartera educativa buscaba transformar la estructura de gobierno y el funcionamiento de la institución. En este sentido, el cogobierno tripartito (igualitario o no), en tanto auto-gobierno de la institución con participación estudiantil, era una amenaza concreta ya que estimulaba la injerencia del estudiantado en las decisiones. De este modo, la ley n.º 21.276 “Prioridad para la normalización de las universidades nacionales” (1976) dispuso que el gobierno, la administración y la designación de autoridades de las universidades fueran ejercidos por el Ministerio de Educación. Esta cartera también fue facultada para resolver las situaciones que afectaran “la paz, el orden interno de las universidades y su funcionamiento normal” (Art. 4.º) no previstas en esta ley y para disponer del cese del personal docente y directivo (Art. 10.º). Asimismo, recordemos que continuaba prohibida toda actividad de “adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial” (Art. 7.º).

Las autoridades educativas y las de la UBA rechazaron la posibilidad de que la universidad fuese gobernada por profesores y alumnos. El primer rector civil de la etapa, Alberto Constantini sostenía que la modalidad tripartita era “una razón de desórdenes”. Para el ingeniero, el gobierno de la casa de estudio debía ser normado en términos académicos y así dar expresión a los claustros para la

“búsqueda mancomunada” de la solución a los “grandes problemas” de la universidad. Una vez saneados los claustros, a su criterio, los estudiantes podrían participar de discusiones estrictamente académicas, al igual que los graduados, en una proporción minoritaria. Para ello, se establecerían condiciones de idoneidad (calificaciones), evitando que el cargo de delegado estudiantil fuera utilizado con una “función política”. Por otro lado, afirmaba que no había que negar el pensamiento político del alumnado “siempre y cuando no se desarrolle dentro del ámbito universitario”. En cambio, quienes esgrimieran “argumentos para destruir nuestro estilo de vida” debían ser desterrados de la universidad y del país. El objetivo era una universidad que borrara “definitivamente esa imagen politizada y conflictiva”.

El enfrentamiento contra la “universidad reformista” cuestionaba de raíz la existencia de un *demos* universitario constituido por los estudiantes y que ellos tuvieran la posibilidad de participar igualmente en el gobierno de la institución. En tal sentido, el Sub-Secretario de Educación, Eduardo Ventura afirmaba en referencia a la tradición reformista: “Queremos una Universidad y no un soviet tumultuoso de profesores, alumnos y egresados”. El orden al interior de los claustros de la UBA debía ser jerárquico (y cristiano, occidental y patriótico), bajo la orientación del gobierno nacional y del Ministerio de Cultura y Educación.

Los rectores porteños acordaron el papel subordinado que los estudiantes ocupaban en la jerarquía universitaria. Si bien podrían llegar a ser escuchados, no podían formar parte del gobierno, incluso a pesar de estar formándose para desempeñarse como “ciudadanos y profesionales de la República”. Las autoridades compartían el modelo de juventud delineado por el “Proceso de Reorganización Nacional” para los estudiantes: sujetos pasivos que requerían tutela y resguardo de los peligros que acechaban. En las casas de altos estudios, los estudiantes debían ocupar un rol de discípulos. Incluso para Lucas Lennon, rector que propuso una gestión más abierta al estudiantado, la juventud era el principal “destinatario” de la obra que estaban desarrollando. Los objetivos de la educación superior solo se lograrían con “orden”, fruto de “la convivencia armónica y respetuosa de los diferentes estamentos que componen la comunidad universitaria, por esencia jerarquizada”, en la que los docentes forman y los estudiantes “reciben” el conocimiento.⁴ En efecto, el rol de los universitarios quedó limitado a su preparación y formación profesional, con una orientación humanista e integral.

LA AUTONOMÍA EN DEBATE

A pesar del “consenso antisubversivo” y de la identificación del “origen reformista”, la cuestión específica de la autonomía universitaria conllevó ciertas diferencias entre los distintos funcionarios que pasaron por cargos jerárquicos en la

4. “Palabras del rector de la UBA, Dr. Lennon. Recepción de abanderados y escoltas de facultades y carreras”, 10/5/1979. Disponible en: http://www.uba.ar/archivos_internacionales/image/Dr_%20Lucas%20Lennon.pdf [Última consulta: 11/10/2018]

UBA y el Ministerio de Educación. El recambio acelerado de los primeros rectores civiles en la UBA estuvo vinculado con enfrentamientos que surgieron entre éstos y las autoridades nacionales, tanto de la cartera educativa como de la Junta de Gobierno. Este fue el caso de Alberto Constantini y Luis Cabral, quienes señalaron la necesidad de preservar cierta autonomía sobre la administración de las casas de estudio contra los pareceres de los ministros de educación Ricardo Bruera y José Catalán.⁵ Esta posición contradecía uno de los pilares de la propuesta dictatorial para la universidad: la subordinación total de las casas de estudio respecto del PEN, así como la erradicación total del reformismo.

Mientras que los rectores defendían la autonomía académica y administrativa como medio para el desarrollo de una universidad de excelencia, los ministros apostaban a la subordinación directa de las casas de estudio para avanzar con el “reordenamiento” y “redimensionamiento” y, también, para erradicar posibles nuevas olas de politización estudiantil estimuladas por la posibilidad de que el estudiantado participe en las decisiones de la vida universitaria. En ese sentido, observamos la búsqueda deliberada y coherente por parte de las autoridades educativas de la dictadura para combatir la Reforma Universitaria, “pecado original” que inició la “infiltración comunista” en las casas de altos estudios.

Estas miradas contrapuestas se dieron a pesar de que aquellos funcionarios interventores habían sido designados por las autoridades de la cartera educativa. En términos generales, coincidían en la necesidad de eliminar la “amenaza subversiva” en los claustros y de “redimensionar” el sistema universitario que había crecido desproporcionadamente en los años anteriores. Sin embargo, no dudaron en manifestar sus discrepancias en materia de administración y gobierno de las instituciones universitarias. Por un lado, postularon la importancia de la libertad de enseñanza e investigación, y por otro, afirmaron el papel que le correspondía a la propia “comunidad académica” (claustro profesoral) en la orientación de las asignaturas, carreras e ingresos.

La disputa acerca de la importancia de mantener o eliminar la autonomía universitaria no se limitó a un intercambio de pareceres. Constantini se opuso a los lineamientos del “Sistema Nacional de Enseñanza Superior” propuesto por Bruera que planteaba la centralización de la política universitaria en la autoridad ministerial y a las disposiciones del MCE sobre el ingreso, fijadas para 1977, aun cuando compartía el objetivo último de limitar el crecimiento de la matrícula ante su “expansión descontrolada” durante los años previos. Asimismo, planteó la necesidad de normalizar los claustros, una vez que fuera superada de manera definitiva la “amenaza subversiva”. Cabral, por su parte, se opuso abiertamente, alegando autonomía, a la propuesta de regionalización contenida en las “Pautas para la Organización Académica de las Universidades Nacionales” desarrolladas por Catalán que implicaban el cierre de carreras y facultades y la pérdida de in-

5. Para un análisis detallado de estos debates y conflictos, véase Seia (2018a).

jerencia de la “comunidad” (de profesores exclusivamente) sobre los asuntos de su propia unidad académica.

Ante estos planteos, la cartera educativa hizo sentir su posición. El ministro Bruera declaró que solo concebía una autonomía adaptada a la política nacional en tanto planeamiento global que organizaría a las instituciones de “modo coherente con el desarrollo nacional”. Más adelante, Catalán denunció al rector Cabral por “lesión y desconocimiento público de su autoridad”. El ministerio no podía ser cuestionado ya que las universidades funcionaban como unidades de ejecución del sistema presidido por el ministro, así los rectores eran designados por sus superiores en el PEN y debían responder a ellos.

En efecto, ninguno de estos dos rectores permaneció en sus cargos.⁶ El primero presentó su renuncia sosteniendo que la autonomía académica y la libertad de cátedra eran pautas básicas irrenunciables. Estas orientaciones no eran compartidas por el Ministerio de Cultura y Educación que obraba en pos de consolidar un sistema de centralización, convirtiendo las casas de altos estudios en “simples unidades de ejecución”. Cabral, en cambio, fue cesado en sus funciones al negarse a renunciar a pedido del ministro Catalán, quien también fue removido de su cargo a solicitud del presidente de facto Videla.

El caso de la UBA ilustra que desde el Ministerio de Cultura y Educación no se aceptaban discrepancias de criterios, su exposición pública y el cuestionamiento abierto y directo a los planes de “reordenamiento” y “redimensionamiento” del sistema universitario. Asimismo, era nocivo que dichas críticas fueran efectuadas por las máximas autoridades de una casa de estudios que tenía gran prestigio académico y protagonismo político, y concentraba la atención de la prensa nacional. La autonomía no solo representaba un obstáculo para el desarrollo de la política universitaria nacional, sino también una bandera histórica de la Reforma Universitaria.

LA NUEVA LEY UNIVERSITARIA

En sus diagnósticos, los funcionarios civiles y militares consideraban que el proceso de “depuración” desarrollado entre 1974 y 1975 desde el PEN había tenido limitaciones debido a que no había postulado normas ni cristalizado institucionalmente los cambios logrados. Con el proyecto de ley presentado por el ministro Juan Llerena Amadeo en 1979, se buscó subsanar dicho “error”.⁷ Consecuente con su concepción de las casas de altos estudios como lugares en donde la “subversión apátrida” había actuado con mayor intensidad, el objetivo principal de la legislación era “erradicar totalmente del régimen universitario la subversión” y producir la definitiva “normalización” del sistema. El funcionario afirmaba que

6. Constantini fue reemplazado por el Secretario de Ciencia y Técnica, Sol Rabasa. Luego, asumió Cabral que fue reemplazado por la gestión interina de Alberto Donnes, el decano en funciones de la Facultad de Medicina.

7. Sobre el proyecto de ley y su sanción, véase Rodríguez (2015) y Seia (2017).

era menester actualizar la normativa en tanto la ley 20.654 no había impedido que la universidad llegase a un estado de “desorden, convulsión y subversión amenazando la propia vida del país”. En ese sentido, las FF. AA. y el Ministerio de Cultura y Educación coincidían en que la ley tenía elementos que favorecían el accionar de la “izquierda” en los claustros.

El proyecto establecía los fines de la universidad, como así también sus funciones y objetivos, entre los que se destacaba la formación plena del hombre, la transmisión de valores, conocimientos y métodos de investigación, la búsqueda de verdad y la preservación de la cultura y los valores espirituales de la Nación (Art. 2). El artículo 5.º establecía que las universidades eran personas jurídicas de carácter público, que gozaban de autonomía académica y autarquía administrativa, económica y financiera. Sin embargo, tanto la autonomía como la autarquía encontraban su límite en las exigencias del denominado “bien común” y el mantenimiento del “orden público”. Así, el Poder Ejecutivo Nacional se reservaba el derecho de intervención ante “a) manifiesto incumplimiento de la ley; b) grave alteración del orden público; c) conflicto insoluble dentro de la universidad; d) grave conflicto con los poderes del estado” (Art. 7). También ratificaba las pruebas de ingreso y de cupos (Art. 34) y establecía la posibilidad de fijar aranceles (Art. 39).

Acorde con lo propuesto por Llerena Amadeo, las universidades debían promover la participación de los alumnos creando organismos que canalizaran sus inquietudes y peticiones y así prepararlos para “su integración responsable en la comunidad” (Art. 36). Claro que, los artículos 4, 5 y 74 prohibían actividades de “propaganda, adoctrinamiento, proselitismo o agitación de carácter político” para “asegurar el normal funcionamiento de las instituciones, evitando desviaciones nocivas”. Asimismo, la Asamblea Universitaria, Consejos Superiores y Académicos estarían integrados exclusivamente por las autoridades designadas por el Poder Ejecutivo y por un número reducido de profesores elegidos por voto obligatorio y secreto de los profesores regulares de cada facultad. Las funciones jerárquicas en las casas de estudios eran incompatibles con cargos político-partidarios o gremiales.

Cuando se conoció el proyecto, se difundieron numerosos cuestionamientos de parte de una variada gama de actores políticos y universitarios. Entre las críticas se consideraba que se había escrito de un modo apresurado ya que se estaba confeccionando una ley orgánica de educación sin consultas ni debates, ignorando a la comunidad académica, profesional y científica. También se manifestó la falta de garantías democráticas para debatir qué universidad se quería. Numerosos sectores como la prensa, representantes de partidos políticos, actores universitarios, sectores católicos, la CTERA y algunos rectores de universidades privadas cuestionaron la prohibición de las actividades partidarias que recaía sobre los docentes y autoridades.⁸ En respuesta a este punto, los rectores de las

8. Sobre los cuestionamientos al proyecto de ley, véase Seia (2017).

universidades nacionales consideraban que esta limitación buscaba minimizar una de las causas del “desbande en la universidad” que a principios de los setenta se había convertido en “una tribuna de los partidos políticos” donde se adoctrinaba política e ideológicamente a los jóvenes estudiantes.⁹ El objetivo político era restarles la posibilidad de actuar a los sectores que concurrían a la universidad a “cooptar mentes jóvenes”.

Los rectores de las universidades nacionales respaldaban la iniciativa del Ministerio y compartían los objetivos últimos de la nueva normativa. Sin embargo, el acuerdo no era absoluto: a los rectores les preocupaban particularmente los efectos de la modalidad de concurso para la regularización de los cargos docentes, ya que consideraban que existía la posibilidad de que se presentaran y ganaran profesores “altamente preparados” pero de “ideologías foráneas o subversivas”. Pese a sus sospechas, coincidieron en que recurrir a otro sistema de selección podía implicar mayor revuelo político y entorpecer el proceso de “normalización”, por lo que terminaron por respaldarlo.¹⁰

Otro punto cuestionado ampliamente por diversos actores políticos y universitarios fue la escasez de autonomía; pese a que la misma no se omitía en la Ley, manifestaban que la universidad era entendida como una instancia administrativa más del gobierno, situación que ponía en evidencia la limitación de la misma. En debate con estas miradas, el Subsecretario de Políticas Universitarias, Ventura, expresaba que la universidad era autárquica pero no autónoma como los estados soberanos: “(...) no creo que después de leído el proyecto alguien pueda pensar que interpreta los postulados de la reforma, que nació signada por la Revolución rusa del 17.”¹¹ En la misma línea, el rector de la UBA Lucas Lennon celebraba como “hito histórico” que la nueva ley enterrara definitivamente la reforma.¹²

Pese a los cuestionamientos, el 22 de abril de 1980 se sancionó la nueva ley universitaria sin modificaciones sustanciales. La legislación y sus voceros explicitaron la noción de universidad que la dictadura había construido: una institución que dependía directamente del gobierno nacional con la intermediación de los funcionarios de la cartera educativa. La misma no podía ni debía elegir sus propias autoridades, aprobar su estatuto, definir sus planes de estudios y programas sin la supervisión y autorización del PEN. Se trataba no solo de una casa de estudios subordinada sino también jerárquica en la que los decanos debían responder al rector, el rector al ministro y al presidente de la nación y donde las voces de los demás actores universitarios tenían escasa o ninguna relevancia, como era el

9. El 22 febrero de 1980 la Comisión de Asesoramiento Legislativo (CAL) se reunió con algunos rectores de las universidades nacionales en representación del CRUN. Asistieron: Lennon (UBA), H. Ricomi (UNR), P. Martínez (UNCuyo), C Storni (UNLZ), R. Cruz (UNCentro), M. Navarro (UNMdP). (PEN-CAL, Subcomisión n.º 3. Senado de la Nación, Taquígrafos, 1980).

10. PEN-CAL: Subcomisión n.º 3, op. cit.

11. “La pelea por la nueva universidad”, en *Confirmado*, año 14, n.º 497, 12 de julio de 1979.

12. Lennon, L. en PEN-CAL: Subcomisión n.º 3, op. cit.

caso de los estudiantes. Se buscaba borrar la tradición reformista legalizando los límites a la autonomía y la eliminación del cogobierno.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL POR LA REFORMA UNIVERSITARIA

A nivel estudiantil, en cambio, la herencia del Reformismo Universitario cobró durante la última dictadura una relevancia notable. Es importante plantear, antes de avanzar, que en años recientes las investigaciones del campo de la Sociología y la Historia acerca del movimiento estudiantil argentino ha cuestionado la idea extendida de que la identidad reformista se encontraba en una crisis terminal durante las décadas de 1960 y 1970, producto de una politización y “peronización” del estudiantado. Por el contrario, la reconstrucción pormenorizada de la movilización estudiantil en esos años en la UBA da cuenta de que las agrupaciones declaradas como reformistas (Movimiento de Orientación Reformista y Franja Morada) tuvieron un protagonismo notable e incluso durante el tercer gobierno peronista lograron consolidar y ampliar su influencia electoral, mientras que el peronismo universitario no logró sostener la extraordinaria *performance* de 1973 (Califa, 2014; Bonavena, Califa y Millán, 2018; Millán, 2018).

A partir de lo dicho nos interesa plantear que la importancia del reformismo en los postulados de las diversas agrupaciones estudiantiles no fue una novedad de la etapa dictatorial. Sin embargo, sí es factible hablar de un proceso de resignificación en tanto la construcción discursiva acerca de la importancia del legado de la Reforma Universitaria se retrotrajo a 1918 e invisibilizó deliberadamente otras experiencias del pasado más cercano en el que los grupos reformistas participaron activamente de las movilizaciones callejeras de fines de la década de 1960 y principios de la de 1970.

En 1978, al cumplirse el aniversario número 60 de la Reforma Universitaria, las agrupaciones políticas a nivel estudiantil dedicaron varias notas sobre el tema en sus publicaciones, destacando sus aportes positivos y la distancia entre la realidad de ese momento y las conquistas. De ese modo, incluso agrupamientos que no se declaraban reformistas utilizaban dichos logros para cuestionar la política universitaria de la dictadura. Por ejemplo, desde la izquierda trotskista se hablaba de un proceso de “contrareforma” que cobraba forma en políticas como el “limitacionismo”, el ingreso restringido, la eliminación del manejo democrático de las casas de estudio, la prohibición de las organizaciones estudiantiles, la represión, el bajo nivel académico, la destrucción de carreras (como Psicología y Sociología), la proyectada imposición de aranceles.¹³

El comunismo junto con las otras agrupaciones declaradamente reformistas (socialistas y radicales) destacaban la importancia de recuperar el ideario y los logros del reformismo de 1918: la organización democrática de las universidades

13. “Haciendo pito catalán”, en *Opción*, n.º 3, año 1, mayo de 1978, p. 7; “Lo que perdimos, lo que debemos ganar”, en *Opción*, n.º 15, año 2, noviembre de 1979, pp. 14-15.

sobre la base de la participación estudiantil; la reforma del profesorado por la docencia libre, asistencia libre y periodicidad de la cátedra; la reforma de los planes de estudio, afirmando el sentido social y nacional de las carreras; y la universidad en función de un ideal de conocimiento y de servicio americano. Sostenían que “la postura democrática y el hondo contenido social de la reforma” podían alumbrar el camino universitario.¹⁴

El elemento “democrático” aparece como el eje articulador de la Reforma Universitaria para los comunistas. En ese sentido, los instrumentos claves de la filosofía reformista eran el gobierno tripartito y la autonomía universitaria, los concursos públicos y la docencia libre, las cátedras paralelas y la extensión universitaria. Las agrupaciones estudiantiles afirmaban que, a pesar de que el cuerpo de ideas reformista fuera renovado según la realidad del momento, el elemento democratizante persistiría como núcleo de la concepción universitaria moderna.

Un año después se daba a conocer el proyecto de ley universitaria elaborado, sin consulta alguna, por el ministro de educación Juan Llerena Amadeo.¹⁵ Para la FUA, los contenidos del proyecto “burlaban” una vez más los conceptos de autonomía y cogobierno, reemplazándolos por un régimen autoritario. Por el contrario, afirmaba que en la Argentina ninguna ley universitaria que ignoró los postulados de la Reforma había servido para engrandecer a la universidad y que, la ley que ignorase a la comunidad académica y a las organizaciones representativas de la vida política y social de la nación carecería de vigencia.

En esa línea, se ubicaron buena parte de las objeciones de un arco amplio de organizaciones estudiantiles que incluyó al radicalismo, comunismo, socialismo, trotskismo, desarrollismo, entre otros. Entre los puntos de acuerdo al interior del movimiento estudiantil se destacaba el cuestionamiento a que la ley eliminaba la participación estudiantil en el gobierno universitario, limitando al estudiantado a una “integración responsable” que se reducía a la coordinación de actividades deportivas y recreativas, así como también la eliminación definitiva de la autonomía universitaria. La ley fue caracterizada como antidemocrática, con la finalidad de regresar al modelo universitario prereformista, elitista y oligárquico. Asimismo, se consideró que el punto fundamental era “maniar y silenciar al estudiantado.”¹⁶

14. “Crónica y vigencia de la Reforma Universitaria (I). Un renovado perfil universitario”, en *Imagen*, 01-15/06/1978, p. 5; “Crónica y vigencia de la Reforma Universitaria (II). Contenido democrático y proyección social”, en *Imagen*, 16-29/06/1978, p. 4-5; “Crónica y vigencia de la Reforma Universitaria (III). Una lucha por la dignidad”, 30/06-13/07/1978, en *Imagen*, p. 5; “FUA: ley y reforma”, n.º 45, año II, 27/07-9/08/1979, p. 2; Franja Morada en *Clarín* (16/06/1979), en *Perspectiva Universitaria*, n.º 6, junio de 1979, p. 58.

15. Para un análisis detallado de las críticas al proyecto de ley, finalmente sancionado, véase Seia (2017) y Seia (2018b).

16. *Perspectiva Universitaria*, n.º 6, junio de 1979; “La vieja ley (2.ª nota)”, en *Imagen*, n.º 39, año II, 4 al 17 de mayo de 1979, p. 2; “Ley universitaria. Contra todo y todos”, n.º 62, III, 21/04-05/05/1980, p. 2; “FUA: ley y reforma”, idem; “Fuera la ley universitaria”, “¿Qué plantea la ley?”, en *Nueva Generación*, n.º 6, junio de 1980, p. 6-8; “Universidad: un engendro antidemocrático”, “FUA: ¿silencio en la noche?”, en *Opción*, n.º 19, mayo de 1980; “La ley universitaria es antidemocrática”, en *Boletín Universitario (PST)*, n.º 2, marzo de 1980, p. 9-10.

Finalmente, se sancionó en 1980 y la UBA inició su proceso de “normalización” bajo dicho marco legislativo en 1981 a partir del llamado a concursos docentes para conformar el claustro docente de donde provendrían los miembros de la Asamblea Universitaria, únicamente constituida por dicho sector. Los concursos fueron cuestionados por diversos actores de la comunidad universitaria por vicios en su concreción y por articular una “maniobra continuista” que buscaba perpetuar a los funcionarios del régimen y así entorpecer y desestabilizar a un futuro gobierno democrático.¹⁷

El cuestionamiento a la “normalización” como fin y a los concursos como medio incorporó el “tema de la participación estudiantil” ya que la ley establecía que el gobierno de la UBA recaería exclusivamente sobre una minoría de profesores titulares y las autoridades designadas por el PEN. A los estudiantes les correspondía un lugar pasivo y secundario, adquiriendo enseñanzas de sus profesores y aceptando los espacios cedidos para su expresión (boletines, entrevistas, encuestas, etc.). Las agrupaciones estudiantiles exigían ser escuchadas y obtener el lugar que al claustro estudiantil le correspondía en la casas de altos estudios.

A partir de estas críticas, desde los diversos sectores políticos, se comenzaba a conformar a grandes rasgos un modelo alternativo de universidad. En este marco, el rescate de la tradición reformista por gran parte de la militancia estudiantil fue central. La autonomía y el cogobierno con participación estudiantil eran dos de los pilares para construir una universidad democrática en la que todos los miembros de la comunidad tendrían espacio para la expresión. solo así, afirmaban, se podría poner fin a la universidad jerárquica, autoritaria y antidemocrática de la dictadura. Para fines de 1982, el movimiento estudiantil había generado un planteo global de oposición a la dictadura en materia universitaria, que además se articulaba con el movimiento social y político nacional que desde diferentes sectores bregaba por el fin de la dictadura y la transición a un sistema democrático. La universidad debía ser democrática como el nuevo gobierno, atendiendo al desarrollo nacional.

A MODO DE CIERRE

En este breve texto hemos planteado dos ideas fundamentales. En primer lugar, la búsqueda deliberada y más o menos sistemática de las autoridades educativas y militares del “Proceso de Reorganización Nacional” para eliminar la herencia de la Reforma Universitaria de la estructura y el funcionamiento de las casas de

17. “Protesta la UNE contra los concursos”, en *Clarín*, 18/11/1982, 26/11, 22, 23/12/1982; IV, 23 y 26/11/1982; *La Nación*, 05 y 15/12/1982 en *Perspectiva Universitaria*, “Pronunciamientos sobre concursos”, n.º 11/12, diciembre de 1982-enero de 1983 pp. 75-142; Volante JS (FFyL), “Qué propone el PST”, 1982; Volante JPU, “Unidad estudiantil contra el continuismo oligárquico”, 1982; Volante JPU, “Contra el continuismo la JPU propone”, 1982, Volante FJC, “Desbaratar la maniobra del continuismo reaccionario en la universidad”, 09/09/1982; “Continuismo”, en *Aquí y Ahora La Juventud*, n.º 1, I, 16-29/09/1982.

altos estudios del país. La misma era identificada como el “pecado original” en el proceso de “infiltración comunista” de los claustros bajo la influencia de la Revolución Bolchevique. A través de la politización estudiantil y la obtención de la participación en el gobierno universitario, los jóvenes se habían radicalizado y las “organizaciones subversivas” cooptaban militantes para sus planes de alteración del orden nacional.

A partir de dicho planteo hemos reconstruido algunos de los rasgos del modelo universitario propuesto por la dictadura. Se buscaba constituir de manera durable casas de estudios con un estudiantado reducido en su número, disciplinado, desmovilizado y desorganizado con un lugar pasivo en una estructura universitaria jerárquica que además estaba subordinada directamente al Poder Ejecutivo Nacional. Así, las universidades perdían su autonomía y la posibilidad de ser gobernadas por los miembros de su comunidad, a la vez que todo tipo de actividad política o gremial estaba prohibida dentro de los claustros e incluso por fuera de los mismos para docentes y autoridades.

En segundo lugar, y en relación al objetivo de la dictadura, en el movimiento estudiantil las agrupaciones de diversas tendencias políticas acordaron en la necesidad de valorizar la importancia de la Reforma Universitaria y de su herencia para las universidades nacionales. Como señalamos, dicha revalorización estuvo concentrada en dos ejes. Por un lado, el regreso a la gesta de 1918, relacionando la universidad prereformista a la universidad de la etapa dictatorial (“contrareforma”) y la invisibilización del proceso de movilización estudiantil de las décadas de 1960 y 1970. Por otro, las agrupaciones estudiantiles destacaron al Reformismo en clave democrática, contraponiendo la autonomía y el cogobierno universitario a la universidad “elitista, limitacionista” y subordinada al gobierno de las FF. AA. vigente en ese momento.

La revalorización y resignificación de la Reforma Universitaria posibilitó la construcción progresiva por parte del movimiento estudiantil de un modelo general de universidad “antidictatorial” o de la “democracia” por el cual movilizarse y en función del cual denunciar diferentes medidas de la política universitaria dictatorial como la sanción de una nueva ley y la normalización de los claustros sin participación estudiantil. Asimismo, este proceso implicó que la herencia reformista no lograra ser borrada de los claustros como buscaron los rectores y funcionarios del Ministerio de Educación. Fue el movimiento estudiantil de la UBA el que levantó y mantuvo vivas las banderas de la Reforma Universitaria como camino para la democratización de la universidad.

REFERENCIAS

FUENTES

DOCUMENTOS OFICIALES

ESTADO MAYOR GENERAL DEL EJÉRCITO (1980), “Marxismo y Subversión. Ámbito educacional”, Buenos Aires.

FF.AA. (1979), “El Terrorismo en Argentina”, Buenos Aires.

FUERZA AÉREA ARGENTINA (1982), “Informe periódico de la Delegación Militar de Fuerza Aérea. Reunión de rectores de universidades nacionales, subsecretario de educación, asesor de comunicación social y delegados militares. Tema: neutralización del activismo estudiantil”, Buenos Aires. Disponible en Archivos Abiertos, Centro de Documentos “Edificio Cóndor”.

———, Jefatura II de Inteligencia (1982), “Comunicación Escrita Interna (Comesin) n.º 20659, e informe de inteligencia”, Buenos Aires. Disponible en Archivos Abiertos, Centro de Documentos “Edificio Cóndor”.

MCE (1974-1983), Discursos de Ministros de Educación. Disponibles en Biblioteca Nacional de los Maestros, Buenos Aires, MCE

——— (1980), “Bases y Alternativas para una Ley General de Educación”, Buenos Aires. Disponible en Archivos Abiertos, Centro de Documentos “Edificio Cóndor”.

——— (1980), “Discurso pronunciado por el Señor Ministro de Cultura y Educación Dr. Llerena Amadeo en el Acto de Clausura de la II Reunión Plenaria del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales”.

——— (1980): “Mensajes Ministeriales. Proyecto de Ley Universitaria”, Buenos Aires, Centro Nacional de Documentación e información Educativa.

——— (1977), “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, Buenos Aires.

PEN (1976), Ley 21.276 “Prioridad para la normalización de las universidades nacionales”. Disponible en Archivos Abiertos, Centro de Documentos “Edificio Cóndor”.

——— (1976), “Bases para la intervención de las fuerzas armadas en el proceso nacional”.

——— (1980), Ley 22.207 “Ley orgánica de las universidades nacionales.”

PEN-CAL (1980), “Versión taquigráfica de la reunión de la Subcomisión n.º 3”. Disponible en Archivos Abiertos, Centro de Documentos “Edificio Cóndor”.

PRENSA Y PUBLICACIONES

Diarios *La Nación*, *La Prensa*, *La Voz*, *Clarín*, *Tiempo Argentino*, años 1982-1983. Recortes seleccionados y agrupados por la Secretaría de Prensa de la UBA. Disponibles en el Archivo Histórico de la UBA.

Revista *Aquí y Ahora* (1982-1983), órgano de comunicación de la FJC-PC. Disponible en el Archivo del Comité Central del PCA.

Revista *Imagen* (1977-1981), órgano de comunicación de la FJC-PC. Disponible en el Archivo del Comité Central del PCA y en el CEDINCI.

Revista *Nueva Generación* (1977-1981), órgano de comunicación de la Unión de Jóvenes por el Socialismo. Disponible en CEDINCI.

Revista *Opción* (1978-1982), órgano de comunicación de la Juventud del Partido Socialista de los Trabajadores. Disponible en CEDINCI.

Revista *Perspectiva Universitaria*, n.º 1-12, años 1976-1983. Archivo personal Claudio Suasnábar.

Volantes y plataformas de agrupaciones estudiantiles de la UBA. Disponibles en CEDINCI, Centro de Documentación “Universidad y Dictadura” (FFyL) y acervos privados.

BIBLIOGRAFÍA

BONAVENA, Pablo; CALIFA, Juan y MILLÁN, Mariano (2018), “¿Ha muerto la reforma? La acción del movimiento estudiantil porteño durante la larga década de 1966 a 1976”, en *Archivos de la historia del movimiento obrero y la izquierda*, vol. 6, n.º 12.

CALIFA, Juan (2014), *Reforma y revolución. La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966*, Buenos Aires, EUDEBA.

MILLÁN, Mariano (2018), “En las últimas casamatas. El movimiento estudiantil de la UBA en 1975”, en *Estudios*, n.º 40.

PONTORIERO, Esteban (2014), “Anticomunismo y catolicismo intransigente en los tempranos años sesenta: la representación de la amenaza revolucionaria en la Universidad Pública. Análisis de documento militar de inteligencia”, en *Primer encuentro de jóvenes investigadores del posgrado en Historia e Historia del Arte de IDAES*, UNSAM.

RODRÍGUEZ, Laura (2015), *Universidad, peronismo y dictadura. 1973-1983*, Buenos Aires, Prometeo.

SEIA, Guadalupe y CRISTAL, Yann (2018), “La izquierda estudiantil de la Universidad de Buenos Aires a la salida de la última dictadura (1982-1985)”, en *Archivos de la historia del movimiento obrero y la izquierda*, vol. 6, n.º 12, pp. 97-118.

——— (2016), “La Universidad de Buenos Aires (UBA) entre la ‘Misión Ivanissevich’ y la última dictadura (1974-1983). Represión, ‘reordenamiento’ y reconfiguraciones de la vida estudiantil”, Tesis de Maestría en Historia Contemporánea, UNGS: inédita.

——— (2017), “La búsqueda por la institucionalización y ‘normalización universitaria’ de la última dictadura en Argentina. Ley universitaria, nuevo estatuto y concursos docentes en el caso de la Universidad de Buenos Aires (1980-1983)”, *Debate Universitario*, n.º 6, n.º 10.

- (2018a), “La dictadura contra la Reforma Universitaria. Orientación de la política universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1976-1983)”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (RHELA), vol. 20, n.º 30.
- 2018b, “De la revolución a la reforma. Reconfiguraciones del movimiento estudiantil de la UBA durante la última dictadura (1976-1983)”, *Tesis Doctoral en Ciencias Sociales*, UBA, Inédita.
- , en prensa, “El reformismo universitario entre la dictadura y la democracia. Un análisis del movimiento estudiantil de la UBA entre 1976 y 1983”, *Cuadernos de Historia*.
- ZANCA, José y MAURO, Diego (coord.), 2018, *La reforma universitaria cuestionada*, Rosario, UNR.

Revistas para una “nueva generación”. Un recorrido por las publicaciones argentinas de la Reforma Universitaria (1914-1930)¹

Natalia Bustelo

La toma del rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba que protagonizaron, hace un siglo, un grupo de estudiantes y jóvenes graduados ha quedado identificada como el inicio simbólico del movimiento de la Reforma Universitaria. Este movimiento, que pronto alcanzó escala latinoamericana y definió la intervención estudiantil del siglo XX, estuvo recorrido por dos dimensiones estrechamente entrelazadas en los primeros años de la Reforma: una *institucional*, ligada a la democratización de las casas de estudio y la mejora de la calidad educativa, y una *político-cultural*, relativa a la emergencia del estudiante como un nuevo actor social ligado a la cultura de izquierdas y las problemáticas latinoamericanas.

En la configuración de esta segunda dimensión, sin duda, jugaron un papel decisivo la llegada de los hijos de las clases medias a la universidad y la conquista del poder estatal que logró en 1916 el partido aglutinante de esos sectores, la Unión Cívica Radical. También se contaron entre las condiciones de posibilidad de la Reforma factores de orden ideológico como, por un lado, el aristocratismo del pensamiento y el juvenilismo de las elites intelectuales y, por otro, el clima de crisis espiritual y de bancarrota del liberalismo con que eran interpretados los dos acontecimientos que abrían el siglo XX: la Gran Guerra y la Revolución rusa, a los que se sumaban las noticias de la Revolución mexicana. Pero la confluencia de estos factores hubiera sido imposible sin la organización que se dieron los estudiantes en una serie de grupos y revistas, y sin los contactos epistolares y los viajes realizados por figuras nacionales, latinoamericanas y europeas.

Para precisar esa dimensión político-cultural de la Reforma, reconstruimos y analizamos el *corpus* de revistas culturales que editaron los estudiantes entre los años previos al estallido de la Reforma y el golpe de Estado de 1930.² Ese

1. Artículo publicado originalmente en Buchbinder, Pablo (ed.), *Juventudes universitarias en América Latina, siglos XX-XXI*, UNR Editora, Rosario, 2018.

2. La importancia del análisis de las revistas en la historia intelectual ha sido subrayada por Jacqueline Pluet-Despatin (“Une contribution a l’histoire des intellectuels: les revues”, en *Les Cahiers de L’IHTP*, n.º 20, 1999, pp. 125-136) y por Beatriz Sarlo (“Intelectuales y revistas: razones de una práctica”, en *América. Cahiers du CRICCAL* n.º 9-10, 1992, pp. 9-16). En cuanto al análisis de la Reforma desde las inquietudes de la historia intelectual es ineludible Martín Bergel y Ricardo Martínez Mazzola, “América Latina como práctica. Modos de sociabilidad intelectual de los reformistas”, en Carlos Altamirano (comp.), *Historia de los intelectuales en América Latina*. Buenos Aires, Katz, vol. II, 2010, pp. 119-1945. Sobre la dimensión político-cultural de la Reforma se destacan los ensayos, ya clásicos, de Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti (*Los reformistas*. Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1968) y de Juan Carlos Portantiero (*Estudiantes y política en América Latina (1918-1938)*,

análisis caracteriza a los grupos estudiantiles y con ello a las prácticas e ideas que tallaron en la construcción del movimiento político-cultural de la Reforma. Además la atención en las revistas nos permite precisar la aparición de un periodismo estudiantil político con el que, por primera vez, la identidad estudiantil se trama en rivalidad respecto de las elites político-económicas y en vinculación con la cultura de izquierdas.

EL PRIMER PERIODISMO ESTUDIANTIL: ARIEL, IDEAS Y CUADERNOS DEL COLEGIO NOVECENTISTA

A comienzos del siglo XX los estudiantes argentinos ensayaron las primeras instancias organizativas formales, tanto al interior de cada facultad como a escala continental. En marzo de 1904 obtuvieron personería jurídica el Centro de Estudiantes de Medicina de Buenos Aires y el de Ingeniería; en julio de 1905 el de Derecho y en septiembre de 1909 el de Filosofía y Letras. En 1908 los representantes de esos centros porteños confluyeron en la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) y ese mismo año una delegación estudiantil viajó a Montevideo para asistir al primer Congreso Interamericano de Estudiantes Universitarios. Los siguientes se realizarían en 1910 en Buenos Aires y en 1912 en Lima. Para 1914 se eligió Santiago de Chile pero la iniciativa se diluyó.³

Las discusiones en esos Congresos, al igual que las que tenían lugar en los Centros de Estudiantes, se circunscribían a cuestiones relativas a la mejora de la calidad educativa. Pero también registraban una dimensión político-cultural: se trataba de reclamos formulados por los “niños bien” destinados a decidir, en un futuro cercano, sobre los asuntos estatales. La pertenencia de esta primera sociabilidad estudiantil al orden oligárquico es sumamente clara en el viaje a los Congresos, pues las delegaciones estudiantiles se erigían en embajadoras de sus Estados ante las elites gobernantes que las recibían.

Pero los hijos de la *high society* habían comenzado a compartir las aulas con unas pocas mujeres y con los de las clases medias acomodadas, quienes en los años anteriores al estallido de la Reforma disputarían los Centros de Estudiantes y construirían una sociabilidad distante de aquella —aunque también marcada por la participación casi exclusiva de varones—.⁴ Los hijos de las clases

El proceso de la Reforma Universitaria. México, Siglo XXI, 1978). Sobre la dimensión institucional, Pablo Buchbinder, ¿Revolución en los claustros? La Reforma universitaria de 1918. Buenos Aires, Sudamericana, 2008.

3. Pablo Buchbinder, *Historia de las universidades argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires, 2005; Hugo Biagini, *La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados*. Buenos Aires, Capital Cultural, 2012, pp. 69-76; Luciana Carreño, “Los caminos de la Reforma Universitaria. Sociabilidad y vida estudiantil en los centros de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (1900-1918)”, en *Quinto Sol*, vol 22, n.º 1, 2018 (e.p.).

4. Amparadas en recursos judiciales, las egresadas de las Escuelas Normales consiguieron ingresar a la Universidad de Buenos Aires para cursar carreras ligadas a las tareas “naturales” de las mujeres (enfermería, farmacéutica y obstetricia). El ingreso a derecho e ingeniería se demoraría varias décadas, en cambio, con la fundación de la Facultad porteña de Filosofía y Letras en 1896 las mujeres conta-

medias acomodadas fundaron grupos y revistas que excedían los reclamos de los Centros de Estudiantes y la condición de “canastos de apuntes” de los boletines, y que sobre todo se preguntaban por una “misión social” del estudiante que no se inscribía en ese orden oligárquico que estaba pronto a concluir con la llegada al poder ejecutivo de la Unión Cívica Radical en 1916.

Por un lado, en las ciudades más pobladas del país aparecieron a partir de 1910 algunos Centros Católicos de Estudiantes. Rivalizando con el lema fundacional adoptado por la Universidad de La Plata, “Pro Scientia et Patria”, esos Centros bregaron por que las universidades argentinas se guiaran “Por la fe y por la ciencia católica”.⁵ Su revista, editada en Buenos Aires desde 1914, precisó que se trataba de un “plan social cristiano” que buscaba “preparar a la juventud intelectual por medio del estudio y de la acción, al cumplimiento de sus deberes para con Dios y con la Patria”.⁶ A este juvenilismo católico y nacionalista se sumaron en 1917 el Ateneo Social de la Juventud (antecedente del Ateneo de la Juventud fundado en 1922) y en 1918 el Club Universitario de Buenos Aires (CUBA).

Por otro lado, los grupos que buscaron más activamente que la identidad estudiantil adquiriera un perfil cultural laico y progresista —y que sin sospecharlo fueron el semillero de los líderes porteños de la Reforma Universitaria— se fundaron a mediados de la década del diez: a fines de 1913 se creó el Centro Ariel de Buenos Aires, en mayo de 1914 el Ateneo de Estudiantes de Buenos Aires, en abril de 1916 la Asociación cordobesa Córdoba Libre y en junio de 1917 el Colegio Novecentista de Buenos Aires. El origen del Centro Ariel, en realidad, se remonta a abril de 1913, cuando un grupo de jóvenes judíos —en su mayoría estudiantes de medicina— se separó del Centro “Juventud Israelita Argentina” y su revista *Juventud* (1911-1916) para afiliarse al Partido Socialista y convertirse en portavoz de una cultura científicista y socialista, difundida desde el Centro de Estudios Ariel y *Ariel. Revista mensual de ciencias, letras y artes* (1914-1915).⁷ A este se sumó el activo Ateneo, fundado por iniciativa del estudiante de derecho José María Monner Sans como “Sección de Estudiantes Universitarios” del Ateneo

ron con una casa de estudios que aceptaba el título de normalista. Pero se trataba de una facultad que no ofrecía un título profesional sino doctoral, esto es, un certificado de mayor instrucción que no habilitaba al desempeño laboral. Para 1918 la matrícula de esa facultad sumaba un tercio de mujeres, varias participaron del Centro de Estudiantes pero muy pocas del movimiento político-cultural de la Reforma. Sol Denot, “La emergencia de las mujeres en la UBA. Transformaciones del campo intelectual y nuevos sujetos”, en *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de estudio”*, Tandil, 2007.

5. Fernando Devoto, “Los proyectos de un grupo de intelectuales católicos argentinos entre las dos guerras”, en Carlos Altamirano (ed.), *Ibid.*, 2010, pp. 349-371.
6. “Tribuna Universitaria”, en *Tribuna Universitaria*, n.º 26, marzo de 1917. En ese número se anuncia que se cuenta con Centros en Buenos Aires, Catamarca, San José de Flores, Córdoba y La Plata.
7. Juventud Israelita Argentina congregaba a la juventud estudiosa como a la trabajadora y su revista fue la primera en español editada por la comunidad israelita argentina. Los jóvenes que impulsaron “las ventajas de la asimilación de la raza judía a las del resto de la humanidad” perdieron esa moción y al salir del centro fundaron el arielista (“Nuestra Asamblea del 27”, en *Juventud*, n.º 23, 01/05/1913, p. 15). Sobre el recorrido de las asociaciones no asimilacionistas, Alejandro Dujovne, *Una historia del libro judío. La cultura judía argentina a través de sus editores, libreros, traductores, imprentas y bibliotecas*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.

Hispano-Americano de Buenos Aires (entonces dirigido por Carlos Octavio Bunge). Poco después la Sección se separó del Ateneo y en 1917 adoptó el nombre de “Ateneo de Estudiantes Universitarios” para ligarse al Museo Social Argentino. El grupo contó con casi trescientos socios y entre abril de 1915 y agosto de 1919 editó veintidós números de la revista *Ideas. Órgano del Ateneo de Estudiantes Universitarios* (1915-1919).⁸

Los arielistas y los ateneístas recogían el llamado a formar una juventud letrada, distante de la elite político-económica y conductora cultural de la sociedad moderna, que habían formulado en clave esteticista el ensayo *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó y en clave científicista *El hombre mediocre* (1913) de José Ingenieros. Pero al responder a ese llamado cada grupo optaba por fórmulas culturales distintas. Gregorio Bermann, Alberto Palcos, Simón Scheimberg y la decena de jóvenes que editaron *Ariel* emprendían la asimilación cultural de los judíos a través de una apropiación socialista del llamado de Rodó. La interpelación de Rodó se traducían en la edición de una revista en la que los jóvenes y “maestros” socialistas (como Ingenieros, Antonio de Tomaso y Carlos Rodríguez Etchart) corregían el aristocratismo de uruguayo a través de la difusión de un científicismo igualitario y evolucionista junto a poemas y obras teatrales. El grupo además organizó cursos destinados a la formación científica y progresista tanto de los estudiantes como de los obreros. Pero en 1914, antes del wilsonismo y las insurrecciones emancipatorias rusas y europeas, la definición socialista no entusiasmaba a muchos estudiantes y luego de su número 4/5, fechado en enero de 1915, *Ariel* dejó de editarse. El Centro se reformuló en una poco activa Universidad Libre (1915-1919), pero el intento de inscribir a los estudiantes porteños en las izquierdas rendiría sus frutos. En efecto, cuando en junio de 1918 estalló en Córdoba la Reforma estos arielistas —y varios ateneístas— contaban con herramientas culturales para prolongar en Buenos Aires el movimiento. Sabían que para lograr que el conflicto deviniera movimiento estudiantil debían revitalizarse y politizarse las federaciones estudiantiles de las distintas ciudades universitarias, debía estrecharse el contacto con los intelectuales reconocidos y las federaciones obreras y debían también fundarse nuevos grupos, como la Federación de Asociaciones Culturales —que bajo la dirección de Bermann coordinó entre 1918 y 1919 el apoyo porteño a los reformistas cordobeses—.

Por su parte, entre 1914 y 1918 los ateneístas adoptaron el arielismo en una clave estética que los distanciaba tanto de la “cultura científica” como de una definición política. Estos jóvenes encontraron en Rodó la guía para construir una sociabilidad universitaria afín a una cultura grecolatina llamada a remediar el utilitarismo y el profesionalismo. Esa sociabilidad se plasmó en conferencias, cursos, conciertos y la edición de la revista *Ideas*, iniciativas culturales que funcionaban como correlato de las gremiales tramadas desde la FUBA. Es más, cuando

8. Agradezco a Verónica Delgado, Hugo Biagini y Karina Vásquez el acceso a las colecciones completas de *Ariel*, *Ideas* y los *Cuadernos*, respectivamente. Todas ellas se encuentran disponibles actualmente en la hemeroteca del CeDInCI.

esta editó por primera vez un órgano, el *Boletín de la Federación Universitaria* (1917-1918), fue un activo ateneísta, el joven Alejandro Terrena, quien asumió la dirección y entre las noticias gremiales se difundieron varios ensayos preparados por otros activos ateneístas.

Durante 1914 *Ariel* había defendido, a través de textos de estudiantes y maestros, un juvenilismo igualitarista y socialista. *Ideas*, en cambio, se erigió en una revista cultural, escrita exclusivamente por estudiantes: sus páginas informaron sobre las actividades del grupo, pusieron a circular los primeros artículos de los ateneístas sobre historia, filosofía y letras así como algunos poemas y ofrecieron una amplia sección de reseñas —desde las que se precisaba qué y cómo debían leer los estudiantes argentinos—. Con el paso de los años, *Ideas* consiguió corresponsales estudiantiles en distintas ciudades y con ello se aseguró su distribución nacional. Varias entregas llevaron editoriales que destacaban tanto los numerosos socios como la preocupación prioritariamente cultural y políticamente heterogénea a partir de la que se congregaba la juventud estudiosa. Ese primado de la cultura sobre la política se alejaba del fracasado intento socialista realizado por el Centro Ariel, pero sobre todo desmarcaba a los estudiantes porteños del nacionalismo antiobrero que manifestaron en 1910 con la participación en las violentas brigadas del Centenario.⁹ Además, el primado de la cultura permitía que Monner Sans militara en el Partido Socialista y compartiera la comisión interna del Ateneo no solo con jóvenes laicos y distantes del socialismo, como Gabriel del Mazo y Francisco de Aparicio, o militantes del Partido Demócrata Progresista, sino también con decididos católicos, como Tomás Casares y Atilio Dell’Oro Maini.

Al arielismo esteticista del Ateneo se sumó en 1916 la Asociación Córdoba Libre. Esta procuró la construcción, en torno de los estudiantes y graduados cordobeses, de una sociabilidad identificada con un amplio programa liberal. Si bien prácticamente no tuvo actividad durante 1917, al año siguiente fue decisiva en la masificación de los reclamos estudiantiles. Y para radicalizar al emergente movimiento estudiantil desde agosto de 1918 publicó *La Montaña. Publicación de Córdoba Libre*.¹⁰ El otro grupo importante en la configuración de la dimensión político-cultural de la Reforma fue el Colegio Novecentista. Este se fundó en junio de 1917 en Buenos Aires estrechamente vinculado con el Ateneo y entre julio de ese año y enero de 1919 editó los *Cuadernos* (1917-1919), una revista de sesenta páginas y aparición bimestral que difundía sobre todo ensayos antipositivistas de figuras extranjeras y de sus jóvenes miembros. Los ateneístas Adolfo Korn Villafa-

9. Juan Suriano, “Los festejos del primer Centenario de la Revolución de Mayo y la exclusión del movimiento obrero”, en *Revista de Trabajo*, n.º 8, julio de 2010, pp. 19-27; Sandra McGee Deutsch, *Contrarrevolución en Argentina, 1900-1932: La Liga Patriótica Argentina*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

10. Ana Clarisa Agüero, “Córdoba. 1918, más acá de la reforma”, en Adrián Gorelik y Fernanda Arêas Peixoto (ed.), *Ciudades sudamericanas como arenas culturales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2016, pp. 96-115. Sobre la publicación de la asociación, Natalia Bustelo, voz *La Montaña*, Proyecto Culturas Interiores, disponible en <http://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar>.

ñe (hijo mayor del filósofo Alejandro Korn), Jorge Rohde y Tomás Casares junto a José Gabriel, Benjamín Taborga y un par de estudiantes de la Facultad porteña de Filosofía y Letras proponían una suerte de centro de estudiantes paralelo al que presidía el arielista científico Gregorio Bermann. Mientras éste difundía, a través de *Verbum*, la revista del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras, y de las actividades de ese Centro, una filosofía científicista —referenciada en Ingenieros y el socialismo—, los novecentistas suspendían la intervención política e impulsaban la renovación de los estudios a través del antipositivismo novecentista del filósofo catalán Eugenio D’Ors.¹¹

Ya en 1916 el Ateneo se vinculó a Córdoba Libre y poco después *Ideas* anunció un corresponsal cordobés. Asimismo, la revista del Ateneo saludó efusivamente la aparición de los *Cuadernos*. Pero el estallido de la Reforma y las noticias internacionales empujaban a la politización de las ideas y prácticas estudiantiles, y los grupos porteños terminarían enfrentándose. A fines de 1918 el Colegio quedó liderado por sus miembros católicos y antiizquierdistas. A distancia del apoyo que los *Cuadernos* habían declarado a las primeras revueltas estudiantiles, sus dos últimas entregas criticaron las huelgas cordobesas y platenses porque fomentaban el “caos maximalista” y circunscribieron la Reforma a una renovación antipositivista y nacionalista de los estudios. Esa definición hermanó a los novecentistas con la publicación estudiantil que comenzaron a editar en agosto de 1918 los estudiantes porteños de derecho Julio Irazusta y Mario Jurado, la *Revista Nacional* (1918-1920); y en 1919 varios miembros del Colegio y de la *Revista Nacional* fundaron la Unión Universitaria, un grupo que, bajo el liderazgo de Korn Villafañe, insistió en la definición nacionalista de la Reforma y dirigió durante varios años el Centro de Estudiantes de Derecho.

El Ateneo, en cambio, optó por una definición izquierdista de la Reforma. Declaraba el último número de *Ideas*:

En la hora actual —terminada la tragedia europea— dedicarse exclusivamente a la dilucidación de problemas científicos, literarios y artísticos, cerrando las puertas al rumor de las luchas que libran oprimidos y opresores, sería el más inicuo de los egoísmos. [...] Libre ahora la institución de elementos reaccionarios, tiene un rumbo fijo, sabe qué quiere y adónde va...¹²

11. Si bien la “reacción antipositivista” argentina se inicia un año antes de la fundación del Colegio, con las conferencias de José Ortega y Gasset, la figura tutelar del grupo antipositivista porteño fue D’Ors. Ello se advierte en la clara inspiración de los *Cuadernos* en los *Quaderns d’Estudi* que editó D’Ors en Barcelona desde 1915, pero también en los elogios que dirigió el catalán al Colegio en las páginas de los *Quaderns* y en la correspondencia que mantuvo con José Gabriel. Sobre el Colegio y su publicación, Karina Vásquez, “Intelectuales y política: la ‘nueva generación’ en los primeros años de la Reforma Universitaria” en *Prismas. Revista de historia intelectual*, n.º 4, 2000, pp. 59-75; Alejandro Eujanian, “El novecentismo argentino: reformismo y decadentismo. La revista CUADERNO del Colegio Novecentista, 1917-1919”, en *Estudios Sociales*, vol. 21, n.º 1, 2001, pp. 83-105.

12. “Orientaciones y propósitos”, en *Ideas*, n.º 22, agosto de 1919, p. 77.

Al mes siguiente, los ateneístas reemplazaban la voluminosa revista bimensual *Ideas* por *Clarín*, un quincenario de solo doce páginas que intentó inscribir la Reforma en un programa socialista ligado al bolchevismo.

LA REFORMA UNIVERSITARIA EN LA REVOLUCIÓN INTERNACIONAL: BASES, CLARÍN E INSURREXIT

La filiación de la Reforma con la Revolución parece haber sido inaugurada en el plano de las revistas por *Bases*, una “tribuna de la juventud” que editó desde mayo de 1919 el joven Juan Antonio Solari con la colaboración de Luis de Villalobos, Ubaldo Pepe y Herminia Brumana, una de las pocas mujeres de activa participación en el reformismo.¹³ Las ocho páginas de cada número de *Bases* estuvieron lejos de ser las voceras de un grupo numeroso como el Ateneo y desde ya no se reconocían en un juvenilismo que, como *Ideas* y los *Cuadernos*, se anclaba en lo cultural. Solari proponía una revista más afín a *Ariel*, pues participaba en el debate entre cientificistas y antipositivistas definiéndose a favor de la ciencia y de la certeza de que ella conduciría al progreso y la emancipación de la humanidad. Pero sobre todo *Bases* construían un juvenilismo liberal, socialista y bolchevique que combatía el nacionalismo antiobrero predominante entre los jóvenes porteños.

El primer número de *Bases* anuncia en una suerte de manifiesto inaugural: “Bases mejores y más fuertes sobre las que levantaremos, con amor y con inteligencia, en obra de bondad, de verdad y de belleza, una Argentina más libre y civilizada entre los países civilizados y libres del mundo nuevo que llega”. Los editoriales, notas breves, reseñas y recuadros que llenan las páginas de los ocho números no dejan dudas de que “el mundo que llega” es el abierto por la Revolución de Octubre. Esas páginas también sugieren que la “obra de bondad, de verdad y de belleza” se completa, en el plano teórico, con el socialismo romántico de la generación del 37 y, en el práctico, con la participación en las iniciativas obrero-estudiantiles del movimiento reformista.

En este tipo de intervención eran decisivas las acciones estudiantiles que se inician en 1918. En un intento de articular el apoyo nacional a los estudiantes cordobeses, en abril de 1918, una asamblea estudiantil, compuesta por representantes de las cinco universidades argentinas y del Ateneo, fundó en Buenos Aires la Federación Universitaria Argentina (FUA). Esta incrementaba la actividad estudiantil gremial en las distintas universidades argentinas, pues para su funcionamiento era necesario que los estudiantes se organizaran en federaciones

13. Solari venía participando del Ateneo Popular, inscrito en el Partido Socialista, que lideraban Enrique del Valle Iberlucea y Alicia Moreau. En 1919 esta cedió la dirección del órgano del Ateneo, *Humanidad nueva* (1910-1919), a un grupo de estudiantes socialistas entre los que se encontraban Solari y Bermann.

regionales y, entre otras cosas, designaran dos delegados ante la FUA.¹⁴ La agudización del conflicto universitario cordobés luego de la primera intervención de la universidad cordobesa y el creciente ciclo argentino de conflictividad obrera —que tendría su expresión más violenta en enero de 1919 con la Semana Trágica y el supuesto descubrimiento de un soviét en Buenos Aires— obligaban a los estudiantes a discutir la politización de las instancias gremiales. Pero la dimensión institucional y la político-cultural de la Reforma se solapaban no solo por el pronunciamiento ante problemáticas sociales que decidían algunas federaciones sino también por la organización de acciones que, como la “huelga grande” de La Plata, prolongaban su reclamo de aplicación de los estatutos en una impugnación del orden político.¹⁵

Los Centros de Estudiantes y sus boletines fueron precisando sus reclamos relativos a la mejora de la calidad académica, pero si definieron una posición política, no tendió a mantenerse por un tiempo prolongado pues las direcciones de los Centros y boletines se renovaban de modo anual. Entre las federaciones universitarias, la de Córdoba y la FUA encabezaron la vinculación de los estudiantes con las federaciones obreras y la inscripción de la Reforma en las izquierdas. Esa apuesta se advierte no solo en sus actividades y manifiestos, sino también en las páginas de *La Gaceta Universitaria*, que editaba la Federación Universitaria de Córdoba, y en el *Boletín de la Federación Universitaria Argentina*, del que aparecieron solo cuatro números entre agosto de 1920 y fines de 1922. Los estudiantes rosarinos y los platenses estrecharon contactos con los cordobeses y protagonizaron masivas acciones mientras que la veintena de estudiantes que animaron las pequeñas federaciones universitarias de Santa Fe y Tucumán saludaron la politización, pero buscaron que la FUA se orientara sobre todo a la nacionalización de las dos casas de estudio regionales. En ese reclamo los federados tucumanos se distanciaban de la sociabilidad de la Sociedad Sarmiento (fundada en 1882 por la elite político-cultural regional),¹⁶ pero su publicación de los primeros años, la *Revista de los estudiantes de la Universidad de Tucumán* (1919), solo se dedicó a la circulación de apuntes de clase. Recién en 1925 —unos años después de que se consiguiera la nacionalización de las dos universidades y ello hiciera crecer el número de estudiantes y carreras— fundaron *La Voz Universitaria. Órgano de la Federación Universitaria de Tucumán* (1925-1931), un periódico quincenal que,

14. De las cinco universidades que existían en Argentina en 1918, tres eran nacionales (Córdoba, Buenos Aires y La Plata) y dos provinciales (Tucumán y Santa Fe). Estas últimas formaban técnicos vinculados a la economía regional mientras que las de Buenos Aires y Córdoba aseguraban la formación de profesionales liberales y la de La Plata contaba con carreras de impronta profesional y de impronta regional. Entre los reclamos ligados a lo que llamamos la dimensión institucional de la Reforma ocupó un lugar central la nacionalización de las universidades de Tucumán y Santa Fe.

15. Hugo Biagini (ed.), *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata, Edulp, 2001.

16. Marcela Vignolo, “El anticipo de una idea de Universidad desde la Sociedad Sarmiento, Tucumán 1900-1909”, en María Celia Bravo (ed.), *Docentes, científicos, artistas e intelectuales en la creación de la Universidad Nacional de Tucumán (1910-1960)*. Tucumán, Edunt, 2011, pp. 15-33.

como *La Gaceta* de Córdoba y el *Boletín de la FUA*, delineaba un perfil político-cultural del estudiante.

Entre los estudiantes de la FUBA, en cambio, primó un nacionalismo que defendía la no incumbencia de las federaciones en cuestiones sociales pero que saludaba la participación estudiantil en las guardias civiles antiobreras de la Liga Patriótica. Específicamente, ese nacionalismo se difundió, entre los estudiantes de la Facultad porteña de Filosofía y Letras, a través de los *Cuadernos* del Colegio Novacentista y, entre los de la Facultad porteña de Derecho y Ciencias Sociales, a través de Unión Universitaria y la *Revista Nacional*. Y fue para contrarrestar ese nacionalismo que en mayo de 1919 Solari comenzó a editar *Bases*. Además de invitar a los estudiantes a preferir la acusación de agitador “profesional” antes que la de hombre de “orden”, les aconsejaba:

Negaos, sobre todo, a oponerla [la bandera patria] a los trabajadores, porque ellos son los que la destejieron de la urdimbre celeste para tejerla en la tierra. [...] Porque ellos son los que hoy más la honran proclamando con la voz y con la acción la esencia trina y una de nuestro célico jirón de gloria: Justicia, Trabajo, Libertad.¹⁷

Bases acompañó la iniciativa de Del Valle Iberlucea de que el Partido Socialista se inscribiera en la III Internacional, fundada en enero de 1919 por los bolcheviques. Pero la prédica de *Bases* se dirigió sobre todo a los estudiantes. Y desde septiembre de 1919 su intento de inscribir la Reforma en la vía revolucionaria pudo hermanarse con las iniciativas del Ateneo. El grupo estudiantil más numeroso de Buenos Aires decidía trocar la masividad por la radicalización política. Pero, en lugar de la vinculación al ala bolchevique del Partido Socialista que realizaba *Bases*, se filiaba al pequeño Partido Socialista Internacional —poco después convertido en Partido Comunista— y a la FORA IX. Esa filación se completó con la edición, entre septiembre de 1919 y marzo de 1920, de *Clarín*, un quincenario que se inspiró en el sarcástico periodismo político iniciado en Madrid por el semanario *España* (1915-1924) y prolongado en Buenos Aires por los tres números de la revista *Martín Fierro* que fundó Evar Méndez en 1919.

Ingenieros, Alfredo Palacios y Roberto Giusti, prestigiosos intelectuales porteños próximos de diversa manera al socialismo de los soviets, no se demoraron en enviar sus saludos a *Clarín* y con ello a los estudiantes que pugnaban por una definición izquierdista de la Reforma. Ofreciendo una temprana descripción de la ruptura que producía la Reforma en la sociabilidad estudiantil, declaraba el último:

Nuestra juventud universitaria, que todavía era, hace pocos años, casi sin excepción mezquinamente tradicionalista y conservadora, hasta asombrar a los extranjeros que la comparaban con la de su propio país; esa juventud sin ideales y ninguna preocupación, salvo la de conquistar el diploma, milita ahora en el ejército de los

17. “Estudiantes”, en *Bases*, n.º 2, p. 2. Agradezco a Ada y Herminia Solari el acceso a esta publicación y la autorización para su publicación en americalee.cedinci.org.

intelectuales y trabajadores que riñen diaria batalla, en el periódico, la tribuna, el sindicato, contra todas las fuerzas del pasado que se oponen a la improrrogable y legítima renovación de la vida nacional. Bien sé que aún son los menos; pero ya son muchos, cuando antes eran poquitos, y su número va creciendo cada día.¹⁸

La definición revolucionaria de la Reforma que propusieron esos “menos” también tuvo eco en *La Cureta* (1918-1921), una revista publicada por el grupo reformista de la Facultad porteña de Medicina que lideraba el joven socialista José Belbey; y en los meses siguientes otros grupos estudiantiles se sumaron al intento de estrechar el reclamo de democratización y renovación de la universidad con el anhelo bolchevique —cercano al socialismo o al anarquismo— de justicia social. Ese intento llevó a que el Centro Ariel de Montevideo realizara un recorrido similar al Ateneo porteño y reconfigurara su publicación *Ariel* (1919-1931) al tiempo que dio vida a la revista estudiantil porteña *Insurrexit* (1920-1921, sucesora de *Bases*), a la cordobesa *Mente* (1920), a las rosarinas *Verbo Libre* (1920-1921), *La Antorcha* (1921-1923) y *Germinal* (1922-1923), a las platenses *Ideas* y *Germinal* (1919-1920) y a la chilena *Claridad* (1920-1926).¹⁹ Afines al socialismo o al anarquismo, estas publicaciones estudiantiles recomendaban la lectura de los *Documentos del Progreso*, el periódico mensual socialista de Buenos Aires que entre 1919 y 1921 tradujo las noticias más relevantes sobre las iniciativas bolcheviques mundiales. Además, todas esas publicaciones tendían a inscribir su intervención en una “Revolución en los Espíritus” articulada por la Internacional del Pensamiento, esto es, en la tarea intelectual necesaria para la inminente revolución emancipatoria que propiciaban desde París Henri Barbusse y su grupo *Clarté* y desde Buenos Aires, Ingenieros.

LA REFORMA UNIVERSITARIA EN LA IZQUIERDA LATINOAMERICANISTA: RENOVACIÓN, SAGITARIO, ACCIÓN UNIVERSITARIA Y REVISTA DE ORIENTE

El reflujo del ciclo argentino de protestas obreras y la derrota de las insurrecciones europeas volvían a distanciar el horizonte emancipatorio. Asimismo, el nuevo presidente de la nación, Marcelo Torcuato de Alvear, suspendía la política de cooptación del reformismo que había mantenido su antecesor, Hipólito Yrigoyen, y revertía muchos de los cambios realizados desde 1918 en las universidades al

18. Roberto Giusti, “Nuestra juventud”, en *Clarín* n.º 10, 02/12/1919, p. 4. La colección completa de esta revista está disponible en americalee.cedinci.org. Sobre la sociabilidad progresista que entonces impulsaba Giusti y otros intelectuales, Leticia Prislei, “Itinerario intelectual y político de los maestros-ciudadanos (del fin de siglo a la década del 20)”, en *Entrepasados*, n.º 2, 1992, pp. 41-62.

19. El antecedente más significativo sobre las publicaciones estudiantiles revolucionarias lo aportó el análisis de la saga “socialista libertaria” ofrecido por Horacio Tarcus, “Revistas, intelectuales y formaciones culturales izquierdistas en la Argentina de los veinte”, en *Revista Iberoamericana*, n.º 208-209, 2004, pp. 749-772. A partir de ese mapa propusimos Natalia Bustelo y Lucas Domínguez Rubio, “Radicalizar la Reforma universitaria. La fracción revolucionaria del movimiento estudiantil argentino (1918-1922)”, en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* n.º 2 (vol. 44), julio-diciembre de 2017. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc>.

punto de inaugurar un periodo de contrarreforma en lo relativo a la dimensión institucional.

Sin duda, la dimensión político-cultural de la Reforma también sufrió modificaciones. Serían muchos menos los grupos estudiantiles que bregaban por una inminente revolución social, pero la politización de las instancias culturales decidida a fines de 1918 persistiría hasta alcanzar una escala continental. Algunos estudiantes optaron por conciliar la Reforma con un vanguardismo estético-político que impugnaba la democracia parlamentaria y simpatizaba tanto con el fascismo como con el comunismo. Los once números de *Inicial. Revista de la nueva generación* (1923-1927) —a los que se sumó un número cinco publicado por dos comités editoriales distintos— fueron la tribuna de esa opción, decidida fundamentalmente por jóvenes vinculados a la Facultad porteña de Derecho y a la de Filosofía y Letras.²⁰ Desde La Plata, un grupo de estudiantes de la Facultad de Humanidades también procuró pensar los males de la modernidad y las posibilidades de su renovación, pero optó por una sensibilidad menos “intensa” ligada a un antipositivismo socialista y a las filosofías de Bergson y de la Escuela de Marburgo. Esos estudiantes fundaron, bajo la figura tutelar de Alejandro Korn, *Valoraciones*, una revista bimensual de la que entre 1923 y 1928 aparecieron doce números. Con *Valoraciones* se iniciaba un característico periodismo estudiantil platense, que sería reformulado por *Sagitario* (1925-1927) y por *Estudiantina* (1925-1927)²¹ y retomado por *El Fórceps. Periódico Universitario editado por Estudiantes de Medicina* (1925-1926). Asimismo, décadas después Guillermo Korn, hijo menor de Alejandro, volvía sobre la intervención de aquella para fundar la *Libertad Creadora* (1943) y los *Cuadernos de La Plata* (1968-1972), dos revistas que revitalizaron la trama del antipositivismo socialista en la intelectualidad del Partido Socialista.

El mismo año en que se fundaba *Valoraciones* comenzaban a circular en Buenos Aires el boletín *Renovación* y en Córdoba el decenario *Córdoba*. Ambas iniciativas reunían a los reformistas que perseveraban en la defensa de la identidad izquierdista y radicalizada del estudiante. Para ello preferían un periodismo de aparición mensual, pocas páginas y amplio tiraje y distribución. Seguramente, *Renovación* y *Córdoba* deben ser identificadas como las primeras publicaciones reformistas que apostaron a un público masivo y fueron distribuidas en puestos de diarios. De la segunda se conservaron muy pocos números. En ellos se destaca la difusión y polémica que los líderes cordobeses de la Reforma entablaron con

20. Sobre el fascismo cultural de *Inicial* existe una interesante disputa. La ausencia de una adscripción al fascismo fue sostenida por Fernando Rodríguez, “INICIAL. El frente estético-ideológico de la nueva generación”, en *Inicial. Revista de la nueva generación* (1923-1927), Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004. En abierta polémica defienden esa adscripción Daniel Alterman, “*Inicial*: del reformismo al protofascismo en el período de entreguerras (1923-1927)”, en *El Matadero*, n.º 3 (2.ª época), 2004, pp. 55-81 y Martín Cremonte, *Vitalismo y juvenilismo en la revista Inicial* (1923-1927), Tesis de Magister en Historia Conceptual, Escuela de Humanidades, UNSAM, 2017.

21. Fernando Rodríguez y Karina Vásquez, “Gritos y susurros en el Jardín de Akademos. El movimiento estudiantil reformista en La Plata a través de sus revistas (1923-1927)”, en *Intellèctus. Revista Electrónica*, n.º 2, 2002, pp. 1-22.

“El ocaso de las revoluciones” sentenciado por una figura de fuerte gravitación entre los estudiantes, José Ortega y Gasset. En cuanto a *Renovación*, su principal animador fue Ingenieros, pero su dirección estuvo a cargo del joven Gabriel Moreau, reemplazado en 1927 por el platense Fernando Márquez Miranda y en 1928, hasta el cierre en agosto de 1930, por el peruano exiliado en La Plata, Manuel Seoane.

Al igual que *Bases* y las revistas estudiantiles filobolcheviques que la continuaron, *Renovación* se distanció del arielismo para encontrar su figura tutelar en Barbusse. Pero desde 1923 —y de modo creciente— el reformismo acompañó la Revolución en los Espíritus con la denuncia al imperialismo estadounidense sufrido por Latinoamérica. Es más, *Renovación* desde Buenos Aires y *Claridad. Órgano de la juventud libre del Perú* (1923-1924)²² desde Lima fueron los principales impulsores de una apropiación latinoamericana del llamado emancipatorio que Barbusse y su grupo venían formulando a los intelectuales y estudiantes.

Los primeros números de *Renovación*, además de ocuparse de los reclamos gremiales de los estudiantes, saludaron a la Revolución mexicana y su prédica contra el imperialismo estadounidense. Y ese saludo condensa la novedad que introduce este periodismo en la dimensión político-cultural de la Reforma: un latinoamericanismo articulado a partir del Primer Congreso Internacional de Estudiantes (desarrollado en México a fines de 1921) y de la gira por Sudamérica de José Vasconcelos y su numerosa comitiva. Esos primeros números de *Renovación* también difundieron noticias —en su mayoría proveniente del joven Arturo Orzábal Quintana— sobre la experiencia civilizatoria que estaba teniendo lugar en Rusia y los peligros de la Liga de las Naciones. Julio Barreda Lynch, uno de los alter egos de Ingenieros, se dedicó en una sección de tapa a reseñar y saludar cada nuevo proyecto del movimiento estudiantil izquierdista de la Argentina, y esta difusión se completó con la publicación de artículos de, entre otros, Bermann, Haya de la Torre y los tres Consejeros Estudiantiles izquierdistas de la Facultad de Derecho, a saber Julio González, Florentino Sanguinetti y Carlos Sánchez Viamonte.

Renovación insiste en la necesidad —enunciada por Ingenieros en su presentación de la conferencia argentina de Vasconcelos— de fundar un “partido americano de intelectuales” que, desde las simpatías a la experiencia rusa, se encargue de adaptar la ideología antiimperialista a las problemáticas latinoamericanas. Las reuniones preparatorias de ese partido se iniciaron en mayo de 1924 en el local de la revista *Nosotros*. En marzo del año siguiente, luego de varios encuentros, circularon los propósitos de la Unión Latino Americana (ULA) y se anunció que su presidente sería Palacios, quien entre 1922 y 1925 había impul-

22. Esta fue fundada por el joven Raúl Haya de la Torre a su vuelta del viaje sudamericano y quedó bajo la dirección de José Carlos Mariátegui cuando en 1924 aquel partió al exilio. La lista de colaboradores y auspiciantes que difundió cada tapa de los siete números de *Claridad* no dejan dudas del lugar fundamental que ocuparon los reformistas argentinos en la fundación y continuidad de la publicación.

sado una significativa renovación universitaria desde el decanato de la Facultad platense de Ciencias Jurídicas y Sociales.²³

Al fundarse la ULA, *Renovación* se convirtió en su vocero político mientras que Carlos Amaya y Sánchez Viamonte abandonaron la redacción de *Valoraciones* para fundar junto a Julio González la mencionada revista platense *Sagitario*, que funcionó como el órgano cultural de la ULA.²⁴ Otras animadoras de esta red latinoamericanista fueron las revistas porteñas *Acción Universitaria* y *Revista de Oriente*. La primera se anunció como una “publicación mensual de actualidad y política universitaria” y fue fundada en agosto de 1924 por Elías Jaskevich y Luis Petraglia, quien se alejó después del tercer número. Además de compartir los colaboradores con *Renovación*, adoptó el mismo diseño gráfico y formato. Sus páginas se dedicaron, casi exclusivamente, a difundir mediante notas breves los ideales y las iniciativas del ala izquierdista y porteña de la Reforma. Entre sus anuncios profesionales aparecieron los de Belbey, Sánchez Viamonte, Palacios y Julio González y entre las revistas publicitadas *Valoraciones*, *Renovación*, *Nosotros* y *Sagitario*.

Seguramente, la iniciativa más novedosa de *Acción Universitaria* fue la organización, entre febrero y abril de 1925, de un “ciclo de disertaciones radiotelefónicas de extensión de cultura y divulgación científica”. A fines de ese año se interrumpió su edición pero en septiembre de 1926 resurgió, bajo la dirección de Jaskevich y José Morin, como *1918. Órgano de la nueva generación sudamericana*. Este parece haber tenido solo tres números. Ellos mantuvieron el formato y la prosa combativa de su antecesora y ya desde su título insistieron en que la Reforma había comenzado en el “revoltoso” año 1918 y no en la “calma” de 1919, como proponían quienes la definían desde un nacionalismo antiizquierdista.

En junio de 1925 se sumó a esta red la *Revista de Oriente*. Esta fue el órgano de la Asociación Amigos de Rusia y hasta septiembre de 1926 editó diez números.²⁵ Su director, Orzábal Quintana, era un joven proveniente de la elite económica argentina, que había vuelto de París en 1920 con un título de abogado y reconocía a Ingenieros como su indiscutido maestro. En vinculación con este, emprendió por entonces una intensa campaña periodística de legitimación de la

23. Alexandra Pita González, *La Unión Latino Americana y el Boletín Renovación. Redes intelectuales y revistas culturales en la década de 1920*, México, Colegio de México, 2009. Sobre el decanato de Palacios y el itinerario político-intelectual de los líderes reformistas inscritos en el socialismo y anarquismo argentinos, Osvaldo Graciano, *Entre la torre de Marfil y el compromiso político. Intelectuales de la izquierda argentina 1918-1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2008.

24. En rivalidad con la prédica de la ULA, en 1925 el intelectual católico Antonio Herrera junto con Korn Villafañe fundó el grupo platense Diógenes. Además de la revista *Diógenes* (1925-1928), el grupo editó en 1928 el libro de autoría colectiva *Ideario Nuclear*. Este propone una revisión de la cultura nacional desde un antiliberalismo organicista y cristiano que traza una implícita continuidad con la definición nacionalista de la Reforma emprendida por el Colegio Novecentista, la *Revista Nacional* y la Unión Universitaria, y que contó con el saludo de la revista oficial del fascismo italiano, *Critica fascista. Revista quindicinale del fascismo* (n.º 13, 1928, p. 259). Agradezco el dato a Horacio Tarcus.

25. Martín Bergel, “Un caso de orientalismo invertido. La *Revista de Oriente* (1925-1926) y los modelos de relevo de la civilización occidental”, en *Prismas*, n.º 10, 2006, pp. 117.

Revolución rusa, de cuestionamiento a la Liga de las Naciones y de defensa de los recursos naturales nacionales. Fue para vigorizar esa campaña que, además de enviar colaboraciones a *Nosotros*, *Renovación* y *Revista de Filosofía*, en 1925 asumió tareas de coordinación en la ULA y fundó la *Revista de Occidente*.

Esta red porteña que ligaba la Reforma a una izquierda deudora de una versión latinoamericanista de la Revolución en los Espíritus se tramaba, además, en afinidad con iniciativas que trascendían las fronteras argentinas: la revista montevideana *Cultura* (1925-1926), que fundó el estudiante de derecho Oscar Cosco Montaldo en un intento de establecer una sección uruguaya de la ULA, el “nomadismo proselitista” de Haya de la Torre, el socialismo mariateguiano y el Congreso Iberoamericano de Intelectuales, que intentó realizar en La Habana el poeta peruano Edwin Elmore.²⁶ Las otras organizaciones de la “familia socialista, antiimperialista y latinoamericana” que surgirían a mediados de la década del veinte serían: la Liga Antiimperialista de Américas y la Unión Centro Sud Americana y de las Antillas en México, la Asociación General de Estudiantes Latinoamericanos en París, la Liga Antiimperialista Sección Argentina y la Alianza Continental en Argentina y la Alianza Popular Revolucionaria Americana en Perú, a la que en 1928 se sumó la ULA cuando reemplazó su condición de partido de intelectuales para participar en un frente de trabajadores manuales e intelectuales.

A diferencia de los estudiantes peruanos y cubanos, cuando los reformistas argentinos intentaron consolidar una dimensión político-cultural inscrita en las izquierdas no lograron fundar un frente de masas ni un partido político. La plataforma más sólida la encontraron en la red de intelectuales y estudiantes tramada en Buenos Aires a partir de jóvenes que protagonizaban la renovación de las universidades y editaban *Renovación*, *Sagitario*, *Acción Universitaria*, *1918* y *Revista de Oriente*. Pero al producirse el golpe de Estado de 1930 esa plataforma se disolvió y los animadores de esa red dejaron de apostar por grupos político-culturales compuestos por intelectuales para ingresar a las filas de los partidos de masas existentes, fundamentalmente el Socialista, el Comunista y la Unión Cívica Radical.

LOS ESTUDIANTES EN LAS IZQUIERDAS

Nuestro recorrido por las revistas estudiantiles argentinas muestra que ya desde los años anteriores al estallido de la Reforma aparecieron grupos estudiantiles —en su mayoría de breve existencia— que buscaron enlazar los reclamos de democratización de la universidad con una identidad político-cultural del estudiante. El intento frustrado de identificar al estudiantado con un arielismo socialista propuesto en 1914 contrasta con la prolongada sociabilidad estudiantil que organizó el Ateneo

26. Martín Bergel, “Nomadismo proselitista y revolución: notas para una caracterización del primer exilio aprista (1923-1931)”, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, n.º 1, 2009, <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1332>; Patricia Funes, *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

de Estudiantes Universitarios bajo una preocupación cultural que suspendía la común definición política. Pero tanto el reemplazo de *Ideas* por *Clarín* como la aparición de la revista socialista *Bases* y la nacionalista antiizquierdista *Revista Nacional* ponen de manifiesto que desde 1919 los grupos estudiantiles no pudieron evitar pronunciarse sobre su relación con los sectores populares y la política. Es entonces que se inició un proceso de definición ideológica en el que una nueva sociabilidad arrojaba el contraste entre dos figuras de estudiante: frente al “niño bien” al que la universidad le permitía confirmar —o alcanzar— su pertenencia a la elite político-económica, se esbozaba un estudiante que, a distancia de los partidos políticos, se inscribía en una cultura de izquierdas o en una nacionalista de derechas. En rivalidad con el intento de ceñir la Reforma a su dimensión institucional y con el de ligarla a un nacionalismo antiizquierdista, aparecía un estudiante que se comprometía con la emancipación del género humano, sea a través de una ciencia que remediara las injusticias sociales, de proyectos de extensión universitaria o de lazos de solidaridad obrero-estudiantil.

El movimiento estudiantil argentino no consiguió precisar una doctrina ni una política. A pesar de ello, el *corpus* hemerográfico que reconstruimos nos permite descubrir que la inscripción en las izquierdas se realizó bajo dos amplias matrices que se sucedieron a lo largo de la década del veinte. El rescate de *Bases*, *Clarín*, *Mente*, *Verbo Libre*, *Germinal* e *Insurrexit* muestra que entre 1919 y 1922 una fracción del movimiento estudiantil argentino, minoritaria pero presente en varias ciudades, intentó ligar la Reforma a la Revolución Social. La aparición en 1923 de *Inicial*, *Valoraciones* y *Renovación* marca el ocaso de una “nueva generación” que interviene en un cercano horizonte emancipatorio, pero ese ocaso no elimina la inscripción de la Reforma en la cultura de izquierdas. En efecto, la identidad estudiantil izquierdista amplió su horizonte hasta reunir la Revolución en los Espíritus con las denuncias imperialistas y otras problemáticas latinoamericanas. En las décadas siguientes estas problemáticas se revelarían centrales para que los estudiantes tramaran lazos continentales al tiempo que se volverían características del movimiento político-cultural de la Reforma y se enlazarían con el pronunciamiento antifascista.

Reforma Universitaria del 18 o el duro despertar de un sueño

Andrés Cañas

Hasta 1910 fue Plaza de las Quintas. En 1910, en el centenario de su natalicio, el padre de la Constitución le dio nombre: Barrio Alberdi. A partir de 1913 aliviaron dolores físicos en el hospital que nació para ser símbolo: Hospital Clínicas, y el núcleo del barrio mutó a territorio con nombre propio: Barrio Clínicas. Y con el andar de las noches cordobesas se aposentaron en el “barrio pirata”, la cancha de baloncesto del Club Universitario, la cervecería Córdoba y el estadio de los “celestes”. Enclavado en esa tierra, asoma con su discreta riqueza el Paseo de la Reforma. El Paseo es un largo mural teñido con la historia de Córdoba. O dicho con alguna exactitud, de la Córdoba rebelde, esa que desde la extensa pared/mural dibuja palabras e imágenes con gordas nubes de emoción.

Un busto de Alberto Cognini nos franquea la entrada al paseo. Espinillos, lapachos, siempre verdes nos dan frescura como para caminar y recordar. Allí está el Gringo Tosco, con sempiterno mameluco, dialogando con los obreros; policías y trabajadores intercambiando piedras ilustran sobre el Cordobazo; el Negro Atilio y el René saludan desde un palco. Al llegar a la esquina, en la ochava coloreada, la proyección de la reforma nos trae pasado, presente y futuro, y sobre un cielo muy azul se lee: “Los dolores que quedan son las libertades que faltan”. Y hay más, “Alberdi primer territorio libre de América Latina”, “Alberdi barrio de revoluciones”, y hay hasta una placa de la masonería.

Dicen, en Córdoba, las voces de la gente se escuchan frecuentemente durante las madrugadas, que Diego de Rivera no pintó el mural porque andaba en pos de una falda, como era su costumbre. El Diego mexicano, pensando en su época, que es la misma que vivió Deodoro Roca, nos hubiese legado una obra que nos llevaría a pararnos ante ella con mirada penetrante, de esas que llegan a la médula de los hechos y guiada por imaginación infantil se podría distinguir en la parte superior e izquierda la calva de un Lenin rodeado de obreros a los cuales les pide que se superen a sí mismos dejando atrás todo vestigio de ideología burguesa; muy cerca y precedido por sus viriles bigotes cabalgaría Emiliano Zapata, andando por una tierra que es suya, tan suya que quiere hacer en ella una reforma para que los miles que lo acompañan empuñando sueños y fusiles tengan su lugar de cultivo; a un costado se observarían los brazos levantados y los dedos regordetes de Mister Monroe reclamando América para los americanos con mayúscula, según su entender los americanos del Norte; en un punto alto rayos de luz de un sol latinoamericano iluminarían la pluma de José Enrique Rodó presta para que su dueño escriba sobre las hazañas de los jóvenes de su tierra venciendo a los monstruos que pretenden torcer su paso emancipador; en

la parte inferior se verían los cuerpos y las almas mutilados de los soldados que regresan de la Primera Guerra Mundial; hay espacio todavía para que asome un sombrero, es Hipólito Yrigoyen, quien trae en sus brazos unas urnas flamantes cargadas con bisoñas voluntades populares.

El Hospital Clínicas, el mismo del Cordobazo, en barrio Alberdi amontonador de páginas históricas. Desde los techos de las casas de la zona, los estudiantes hostigaron a la policía; cuando llegó la aterciopelada noche cordobesa los uniformados se retiraron y declararon que el Clínicas era espacio liberado. En esas calles vivía el Chango Rodríguez, aquel que desde la cárcel le escribió a la “luna cautiva”. Y si el Chango se emborrachaba de vinos y poesía, los estudiantes cordobeses se embriagaron con revoluciones.

“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 con 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”. Esto sostenían los jóvenes del 18 (Manifiesto Liminar, 1918).

Sin duda, el ambiente socio-político no era de los mejores para inspirar a personas ansiosas de libertad y de progreso democrático. “La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta porque ahí 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— el lugar 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”, continuaba el Manifiesto Liminar de la Reforma.

Algunas situaciones con su contundencia, con su palmaria exhibición de despotismo y atraso extendido por los poros de toda la sociedad, tienen la extraña capacidad de unir opuestos. Es lo que aconteció con los líderes de la Reforma y Domingo F. Sarmiento, habitantes de dispares universos ideológicos. “El espíritu de Córdoba hasta 1829 es monacal y escolástico: la conversación de los estrados rueda siempre sobre las procesiones, las fiestas de los santos, sobre exámenes universitarios, profesión de monjas, recepción de las borlas de doctor. Hasta dónde puede influir esto en el espíritu de un pueblo ocupado en estas ideas durante dos siglos, no puede decirse; pero algo ha debido influir...”, escribe Domingo Faustino Sarmiento en *Facundo. Civilización y barbarie en las pampas argentinas*”.

Un país donde los de abajo quieren y no pueden y los de arriba ni quieren, ni pueden; un país donde la democracia es una manta corta, si cubre la cabeza destapa los pies y viceversa; un país donde con esperanza sempiterna se espera que los jóvenes lo dirijan; un país donde a menudo los jóvenes envejecen prema-

turamente. Un país donde el reformismo ganó en antigüedad y en fracasos. Un país habitado por una especie de gente que saluda con meloso gesto democrático a los suyos y muta con agresividad cuando uno de los otros cuestiona sus actos. Un país donde las cosmovisiones de los diferentes grupos etarios se enfrentan acunando viejos errores.

“La Ley electoral que amplía la participación política, la Ley Sáenz Peña, se dicta en 1912. Tres levantamientos radicales la precedieron levantando como bandera la reforma política (en 1890, el que dio origen a la Unión Cívica Radical poco después, en 1893 y en 1905). La decisión de la oligarquía de modificar las formas de representación política responde también a la necesidad de encontrar una válvula de escape a la aguda lucha de clases protagonizada por la combativa clase obrera, uno de cuyos momentos más álgidos tuvo lugar en los enfrentamientos del Centenario, un par de años antes. Medidas de carácter coercitivo adoptadas desde el Estado, como la Ley de Residencia (1902), o la Ley de Defensa Social (1910), aunque habían golpeado ferozmente a los sectores más combativos de la clase obrera, se mostraron insuficientes. La Ley Sáenz Peña esperaba responder a la crisis de legitimidad del régimen político como modo de garantizar la estabilidad del sistema incorporando sectores más amplios a través de mecanismos de consenso”, escribe Alicia Rojo (2016).

“Quizás los reformistas cordobeses, en sus anhelos, esperaban alzar alrededor de la Universidad algo como la Muralla China, para proteger a la democracia que con tesón tejían. El objetivo no era menor aunque así pareciese. 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. Reclama 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 estudios. La autoridad, en un hogar de estudiante, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: enseñando” (Manifiesto Liminar de la Reforma).

Entonces fue la hora de don Hipólito. Nos lo cuenta Alicia Rojo “Con la llegada de Yrigoyen al poder, por primera vez la oligarquía tiene que aceptar a disgusto la participación política de sectores de masas, de las clases medias, de los trabajadores y de los sectores “plebeyos”, y un gobierno que no es, de forma directa, su gobierno” (Rojo, 2016). Sin embargo, los límites de esta “experiencia democrática” aparecen a primera vista. Desde el punto de vista de las demandas democráticas más elementales, Yrigoyen mantiene los límites de la ley electoral que excluye de la participación a mujeres y extranjeros, quienes constituyen una enorme proporción de la población trabajadora. En relación con la Iglesia, el gobierno radical muestra su contenido reaccionario cuando veta la nueva Cons-

titución de la provincia de Santa Fe, que establece una separación de la Iglesia y el Estado, o cuando se niega a legalizar el divorcio. Pero el mayor límite del “primer gobierno democrático” de la historia argentina está dado porque mantuvo intactos los pilares de la dominación de la oligarquía terrateniente y el modelo primario-exportador.

Dos tareas fundamentales están planteadas en la Argentina si se pretende una “democratización” del país: liquidar la gran propiedad terrateniente y romper la subordinación al imperialismo inglés que ahogaba la nación, cuestiones que no están dentro de los objetivos del gobierno radical. Durante sus tres administraciones (entre 1916 y 1930, incluyendo la versión más “aristocrática” expresada por Alvear entre 1922 y 1928), la concentración de la propiedad agraria aumenta considerablemente y la renta extraordinaria no es tocada. Los “dueños de la tierra” continúan siendo los verdaderos dueños del poder en la Argentina, aliados al imperialismo inglés. Yrigoyen incorpora en su gobierno a reconocidos integrantes de la oligarquía, expresión de que su poder sigue intacto; en su primer gabinete, 5 ministros están relacionados con el sector exportador o son directamente ganaderos bonaerenses. El ministro de Hacienda, Salaberry, ligado al negocio exportador; Honorio Pueyrredón, un gran terrateniente, ministro de Agricultura y luego de Relaciones Exteriores; y otro terrateniente, Federico Álvarez de Toledo, es el ministro de Marina; el ministro de Obras Públicas, Torello, es un hacendado, al igual que Carlos Bécú, el primer ministro de Relaciones Exteriores.

La generación del 80 ha dejado huellas de opulencia en Argentina. “La costa del Río de la Plata, en los alrededores de Buenos Aires, se cubre de chalets dudosamente normandos, mientras el estilo dórico conquista el predominio en Zárate...” no es el argentino el único caso, “en Chile las nuevas casas señoriales no se organizan ya en torno a un patio y un aljibe; ahora tienen escaleras de honor, de madera tallada importada de Europa y salones de techo decorado y abundantes mármoles igualmente importados”, afirma Tulio Halperin Donghi (1992). Es innegable que la oligarquía ha logrado marcadas transformaciones, el desarrollo trae aparejado un acelerado proceso de urbanización, el flujo inmigratorio, que puebla los conventillos de la capital, aporta brazos e ideas y por lo resquicios económicos se cuele una exigente clase media que pugna por su reconocimiento. Las bonanzas están concentradas en el sector dominante y los de abajo estiman que una apertura política aliviará sus pesares. Los frutos del orden neocolonial se manifiestan en un Buenos Aires “insólitamente rico y en una Confederación desesperadamente pobre”. París está de fiesta, la Torre Eiffel es el símbolo de un progreso asentado sobre su deidad la ciencia, la burguesía hace tiempo que dejó en el archivo aquellas ideas que sinceramente supo sostener cuando era parte del tercer estado: Libertad, Igualdad y Fraternidad habían perdido sonoridad.

Los estudiantes cordobeses consideraban, en un esfuerzo loable, que la Universidad debía incorporarse a ese torrente científico. “Los métodos docentes estaban viciados en 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, amparan 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 Ferro, 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 pies”, se sostenía en el Manifiesto Liminar.

LOS ECOS DE UN GRITO

Los días inmediatos posteriores de la independencia cubana no trazaban un panorama esperanzador para los ánimos nacionalistas, existe testimonio de ello. “Mientras quedaba indecisa la situación política y el futuro envuelto en sombras, los cubanos veían llegar gran número de extranjeros —agentes comerciales, promotores, inversionistas— que recorrían el país, paseando por nuestras estrechas calles sus miradas calculadoras, con una indiferencia inalterable hacia nosotros; procurando comprar a vil precio inmensas tierras, favorecidos por la irreflexión o la adversa suerte de sus actuales poseedores”, decía Manuel Sanguily en 1902 (Haimovich, 1971).

A las pocas décadas no existía en Cuba una clase dominante nativa, como ocurría en el resto del continente. Por el contrario, albergaba la isla a un proletariado desarrollado y combativo. En el comienzo del andar, estos trabajadores sintieron la influencia de los obreros anarquistas españoles, bajo esa inspiración levantaron sus estructuras defensivas. En el camino se sumaron socialistas, comunistas, trotskistas. El movimiento tuvo sus peculiaridades, se impulsaron huelgas reclamando el pago del salario en dólares y no en la depreciada moneda española. En 1917 estalló una huelga de los obreros ferroviarios que llegó a cuestionar la propiedad del *trust* ferroviario estadounidense, como hecho significativo cabe destacar que los huelguistas contaron con el apoyo solidario de la American Federation of Labor, este fue uno de los excepcionales casos de intervención de la A. F. L. en favor de un sindicato norteamericano. El conflicto terminó en un inestable empate, la compañía norteamericana permaneció con la propiedad del ferrocarril pero no pudo imponer las duras medidas que apetecía. La Revolución rusa sonó como un estruendo en la isla, se disolvieron algunos grupos socialistas y conformaron el Partido Comunista, uno de sus principales dirigentes fue el estudiante Julio Antonio Mella. Al igual que en el resto del continente se enzarzaron en agria disputa los partidarios de Trotski y de Stalin, en el seno del partido y en la Internacional, a diferencia de lo ocurrido en otros países y partidos, la fracción trotskista tuvo una considerable envergadura y controló la Federación Obrera de la Habana, desde esa trinchera se opuso a los planteos del Comintern. El ejército, factor importante en la imposición del orden conservador en otras geografías americanas, también era por demás débil, era la negación del ejército indepen-

dentista; aparece esporádicamente reprimiendo las protestas populares lo cual le ocasiona un gran descrédito.

Por el contrario, en horas tempranas el movimiento estudiantil desempeña un importante papel en la cotidianeidad de la isla. La ausencia de una burguesía industrial y de una oligarquía nativa redundan en un vacío político que es ocupado por los jóvenes estudiantes. Cobra visibilidad una pequeña burguesía dependiente que oscila en sus simpatías, inclinadas en determinados momentos a favor de los Estados Unidos y en otros aliándose a los proletarios y estudiantes. La Reforma Universitaria prolijada dentro de muros cordobeses, Argentina, llegó a La Habana transportada por José Arce y Víctor Haya de la Torre, los estudiantes habaneros la incorporaron a su ideario y le dieron una trascendencia que no alcanzó en otros países. “Los estudiantes y profesores abandonaron las aulas y se lanzaron a las calles enarbolando la exigencia de ligar la cultura a la lucha del pueblo. A este ideal respondía la organización de la Universidad Popular José Martí, de la que Julio Antonio Mella fue fundador, secretario y profesor”, sostiene Perla Haimovich (1972).

Imbuido de un fuerte juvenilismo, aquel que plasmara en las páginas Rodó y que fuera amasado por Martí, Darío, Vasconcelos, Ingenieros, Mella estima encontrar en los jóvenes el sujeto del cambio, los llamará la Nueva Generación. Los convoca al compromiso: “Invitamos a toda la Nueva Generación a militar bajo nuestra bandera libertaria de redención social (...) la invitamos a luchar por la causa del pueblo trabajador para que luche por la causa del siglo” (Haimovich, 1971). Un mojón de relevancia en ese camino será la disputa cultural contra hegemónica frente a la burguesía nativa auxiliada por quién estima es el enemigo mayor: los Estados Unidos, cuyo arquetipo no es Washington sino Rockefeller. “Destruir una parte de las tiranías de la actual sociedad, el monopolio de la cultura”, sostenía ante los trabajadores procurando conformar la unidad obrero-estudiantil. Mella se dispone a librar esa disputa desde la universidad cuyos objetivos generales deberían ser: autonomía, representación, depuración del claustro; a la vez señala las funciones de la Universidad en pos de las metas contra hegemónicas:

a- No ser una fábrica de títulos; b- No ser una escuela de comercio adonde se concurre a buscar un medio para ganarse la vida; c- Influir directamente en la vida social; d- Socializar el conocimiento.

Continuando dentro de esa línea de pensamiento, Mella escribe “Los estudiantes y la lucha social”; en ese trabajo interpreta a la Reforma, enfatizando su carácter social, y bregando porque el movimiento se compenetre con “el alma y necesidades de los oprimidos, salir del lado de la reacción, pasar a la tierra de nadie y formar valiente y noblemente en la filas de la Revolución Social” (Haimovich, 1971).

El 10 de enero de 1929 Mella es asesinado cuando se dirigía a su casa luego de entrevistarse con un enviado del dictador Machado. En esos años convivía con la fotógrafa italiana Tina Modotti.

Sudamérica. “Una tendencia general: el debilitamiento de las clases altas terratenientes, pese a su apoyo en las estructuras políticas, comerciales, financieras locales, frente a los emisarios de las economías metropolitanas. Ese debilitamiento va acompañado de otro proceso, de intensidad variable según las regiones, por el cual las clases altas ven surgir a su lado clases medias —predominantemente urbanas— cada vez más exigentes, y en algunas zonas más limitadas deben enfrentar también las exigencias de trabajadores de sectores incorporados a formas de actividad económica modernizada”, comenta Tulio Halperin Donghi refiriéndose a una época de cambio en la cual dentro de las innovaciones no es menor el desplazamiento —que comienza a desarrollarse— de Inglaterra por una hegemonía más “molesta”: la estadounidense, dispuesta a dar sermones de correcto funcionamiento en la gestión pública, una paternidad que ejercerá con entusiasmo a través de intervenciones directas en la región. Coincidentemente es el tiempo de una mayor democratización en Sudamérica, el proceso asume perfiles diferentes de acuerdo con el desarrollo de los países; en México las turbulencias son arrastradas por vientos revolucionarios, mientras en Argentina, Chile y Uruguay nuevos sectores sociales acceden al gobierno por la mediación del sufragio. Con relación a lo último, Halperin Donghi estima que “los cambios se dan dentro del orden colonial y las tendencias triunfantes no se oponen de modo militante a la persistencia de ese orden” (1992).

Perú. La fragilidad institucional del país incaico queda reflejada en una nota del *The New York Times* fechada el 16 de noviembre de 1936: “La mayoría de los gobernantes del Perú, en sus 115 años que tiene de ser una república, han sido o revolucionarios y dictatoriales, o provisionales. De ochenta y siete administraciones solamente veintidós han sido constitucionales”. En efecto, la cotidianidad peruana estuvo configurada por conjuras, sublevaciones, guerras civiles, asesinatos, encarcelamientos; estos hechos conformaron el bagaje al cual acudieron los sectores dominantes para mantener el poder. El escenario peruano montó una cartelera donde el papel protagónico le correspondió a caudillos militares que cubrieron el vacío rol político... “Nicolás de Piérola asumió el poder en 1895 y reestructuró el régimen político, dando comienzo al “neocivilismo”. La supresión de las Juntas Departamentales hizo de su gobierno un gobierno presidencialista como poder de relación superior al ejecutivo, legislativo y judicial. Reorganizó el ejército sobre una base profesional lo que dio fin al viejo militarismo. Piérola dio la suficiente garantía de estabilidad para la inversión extranjera en el aparato productivo creándose una nueva relación de dependencia con las metrópolis”, considera Silvia Cragolino (1972).

Los cambios trazados por Piérola abarcaron a la Universidad. El ministro Villarán asumió el timón de los cambios y sostenía “es urgente rehacer el sistema de nuestra educación en forma tal que produzca pocos diplomados y literatos y en cambio eduque hombres útiles, creadores de riqueza... necesitamos hombres de empresa”; arribó a Lima una misión estadounidense para reorganizar la instrucción pública. El fracaso signó al intento reformista, al respecto las opiniones

se dividían, algunos creían que los postulados eran demasiado modernos; otros consideraban que no respondía a las necesidades del pueblo.

El orden neocolonial que nació con marcadas muestras de agotamiento comenzó a poner en mayor evidencia estas muestras. Por ese entonces, la juventud pugna por resolver los problemas de los países latinoamericanos, está imbuida de lo que llaman “el nuevo espíritu”. En esa hora de los jóvenes emerge Víctor Raúl Haya de la Torre, una persona nacida en el seno de una familia acomodada. Haya de la Torre buscó fuera de su clase repuestas para los fenómenos que el desarrollo de la humanidad aupó como desafíos a resolver. En la biblioteca de la “Liga de obreros y artesanos” frecuenta textos anarquistas, en la Facultad de derecho estrecha vínculos con César Vallejo y da curso a una intensa actividad política. No le resultan extrañas las ideas de Martí y Sarmiento sobre materia educativa. En Lima lleva una vida modesta y desde la capital le escribe a su padre: “Esto es el otro Perú, el Perú grande... duele el dolor de los indios, tú no puedes imaginar lo que es la esclavitud”. Es elegido delegado de la Federación de estudiantes (Cragolino, 1972).

Una singularidad del movimiento estudiantil peruano es su temprano maridaje con los trabajadores. El movimiento sindical libra una tenaz lucha para conseguir la jornada laboral de 8 horas. Al entrar en contacto con los huelguistas, Haya de la Torre expresará: “Es la juventud universitaria que tiende sus manos fraternales a los trabajadores en estas horas decisivas”. Esa colaboración se extenderá por años. En el marco de la disputa por las 8 horas, los obreros encomiendan a los estudiantes la discusión con el gobierno; en esa oportunidad Haya de la Torre le dirá al ministro Vinelli: “Ya ve usted que los choques callejeros, los heridos que van cayendo y los numerosos presos que son llevados a las comisarías no contribuyen sino a agravar más la situación”. Finalmente se estableció la jornada de 8 horas.

Asoma en el horizonte peruano otra dictadura, Augusto Leguía derriba con un golpe de estado al gobierno de José Pardo. Obreros y estudiantes enfrentan al régimen dictatorial. El primer congreso de estudiantes de Lima, Cuzco y Arequipa, inspirado por la Reforma cordobesa de 1918, decide crear la Universidad Popular González Prada. Haya de la Torre comentó la significación de la creación: “La reforma universitaria irá hacia el pueblo, hacia las provincias, hacia el Perú peruano con las universidades populares. Confiad en esta juventud insobornable y nueva. En el Perú, los que tenemos el privilegio de recibir educación secundaria y superior constituimos una minoría comparada con la gran población juvenil, incapacitada por razones económicas de recibir los beneficios de la cultura esparcida es nuestro territorio insano y campesino. La juventud trabajadora no puede instruirse porque a diferencia de otros países como Uruguay y Chile la instrucción no es gratuita... Las universidades populares significan, pues, una justa redistribución de esa riqueza cultural que nosotros solos no deseamos acaparar, enseñando en estas nuevas, libres y gratuitas aulas para el pueblo, cumpliremos con una obligación de verdadera justicia social. La cultura es tanto o más importante que la riqueza material” (Cragolino, 1972). Observadores de la realidad peruana

estiman que los jóvenes profesores no orientaban ideológicamente a los obreros, por sus propias limitaciones e indefiniciones. En el acto inaugural, Haya de la Torre sostuvo: “Los trabajadores vienen aquí a aprender y nosotros los profesores también... Aquí nos vamos a educar todos”.

El calendario se trazó con días de resistencia a la dictadura de Augusto Leguía, se sucedieron huelgas y manifestaciones, el ímpetu de Haya de la Torre está presente en la lucha y el 2 de octubre de 1923 es encarcelado; la respuesta de los obreros y estudiantes no se hace esperar en las calles de Lima se nota la inactividad generada por la huelga decretada. Los detenidos recuperan la libertad, se reabre la Universidad Popular y Haya es deportado.

A su paso por Argentina en 1922, para firmar el primer convenio internacional de estudiantes de América, Haya había afirmado: “Contra el imperialismo, por la unidad de los pueblos de América para la realización de la justicia”. Con esa inspiración funda en 1924 y en México, el APRA, los puntos principales del programa son: Acción contra el imperialismo estadounidense; por la unidad política de América Latina; por la internacionalización del canal de Panamá; por la nacionalización progresiva de tierras e industrias; por la solidaridad con todos los pueblos y clases oprimidas.

En el terreno de las ideas no todas fueron peras dulces para Haya de la Torre. Sostuvo fuertes polémicas; Mariátegui y Mella —ambos desde su radicalismo ideológico— lo hicieron destinatario de sus críticas. Polémica. El eclecticismo es la característica principal en la elaboración teórica de Haya de la Torre. Toma algo de la teoría de la relatividad de Einstein y la traslada a las ciencias sociales, le adosa su visión de la historia del Perú y recupera concepciones del nacionalismo chino expresadas por el Kuomintang. Todo ello envuelto en una homología evolutiva similar a la europea. Para Lenin el imperialismo es la última fase del capitalismo; al contrario, para Haya en América es la primera, por ende no se puede destruir al capitalismo cuando todavía no ha alcanzado a consolidarse.

En el decurso histórico evolutivo no se pueden saltar etapas, de acuerdo con Haya de la Torre. En ese proceso, la burguesía nativa tiene un importante papel a cumplir hasta arribar a la apetecida democracia liberal dejando paulatinamente en el recuerdo a la atrasada estructura social latinoamericana. Para Mariátegui y conformando su pensamiento con las elucubraciones de Marx sobre la comuna rusa, era factible saltar la etapa capitalista y construir un socialismo que no “fuese ni calco, ni copia” de las elaboraciones provenientes del dogmatismo soviético. El sujeto social protagonista de la tarea se construiría dentro del marco emancipatorio teniendo como base a los obreros urbanos, el campesinado y los indígenas.

Críticas. Mella escribió sobre su disconformidad ideológica y política con el aprismo. “El APRA representa los intentos de organización del oportunismo y reformismo latinoamericano. Uno de sus puntos programáticos es: la nacionalización de la tierra y la industria... Nacionalizar puede ser sinónimo de socialismo, pero a condición de que sea el proletariado el que ocupe el poder por medio de una revolución. Cuando se dicen ambas cosas, nacionalización, en manos

del proletariado triunfante, del nuevo estado proletario, se está hablando marxistamente. Pero cuando se dice nacionalización a secas, se está hablando con el lenguaje de todos los reformistas y embaucadores de la clase obrera. Toda la pequeña burguesía está de acuerdo con la nacionalización de las industrias que le hacen competencia, y hasta los laboristas ingleses y los conservadores, sus aliados, discuten sobre la nacionalización de las minas”.

Los ácidos comentarios de Mella se posaron sobre la intelectualidad pequeño burguesa a quien Haya incluía en su ideario como uno de los protagonistas del cambio. “Los abogados: son trabajadores intelectuales —hay algunos en el APRA— y tomados en su conjunto en toda América representan el papel de criados legales del imperialismo. Los escritores: por una media docena de hombres honrados hay una legión de Lugones, Chocano, Moheno. Los profesores: por cada dos profesores revolucionarios antiimperialistas hay mil reaccionarios fosilizados, representantes de la ideología feudal. Quedan los estudiantes: son los más revolucionarios dentro de los trabajadores intelectuales; pero todos estarán conformes en que no pertenecen a la clase obrera y en que su revolucionarismo puede calcularse en un tanto por cierto ínfimo” (Cragolino, 1972).

Durante el año 1962 y luego de una prolongada clandestinidad, el APRA encabezado por Haya se presenta a elecciones y obtiene la mayoría de los votos pero no la mayoría legal. Una nueva convocatoria a las urnas se produce en el transcurso de 1963, en esta ocasión los apristas alcanzan 15 bancas de senadores y 57 en diputados. Todo ello durante la vida de Haya de la Torre.

LA ANGUSTIA DE NO SER

Giuseppe Ingegneri, Palermo, 24 de abril de 1877, José Ingenieros, en Argentina su patria adoptiva. “... Pocas personalidades han resumido en su trayectoria vital y en una misma biografía intelectual el clima fin de siglo y los últimos años 90, el del Centenario y el de los radicales años 20 como José Ingenieros. Cofundador del Partido Socialista junto a Juan B. Justo, periodista libertario y provocador de las costumbres burguesas junto a Leopoldo Lugones (1874-1938) en *La Montaña*, psiquiatra, criminólogo, impulsor irreverente de tratados sobre el amor en una sociedad absolutamente pacata, sociólogo evolucionista (en clave sarmientina) de las ideas argentinas, filósofo positivista, “maestro” de la juventud e ideólogo de la Reforma Universitaria, fundador de la Unión Latinoamericana e impulsor del antiimperialismo. Su estilo fue siempre provocador”, afirma Néstor Kohan (2005).

Ingenieros, en su trabajo “La Universidad del Porvenir”, (verdadera antesala programática del continentalmente difundido “Manifiesto Liminar” de la Reforma Universitaria redactado por Deodoro Roca) destaca puntualmente las apreciaciones de *El Hombre Mediocre* cuestionando “la Universidad de la rutina”.

Si bien en la primera etapa de su pensamiento evidenció tendencias europeizantes, dentro de su polifacética vida no tardó en advertir el latinoamericanismo del movimiento juvenil, la “fecunda y sana vertiente para una construcción

del porvenir sobre bases americanas". Pronto se convirtió en su gran animador, y maestro y discípulo a la vez, puso todo su entusiasmo en favor de los reclamos reformistas, convencidos de que "la Universidad debía ser una escuela de acción social, adaptada a su medio y a su tiempo".

"Vidas y andanzas de la Reforma" titulaba, en la revista cordobesa *Flecha*, creada y dirigida por Deodoro Roca, una nota como balance de los logros conseguidos por el movimiento del que fuera uno de los inspiradores. Apartado de toda mirada y valoración complaciente proponía una consideración de la Reforma como punto de partida de una transformación política y social aún inconclusa. La definición ajustada del tiempo histórico de la Reforma se sintetiza diciendo que fue un momento bisagra, en el mundo, en Latinoamérica, con hondas repercusiones en el ánimo y las aspiraciones de la juventud cordobesa.

El concepto "generación" trasladado a territorio argentino por el filósofo español José Ortega y Gasset se constituyó en factor clave del discurso reformista. Las mutaciones del momento también abarcaron a la filosofía, se encarecía la necesidad de repensar la historia. La posición de Ortega y Gasset es crítica de las filosofías y culturas en boga provenientes del pasado, la generación del presente debía "fecundar el mundo".

A esa generación que debía fecundar el mundo pertenecía Deodoro Roca y otros jóvenes de connotados apellidos cordobeses. Egresado del Colegio Nacional de Monserrat, posteriormente alcanza el título de abogado en la Universidad Nacional de Córdoba.

"Estamos pisando una revolución, estamos viviendo una hora americana", eran palabras frecuentes en labios de los reformistas. Para José Ortega y Gasset, Roca fue el "argentino más eminente" que conoció. Su casa de la calle Rivera Indarte al 544, en pleno centro cordobés, fue visitada por la flor y nata de la intelectualidad de la época. El buen humor, una característica de sus coterráneos, fue uno de los aspectos de la personalidad de Roca, como así también la osadía y su ironía. En 1910 fue presidente del centro de estudiantes de su facultad y, aunque escribió el Manifiesto de la Reforma, su firma no está porque ya había egresado.

Involucrado intelectualmente en la problemática de sus días, en 1915 fue el orador principal de un acto celebrado en el Teatro Rivera Indarte en contra de la guerra y a los pocos soles se iniciaron las movilizaciones contra las autoridades universitarias. En la mayor parte de su vida permaneció en el plano de los políticamente independientes aunque militó algún tiempo en el Partido Socialista a principios de los 30. Supo sostener extensos y ricos diálogos con Hipólito Yriogoyen, Lisandro de la Torre, Alfredo Palacios, Leopoldo Lugones (cuando todavía era socialista), con el venezolano Rómulo Betancourt (dos veces presidente de su país) y con Víctor Haya de la Torre, fundador de la Alianza Popular Revolucionaria Americana y líder del Partido Aprista Peruano. Otros de sus contertulios fueron los distinguidos Ortega y Gasset, Pablo Neruda, Hermann Keyserling, Rafael Alberti, Juan Filloy, José Ingenieros, Macedonio Fernández, Manuel Gálvez y Eugenio d'Ors.

Gregorio Bermann supo mantener un profundo intercambio epistolar con Roca a quien calificaba como “tránsfuga de su clase”, alguien que perteneciendo a las clases altas, renegó de ellas para defender a los oprimidos. Otros estiman que la lucha de Roca no fue una disputa clasista, sino que sus preocupaciones se insertaban en un arco más amplio: social, cultural, educativo. No hay libros del cordobés; los seis que circulan con su nombre son recopilaciones póstumas, cartas, discursos y notas procedentes de las dos publicaciones que dirigió, *Flecha* y *Las Comunas*.

Señala Deodoro Roca en un texto titulado “Autobiografía”: “No he intervenido en la vida de mi país desde la estrechez de partidos políticos pero lo he hecho al margen de ellos y desinteresadamente, una intensa y riesgosa vida pública, la haré hasta que muera porque me interesa hasta la pasión el destino de la patria y el destino del hombre”. (Roca, 2018).

Se ha hablado tanto de las proyecciones de la Reforma que a menudo se olvidan sus objetivos específicos. El programa de la Reforma comprendió un conjunto de postulados de los cuales los más importantes se refieren a la autonomía universitaria, la elección de los cuerpos directivos de las instituciones, la provisión de cargos profesoriales por concurso de oposición, la libertad de cátedra, la gratuidad de la enseñanza, la reorganización académica, la asistencia social estudiantil, la vinculación con el sistema educativo nacional, el fortalecimiento de la función social de la Universidad a través de la extensión y la unidad latinoamericana.

Carlos Tünnennann Bernheim estima que las “Universidades latinoamericanas, 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 interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos” (Tünnennann Bernheim, 1998).

“Se trataba, apunta Hanns Albert Steger, de redefinir la relación entre la sociedad y la Universidad bajo la presión del surgimiento incipiente de sociedades nacionales, dentro de estructuras estatales que ya estaban dadas jurídicamente” (1998).

América Latina es tierra de hechos fundacionales, la Reforma fue uno de esos hechos. La importancia de este Movimiento es tal que varios estudiosos de la problemática universitaria latinoamericana sostienen que esta no puede ser entendida, en su verdadera naturaleza y complejidad, sin un análisis de lo que significa la Reforma de Córdoba. Con ella entroncan, por cierto, de un modo u otro, todos los esfuerzos de reforma universitaria que buscan la transformación de las

Casas de Estudio por la vía de originalidad latinoamericana que Córdoba inauguró. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político que lo originó. “Quien pretenda reducir la Reforma Universitaria al mero ámbito de la Universidad, nos advierte Luis Alberto Sánchez, cometería un grueso error”. Ella rebasa el hecho pedagógico y adquiere contornos de singular importancia para la evolución social de países de la región.

Cientistas sociales, de diversas disciplinas, alzan un voz unánime de reconocimiento de la incidencia y raigal importancia de la Reforma en el devenir de las universidades y en la cotidianeidad sociopolítica de la región. La voz reformista pretendió desde su ámbito anunciar un nuevo tiempo para los americanos, sin embargo esa voz no recorrió el territorio de su solar nativo fecundando necesarios avances sociopolíticos y económicos.

Carlos Marx nos da elementos teóricos para el análisis de la situación: “No basta que el pensamiento se esfuerce por realizarse, la realidad misma debe esforzarse por el pensamiento” (Marx, 1967). Es evidente que la realidad argentina no “se esforzó” para alcanzar al pensamiento de los reformistas. Deodoro Roca supo mirar en esa dirección: “El mal ha calado tan hondo, que está en las costumbres del país. Los intereses creados en torno de lo mediocre —fruto característico de nuestra civilización— son vastos. Hay que desarraigarlos, operando desde arriba la revolución. En la Universidad está el secreto de la futura transformación” (2018). Similar inquietud social se desprendían de las palabras de otro reformista, Héctor Ripa Alberdi, que decía en 1920: “Y he aquí que manos de juventud han iniciado una labor de alta cultura, no solo en el sentido de despertar en el universitario la curiosidad y el amor por las especulaciones intelectuales superiores, sino también tratando de vincular el pueblo a la Universidad, para que llene esa función social que es la razón misma de su existencia” (Ripa Alberdi, 2018).

Por su parte, István Mészáros encarece que para el triunfo de la idea esta debe ser acompañada “por el poderío de una fuerza material alternativa viable en la práctica, una fuerza capaz de sustituir con sus nuevos principios orientadores, junto a sus encarnaciones organizativas y productivas, a las presuposiciones prácticas dominantes del orden social establecido” (Mészáros, 2001). Mella y Haya de la Torre tuvieron en sus respectivos países el apoyo y acompañamiento de los sindicatos, independientemente de la envergadura de los mismos, aun así muy por encima de las posibilidades del disgregado sindicalismo argentino y la endeblez de las nuevas expresiones políticas surgidas en medio del malestar social y la convocatoria a las urnas.

El apoyo sindical a la Reforma tuvo color local, así lo solía recordar el dirigente comunista Miguel Contreras: “Previo a la realización del histórico movimiento del 18, los estudiantes enviaron una numerosa delegación a la Federación Obrera, a pedir solidaridad con la lucha a emprender. En la asamblea de la Federación Obrera Local, con la presencia de delegados de todos los sindicatos existentes entonces, se discutió la cuestión que plantearon los compañeros estudiantes. Luego que hablaron los delegados estudiantiles, en nombre de la Federación Obrera Local debimos explicar que este movimiento

merecía todo el apoyo de la clase obrera y que se trataba de una nueva capa estudiantil que se levantaba para luchar contra la oligarquía, estudiantes totalmente distintos de los que en 1910 habían asaltado los locales obreros...” (Contreras, 2008).

Desde su radicalizado pensamiento, Deodoro Roca seguirá manifestando su disconformidad por la evasión de logros más allá de los claustros: “Y los jóvenes tomaron las universidades proclamando el derecho a darse sus propios dirigentes y maestros. Pero bien pronto, acicateados por esa misma honda y lejana inquietud, van comprendiendo que el mal de las universidades es un mero episodio del mal colectivo, que la institución guarda una correspondencia lógica con las demás instituciones sociales, que el problema ya no es solo el de darse buenos y malos maestros (...) El problema es muy otro ya. Mientras subsista la odiosa división de clases, mientras la escuela actual no cambie totalmente sus bases seguirán siendo lo que son, lo que tantas veces se ha dicho de ellas: fábricas de títulos”, afirmaba el dirigente cordobés. Roca señalaba la servidumbre de la cultura: primero se distinguen las capacidades, sostenía, y se sobrevalora el trabajo intelectual sobre el manual, luego, esos trabajadores del intelecto se ponen al servicio de los poderes de turno y justifican y difunden “una concepción conservadora del mundo” (Roca, 1918).

En el número 14 de la revista *Flecha*, 15 de junio de 1936, Deodoro Roca seguía escudriñando las consecuencias de la Reforma, en un pasaje ilustrativo sostiene: “La Reforma fue todo lo que pudo ser. No pudo ser más de lo que fue, en drama y actores.

¡Dio de sí, todo! Dio pronto, con sus límites infranqueables. Y realizó un magnífico descubrimiento. Esto solo la salvaría: al descubrir la raíz de su vaciedad y de su infecundidad notoria dio con este hallazgo: Sin reforma social no puede haber cabal Reforma Universitaria. En la memorable lucha, la universidad fue para la juventud una especie de microcosmos social. Descubrió el problema social. Y ligado a su dramático destino. Bien pronto advirtió que Estado, sociedad, universidad, se alimentaban de la misma amarga raíz. Y los mismos comandos. Las mismas manos manejando los mismos compases. Lo que empezó como defensa contra la toxicidad de los malos maestros, y afán oscuro y torpe de “reformular” el “sistema educacional” que los hacía posibles, se convirtió al cabo en proceso al sistema social, que es donde arranca la dogmática, la regresión y la penuria de la universidad de entonces y —más visiblemente aún— de la de ahora” (Roca, 1918).

Julio de 1935. En un acto organizado por la Federación Universitaria de Córdoba para conmemorar el 17 Aniversario de la Reforma, Aníbal Ponce expresó bellas palabras sobre las frustraciones de los jóvenes estudiantes. “En una de las páginas más hermosas de su *Juan Cristóbal*, Romain Rolland nos ha contado cómo su héroe volvió una vez derrotado y deshecho. El buen muchacho había salido al encuentro de la vida con esperanzas enormes y pensamientos confusos. Pero la vida que no entrega sino al claro mirar, le había cerrado el paso con su puño de hierro. Ganas de llorar le venían al muchacho, de llorar con esas lágrima-

mas de la derrota injusta que alguna vez hasta el Cid dejó que le corrieran por las barbas. Y fue entonces, cuando más agudo era el dolor y más amargo el gusto de ceniza, que Romain Rolland le habló de esta manera: “Sufre, mi buen muchacho; sufre un poco, porque una derrota no viene mal cuando se es fuerte”. Así también nuestro *Juan Cristóbal*, que hace diecisiete años se lanzó a la conquista de la Universidad señorial, lleva en el corazón ilusiones sin medida, y en el espíritu las doctrinas más dispares. ¿Cómo extrañarse entonces de que al andar de pocos años la realidad americana le cortara el camino, le rompiera las armas y le estrujara los sueños? (Ponce, 1935).

Julio V. González, sostiene que “la guerra europea, la Revolución rusa y el advenimiento del radicalismo al poder en Argentina, son las tres llaves que nos abren las puertas a la verdad. La Guerra Mundial puso en crisis el sistema de valores occidentales, a los cuales América Latina se hallaba adscrita. También produjo el desplazamiento del centro hegemónico dominante de Europa a los Estados Unidos y despertó nuevas expectativas. La llegada del radicalismo argentino al poder en 1916, mediante el ejercicio del sufragio universal, representa el ascenso político de las capas medias, vigorizadas por el torrente inmigratorio” (González, 1998). Hasta allí llegaron las transformaciones en la República Argentina.

Una alegría desbordante impulsó a miembros de la muchedumbre que el 12 de octubre de 1916 desenganchó a los caballos de la carroza presidencial y llevaron al presidente Hipólito Yrigoyen a la casa presidencial; el radicalismo llegaba al gobierno después de un cuarto de siglo de conspiraciones e intentos de tomarlo por la fuerza. María Cavillotti es rotunda al expresarse: “Ningún otro gobierno argentino, surgido como el radicalismo del consenso popular, estaba tan condenado a defraudar las esperanzas que en él se habían depositado” (Cavillotti, 1971). La situación de dependencia estructural de las metrópolis capitalistas, tan a gusto de las aspiraciones e intereses de la oligarquía, permaneció como un candado bajo el cual se preservaba un castrante impedimento para un desarrollo integral. Cuando el gobierno mostró su rostro represivo en los talleres metalúrgicos, Vasena dejó el saldo luctuoso de 700 muertos, 4000 heridos y 55000 obreros presos. Una suerte similar corrieron los trabajadores anarquistas tanto en el sur del país, como en La Forestal... Los sueños prohijados por la Reforma permanecían en una nebulosa...

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

CAVILLIOTTI, Marta (1971), *Yrigoyen. La causa contra el Régimen en la Argentina*, CEAL Buenos Aires.

CRAGNOLINO, Silvia (1972), “Haya de la Torre”, en *Historia de América*, 1972. CEAL, Buenos Aires.

GONZÁLEZ, Julio V. en Carlos Tünnennann Bernheim (1998), “La reforma universitaria de Córdoba”, en *Revista de Educación Superior y Sociedad*, vol. 9, n.º 1 Managua, Nicaragua.

- HAIMOVCH, Perla (1972), "Julio A. Mella", en *Historia de América*, CEAL, Buenos Aires.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (1992), *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza Editorial, Buenos Aires.
- KOHAN, Néstor (2005), *Ni calco ni copia. Ensayos sobre el marxismo Argentino y Latinoamericano*, <https://www.lahaine.org/mundo>.
- MARX, Carlos (1967), *Contribución a la crítica de la filosofía hegeliana del derecho*, Grijalbo, México.
- MÉZÁROS, István (2001), *Más allá del Capital*, Vadell Hermanos Editores, Venezuela.
- PONCE, Aníbal, "Condiciones para una Universidad libre", en *La Reforma Universitaria* (1998), Editorial La Página, Buenos Aires.
- ROCA, Deodoro (1936), "Vidas y andanzas de la Reforma (1918-2018)", *Rev. Flecha*, Córdoba, en *La Tinta* <https://latinta.com.ar/2018/06/reforma-1918-condiciones-para-un-tiempo-nuevo/>
- y otros, "La revolución en las conciencias", (Córdoba, 1918), en *La Reforma Universitaria* (1998), Editorial La Página, Buenos Aires.
- ROJO, Alicia (2016), "La administración de Yrigoyen, los radicales, la democracia y los trabajadores", en *La Izquierda Diario* /www.laizquierdadiario.com
- TÜNNENNANN BERNHEIM, Carlos (1998), "La Reforma Universitaria de Córdoba", en *Revista de Educación Superior y Sociedad*, vol. 9, n.º 1, Managua, Nicaragua.
- Nota: "A 110 años de su nacimiento. Miguel Contreras", (2008), en *Nuestra palabra* <http://www.pcce.com.ar/nota0017contreras.html>
- Nota: 15 de junio de 2018, *La Nación*, "Deodoro Roca, el reformista irónico e indomable".

Cien años de la Reforma del 18: una herencia en disputa

Isela María Mo Amavet

Los aniversarios son siempre buenas excusas para pensar problemas. La celebración de los cien años de la Reforma no elude esta convención y nos convoca a seguir reflexionando sobre el acontecimiento: cómo fue estudiado, qué ejes se privilegiaron, cómo pensar el devenir del movimiento reformista, cuáles son los bordes de esa identidad, qué nuevos aportes arroja la historiografía reciente, por mencionar algunas de las preguntas que guiaron las discusiones en el campo académico a lo largo de todo este año. Pero además es una invitación a seguir discutiendo el sentido de la universidad pública en el contexto de nuestra Argentina y pensar cuánto hay de disputa hoy para quienes de una u otra manera se sienten parte de esa tradición.

I. CÓRDOBA EN LA HORA AMERICANA

*¡Juventud, juventud, torbellino;
soplo eterno de eterna ilusión;
fulge el sol en el largo camino;
que ha nacido la nueva canción!*¹

La Reforma fue contemporánea de acontecimientos bisagra a nivel mundial: la gran guerra europea, la Revolución rusa, y —un poco más cerca— la Revolución mexicana. En ese contexto podemos leer los acontecimientos de la Reforma y sus escritos, e inscribirla en un clima de época marcado por la crítica al materialismo y la pérdida de fe en el camino del progreso indefinido, la impugnación al liberalismo, la feroz crítica desde Rusia hacia el sistema de relaciones y valores que ordenaban el mundo. La situación mexicana, a su vez, pondrá al desnudo las opresiones propias, específicas, de las formaciones económicas latinoamericanas. En el plano nacional, el ascenso de Hipólito Yrigoyen a la primera magistratura en 1916 configurará un nuevo escenario de relevo de parte del concierto gobernante y dará lugar a una nueva relación de fuerzas.

El 21 de junio circula por primera vez el Manifiesto Liminar. Dirigido a los hombres libres de Sudamérica, el documento cuya autoría es atribuida a Deodoro

1. Himno de los Estudiantes Americanos sancionado por el Congreso de Estudiantes reunido en Lima en 1912. Con música del chileno Enrique Soro y letra del peruano José Galves, el himno fue entonado en varias ciudades durante la Reforma. Las partituras se encuentran en el Museo Casa de la Reforma Universitaria, en Córdoba.

Roca, circula por las calles de Córdoba durante uno de los momentos más álgidos del conflicto. Lo que se inicia a partir de problemas menores -reglamentación de asistencia a clases; suspensión del internado del Hospital de Clínicas- va a concitar huelgas estudiantiles, la creación de la Federación Universitaria Argentina, movilizaciones masivas en apoyo a los estudiantes, disturbios con la policía, la toma del rectorado y dos intervenciones del Poder Ejecutivo.

Los estudiantes realizan una crítica radical al estado de cuestiones universitarias: “la universidad ha 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, el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara”. Proclaman que el “...régimen universitario —aun el más reciente— es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En el nace y en el muere”. La juventud cordobesa reclama para sí la participación en las decisiones, pues entiende que solo ella pueden garantizar que la universidad esté a la altura de los tiempos: solo ella puede saber elegir a sus mejores maestros y eso exige necesariamente la democratización de los claustros.

El Manifiesto es un texto de barricada, un texto de intervención; quiere dar vuelta los acontecimientos, producirlos. Como ha sido subrayado por Oscar Terán, el reformismo no se expresó en una ideología definida, pero a partir de sus textos, y sobre todo en el que aquí hacemos referencia, podemos leer buena parte del ideario compartido que permitió que ese grupo se pensara a sí mismo como una generación: la percepción de una “nueva sensibilidad”, el marcado americanismo que con clarividencia se proclama en las primeras líneas del documento, la apelación a un nuevo sujeto: la juventud.

José Ingenieros, Enrique Rodó, Ortega y Gasset, son los nombres que condensan una manera de pensar la época: la idea de una generación de relevo que debe ser motor, músculo y guía espiritual de un porvenir que ya no encuentra en Europa su punto más alto, sino en Latinoamérica².

La segunda intervención del Poder Ejecutivo dará curso a los reclamos estudiantiles. Si bien continuará vigente la ley universitaria de 1884, se iniciará la reforma de los estatutos de la universidad cordobesa incorporando, por primera

2. El propio Roca lo expresó de esta forma: “Pertenece a esta misma generación que podríamos llamar ‘la de 1914’, y cuya pavorosa responsabilidad alumbró el incendio de Europa. La anterior, se adoctrinó en el ansia poco escrupulosa de la riqueza, en la codicia miope, en la superficialidad cargada de hombros, en la vulgaridad plebeya, en el desdén por la obra desinteresada, en las direcciones del mediocrizante”. Fragmento extraído de Cuneo, Dardo (comp.). *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, s/a, p. 146.

vez, la participación estudiantil en los órganos de gobierno de la institución³. A partir de ese momento, el movimiento se expandirá a distintos ritmos, en el resto de las casas de estudios se acelerarán discusiones y protestas que llevarán a la reforma de sus estatutos.

Esta victoria será expresión del ascenso de los sectores medios acomodados que ingresarán a la universidad argentina y serán parte de la disputa de poder. En Córdoba, los términos de la disputa tendrán un fuerte componente anticlerical, pero como ha sido señalado por Pablo Buchbinder⁴, el problema de fondo no era el atraso científico que implicaba el lastre religioso, ni el nepotismo denunciado: si la universidad era el ámbito por excelencia de socialización de la elite, no resultaba extraño que lo que exasperara a los estudiantes sea escuchar que los mismos apellidos que gobernaban la provincia también controlaran los claustros. El país luego de la Ley Sáenz Peña es otro, como señala Terán “hay otra representatividad social y una nueva cultura política”⁵ y no será descabellado, entonces, presentar de cara al conjunto de la sociedad a la universidad como “el último reducto monárquico y monástico”⁶.

Algunas narrativas interpretaron a este actor como un grupo más homogéneo, ya que también fueron parte de relatos mayores: la historia de la Reforma fue también la historia del radicalismo, también de su mitología. No obstante, como ha sido señalado por distintos estudiosos, los grupos reformistas provenían de diversas tradiciones ideológicas, y esto es especialmente abordado en trabajos recientes que reponen las tensiones entre los grupos y las disputas por la conducción del movimiento, o lo que es igual, por el sentido mismo de la Reforma⁷.

3. La participación estudiantil que se sanciona en el 18 implicaba la posibilidad de votar en las elecciones a un candidato graduado, no a un estudiante. Se tiende a pensar rápidamente en la estructura tripartita docentes-estudiantes-graduados, pero esta es una formulación posterior al golpe de Estado de 1955 que derroca a Perón. En la actualidad, la composición de las estructuras de gobierno es más diversa: a esa clásica formulación se le suman varias universidades que incorporan con voz y voto el claustro de trabajadores no-docentes (innovación que por primera vez aparece en la Ley Taiana de 1974) y voces “extrauniversitarias” a través de representantes de los llamados consejos sociales.

4. Buchbinder, Pablo, *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2011, p. 99.

5. Terán, Oscar, *La Reforma universitaria en el clima de las ideas de la ‘nueva sensibilidad’*, en *Espacios*, n.º 24, Buenos Aires, 1999, p. 4.

6. A medida que el proceso se expanda se irán acentuando también otros trazos de la crítica. Buenos Aires, que poco tiempo antes tuvo un proceso de Reforma donde se eliminó el carácter vitalicio de sus academias, no tendrá el peso de la Iglesia, y la nueva reforma se dará sin grandes conflictos; por otro lado, en la Universidad de La Plata la crítica acentuará un marcado antipositivismo, y el desarrollo de los acontecimientos tendrá un carácter más violento y dramático: un estudiante resultará muerto en los enfrentamientos con la policía y eso precipitará la renuncia del rector Rivarola.

7. Me refiero en particular al trabajo de Natalia Bustelo en su tesis doctoral *La reforma universitaria desde sus grupos y revistas: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)*; y a la muestra *La Reforma Del 18. Cien Años De Lucha Estudiantil*, a cargo de Florencia Ubertalli, expuesta durante los meses de julio y agosto en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno, que bien reflejan caminos poco explorados para trabajar la Reforma a partir de publicaciones periódicas.

II. LA DISPUTA POR EL SENTIDO

*Lo primero que necesitamos definir es el concepto real de la reforma universitaria... Luchamos por una universidad más vinculada con las necesidades de los oprimidos, por una universidad más útil a la ciencia y no a las castas plutocráticas, por una universidad donde la moral y el carácter del estudiante no se moldee ni en el viejo principio del 'magister dixit', ni en el individualista de las universidades republicanas de la América Latina o EE. UU.*⁸

Comenzamos hablando de la Reforma por lo que fue su marca más perdurable en la universidad argentina: la democratización de la estructura de gobierno, conquista que lograrán los estudiantes franceses cincuenta años después. Pero lo cierto es que las preocupaciones de esta generación fueron bastante más trascendentes: discutieron el problema del poder y el conocimiento; se preguntaron por la importancia de una formación científica y profesional más allá del utilitarismo: la crítica a la “universidad doctoral” fue una crítica al carácter técnico, vacío de espíritu y compromiso promovido por el modelo universitario de la época; y la necesidad de un proyecto pedagógico, científico y cultural pensado desde sus propias raíces⁹.

Resulta importante señalar que el relato estilizado que pone en el centro del legado reformista la libertad de cátedra, la autonomía y el cogobierno, se explica por la hegemonía lograda por un sector de la vida política universitaria en lo que respecta a la historia del 18. En este sentido, Julián Dércoli realiza un valioso aporte al distinguir la Reforma del reformismo universitario como identidad política, “que se impuso como identidad monopolizadora del legado de la Reforma y promovió una reducción de dicho proceso y de sus reivindicaciones en clave liberal-institucionalista”¹⁰.

La recuperación exclusiva de esta deriva quita toda la potencia crítica que tuvo este movimiento en sus inicios. Contra ese impulso de celebración edulcorada, Diego Tatián reúne en *La incomodidad de la herencia*, un conjunto de piezas, discursos, memorias, que reponen las preocupaciones y disputas por el sentido del movimiento en los primeros años: entre la madeja de tradiciones de las que se

8. Mella, Julio Antonio, *El concepto socialista de la Reforma Universitaria (1928)* citado en Tatián, Diego, *La incomodidad de la herencia*, Encuentro Grupo Editor, Córdoba, 2018, pp. 47-48.

9. Sobre esta cuestión véase especialmente Puigross, Adriana *La educación popular en américa latina*, Miño y Davila, Buenos Aires, 1973.

10. Dércoli, Julian. *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973: del conocimiento alienado al conocimiento para la liberación*, IEC - CONADU, Buenos Aires, 2017, p. 13; sobre esta cuestión véase también Dércoli, Julián “La Reforma Universitaria, el reformismo y las transformaciones universitarias del peronismo”, en RINESI, Eduardo (comp) *Las libertades que faltan*, Ediciones UNGS, Los Polvorines, 2018

nutrió el movimiento, de las más liberales o más nacional-populares, se destaca la comprensión del destino de la universidad atado al de la emancipación social.

Una de las figuras que Tatián retoma, y que mejor resume aquellos ideales de emancipación, fue Víctor Raúl Haya de La Torre. En 1925, a pedido de Gabriel del Mazo, el líder peruano envía unas líneas a la revista del Colegio Nacional de la Plata, *Estudiantina*. En esa misiva da una semblanza de la época y cuenta la experiencia de la nueva Universidad Popular González Prada —hija “zaratustriana” de esa revolución en curso— en la que señala la tensión latente sobre el sentido del movimiento: “Yo he entendido siempre la Reforma universitaria como todo lo contrario al refinamiento de un sistema que creará mejor una casta profesional. Mi concepto de Reforma es justamente el opuesto —y no he pensado ni pienso sino como la mayor parte de los más sinceros revolucionarios del 18 al 22. Convertir al estudiante en simple obrero intelectual con conciencia de clase de ‘simple obrero intelectual’, democratizar, vale decir proletarizar lo más posible las universidades, hacer del profesional un factor revolucionario y no un instrumento de reacción, un servidor de las clases explotadas, tender hacia la universidad social y educar al estudiante en el contacto inmediato y constante con la clase trabajadora, he ahí los fines verdaderamente revolucionarios de la Reforma...”¹¹.

Esta marcada preocupación por un vínculo solidario con la clase obrera no será una excepción sino una tendencia que se evidencia en otros países. Fueron muy nutridos los grupos y referentes argentinos, estudiantes e intelectuales, socialistas, filo bolcheviques, que pusieron en el centro la llamada “cuestión social”. La misma Federación Universitaria de Córdoba señalaría en un nuevo Manifiesto, en ocasión del segundo aniversario de la Reforma, que “todos los títulos conseguidos en la lucha social, en que ha estado empeñada con los obreros, son para ella títulos de gloria que le marcan la ineludible obligación de continuar compartiendo responsabilidades y tareas con los trabajadores”¹².

El antiimperialismo será otra de las marcas de este ideario opacado. Manuel Ugarte, una figura también poco recordada, será uno de los pensadores más influyentes en la joven generación y uno de los intelectuales que tempranamente apoye el movimiento¹³.

El devenir de la Reforma en cada país de la región tuvo su propio decurso; los escenarios nacionales donde esta generación desplegó su accionar mostraban también los verdaderos escollos a la transformación. La Reforma fue una gran cantera de militancia y nutrió los elencos políticos de las décadas siguientes teniendo especial influencia en Perú, Cuba y México.

11. Tatián, Diego, *La incomodidad de la herencia. Breviario ideológico de la Reforma Universitaria*, Encuentro Grupo Editor, Córdoba, 2018, pp. 37-38.

12. Cuneo, Dardo (comp.), *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, s/a, p. 28.

13. Acerca de la figura de Manuel Ugarte, pensador del novecientos y considerado por Haya de La Torre padre intelectual del aprismo, véase Galasso, Norberto, *Manuel Ugarte. Un maldito argentino*, Ed. Colihue, 1985.

En la Argentina, promediando la década, el balance sobre lo actuado mostró un cuadro preocupante. Diego Tatián también decide incluir en su trabajo algunas piezas de prominentes cuadros políticos para retratar esta situación: transcurrido unos pocos años, Aníbal Ponce se lamentaba al escuchar la apelación a la Reforma “convertida en un fácil trampolín de oportunistas y adulones...”¹⁴. El propio Saúl Taborda, uno de los más conocidos protagonistas de las jornadas de junio, consultado por la revista *Flecha* sostendrá que “En el mayor número de los reformistas quedó vacilante el pulso rebelde y, a favor de esta vacilación suicida, cobró la reacción una fácil victoria. Por eso es que todo está hoy como era antes. El balance del 18 no arroja otra ganancia que la incorporación a la docencia de algunos hombres ilustrados. Escaso aporte, cuando se trata de problemas generales”¹⁵. El golpe de Estado de 1930 pone fin al segundo gobierno de Hipólito Yrigoyen y encuentra entre las filas golpistas a jóvenes otrora heroicos. Comienza una nueva etapa en el país y la universidad se vuelve más corporativa, desvinculada y vuelta sobre sí. El propio Deodoro Roca, ante el avance de la contrareforma, sostendrá que “no habrá reforma universitaria, sin reforma social”¹⁶.

La irrupción del peronismo agitó nuevamente las aguas universitarias al llevar adelante transformaciones de magnitud, sobre la base de redefinir el lugar de la Universidad respecto de la sociedad y la manera de vincularse con un proyecto de desarrollo nacional impulsado por el Estado.

Desde esta concepción, con una mirada crítica sobre el carácter elitista y profesionalista de la universidad, el peronismo sancionó la gratuidad de los estudios superiores que hasta el 22 de noviembre de 1949 fueron arancelados; promulgó dos leyes universitarias, creó la Universidad Obrera Nacional, expandió la infraestructura de varias universidades del país y mejoró las condiciones de trabajo de los docentes universitarios. La nueva normativa modificó a su vez el vínculo político de las universidades estrechándolas con el Estado¹⁷.

Estas transformaciones no se dieron sin conflicto: los estudiantes y la elite profesoral fueron férreos opositores al peronismo y las discusiones en torno a las modificaciones de la legislación universitaria invocaron a la Reforma, tanto desde el arco opositor como del peronista, para legitimar posicionamientos políticos. Como anticipamos, este período será un momento importante en la consolidación del “reformismo” como identidad política —los defensores de la autonomía y la libertad, los verdaderos herederos del 18— frente a la “soberbia totalitaria”.

Los trabajos de Julián Dércoli que retomamos aquí, entre los muchos aspectos que abordan, reinstalan discusiones del periodo demostrando que en el origen de lo que será otra tradición política en la universidad argentina, la nacional-popular, también se encuentra la huella de la Reforma: ya sea porque legis-

14. Fragmento del prólogo de Aníbal Ponce al libro de Julio V. González, *La Reforma universitaria* (1927) y citado en Tatián, óp cit. p. 43.

15. Comentario de Saúl Taborda publicado en revista *Flecha* (1936) y citado en Tatián, óp cit. p. 55.

16. Tatián, óp cit. p. 15.

17. Dércoli, Julián, *La política universitaria del primer peronismo*, Buenos Aires, Punto de Encuentro, 2014.

ladores peronistas también provenían de las filas del reformismo en su juventud —como el propio Guardo, redactor de la Ley 13.047— o porque encontraron allí un acontecimiento de inspiración y un legado crítico que retomaron como fundamento para la política que el peronismo llevó adelante.

III. CIEN AÑOS DESPUÉS

La cuestión universitaria, en los albores del siglo XXI, ocupó un significativo lugar en el debate y la política públicos. Entre 2008 y 2015 se crearon diecisiete universidades nacionales cambiando sustantivamente el entramado del sistema universitario local: no hay provincia que no posea una universidad pública; buena parte de ellas se emplazó en lugares densamente poblados e históricamente postergados del Gran Buenos Aires. Esta transformación se dio, además, en el marco de un proceso regional de fortalecimiento de la integración latinoamericana que promovió una reflexión crítica sobre la matriz cultural heredada en nuestras universidades, su carácter elitista, y su fuerte desvinculación de las necesidades populares y del territorio que las rodea.

Se reavivó el debate sobre la función de la universidad en la sociedad, sobre el lugar del Estado, y, fundamentalmente, sobre el derecho de los sujetos. Una de las características centrales, como fundamento de esta política pública, fue la circulación de la idea de la educación superior como derecho humano, que por primera vez es suscripta por nuestro país en la II Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe celebrada en Cartagena de Indias en el año 2008¹⁸. La magnitud de las transformaciones acaecidas —la incorporación masiva de estudiantes de “primera generación”, que accede a estudios universitarios en sus familias— llevó a que algunos representantes de la vida universitaria hablaran de una segunda Reforma Universitaria¹⁹.

Las celebraciones por el centenario de la Reforma se dan en un nuevo escenario local y regional. La universidad pública atraviesa en una coyuntura adversa: el presupuesto exiguo es una de las problemáticas de los últimos tres años, así como también la preocupación por la matrícula debido al deterioro de políticas públicas para promover los estudios superiores²⁰. Otra de las disputas más fuertes es cómo, de manera capilar y como parte de un discurso individualista y meritocrático muy extendido, se pretende reinstalar la idea de que asistir a la universidad es una cuestión de privilegio. De esta manera, la gratuidad se pone en discusión: si solo unos pocos pueden asistir a la universidad pública, es in-

18. Su declaración final sostiene en la primera línea que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. La CRES 2018 ratificó esta posición en su declaración final.

19. Elsegood, Liliana, *Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, Avellaneda, Ediciones Undav, Universidad Nacional de Avellaneda, 2014, p. 9.

20. La asignación presupuestaria dentro del sistema universitario es muy desigual y afecta particularmente a universidades de reciente creación que aún no tienen obras de infraestructura terminada.

justo que todos los argentinos la “mangengan” (este sentido es reforzado a partir de campañas que realizan un fuerte cuestionamiento al hecho de que se permita cursar estudios de grado a inmigrantes de manera gratuita).

Dicho esto, hay una última cuestión que queremos señalar y que es menos coyuntural. Nuestras universidades —las más antiguas o tradicionales, pero también las de reciente creación— no han roto con cierto elitismo heredado, ni con la lógica de una universidad como máquina expendedora de títulos. Se podrá decir que la universidad es masiva y que su composición hoy es más diversa, pues está integrada por sectores medios y trabajadores. Sin embargo, el problema que señalamos no es de número o composición, sino de formación.

Jauretche decía, sesenta años atrás, que las universidades cumplían entre nosotros “la función de resolver el problema económico de los hijos de las minorías y extraer, accidentalmente, algunos elementos calificados del seno del pueblo para incorporarlos a ellas. Carece de finalidades sociales y lógicamente carece de finalidad nacional”²¹. Advertía así la lógica de funcionamiento de la enseñanza superior en un país colonial: los universitarios formados en valores universales, al margen de las preocupaciones de su entorno, engrosan el cuerpo de técnicos que el orden requiere.

La apertura de universidades en lugares estratégicos que garantizan el acceso a estudios universitarios son claramente un paso adelante en la democratización de la universidad, pero esta política no basta para transformar el perfil funcionalista de la institución.

Tampoco se trata de desconocer los avances de la “extensión” universitaria —que algunos prefieren llamar “compromiso social de la universidad”, disputando así su sentido— que ha generado las más interesantes discusiones. El problema que aquí señalamos es de formación y no de extensión.

Retomando el planteo del pensador nacional, las universidades otorgan *la patente de corso*²² que permite a sus graduados continuar carreras individuales, que justifiquen en sí mismas su propio éxito. Quienes permanezcan dentro del mundo universitario, lo harán dentro de lógicas de acreditación corporativas. Las preguntas sobre para qué se investiga, qué se investiga, quién decide lo que es socialmente necesario investigar o enseñar, serán preocupaciones ajenas, pues el mundo de la ciencia se legitima a sí mismo y se presume universal. Y es justa-

21. Jauretche, Arturo, *Los profetas del odio*, Ediciones Trófic, Buenos Aires, 1957, p. 111.

22. Jauretche, Arturo, *Los profetas del odio y la yapa*, Peña Lillo, Buenos Aires, 1967, p. 197. La patente de corso refiere al certificado oficial que permitía el pillaje de los corsarios. Jauretche la define en estos términos: “El egresado de una Universidad obtiene lo que en un número anterior he llamado una ‘patente de corso’. Ha sido formado como profesional para su aprovechamiento, y en la etapa de su vida en que se forma como hombre, ha estado al margen de todas las preocupaciones e inquietudes que lo vinculan al destino del pueblo y el país al que pertenece. Trabajando en probetas o en laboratorios, en bibliotecas o archivos, y oyendo clases magistrales, ingresa al mundo como el producto exclusivo de la probeta, el laboratorio, el libro o la lección magistral. Cuanto más desvinculado de la realidad a que pertenece, es más perfecto como técnico. Ninguna importancia tiene que se haya graduado en el país o en el extranjero: la técnica que domina es universal y su función en la vida es meramente aplicarla”.

mente ese universalismo el que impide que los pueblos tengan una universidad acorde con de sus necesidades.

La universidad tiene disciplinas, pero la realidad social no: la problemática social no se divide en cuestiones de hábitat, economía, o de política. La formación desvinculada y compartimentada refuerza el carácter profesionalista del universitario e impide concebir a su propia carrera a partir de una finalidad social y nacional. En la medida en que no se profundice esta discusión²³ —que es cultural y que implica una nueva epistemología— quedará pendiente recuperar otra de las banderas por las que lucharon y se guiaron los jóvenes del 18: la de una formación más allá del utilitarismo, del materialismo y de la moral de lucro.

En un conocido discurso difundido como “Servidumbre de la cultura”, Deodoro Roca sostenía que “mientras exista la odiosa división de las clases, mientras la escuela actual —que sirve cumplidamente a esa división— no cambie totalmente sus bases, mientras se mantenga la sociedad moderna constituida en república del esfuerzo que (...) tiene por ley común la producción, el lucro por recompensa, las universidades —a despecho de unos ilusos— seguirán siendo lo que son, lo que tantas veces se ha dicho de ellas: ‘fábricas de títulos’...”²⁴.

Desafío más que importante en un contexto en el que el Estado se retira de sus funciones, donde el poder neoliberal impulsa una universidad corporativizada y plegada a los imperativos del mercado global.

Retomar hoy el legado del 18 es radicalizarlo: una universidad crítica no habla el lenguaje del mercado para medir sus éxitos y para pensar sus problemas. Es la que cuestiona las palabras “desarrollo” y “progreso” y se pregunta “para quién”. Es la que encuentra su legitimidad en la promoción del bienestar de su pueblo y de la nación.

23. En los últimos años, a nivel local y regional, han crecido las instancias académicas que reflexionan sobre el compromiso social universitario vinculado al “conocimiento situado” e incluso están en desarrollo experiencias singulares en carreras de grado. Un ejemplo es el Trayecto Curricular Integrado de Trabajo Social Comunitario —que deben cursar de manera obligatoria todos los estudiantes de la Universidad Nacional de Avellaneda— y que propicia una instancia interdisciplinaria de reflexión que lleva adelante proyectos en territorio.

24. Cuneo, Dardo (comp.), *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, s/a, p. 153.

BIBLIOGRAFÍA

- BUCHBINDER, Pablo, *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2011.
- BUSTELO, Natalia, “La reforma universitaria desde sus grupos y revistas: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)”, Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica, 2015.
- CUNEO, Dardo (comp.), *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, s/a.
- DÉRCOLI, Julián, *La política universitaria del primer peronismo*, Buenos Aires, Punto de Encuentro, 2014.
- La Reforma Universitaria, el reformismo y las transformaciones universitarias del peronismo, en RINESI, Eduardo (comp) *Las libertades que faltan*, Ediciones UNGS, Los Polvorines, 2018.
- *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973: del conocimiento alienado al conocimiento para la liberación*, IEC - CONADU, Buenos Aires, 2017.
- ELSEGOOD, Liliana; ÁVILA HUIDOBRO, R., GARAÑO, I. y Harguinteguy F., *Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. Avellaneda, Ediciones Undav, Universidad Nacional de Avellaneda, 2014.
- JAURETCHE, Arturo, *Los profetas del odio*, Ediciones Trafac, Buenos Aires, 1957.
- *Los profetas del odio y la yapa*, Ed Peña Lillo, Buenos Aires, 1967.
- PUIGROSS, Adriana, *La educación popular en América Latina*, Miño y Davila, Buenos Aires, 1973.
- TERÁN, Oscar, “La Reforma universitaria en el clima de las ideas de la ‘nueva sensibilidad’”, en *Espacios*, n.º 24, Buenos Aires, 1999.
- TATIÁN, Diego, *La incomodidad de la Herencia. Breviario ideológico de la Reforma Universitaria*, Encuentro Grupo Editor, Córdoba, 2018.

Un siglo después de la Reforma Universitaria de 1918, la reunión cumbre de las universidades latinoamericanas reconoce la importancia de los pueblos indígenas y afrodescendientes¹

Daniel Mato

RESUMEN

Los líderes de la Reforma Universitaria de 1918 percibieron la idea de estar “viviendo una hora americana” desde el horizonte de su época. Su visión de qué significaba una “hora americana” no incluía a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Setenta años después, como consecuencia de las luchas de esos pueblos y las de algunos movimientos sociales con agendas convergentes, en América Latina comienza a desarrollarse un número creciente de experiencias de Educación Superior por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes. En 2008 la Declaración Final de la 2.^a Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) enfatizó la necesidad de que las instituciones de educación superior se transformen para ser pertinentes con la diversidad cultural propia de las sociedades latinoamericanas. En 2018, la 3.^a CRES hace de este desafío uno de los siete ejes temáticos de la organización del evento y su Declaración Final incluye recomendaciones aún más ambiciosas que las de su predecesora. Este artículo analiza la necesidad ética, social, jurídica y epistemológica de superar las formas de racismo oculto que impregnan la institucionalidad de los sistemas de Educación Superior para hacer que estos se transformen en interculturales. En América Latina existen más de un centenar de valiosas experiencias que muestran que estos avances son posibles. Este artículo ofrece un panorama de las experiencias que algunas universidades “convencionales” han venido realizando, junto con, y/o para, pueblos indígenas y afrodescendientes, así como las de otras universidades caracterizadas como “interculturales”, y otras creadas por organizaciones de estos pueblos. Adicionalmente, examina sus logros, avances y desafíos, así como las recomendaciones de

1. Este artículo fue originalmente publicado en la revista *(En) clave Comahue. Revista Patagónica de Estudios Sociales*, n.º 24 (noviembre), Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue. El texto escrito especialmente en respuesta a una convocatoria de dicha revista actualiza, reelabora y pone en relación con la experiencia de la 3.^a Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) análisis expuestos anteriormente en los artículos de mi autoría “Actualizar las propuestas de la Reforma Universitaria de 1918. Interculturizar la Educación Superior: experiencias, avances y desafíos”, *Integración y Conocimiento* (Universidad Nacional de Córdoba, 2016) n.º 5: 35-52 y “Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos”, *Revista +E* (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2017) 7 (7): pp. 188-203.

la 3.^a CRES. Finalmente ofrece algunos comentarios para estimular reflexiones e intercambios.

Palabras clave: Reforma Universitaria - Conferencia Regional de Educación Superior - Pueblos indígenas - Afrodescendientes - América Latina.

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”.

Como difícilmente podría haber sido de otra forma, la visión de los dirigentes del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 acerca de qué era América y qué romper con la dominación monárquica estaba marcada por las ideas hegemónicas de la época. Para comenzar, de ningún modo puede omitirse que entre los firmantes no había mujeres y que el manifiesto se dirige a “hombres”. Esto es significativo, porque para entonces en su propia universidad ya había mujeres estudiantes y desde 1884 incluso egresadas (Cortés y Freytes 2015). No obstante, el foco de este texto no es el de las diferencias de género, sino el de otro tipo de diferencias, aquellas que suelen asociarse a referentes que históricamente han sido construidos como “étnicos” y “raciales”. En este sentido, no puede ignorarse que para los reformista de 1918 la idea de una “hora americana” no incluía a los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Para la época del Manifiesto, aún no se habían generalizado formas de conciencia acerca de que la impronta colonial y racista perdura más allá del rompimiento de relaciones de sujeción política institucional entre colonias y metrópolis. En las ex-colonias de América, como en las de África y Asia, los sectores dominantes y otros grupos sociales de las nuevas repúblicas no suelen percibir que el legado colonial y racista ha continuado reproduciéndose y actualizándose a través de las “nuevas” relaciones sociales, económicas y políticas. Su marca ha persistido en los imaginarios y proyectos de quienes proclamaron la independencia del poder colonial y establecieron las nuevas repúblicas, así como en los de nuevos grupos sociales hegemónicos, pero también en los de otros sectores sociales que posteriormente promovieron movimientos democratizadores de esas sociedades. Esto puede observarse incluso hasta nuestros días.

No obstante, gracias a las luchas de pueblos indígenas y afrodescendientes y las de algunos movimientos sociales con agendas convergentes, desde la década de 1960 es posible advertir algunos cambios favorables respecto de estos problemas, al menos en algunos ámbitos de las sociedades contemporáneas. En América Latina en particular, algunos de estos cambios han venido dándose en el heterogéneo campo de las relaciones entre los sistemas de Educación Superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes. Así, especialmente desde la década de 1990, algunas universidades y otros tipos de instituciones de educación superior

(IES) han sido creadas por organizaciones e intelectuales de esos pueblos, en tanto algunos Estados, universidades y otras IES “convencionales”² y organizaciones civiles han establecido instituciones y programas especiales en respuesta a sus demandas. Como consecuencia de esto, la Declaración Final de la 2.^a Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias en 2008, incluyó recomendaciones explícitas al respecto, que fueron ratificadas y significativamente expandidas en la de la 3.^a CRES, reunida en la Universidad Nacional de Córdoba en junio de 2018.

Este texto está organizado en cinco secciones. En la primera sección se ofrece un breve análisis de los avances registrados en este campo entre la Reforma de 1918 y la CRES de 2018. La segunda sección presenta un panorama sintético de los tipos de experiencias de Educación Superior por/para/con pueblos indígenas y afrodescendientes actualmente en curso en América Latina. En la tercera sección se señalan los principales logros, problemas y desafíos registrados en el desarrollo de estos tipos de experiencias. En la cuarta sección se expone una síntesis de las recomendaciones de la Declaración Final de la CRES 2018 respecto del tema que nos concierne. Finalmente, en la última sección se ofrecen algunos comentarios para estimular reflexiones e intercambios.

DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918 A LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE 2018

Como se ha señalado en un párrafo anterior, hacia 1918 no se habían generalizado formas de conciencia acerca de que la impronta colonial y racista perdura más allá del rompimiento de relaciones de sujeción política institucional entre colonias y metrópolis.

Por esto, no resulta sorprendente que en la época de la Reforma Universitaria de 1918 los grupos sociales “criollos” que gozaban del privilegio de acudir a las universidades no fueran conscientes de que el legado colonial y racista continuaba afectando las formas en las cuales diversos grupos sociales se perciben a sí mismos y conciben sus proyectos de futuro para las respectivas sociedades nacionales. Aparentemente, tampoco eran conscientes de las condiciones de opresión que afectaban a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, ni del papel que los sistemas educativos, incluyendo las universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES), jugaban al respecto.

A lo largo de la historia, los estados coloniales y poscoloniales han utilizado la educación como un medio para afirmar y legitimar su dominio sobre los pueblos indígenas y en el caso de América también sobre los contingentes de

2. En este artículo, como en publicaciones anteriores, denomino “convencionales” a las universidades que no han sido creadas por referentes y/u organizaciones de pueblos indígenas o afrodescendientes, o para responder a sus demandas y propuestas. Desde luego, se trata solo de una denominación genérica a los fines de la exposición, por cuanto dentro del universo de las así llamadas “convencionales” cabe observar la existencia de diversos tipos de modelos universitarios.

personas africanas esclavizadas y sus descendientes. Esto ha ocurrido principalmente de cuatro formas que, en diferentes países y momentos históricos, se han combinado de diversas maneras, o algunas de ellas han resultado predominantes:

a) En todos los casos los sistemas educativos (incluyendo universidades y otras IES) han jugado un importante papel en la difusión de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de estos países, “invisibilizando”, situando en el pasado y/o estigmatizando a pueblos indígenas y afrodescendientes, como también a gitanos y otros pueblos y sectores sociales execrados desde las visiones hegemónicas.

b) En la mayoría de los casos, estos pueblos no han tenido acceso a las escuelas o universidades de las colonias en cuestión, como tampoco de las repúblicas creadas por los movimientos independentistas.

c) En otros casos, jóvenes y niños fueron apartados a la fuerza de sus familias y enviados a escuelas especiales para “civilizarlos”.

d) En otros casos fueron aceptados en escuelas (y posteriormente en universidades y otras IES) convencionales, en las cuales sus idiomas, historias, conocimientos, modos de vida, visiones de mundo, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos fueron menospreciados, cuando no excluidos o incluso explícitamente prohibidos (Mato 2018).

Lamentablemente, en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES han jugado papeles importantes no solo en la construcción de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de los países, sino también en la transformación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad, fomentando enfoques de investigación etnocéntricos que produjeron representaciones descalificadoras de sus “razas”, formas de vida, visiones de mundo, conocimientos y proyectos de futuro.

Un siglo después, sabemos que las universidades y otros tipos de IES, sus bases éticas, políticas y epistémicas, como sus prácticas académicas, están marcadas por ese legado colonial y racista. Un siglo después, sabemos que si estas bases y prácticas no se revisan críticamente, continúan reproduciendo visiones de mundo, creencias y proyectos de futuro que actualizan la matriz colonial y racista.

No obstante, lo que en la actualidad muchos parecen continuar ignorando es que esas bases éticas, políticas y epistémicas y las prácticas académicas asociadas no solo afectan a los grupos sociales que no pueden acceder a la Educación Superior (y que en este sentido resultan “excluidos” de ella), sino que además menoscaban la legitimidad y la calidad de las universidades y otros tipos de IES, como también, de manera más abarcadora, la sostenibilidad histórica de las sociedades en cuestión.

Esto lo hemos ido aprendiendo poco a poco y no simplemente por mera elaboración intelectual, sino como consecuencia de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de los movimientos sociales antiracismo, de derechos humanos y de educación popular en numerosos países del globo. Especialmente a partir de la década de 1960, estas luchas han contribuido no

solo al desarrollo de algunas corrientes intelectuales críticas, sino también a la adopción de algunos instrumentos internacionales de particular importancia para el tema que nos ocupa. Entre estos, cabe destacar la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (adoptada en 1965, con entrada en vigor en 1969), el Convenio n.º 169 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT (adoptado en 1989 y hasta la fecha ratificada por 15 países latinoamericanos), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), entre otros. Estas mismas luchas también contribuyeron a que las reformas constitucionales realizadas en varios países latinoamericanos, desde finales de la década de 1980, reconocieran derechos a estos pueblos. No obstante, los estudios realizados con cobertura para prácticamente todos los países latinoamericanos muestran la existencia de fuertes brechas entre los avances constitucionales y jurídicos en esta materia y las políticas y prácticas concretas en que estos deberían materializarse (Mato, coord., 2012, 2018b).

En este marco de luchas, convenciones internacionales y reformas constitucionales, a partir de la década de 1990, en América Latina comenzó a consolidarse una creciente y heterogénea corriente de creación de universidades y otros tipos de instituciones de Educación Superior (IES) que provisoriamente podemos caracterizar como “por/con/para” pueblos indígenas y afrodescendientes, cuya diversidad se describe más adelante en este texto. Reconociendo la importancia de este creciente movimiento, en 2007, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. Tras realizar un mapeo del campo a escala regional, este Proyecto comisionó estudios sobre más de 30 experiencias en curso que se publicaron en un libro (Mato, coord., 2008) y sirvieron de base para formular un conjunto de recomendaciones que alimentaron las deliberaciones sobre el tema de la 2.^a Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008.

Como resultado de esto y de algunas iniciativas convergentes, la Declaración Final de la CRES 2008 incluyó dos acápites sobre este tema. En uno de ellos, el C3 explícitamente enfatizó la necesidad de transformar a las instituciones de Educación Superior “para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”, e incluso recomendó que era “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”. En tanto en el otro, el D4 destacó “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”.³

3. La Declaración Final de la CRES 2008 está disponible en: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es

Estas recomendaciones de la CRES 2008 han sido y aún son frecuentemente invocadas para argumentar acerca de la necesidad de avances concretos en la materia. Pero, además, junto con la continuidad de las mencionadas luchas y el desarrollo de un número creciente de experiencias en este campo y de estudios sobre el tema, sentaron las bases para que la 3.^a CRES, celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba en junio de 2018, pudiera avanzar aun más en esta materia.

Este nuevo avance se expresó no solo en que uno de los siete ejes temáticos en los que se organizó la CRES 2018 se dedicara a Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad, sino también en que la Declaración Final de esta reunión incluyera importantes recomendaciones en la materia.⁴ También se materializó en que en el Acto de Clausura de esta importante cumbre de la Educación Superior regional un grupo de rectores y otros representantes de universidades y otras IES creadas por organizaciones y/o intelectuales de pueblos indígenas fuera invitado a leer un significativo documento que un grupo aún más numeroso de ellos elaboró durante este evento. Este documento titulado “Carta de las Universidades e Instituciones de Educación de los Pueblos Indígenas” constituye un importante manifiesto dirigido a todas las universidades y otros tipos de IES de América Latina. Lo más significativo del caso es que su lectura fue aplaudida por toda la concurrencia y aclamada por buena parte de ella, como también que esta carta ha sido incluida en el sitio web de la CRES 2018, pasando así a formar parte de la documentación oficial de este evento.⁵

De este modo, un siglo después, podemos ver con esperanza que las ideas reformistas de romper con la “dominación monárquica y monástica” y de vivir “una hora americana” son actualizadas mediante el imprescindible y tantas veces postergado reconocimiento de la importancia de los pueblos indígenas y afrodescendientes para pensar no solo el pasado y el presente, sino también el diseño y construcción del futuro de América Latina.

La Educación Superior tiene inmensa importancia en el diseño y construcción del futuro de la región, no solo por su papel en la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos, sino también en la formación de ciudadanos y en la formulación de políticas públicas. La Declaración Final de la CRES 2018 ha establecido importantes puntos de partida para procurar cumplir con estos propósitos. Ahora el desafío es ponerlos en práctica, lo cual, si bien posible, seguramente no será una tarea sencilla. Las dificultades se deben a que para ponerlas en práctica resulta imprescindibles revisar, criticar y superar todas las formas de racismo, las visibles y las “ocultas”, que caracterizan a nuestras sociedades y con ellas a nuestras universidades y otros tipos de IES. El racismo oculto es el más difícil de erradicar porque no suele expresarse de manera abierta en las interacciones entre personas, sino que palpita en modelos institucionales, normativas y planes de estudio que aparecen “naturalizados” por ciertas formas

4. La Declaración Final de la CRES 2018 está disponible en: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)

5. Esta carta está disponible en: http://www.cres2018.org/uploads/carta_pueblos_originarios.pdf

de sentido común, a las que —desde luego— también necesitamos cuestionar (Bonilla-Silva, 2006, Mato 2017, Quintero 2013).

Aún hoy, en pleno siglo XXI, exceptuando poco más de un centenar de valiosas experiencias —que sirven de referencia al análisis ofrecido en este texto— la mayoría de las universidades y otras IES latinoamericanas continúa respondiendo a anticuados formatos monoculturales. Es decir, continúa siendo institucional y epistémologicamente monocultural y por ende racista. Es necesario revisar el legado colonial y racista en el cual se cimentan los modelos monoculturales característicos de estas universidades y otras IES para lograr “transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”, tal como ya lo recomendaba la Declaración Final de la CRES-2008 y la de la CRES de 2018 lo ha reiterado, agregando además importantes orientaciones.

Es necesario cuestionar y superar la hegemonía de ciertas representaciones de la modernidad eurocéntrica que —con la fuerza propia de las formas de “sentido común”— constituyen los referentes de algunas vertientes del pensamiento universitario latinoamericano contemporáneo, que todavía pretende evaluar a nuestras universidades con criterios que no responden a las características de nuestras sociedades. Un siglo después de la Reforma Universitaria de 1918 resulta imprescindible actualizar esa idea-fuerza de su *Manifiesto Liminar* que proclamaba “una hora americana”, la cual hoy es impensable sin la participación plena de pueblos indígenas y afrodescendientes.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA: PANORAMA SINTÉTICO

Una característica saliente de este campo es la existencia de una amplia diversidad de tipos de experiencias. Esto no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que las mismas han sido impulsadas por referentes y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes muy diversos entre sí. Más aún, éstas tienen lugar en distintos países, en cada uno de los cuales la historia y presente de las relaciones entre dichos pueblos, los respectivos Estados y otros sectores sociales exhiben sus propias particularidades.

Dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir entre cinco tipos principales de modalidades institucionales. A continuación presento esquemáticamente esos diferentes tipos. Por limitaciones de extensión no referiré ejemplos ilustrativos, sobre los cuales puede obtenerse información en las publicaciones resultantes de tres proyectos de alcance latinoamericano que —con la colaboración de más de un centenar de colegas y diversos apoyos institucionales— hemos venido desarrollando desde 2007.⁶

6. Es un deber destacar que el panorama y análisis que ofrezco en las páginas siguientes se basa en parte en las investigaciones sobre el tema que de manera individual he venido realizando desde 2004, pero muy especialmente en las realizadas en el marco de las siguientes tres iniciativas: a) Entre 2007 y 2011 con la colaboración de 67 colegas de diez países latinoamericanos, desde el ya

1) Programas de “inclusión de individuos” indígenas y/o afrodescendientes como estudiantes en universidades u otros tipos de IES convencionales

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados, universidades y otros tipos de IES públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y de becas, otro tanto han hecho varias fundaciones privadas. Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no solo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su “occidentalización”, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las IES “convencionales” estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. Algunos programas de inclusión de individuos combinan más de una estrategia de abordaje, por ejemplo combinan cupos con becas y/o con apoyo psicosocial, otros se complementan con seminarios transversales, o con cátedras libres orientadas a educar sobre el tema a la comunidad universitaria en su conjunto, o bien se articulan con proyectos de investigación y/o de extensión que se desarrollan conjuntamente con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. Las iniciativas de este tipo no deben subestimarse, muchas veces son un valioso primer paso, pero es importante tener conciencia de sus limitaciones y buscar formas de avanzar hacia objetivos más ambiciosos.

mencionado Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, de UNESCO-IESALC (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2012); b) A partir de 2011, desde el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en colaboración con representantes de más de sesenta universidades de nueve países latinoamericanos con quienes venimos trabajando en el marco de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), creada con el apoyo de UNESCO-IESALC (Mato, coord. 2015, 2016, 2017, 2018a); c) Entre 2017 y 2018 con el equipo de trabajo del eje Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad de la 3.^a Conferencia Regional de Educación Superior CRES-2018 (Mato, coord. 2018b). Todos los libros resultantes de la labor realizada desde UNESCO-IESALC y desde UNTREF se encuentran disponibles tanto en versión impresa como digital, estas últimas en los sitios de dichas instituciones en Internet: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es y <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/biblioteca/>

2) Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) creados por universidades u otras IES convencionales

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa “*colaboración intercultural*”, es decir entre las universidades u otras IES y comunidades, organizaciones o referentes de pueblos indígenas y afrodescendientes, mientras que en otras su participación resulta significativa. En algunos de estos casos se constata además una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo.

En algunas de estas experiencias, las personas indígenas o afrodescendientes no solo participan como estudiantes, sino que también se incorporan a personas sabias de las comunidades para que contribuyan con sus conocimientos. En algunos casos su participación es solo ocasional, pero en otras participan en calidad de docentes durante uno o más cursos. Junto con esto se presenta el problema de que por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos) estos sabios no son formalmente reconocidos como docentes, ni remunerados como tales. Estas situaciones además de ser injustas constituyen nuevos mecanismos de subalternización de conocimientos y personas indígenas, y son fuentes de conflictos. Paradójicamente, estos referentes indígenas o afrodescendientes generalmente son los únicos que pueden dar clases de idiomas indígenas, o sobre las respectivas historias y cosmovisiones, o al menos quienes mejor pueden hacerlo.

Muchos programas de este tipo están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas o afrodescendientes. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes. En otros casos, las clases a cargo de personas sabias de las comunidades se dan en los propios territorios, especialmente cuando el contenido de las mismas se relaciona con conocimientos etnobotánicos y otros en los cuales estar en territorio resulta especialmente provechoso. Estas estrategias de trabajo suelen abrir amplias posibilidades para desarrollar formas sostenibles de colaboración intercultural. No obstante, éstas no están exentas de asimetrías de poder, dificultades y conflictos, todo lo cual es —de todos modos— parte de los caminos a transitar para poder construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural, que sean equitativas y provechosas.

3) Programas y proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por universidades u otras IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes

El conjunto de experiencias que forzosamente incluyo en este conjunto es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales, y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores, autoridades universitarias y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad he agrupado muy diversas experiencias que, un tanto arbitrariamente, se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas de ellas formarían parte de más de uno de éstos. Las experiencias comprendidas en cualquiera de ellos pueden alcanzar logros más o menos significativos en el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural, pero como en los casos antes comentados, no están exentas de diferencias de intereses y visiones, asimetrías de poder, dificultades y eventualmente conflictos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior en que se trata de una o más asignaturas o seminarios que no necesariamente otorgan créditos, puntos, u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los pueblos indígenas y la inclusión de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales además incluyen actividades docentes, otras no. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos, o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de coproducción.

El tercer subgrupo incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “vinculación”, “extensión”, “servicio”, u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. En muchos casos no se limitan a “aplicar” saberes académicos en las comunidades, sino que integran saberes de las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque aunque incluyen actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a (y vinculación con) las comunidades.

4) Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES convencionales y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes

Aunque se trata de una modalidad de trabajo potencialmente muy provechosa, las experiencias de este tipo son relativamente escasas. Algunas se conciben desde el principio para alcanzar metas relativamente limitadas y son de duración muy acotada, unos meses, un año, un par de años. Otras comienzan de esta forma pero si los convenios se renuevan su existencia se extiende. En tanto otras se conciben desde el principio para extenderse por varios años, algunas de ellas han dado lugar a la creación de programas especiales al interior de las universidades u otras IES. Todas ellas involucran desde el comienzo la necesidad de negociar intereses y objetivos. Todas las que han sido estudiadas desde los tres proyectos que sirven de referencia a este artículo han sido propuestas por organizaciones, comunidades o referentes indígenas o afrodescendientes a las universidades u otros tipos de IES. Todas ellas han logrado satisfacer en mayor o menor medida los objetivos previstos. Esto de ningún modo supone que en su curso no se hayan presentado diferencias y conflictos, sino que se han logrado manejar sin comprometer los objetivos.

5) Universidades y otros tipos de IES interculturales

Las universidades y otros tipos de IES interculturales se caracterizan por procurar integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, estos tipos de instituciones son muy distintos entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre los diversos pueblos indígenas o afrodescendientes, los múltiples Estados nacionales y los heterogéneos actores que según los casos han intervenido en su creación, entre otros factores. No existe un modelo de referencia, y dadas las diferencias apuntadas tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y las continuidades de éste observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. Esta orientación de ningún modo puede considerarse “normal”, ya que en sociedades pluriculturales la educación intercultural debería estar dirigida a todos sus componentes.

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y/o afrodescendientes y en mucho menor medida estudiantes que no se identifican como pertenecientes a estos pueblos. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “*interculturizar toda la educación superior*”, dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel, otras que han sido creadas formando parte de una universidad o sistema universitario “convencional”, como

también otras creadas por diversos tipos de organizaciones sociales. También existe un caso particular, el de la Universidad Indígena Intercultural, que fue creada por un organismo multilateral particular, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, el cual es cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas.

Las publicaciones de los tres proyectos que sirven de referencia a este artículo documentan la experiencia de varias universidades de cada uno de los tipos antes mencionados (Mato, coord., 2008, 2009a, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2018b). Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las importantes diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas y/o afrodescendientes y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en las publicaciones antes mencionadas. No obstante, de manera sintética cabe afirmar que en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones y/o intelectuales de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, el adjetivo “intercultural” alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos de estos tipos y también de la tradición occidental moderna. En esto se diferencian claramente del uso que los Estados hacen de este mismo adjetivo, ya que estos lo utilizan para referir a las relaciones entre dos “culturas” homogéneamente representadas, la de la “sociedad nacional” y “la indígena”. Si bien suelen reconocer la existencia de diferencias al interior de esta última, en la práctica suelen presentarla como si fuera homogénea.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES: LOGROS, PROBLEMAS Y DESAFÍOS

Los ya mencionados proyectos de alcance latinoamericano que sirven referencia a este artículo han permitido identificar tanto los principales logros de las experiencias estudiadas, como los problemas y desafíos que estas deben enfrentar. De manera sintética son los siguientes:

1) Logros: Los principales logros de los programas, universidades y otras IES estudiadas son: **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 docencia/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 conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos; **vii)** desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gober-

nabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; **viii)** forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

2) Problemas y desafíos: Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas universidades, IES y programas son: **i)** insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; **ii)** actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de la población que afectan el desarrollo de sus actividades; **iii)** dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; **iv)** obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, que afectan la ejecución de sus planes y actividades; **v)** obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y actividades de formación; **vi)** dificultades para conseguir docentes y 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.

RECOMENDACIONES DE LA DECLARACIÓN FINAL DE LA CRES 2018 RESPECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD

Como se mencionó más arriba, la Declaración Final de la CRES 2018 incluye un conjunto de recomendaciones de tipo general acerca del tema que nos ocupa. A continuación se presenta un extracto de éstas:

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. [...]

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas. [...]

[...] Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría

de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.

Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión. La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior. (Conferencia Regional de Educación Superior, 2018, pp.: 8-9)

Dado lo expuesto en secciones anteriores de este artículo y la elocuencia de estas recomendaciones, no parece necesario formular comentarios al respecto. Estas recomendaciones expresan un claro reconocimiento a los logros, problemas y desafíos antes expuestos y constituyen un significativo avance en este campo. No obstante, ahora el desafío es cómo lograr que las políticas públicas en la materia y las universidades e IES efectivamente las pongan en práctica, sobre lo que expondremos brevemente en la sección final de este texto.

LA CARTA DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Para valorar apropiadamente la carta objeto de la presente sección de este artículo, es necesario tener en cuenta algunos detalles de contexto que se refieren en los siguientes párrafos, así como destacar que su lectura en el Acto de Clausura de la CRES 2018 fue aplaudida por toda la concurrencia y aclamada por buena parte de ella. Al respecto interesa destacar que los más de dos millares de asistentes a este acto incluían un muy importante número de rectores y otras autoridades de universidades y otras IES, docentes, estudiantes, investigadores y especialistas en el tema de toda América Latina y el Caribe.

Para comprender cómo se llegó a esto, es necesario considerar que la CRES 2018 no solo contó con la participación de rectoras, rectores y otros representantes de diez universidades y otros tipos de IES de pueblos indígenas de Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Panamá, de las que la gran mayoría forma parte de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), sino que además de la Magister Alta Hooker Blanford, Coordinadora de dicha red y rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), una de sus universidades miembro, formó parte del equipo del eje temático Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad de esta cumbre y como tal se encargó de redactar un capítulo sobre este tipos de instituciones (Hooker Blanford, 2018).

Estos colegas participaron activamente de las deliberaciones del simposio del eje temático antes mencionado, y también de las que se produjeron a continuación de una conferencia ofrecida por la mencionada rectora. Esto permitió

que los colegas de instituciones de la RUIICAY y los de otras instituciones que no forman parte de esa red se conocieran y que surgiera la propuesta de reunirse para intercambiar ideas. La Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba facilitó sus instalaciones para realizar dos extensas y muy provechosas reuniones, en las que a modo de observadores y/o en tareas de apoyo también participaron autoridades y docentes de esa unidad académica, los miembros del equipo de eje temático antes mencionado y otras personas interesadas en el tema. Así, se desarrollaron dos provechosas reuniones de aproximadamente tres horas cada una en las que los representantes de las universidades y otras IES indígenas acordaron el texto de la carta que luego presentaron en el acto de clausura. La lectura de ese documento en tan importante escenario fue posible por invitación formulada por el Coordinador General de la CRES, quien, tras ser invitado, se acercó un momento durante la segunda jornada de deliberaciones.

Entre otros asuntos de interés esa carta expresa los siguientes:

Nuestro reconocimiento a los organizadores de la CRES 2018 por haber previsto el abordaje de los temas de interculturalidad y diversidad cultural en la educación superior en América Latina y el Caribe, lo que nos ha permitido exponer nuestra palabra y nuestras propias experiencias [...]

Desde nuestros Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, la interculturalidad, entendida como una forma de promover la diversidad cultural, los valores de nuestras culturas milenarias, permitió dar importantes pasos en las universidades convencionales durante las últimas décadas, por ejemplo: programas específicos con contenidos indígenas, formación de profesionales interculturales, acciones positivas a favor de jóvenes, entre otros. Sin embargo, debemos afirmar que persiste la deuda histórica de los Estados y de las IES hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes manifiesta en el no reconocimiento y no respeto a nuestras instituciones educativas y culturales, la academia que nos convierte en objetos de investigación y no protagonistas, la pérdida cultural indígena de quienes acuden a las universidades, hasta la violencia epistémica o la desvalorización de nuestros conceptos y nuestras pedagogías indígenas, entre otras manifestaciones [...]

[...] Queremos compartir a los Estados y a las IES que, en las últimas décadas, nuestras abuelas y abuelos, sabias y sabios, y nuestras comunidades y pueblos indígenas en un esfuerzo compartido con sus organizaciones sociales y autoridades comunitarias, como sujetos de derecho hemos iniciado la reconstrucción y recreación de nuestras instituciones educativas, sociales, culturales y de espiritualidad indígena y afrodescendiente. Nuestras universidades e instituciones educativas con sus currículos y pedagogías, identidad y simbologías propias, nacen interculturales reafirmando su contenido y carácter indígena y afrodescendientes al mismo tiempo que buscan el acceso a las otras culturas, sistemas educativos, idiomas, a los otros saberes, ciencias y culturas, hacia una formación pluricultural e intercultural, son procesos educativos de creciente pluriversidad.

Nuestras universidades e instituciones educativas se han creado en el marco constitucional de nuestros países, aplicando los convenios internacionales [...]. Sin embargo, solo algunos Estados reconocen la institucionalidad y dan apoyo financiero a nuestras universidades e instituciones educativas, en otros casos se está en proceso, y en numerosos casos los Estados y las IES no reconocen, ni respetan. [...] Estamos convencidos de que los Estados y las IES en el marco de la interculturalidad caminan hacia el dialogo de saberes, pueblos y culturas, proceso que pasa por el reconocimiento y respeto de las universidades e instituciones de educación indígenas y afrodescendientes, de sus sistemas jurídicos, de salud y de producción alimentaria, de sus idiomas propios, a la implementación de esfuerzos conjuntos en la formación de profesionales interculturales que reafirmen y refuercen su identidad cultural indígena y afrodescendiente al mismo tiempo que son profesionales egresados de las universidades convencionales, y otras acciones que deben buscar la eliminación del racismo hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes y toda forma de desigualdad social que afecta a nuestras sociedades. [...]

[...] Abogamos por una cultura de tolerancia, solidaridad, hermandad entre nuestros pueblos y comunidades y de armonía con la madre tierra, nuestros territorios y sus bienes naturales que son parte de los contenidos de nuestras universidades e instituciones educativas cuyo objetivo es educar para la vida y para el buen vivir de nuestros pueblos, recuperar la solidaridad desde nuestras cosmovisiones y pedagogías, sueños y esperanzas, y formas de evaluación y acreditación, en ejercicio de nuestro derecho a la educación como un bien público y social, un derecho humano universal y una obligación de los Estados y de las IES a los que también asiste una responsabilidad institucional de apoyar y acompañar para armonizar de manera conjunta y respetuosa, ambos procesos educativos y culturales.

Limitaciones de espacio impiden analizar apropiadamente esta importante declaración, por lo que me limitaré a destacar solo algunos rasgos que me parecen de especial importancia. Su tono es de reconocimiento y diálogo, pero no por ello renuncia a puntualizar las posiciones y demandas de quienes la suscriben. Pienso que un pasaje clave del documento es el que expresa: “persiste la deuda histórica de los Estados y de las IES hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes manifiesta en el no reconocimiento y no respeto a nuestras instituciones educativas y culturales, la academia que nos convierte en objetos de investigación y no protagonistas”.

Esta afirmación en buena medida parte aguas respecto de la orientación principal de Estados y universidades e IES “convencionales”, que en el mejor de los casos se orientan a incorporar a personas, conocimientos, sistemas lingüísticos, modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos dentro de la institucionalidad de la Educación Superior establecida, o como máximo a transformar a esta para que pueda acoger a todo aquello “Otro”. Es con referencia a ella que se plantea el diálogo, y que lo hace como un diálogo entre iguales. Este posicionamiento que, por lo demás aparece explícitamente recogido en la Declaración Final de la CRES 2018, plantea un desafío de especial impor-

tancia, ya no solo a las universidades y otros tipos de IES “convencionales”, sino también y muy especialmente a la formulación de políticas públicas en la materia, a los sistemas de Educación Superior vistos en su conjunto y —aun más especialmente— a las normas y prácticas de las agencias de evaluación y acreditación que forman parte de los mismos (Hooker Blanford 2017, Mato 2014).

COMENTARIOS FINALES PARA ESTIMULAR REFLEXIONES E INTERCAMBIOS

Pienso que lo más importante de la carta de las universidades e instituciones de educación de los pueblos indígenas respecto del foco del presente artículo es que los planteamientos que en ella se formulan fueron presentados en la reunión cumbre de la Educación Superior latinoamericana y caribeña y que su lectura fue entusiastamente aplaudida.

Pienso que también es importante considerar que esta carta no fue leída en el Acto de Clausura por azar, sino porque ella es parte de un proceso que ha venido gestándose y madurando lentamente desde los tiempos de la colonia. Un proceso en el que se ha avanzado especialmente gracias a las luchas de pueblos indígenas y afrodescendientes y las de algunos movimientos sociales con agendas convergentes que —entre otras consecuencias— han logrado avances importantes en instrumentos jurídicos internacionales y en constituciones nacionales, así como interpelar a diversos sectores académicos que han comprendido su pertinencia y valor, además de que se ha expresado en la creación de instituciones propias por parte de organizaciones indígenas y afrodescendientes (Bolaños, Tattay y Pancho 2009, Cerruto 2009, Flores 2008, Hernández Cassiani, 2008, Hooker Blanford 2008, 2016, 2018, Palechor Arévalo 2017, Sarango, 2009). Estos procesos son los que han hecho posible la apertura que se produjo en la CRES 2008, que se amplió notablemente en la CRES 2018.

Lo ocurrido en la CRES 2018 constituye, sin duda, un avance para celebrar. El detalle es que esto viene a ocurrir un siglo después de la Reforma del 18. Es necesario reconocer que el tema no estuvo presente en la Reforma Universitaria de 1918, que su Manifiesto Liminar no lo incluyó, pese a que enfatizaba la ruptura con el orden monárquico (clara referencia al período colonial) y la vigencia de una “hora americana” y a que por entonces ya se conmemoraba el primer centenario de los movimientos independentistas latinoamericanos, en cuyos ejércitos, tantas veces se ha reconocido, participaron indígenas y afrodescendientes. Reconocer esta limitación resulta necesario para poder contextualizar históricamente el proceso que nos ocupa y comprender que su temporalidad no es un hecho fortuito.

Es necesario advertir que las sociedades latinoamericanas están extremadamente atrasadas en reconocer y pagar la “deuda histórica” con los pueblos indígenas y afrodescendientes, lo cual, visto de otro modo, significa también reconocer que lo están respecto de su especificidad histórico-social en tanto sociedades pluriculturales que han sido construidas por Estados que —nos guste

o no— desde hace ya dos siglos educan a “sus” poblaciones en el racismo, sea abierto o solapado. Las universidades y otros tipos de IES de la región tienen importantes papeles que cumplir al respecto. Para avanzar en ello, sería significativo que incorporaran la educación contra todas las formas de racismo como una de sus prioridades institucionales. Adicionalmente, se impone llevar a la práctica las recomendaciones consensuadas en la Declaración Final de la CRES 2018.

REFERENCIAS

- BOLAÑOS, Graciela, TATTAY, Libia y PANCHO, Avelina (2009), “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad”, en Daniel Mato, (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC., pp.: 155-190.
- BONILLA-SILVA, Eduardo (2006), *Racism without racists*, Lanham (Maryland), Rowman & Littlefield Publishers.
- CERRUTO, Leonel (2009), “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, UNESCO-IESALC, pp.: 123-153.
- CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR CRES (2008), “Declaración Final”, Cartagena de Indias. Disponible en: http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es
- (2018), “Declaración Final”, Córdoba. Disponible en: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- (2018), “Carta de las Universidades e Instituciones de Educación de los Pueblos Indígenas”, Córdoba. Disponible en: http://www.cres2018.org/uploads/carta_pueblos_originarios.pdf
- CORTÉS, Nuria y Alejandra Freytes (2015), *Índice de las primeras mujeres egresadas en la Universidad Nacional de Córdoba 1884-1950* (con Introducción de Jaqueline Vassallo), Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital disponible en: http://archivodelauniversidad.unc.edu.ar/files/INDICE_PRIMERAS_EGRESADAS.pdf
- FLORES, Lucio (2008), “Formação Indígena na Amazônia Brasileira”, en Daniel Mato, (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp.: 139-146.
- HERNÁNDEZ CASSIANI, Rubén (2008), “Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias”, en Daniel Mato, (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp.: 255-262.

- HOOKE BLANDFORD, Alta (2008), “Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador”, en Daniel Mato, (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 383-392.
- (2016), “La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY)”, en: Daniel Mato, (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires), EDUNTREF y México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM, pp.: 49-68.
- (2017), “Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes”, en *Educación Superior y Sociedad* (Instituto Internacional de la UNESCO para la educación Superior), vol. 20: 183-210.
- (2018), “Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina”, en Daniel Mato, (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- MATO, Daniel (2014), “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, en *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (Revista ISEES)* (Fundación Equitas, Santiago, Chile), vol. 14: 17-45.
- (2017), “Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos”, *Revista +E* (Universidad Nacional del Litoral), 7(7): 188-203.
- (2018), “Educación Superior y Pueblos Indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo”, en *Revista del CISEN Tramas/Maepo-va* (Universidad Nacional de Salta), 6(2): 41-65.
- , coord. (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- , coord. (2009a), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- , coord. (2009b), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- , coord. (2012) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- , coord. (2015), *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contexto y Experiencias*, Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires), EDUNTREF.
- , coord. (2016), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires), EDUNTREF y México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM.

- , coord. (2017), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*, Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires), EDUNTREF y José María Morelos (Quintana Roo), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
- , coord. (2018a), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- , coord. (2018b), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Sáenz Peña, EDUNTREF.
- PALECHOR ARÉVALO, Libio (2017), “La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI-IN): una apuesta a la construcción de interculturalidad”, en *Educación Superior y Sociedad* (Instituto Internacional de la UNESCO para la educación Superior), vol. 20: 157-182.
- SARANGO, Luis Fernando (2009), “Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador/Chinchaysuyu”, en Daniel Mato, coord., *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp.: 191-213.
- QUINTERO, Oscar (2013), “Racisme et Discrimination à l’université”, Tesis de Doctorado en Sociología, Université Rennes, Francia.

La universidad perseguida: México

Hugo Aboites¹

El Estado no hizo suya a la universidad.

Javier Barros Sierra, rector UNAM, 1968.

La primera autonomía en una universidad mexicana duró solo dos años: de 1917 a 1919. A diferencia del movimiento de reforma de Córdoba que transformó la educación superior del continente, esta mexicana surgió de la rivalidad entre grupos políticos, y no de un amplio movimiento estudiantil como el de Córdoba. Un gobierno estatal (provincial) buscaba posicionarse al interior de un Estado que recién emergía de una revolución y, al mismo tiempo, conseguir un espacio para los moderados y conservadores intelectuales liberales. Se encontró, sin embargo, con una fuerte y significativa resistencia. La misma que, paradójicamente, también encontrarían una y otra vez los estudiantes que unos años más tarde quisieron implantar en México los aires de reforma que llegaban desde el Sur. De hecho, “los universitarios mexicanos no lucharon contra gobiernos dictatoriales y estructuras universitarias decimonónicas. La reforma universitaria en México tuvo lugar dentro de un estado revolucionario” (Gutiérrez López: 1), pero, agregamos, se enfrentó a un proyecto estatal de educación definido como “socialista” que le opuso una intransigente resistencia.

Una y otra vez, durante casi cien años, fue asediada política y financieramente, sus instalaciones tomadas por fuerzas federales y estudiantes sujetos a prisión o muertos, como en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y otras instituciones. Estuvo también a un paso de ser desaparecida. Este primer siglo de la autonomía, que se abre con el enfrentamiento con un proyecto educativo “socialista”, se cierra, paradójicamente, con otro, todavía más fuerte, el plan de país impuesto desde el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Todavía en el 2018, estudiantes de la UNAM son violenta y sangrientamente agredidos frente a la Rectoría, y la Universidad toda con sus cerca de 600 mil integrantes, en protesta, cierra por unos días. En un país sumido en una ola de decenas de miles de asesinatos, desapariciones y feminicidios, su protesta encuentra ecos por todas partes.

1. El autor agradece la invitación a la elaboración del presente texto para conmemorar la gesta de los estudiantes de Córdoba en el 2018, uno de los legados más importantes que la educación de nuestros países ha recibido por parte de los jóvenes y el pueblo argentino.

LA AUTONOMÍA EN MÉXICO, SEIS MOMENTOS CLAVE

1917-1921: LA PRIMERA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: MICHOACÁN

En 1917, en el estado de Michoacán, se crea la primera universidad autónoma en México sin la presión de estudiantes. Apenas dos años después, sin embargo, es degradada y despojada de su recién lograda independencia. Este es el resultado del profundo diferendo al interior del nuevo Estado que emergía tras la revolución de 1910. Con él se explica un tramo importante de la evolución de la relación entre el gobierno y la universidad. Pascual Ortiz Rubio, el gobernador del estado de Michoacán planteaba que para preservar la búsqueda de la verdad era necesario mantener a la Universidad ajena a la dinámica de la política. Su ideal concepción de la autonomía en ese momento resultaba ventajosa tanto para los liberales dentro de la revolución —como él— que requerían de espacios donde consolidarse y crecer, pero también —aunque esto no se decía con claridad— para el cobijo de los grupos conservadores desplazados por el movimiento armado y por la caída del régimen de 30 años de dictadura del antes héroe nacional General Porfirio Díaz. La visión de autonomía se resumía en la idea de que el rector sería nombrado por un Consejo o Asamblea integrada por profesores y algunos, muy pocos, estudiantes (Hernández Díaz: 19ss).

Al término del mandato del gobernador Ortiz Rubio, sin embargo, le sucede el general Francisco Múgica, representante del ala izquierda del conjunto de fuerzas triunfante en la Revolución, quien ya desde entonces planteaba la necesidad de un proyecto educativo “socialista”² y, en consecuencia, que la universidad no podía no ser parte de la que se concebía como una cruzada educativa nacional. El hecho de que de la Universidad dependían las Escuelas Normales, formadoras de maestros de educación básica (a quienes se aplicaba plenamente la idea de educación socialista), explicaba todavía más el interés por conservar el control sobre la institución. Para los dirigentes nacionales, era una inconsistencia que éstas no quedaran bajo la dirección del Estado. Por eso, en 1920, Múgica decreta el fin de la autonomía, y argumenta que por su importancia la Universidad no debía quedar fuera de la influencia y dependencia del gobierno posrevolucionario, si quería ser pública. Una institución privada, añadía podía ser autónoma porque no dependía de los recursos públicos ni del Estado, pero “la autonomía de una

2. El contexto michoacano permite acercarnos a lo que luego de la Revolución de 1910 se entendía por “socialismo”. Consistía en lograr el cumplimiento de las reivindicaciones laborales, obreras y educativas impulsadas por el movimiento armado: “Lucha por el reparto de la tierra, por una mejor distribución de la riqueza y por llevar a cabo, en general, las conquistas logradas por obreros y campesinos en la Revolución [de 1910] y plasmadas en la Constitución de 1917.” Asimismo, “a) vincular la educación con la realidad que estaban viviendo, b) vincular la educación con el pueblo trabajador de Michoacán y México, c) la necesidad de que los centros de educación formaran un nuevo tipo de profesionistas, alejado de la idea liberal...” (Hernández Díaz: 43-44). Ninguna, pensamos, es incompatible con el ejercicio de la autonomía. Unos años más tarde, como veremos, la discusión fue en torno a la incompatibilidad de la autonomía con una sola y obligatoria visión del mundo.

Universidad creada por el Gobierno y sostenida... por el mismo, lejos de favorecer la instrucción, entraña una serie de trastornos que perjudican gravemente los intereses de los educando y por lo mismo de la sociedad y que tienen intensa resonancia en el orden político” (Hernández Díaz: 38).

“Además, —continuaba, haciendo una crítica del argumento de Ortiz Rubio— no era cierto que con la autonomía la Universidad y su comunidad quedaba sustraída de los vaivenes de la política, pues, ocurre que “personas que integran el Consejo Universitario han tenido una actuación preponderante en la política local... y [con ello, se ha generado] un profundo malestar en el seno de las escuelas que pertenecen a la Universidad...”. Rechazaba también la independencia con que la institución podía tomar acuerdos: “de continuar la autonomía de la Universidad, seguiría ésta constituida en un feudo de Directores, quienes ejecutarían todos los caprichos de una voluntad soberana, provocando serias perturbaciones en el orden social y graves perjuicios [pero además] contando para ello no solamente con la inacción del gobierno, sino con todo su apoyo económico” (Hernández Díaz: 40).

En resumen, el nuevo gobernador canceló el proyecto porque, para él, la autonomía académica era solo un disfraz para constituir un nicho desde donde se hacía política, incluso caprichosamente. En esa visión, la autonomía generaba, además, un deterioro académico y, de alguna manera, su privatización. Sin embargo, en un aparente afán por no llevar las cosas al extremo, más tarde él mismo promovió una nueva ley (1921) que parecía reestablecer la autonomía pero, en realidad, esto solo ocurría “en su técnica y administración científica”, pues quedaba sujeta a las disposiciones constitucionales de los artículos 3.º y 130 que, respectivamente, normaban la educación socialista y carácter laico de la enseñanza (Hernández Díaz: 41) y, además, establecía que el rector “sería nombrado y removido libremente por el gobernador del estado, al igual que el nombramiento de los directores de los planteles y dependencias de la Universidad” (Hernández Díaz, 42). Se fortaleció, entonces, el llamado “nicolaísmo socialista”³ en el que participaban funcionarios y estudiantes en el apoyo a las luchas sociales.

1929-1933: AUTONOMÍA PLENA Y REPRESIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO

Un segundo momento de la relación con el Estado y gobierno se da en 1923, cuando la Federación de Estudiantes, ahora ya vinculada a las ideas de Córdoba y a sus pares en Argentina, genera un primer esbozo de lo que debía ser la autonomía y comienza a impulsarlo en todo el país. En 1929, se retoma el resolutive del VI Congreso Nacional de Estudiantes, que reitera los más extensos ideales de autogobierno e independencia y lo plantea directamente al Presidente de la República, Emilio Portes Gil (Valadés, 2017:87ss). A medida que las manifestaciones

3. Haciendo referencia al nombre completo de dicha institución: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, llamada coloquialmente “la nicolaíta”.

crecían en la capital y otras entidades federativas, el Presidente Portes Gil no tuvo más remedio que asumir el rol de interlocutor del movimiento y se ve obligado a ceder, temeroso de que se agrave la inestabilidad en que se encuentra el país por las elecciones presidenciales (donde, por cierto, Ortiz Rubio, el antiguo gobernador de Michoacán, resultaría ganador).

Para aquietar los ánimos, y tal vez previendo quién ganaría la presidencia, el presidente Portes Gil expidió entonces una ley que era mucho más independentista que la original de Michoacán, pero que no dejaba de hacer concesiones a las tesis del Estado como conductor fundamental (y revolucionario) de la educación superior. Así, por un lado, planteaba que el Consejo Universitario elegiría al rector, pero de entre una terna seleccionada por el Presidente. Y, por otro lado, rescataba la función “revolucionaria y social” de la Universidad, que significaba “impartir educación superior y organizar la investigación... de las condiciones y problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad... para... la integración del pueblo mexicano... poniendo así a la Universidad al servicio del pueblo” (Silva Herzog: 54-55) (texto que, dicho sea de paso, subsiste en la Ley de la actual UNAM). Esta ley buscaba mediar entre la demanda de independencia por parte de estudiantes y la necesidad que sentía el gobierno de supervisar (y controlar) la ideología de la institución universitaria. El considerando 8 de la Ley es ilustrativo de esa necesidad: “es indispensable que, aunque autónoma, la Universidad siga siendo una Universidad Nacional y, por ende, una institución de Estado, en el sentido de que ha de responder a los ideales del Estado y contribuir dentro de su propia naturaleza al perfeccionamiento y logro de los mismos” (Silva Herzog: 54-55).

Más todavía apretaba otro considerando (el 19) al señalar que: “Siendo responsabilidad del Gobierno eminentemente revolucionario de nuestro país el encauzamiento de la ideología que se desenvuelva por las clases intelectuales de México en la enseñanza universitaria, la autonomía... quedará bajo la vigilancia de la opinión pública de la Revolución y de los órganos representativos del Gobierno”. Y por eso formaría parte del Consejo Universitario un observador de la Secretaría de Educación Pública y, también por eso, en ciertos temas (admisión de estudiantes, clausura de facultades, uso de los recursos y reglamentos) el Presidente de la República tendría la facultad de vetar acuerdos del Consejo Universitario (Silva Herzog: 55-57).

La Ley, pese a ser importante porque abría la ruta hacia la autonomía plena, fue considerada insatisfactoria por los estudiantes. Habiendo estos ya constatado la profundidad de las tesis del movimiento de Córdoba, una Ley de “autonomía vigilada” (Jiménez Nájera: 174), fue recibida con molestia y protestas estudiantiles. Pero mientras tanto, los estudiantes pugnaron exitosamente por introducir una serie de reformas democráticas que dispersaban el poder centralista que impulsaba la nueva Ley y daban un importante poder a los estudiantes (Jiménez Nájera: 175). Finalmente, en 1933, ya estando Ortiz Rubio al frente de una débil administración (1930-1934), el gobierno federal, exasperado por lo que consideraba como contradictorias demandas universitarias (de recursos pero también

de autonomía), promovió en el Congreso una ley que desvinculaba totalmente al Estado de la Universidad, en lo político, académico y financiero. Y, con esto, la abandonaba completamente a su suerte. Incluso se le despojaba del título de Universidad “Nacional”. En lo económico, solo se le hacía una última entrega de recursos de cuyos intereses podría vivir, pero 10 millones de pesos de la época apenas eran suficientes para una institución que requería tres millones al año.

La nueva Ley Orgánica de 1933, de la entonces solo Universidad Autónoma de México, señala que el Consejo Universitario sería la “suprema autoridad”, y el rector que éste nombra, el “jefe nato de la institución” (Silva Hérzog: 62-65). Así, en el contexto de un Estado con ánimo controlador, la concesión de autonomía se convierte en una maniobra del Estado para castigar con un extrañamiento radical a la Nacional.

1935: LA BATALLA POR LA SUPERVIVENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

En cierta forma, la historia de la primera autonomía en Michoacán en 1917-1920 se repite en 1935 con la Universidad Nacional. En efecto, la autonomía plena que en 1933 se le concede a la Universidad, apenas dos años después, en 1935, ya no es vista con buenos ojos. Al gobierno no le parece su resistencia a incorporarse al proyecto de “educación socialista”. En efecto, recién llegado a la presidencia el General Lázaro Cárdenas del Río (1934), había integrado a la Constitución, en el artículo tercero, la frase: “la educación será socialista”, e insistía en la necesidad de que las universidades “orienten sus actividades y doctrinas de un modo complementaria y no antagónico en relación con la escuela primaria” que por estar bajo la directa conducción gubernamental ya se había definido como socialista (Gutiérrez López: 192). Ya desde que se anunciara, años antes, el proyecto había generado gran molestia en los sectores más conservadores de la población y álgidas discusiones al interior de las universidades, sobre todo cuando un Congreso Nacional de Educación tomó el acuerdo de que las universidades debían adoptar el materialismo dialéctico como ideología fundamental e, incluso, única. El rector de la Universidad llega a decir que renunciará si se le exige aceptar dicha teoría como obligatoria.

La postura del rector, sin embargo, era débil porque al mismo tiempo hacía gestiones para obtener más recursos para la institución. Y el gobierno respondía diciendo que lo haría, pero que tendría que restringirse la autonomía a fin de “velar por la correcta y conveniente aplicación de sus fondos” (Gutiérrez López: 193). Enfrentando ya ríspidamente al clero y a las burguesías en el tema del socialismo, el gobierno dudaba sobre su curso de acción. Mientras tanto y ante el contexto, el Consejo Universitario en pleno renunció así como el rector y muchos funcionarios universitarios. Y, se puede decir, la Universidad dejó de funcionar o “desapareció en esos momentos” (Guevara Niebla: 50).

Al interior de la administración gubernamental se valoraron varios y radicales cursos de acción: 1) “Mantenerse [el gobierno] a la expectativa y esperar que la Universidad muriera” (sic); 2) optar por el “cierre de la Universidad Autónoma para dar lugar a la creación de una Universidad de Estado”; 3) “formulación de una nueva ley para regir a la Universidad, en la cual estuviera explicitada una orientación ideológica determinada”; 4) “como la solución más viable... reformar la Ley Orgánica vigente, en su parte básica, y otorgar a la institución el subsidio solicitado, pero nombrando el Ejecutivo al rector”. Esto último aseguraría —se decía— no el control ideológico sino solo administrativo (aunque es obvio que con el monopolio del nombramiento de autoridades tendría un fuerte impacto en la orientación política e ideológica de la institución) (Gutiérrez López: 194). Todas las anteriores y también esta última vía fue descartada porque las cosas estaban a tal punto álgidas que se preveía que el Senado —de filiación oficialista— no aprobaría nada que no fuera declarar socialista la entera Universidad, y eso complicaría todavía más las cosas (Gutiérrez López: 194-195). Por otro lado, gracias a la convocatoria que hicieron los estudiantes defensores de la autonomía a elegir a un nuevo rector en una “magna asamblea universitaria”, Chico Goerne fue electo y logró el consenso necesario para reanudar las actividades de la universidad.

El gobierno, sin embargo, aunque proveyó de algunos recursos financieros a la Universidad, de todas maneras optó por castigar la actitud poco colaborativa de la institución y marginarla totalmente, es decir, no incorporarla en sus planes de crear un sistema nacional de educación superior. Con este sistema se buscaba la preparación de cuadros científicos y técnicos para el desarrollo nacional, en lugar del énfasis en las profesiones liberales que se achacaba a la universidad, y que era visto como muy conservador. Se creó entonces, apenas un año más tarde (1936), una institución técnico-científica, esa sí, nacional: el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que se unió a las universidades de Guadalajara y Michoacán que habían optado por seguir la línea oficial “socialista”. Una vez más, la Universidad Autónoma y otras que le seguían quedaron fuera del horizonte oficial y tuvieron luego momentos difíciles.

En los años siguientes, las autoridades universitarias hicieron esfuerzos por reconciliarse con el gobierno. Lo facilitó de alguna manera el clima de unidad creado por la expropiación petrolera a las compañías americanas e inglesas (1938), que suscitó un amplio apoyo popular al gobierno cardenista. El rector de la Universidad llegó a convocar a un mitín universitario frente al balcón presidencial del Palacio Nacional y en su discurso aprovechó para mostrar algunos conceptos del “socialismo” según la universidad, y no dejó de declarar su apoyo al gobierno: “Señor presidente, aquí tenéis a la juventud” (Guevara Niebla: 53).

1944-1945: SE ESTABLECE UN NUEVO ACUERDO UNIVERSIDAD-ESTADO

De algo sirvió, pues a partir de 1938 la universidad se estabiliza un tanto, el gobierno comienza a entregarle poco más de 3 millones de pesos como subsidio

anual que se suma al millón de pesos que recauda por concepto de las cuotas (aranceles) a los estudiantiles. Éstos continuaron creciendo en número, y de 17.101 en 1938 pasan a 19.033 en 1942. Pero, además, el nuevo gobierno (1940) a cargo de otro general, Ávila Camacho, dio un giro a la política del Estado en educación y dejó atrás el énfasis en el socialismo (que en 1946 en la Constitución sería sustituido por educación para el “el desarrollo armónico” de las personas. En el nuevo sexenio, el gobierno creó una fuerte alianza con el corporativismo sindical y con empresarios de la industria y de la banca. Otra concepción de cómo impulsar el desarrollo del país (Ordorika: 73).

En 1944, sin embargo, la Universidad se vio en medio de una enconada huelga universitaria que buscaba remover al entonces rector Brito Foucher, de orientación fascista. Dada la intensidad, el carácter hasta violento del movimiento y el surgimiento de dos entidades universitarias cada una de las cuales nombró a un rector, se extendió entre los círculos dirigentes de la institución y del gobierno la persuasión de que debía buscarse rápido una solución de fondo. Así, respondiendo a las gestiones de eminentes universitarios, el presidente Manuel Ávila Camacho accedió a intervenir y para eso llamó a seis exrectores y les pidió que, dada la renuncia de los otros dos, nombraran a un nuevo rector, Alfonso Caso. Éste tuvo, como primera tarea, crear un Consejo Universitario Constituyente que estudiara y presentara luego al presidente una nueva Ley Orgánica de la institución. El proyecto hacía un planteamiento que trataba de desandar el camino del conflicto con los gobiernos revolucionarios. La universidad debía ser nacional pero también autónoma y pública. En palabras del nuevo rector:

Si nos interesa el reconocimiento de la Universidad como una institución nacional el punto de su reconocimiento como una institución pública, nos parece absolutamente indispensable. La Universidad no es ni puede ser otra cosa, sino una corporación pública descentralizada. Dotada de plena capacidad jurídica y de autonomía, no es ajena a la organización del Estado mexicano, sino simplemente descentralizada del mismo ... Por otra parte, el Estado debe reconocer el derecho absoluto de la Universidad para organizarse libremente con el objeto de realizar su fin y para impartir, también con toda libertad, sus enseñanzas y realizar sus investigaciones. El principio de libertad de cátedra y de investigación debe quedar consagrado, junto con el principio de autonomía, como el postulado esencial para la vida misma de la Institución universitaria y esto debe ser así precisamente porque la Universidad ha de colocarse en tal forma ajena a las cuestiones políticas que su desarrollo técnico no se va impedido por ellas en ningún momento.

E intentaba luego guardar un frágil equilibrio: “esto implica, por una parte, la abstención del Estado en la organización técnica de la Universidad, implica también como una consecuencia... la abstención de la Universidad en los asuntos políticos del Estado... la Universidad como tal ha de permanecer constantemente ajena a las cuestiones políticas”. Como tal, porque como individuos la comunidad universitaria —aclara— “conserva todos sus derechos... para organizarse en la

forma que lo estime conveniente, con el objeto de participar en la vida cívica” (Silva Herzog: 82-83).

Se creó entonces un nuevo marco legal en la Universidad que iba y venía entre los dos polos que años atrás habían sido presentados como contradictorios por el general Múgica: el de la autonomía y lo público (“solo si se es privado y tiene sus propios recursos se puede ser autónomo”) y por otro lado, el de la autonomía académica y la política, planteada también como de imposible convivencia por la doctrina Múgica de 1919. Lo más importante, sin embargo y lo que vino a inclinar definitivamente la balanza hacia el polo gubernamental fue que la nueva Ley establecía la figura de una Junta de Gobierno. Órgano integrado por un selecto grupo de personalidades de dentro o fuera de la institución, que sería el encargado de elegir (o remover) al Rector y a los funcionarios más altos de la institución. También, le tocaba resolver en definitiva los asuntos aprobados por el Consejo que hubieran sido vetados por el rector, así como tratar los conflictos entre órganos. Como puede verse, la Junta de Gobierno atravesaba de lado a lado la idea y práctica del autogobierno universitario.

Esta solución ciertamente deja atrás las pretensiones gubernamentales de nombrar directamente al rector, pero es un retroceso respecto de la plena autonomía ya obtenida en la Ley de 1933, en la que el Consejo Universitario libremente lo elegía. La figura de la Junta de Gobierno, por su composición (la integran los sectores académicos más “institucionales” o conservadores de dentro y fuera de la Universidad), la experiencia de muchos de ellos (como funcionarios o rectores) y el clima nacional en que nace tiende a darle un arranque y orientación sumamente conservadora y, en determinados momentos de crisis institucional, proclive a seguir literalmente las directrices gubernamentales. Ordorika incluso señala que “desde 1945, el control sobre este órgano ha garantizado la dominación política sobre la UNAM” aunque al discutirse su integración a la nueva Ley algunos consejeros universitarios lo veían como garantía de imparcialidad, y una mayoría no quería que fuera estrictamente representativo.

Lo que ocurrió entonces fue que los estudiantes se inconformaron, estaban en desacuerdo con una Junta que dejaba en segundo plano al Consejo Universitario y, además, se les reducía su representación como sector. Como protesta, abandonaron las discusiones y desconocieron los resolutivos (Ordorika, 94-95). Con las reformas a la Ley Orgánica de la Universidad (1945) y el nuevo contexto social, la *pax universitaria* habría de durar dos décadas. Así, en el fondo fue el Estado quien gana la batalla de la institucionalidad universitaria, con una estructura que puede llegar a ser progubernamental y que, en forma de cuña, interviene y lastima la autonomía. Se concibe a sí misma, la Junta, como garantía de que la autonomía no se traducirá en caprichos y veleidades incontrolables, pero limita severamente hacia adentro y hacia afuera la presencia independiente y de cuestionamiento crítico que le corresponde a la universidad autónoma. Solo muy ocasionalmente los rectores nombrados por la Junta retoman la vivencia de país que tenían los estudiantes. Y cuando lo hacen, junto con ellos, el Estado es implacable. Como en el siguiente episodio.

El contraste de este periodo con el anterior del proyecto socialista fue profundo: el alineamiento de México al frente anticomunista encabezado por Estados Unidos y la apertura a la inversión privada como eje fundamental del desarrollo se tradujeron en un clima conservador, crecientemente hostil a las reivindicaciones populares. Este clima se confrontó de inmediato con los planteamientos constitucionales que habían dado expresión a una cultura y organización social ya muy extendida entre campesinos, obreros, empleados y, también, con la llegada a las universidades autónomas de un creciente número de estudiantes (solo en la UNAM, de 21.4 mil en 1945, la matrícula pasa a 95.6 mil en 1968). Esto trae consigo un cambio en el perfil socioeconómico de los estudiantes, con predominio de los de origen más popular (Guevara Niebla: 96-97).

En ese periodo comienzan a ser reprimidos movimientos campesinos, obreros, magisteriales e incluso de trabajadores de la salud, y sus ecos van alimentando la visión de los jóvenes sobre la sociedad y el Estado. Movimientos estudiantiles previos, en 1966, aunque enfocados a la apertura interna (Guevara Niebla: 64-65), contribuyen a crear una respuesta de organización estudiantil a las políticas represivas vigentes. Lo que no pudo hacer un cambio constitucional al socialismo ni la presión del Estado en las universidades, poco a poco lo logra un cambio político cultural y de organización y conciencia que comienza a ocurrir bajo las narices de obispos, inversionistas y gobernantes represivos. Las interpretaciones de la realidad social comienzan a evolucionar con un ritmo rápido, sobre todo en las instituciones de educación superior, y, por otra parte, los movimientos guerrilleros que surgen por varios lados en América Latina y en México ofrecen a muchos la posibilidad concreta e inmediata de materializar las promesas revolucionarias inimaginables después del giro de los años cuarenta.

Precisamente, el 26 de julio de 1968 en la celebración de la Revolución cubana hay una desavenencia entre estudiantes, la policía interviene violentamente y persigue y golpea a estudiantes de 16-17 años incluso dentro de sus salones de clase. Esto provoca una reacción de protesta que, ante la falta de respuesta del gobierno, pronto se vuelve una onda expansiva en reacción al clima opresivo y, más de fondo, a la escasa atención política y financiera que reciben las universidades en los años 50 y 60. Las manifestaciones son cada vez más numerosas, las escuelas y facultades son ocupadas por los movilizados y el Estado denuncia que sirven de guarida a grupos subversivos, comunistas y extranjerizantes. Impotente la policía para expulsar a los estudiantes de sus escuelas en la UNAM y el IPN, el presidente Díaz Ordaz (1964-1970) ordena al ejército que intervenga y haciendo uso de armas antitanques, violentamente ocupa los recintos universitarios y políticos con un saldo de muertos y heridos.

El rector Barros Sierra de la UNAM culpa por igual al gobierno y a los grupos que utilizan las instalaciones universitarias para sus fines políticos, pero en un gesto de fuerza y desafío se coloca claramente al lado de los estudiantes y encabeza una marcha multitudinaria en protesta por la violación del recinto autónomo que

incluye además de numerosos estudiantes, a todos los directivos.⁴ Con esto, el enfrentamiento se vuelve abierto y el rector y la Universidad son blanco de severas críticas desde el gobierno y el Congreso de la Unión. En privado, el presidente envía el mensaje perentorio de que cerrará la institución si no ceden las protestas. Las manifestaciones, sin embargo, crecen en intensidad y el gobierno, ya contra la pared y presionado por la atención internacional que generan los juegos olímpicos a punto de comenzar (12 de octubre) y los disturbios estudiantiles, el día 2 de octubre opta por la violencia extrema en Tlaltelolco. El propio gobierno organiza una provocación —con otra unidad del ejército que dispara al grueso de los soldados y a la multitud— y el ejército responde con fuego a discreción. Un pesado manto de silencio y miedo invade a la Ciudad y al país, azorado ante el espectáculo de una plaza ensangrentada, y el movimiento estudiantil, disperso, declara una tregua por las Olimpiadas.

Cunde en el país un clima de profunda inestabilidad y de deslegitimación del Estado y su gobierno. Para enfrentarlo, aunque no dejó de reprimir estudiantes (en 1971 ocurre otra agresión armada contra estudiantes a manos de paramilitares, con saldo mortal), el nuevo presidente, Luis Echeverría, se monta en un discurso y acciones orientadas a reivindicaciones sociales que lo enfrentan a los grupos empresariales dominantes pero que también se traduce en un crecimiento explosivo de la matrícula y del número de universidades autónomas. A nivel nacional (que era cerca de 300 mil en 1970) crece en un 200 por ciento en los diez años siguientes, gracias sobre todo al impulso a las universidades autónomas.

Éstas no solo aumentan en número sino que en muchos estados de la República se transforman en polos de resistencia y organización, mucho más activos que los que soñaba el socialismo gubernamental de los años treinta. Es el llamado modelo de “Universidad Crítica, Democrática y Popular” en torno al cual se generan confrontaciones internas y externas a las instituciones al intentar los gobiernos locales —y también el federal— controlar y encauzar en lo posible la activa presencia estudiantil. Se crean también universidades con financiamiento federal.

De esta manera, así sea por unos años, queda atrás el intento de aislar y marginar a la universidad autónoma. Como nunca antes, ésta se convierte en el modelo a seguir en toda la república y en una potencia académica, de investigación (más de la mitad de la investigación del país se realiza solo en la UNAM) y, junto con otras, se convierte en un polo crítico de reflexión y de importantes iniciativas para la vida nacional. Esta ampliación sustancial de la universidad autónoma hace que los jóvenes no tengan dificultades para ingresar a la educación superior universitaria y con eso también queda atrás el proyecto de construir una

4. El rector Barros Sierra había sido electo en 1966 en medio de un proceso en el cual la Junta de Gobierno se había venido depurando de sus integrantes gubernamentales y que fueron sustituidos por universitarios. El nuevo rector llegó con un plan de reforma que incluía mucha mayor apertura en la toma de decisiones, incluyendo la participación de estudiantes, la supresión de los exámenes de selección para los egresados de la educación media superior de la propia institución (pase automático a la licenciatura). De ahí que su postura en defensa de la autonomía era la defensa de un proyecto de universidad democratizador (Jiménez Nájera: 224-225).

educación técnica encabezada por el Instituto Politécnico Nacional. Histórica y políticamente la UNAM (y con ella la figura de la universidad autónoma y pública) se convierte en el centro académico del país. El modelo de democracia universitaria, pese a estar severamente acotado por la Ley de 1945 (Junta de Gobierno), es una influencia importante porque han convivido con corrientes de pensamiento y prácticas democráticas. Eso marca durante décadas el tipo de líderes políticos de la nación. Además, eminentes sabios, humanistas y artistas pueblan las filas académicas y contribuyen a un ambiente social más ilustrado y sensible. El prestigio de sus estudios crece constantemente y la universidad pública y autónoma vive, finalmente, sus mejores años.

Esto comienza a terminar en 1980, paradójicamente cuando para frenar el fortalecimiento del sindicalismo universitario nacional, se decide incluir la autonomía universitaria como parte de la Constitución Política del país (Artículo 3.º). Ahí se le otorgan diversas prerrogativas: nombramiento de sus propias autoridades (nada se dice de una Junta de Gobierno), el diseño de planes y programas de estudio, docencia, investigación y difusión de la cultura con libertad de cátedra e investigación, administración del patrimonio, y contratación de profesores según sus propios criterios. Y de ahí se establece un régimen laboral especial que, entre otras cosas, prohíbe la creación de un sindicato único nacional de trabajadores universitarios.

1985-...: LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA EN LA AGENDA DEL FMI, BANCO MUNDIAL Y OCDE

A mediados de los años ochenta, el FMI, ante la crisis provocada por una deuda externa impagable, ponía como condición para la entrega de recursos frescos que hubiera severos ajustes en el presupuesto nacional, especialmente en el gasto más grande, el educativo. Como consecuencia, los presupuestos para educación y educación superior y el valor real de los salarios se redujo a la mitad, y poco más tarde ya se estaban haciendo recomendaciones precisas a las universidades. Ambas agencias, actuando en *tándem*, coinciden en el prioritario criterio de la eficiencia. Es decir, más graduados, más calidad, más servicios con iguales o incluso menores recursos.

Así, mientras el FMI miraba con atención los salarios de servidores públicos y proponía dejar atrás los “tabuladores ciegos” que permitían la promoción automática a salarios más altos —según la antigüedad, por ejemplo— y proponía sistemas de pago según la productividad (*merit pay*) para los académicos (Schiller: 1988), el Banco Mundial iba más a fondo y ponía su atención en la estructura de la universidad latinoamericana y mexicana. Culpaba a la autonomía de la ineficiencia y baja calidad de las instituciones de educación superior.

Así, en 1990, un documento del Banco (Winkler en Aboites: 236ss) decía que “el énfasis en la autonomía universitaria... es un obstáculo muy importante para el mejoramiento de la eficiencia [de las universidades latinoamericanas]. Y el problema que veía era que la conducción estaba a cargo de órganos de

representación de diversos sectores universitarios: “En México, los estudiantes representan entre 25 y 50% de la membrecía [de esos consejos]”. Lo que representa un obstáculo —agregaba—, para decidir de manera adecuada cuestiones especializadas como currículos, perfiles de profesores y otros temas (presupuestos, por ejemplo). Cuestionaba asimismo la elección de autoridades a cargo de consejos: “el hecho frecuente de que los rectores de la universidad sean electos por la comunidad universitaria trae consigo que éstos estén más atentos a las presiones políticas internas que a las presiones externas o metas de calidad académica”. En el contexto norteamericano, “presiones externas” puede significar gobiernos y grandes empresas. Y el referente para la evaluación y transformación de la universidad ya no era su experiencia histórica —Córdoba incluida— sino el modelo estadounidense de universidad donde no existen consejos universitarios representativos (solo juntas directivas integradas por funcionarios gubernamentales y empresariales).

Estos diagnósticos y las políticas de ellos derivadas encontraron una audiencia receptiva en los gobiernos tecnócratas (Salinas de Gortari 1988-1994), y se reforzaron todavía más con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (que convirtió la educación en mercancía al designarla como “un servicio”), el ingreso de México a la OCDE y el detallado análisis y recomendaciones que de la realidad educativa mexicana hace ese organismo (OCDE, 1997). Por eso, a partir de los noventa aparecen una gran cantidad de iniciativas sobre el genio de la educación superior y la autonomía mexicanas.

Bajo la bandera de la calidad y eficiencia, se modifican los sistemas de pago a los académicos en la educación superior de tal manera que una parte de sus ingresos se determinan en función de su productividad. Algo que genera importantes distorsiones pues se paga mejor a actividades como artículos científicos, libros y congresos en demérito de la atención a los estudiantes o las problemáticas sociales. Se establecen agencias certificadoras y acreditadoras de la “calidad” de las instituciones y de los programas de formación. Con esto, desaparecen los procesos internos de evaluación y el referente ya no son las necesidades del área del conocimiento sino los criterios de certificación. Se crea un Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), agencia privada que busca aplicar exámenes estandarizados a todos los aspirantes a ingresar a la educación superior con lo que las instituciones autónomas ya no determinan por sí mismas los criterios de ingreso de sus estudiantes. Se disparan los montos de las colegiaturas (aranceles) que se cobran a los estudiantes, y con eso y con los exámenes para el ingreso que tienen sesgos clasistas, paulatinamente convierten a las mejores instituciones públicas en inalcanzables enclaves elitistas. Cientos de miles quedan fuera de la universidad pública y en una década las instituciones privadas pasan de 400 a 2.000.

También, se presiona a las universidades a que establezcan convenios y contratos con grandes empresas y así una importante fracción de los recursos públicos dedicados a la investigación universitaria se convierten en un subsidio al sector productivo privado. De 1990 en adelante —con la sola excepción de un

gobierno local de oposición en el 2001— ya no se crean universidades públicas autónomas. Pero sí, algo que recuerda el énfasis del proyecto socialista en la educación técnica, es el establecimiento de más de cien instituciones públicas llamadas “universidades tecnológicas” o “politécnicas” con carreras técnicas de dos años de duración, dependientes del gobierno, pero con participación empresarial en la conducción. Las 36 instituciones autónomas que hay en el país vienen marginadas, se estancan y con el paso de los años comienza a descender significativamente su participación en la atención a la demanda.⁵ En pleno 2018, un siglo después del surgimiento de la autonomía, alrededor de 10 de ellas (que atienden a casi un millón de estudiantes, poco menos de la tercera parte de la matrícula total) no tienen recursos siquiera para pagarle el próximo mes a sus trabajadores académicos y no-académicos. Llenando el vacío, algunas instituciones privadas de prestigio van logrando un peso importante como referente en la educación superior.

El aumento de las colegiaturas, el creciente número de rechazados de la educación superior, la sustitución de la democracia interna por criterios gerenciales “eficientes” para la conducción vertical de las instituciones, las restricciones a la permanencia de los estudiantes, las reducciones en los presupuestos universitarios, la vinculación con empresas, generan en los años noventa tensiones dentro y fuera de las instituciones, que se expresan en 1999 con una huelga estudiantil de nueve meses de duración en la UNAM. Los estudiantes rechazan un aumento desorbitado en las cuotas (aranceles), exigen la desvinculación de la UNAM del Ceneval, un Congreso Universitario resolutorio y el alto a la represión. Al cumplirse el séptimo mes de huelga, el rector Barnés es obligado a renunciar por la presidente de la República y la Junta de Gobierno elige como nuevo rector a quien hasta entonces era secretario de salud del gobierno federal, Ramón de la Fuente. Éste abre un diálogo con los estudiantes que pronto se rompe ya que éstos no ceden en sus demandas, y el gobierno recurre a la intervención de las fuerzas federales. Toman la Universidad, aprehenden y entregan a juicio a mil estudiantes y meses más tarde, ya con el movimiento estudiantil disperso y estudiantes todavía presos, la rectoría de la UNAM por iniciativa propia cumple todas las demandas de los estudiantes, para no darles la victoria.

Es una muy larga marcha en defensa de la autonomía frente al Estado: desde los gobiernos “socialistas” de los años veinte y treinta hasta los neoliberales que cumplen puntualmente con la agenda de las agencias internacionales. “Lo que entró en conflicto en 1999 en México —dice una analista— fueron dos diferentes concepciones de la universidad pública, una obedeciendo los lineamientos internacionales de la globalización y la otra defendiendo un modelo de universidad pública, autónoma y apoyada con suficientes fondos públicos” (Marsiske: 30).

5. En 1984 la matrícula en educación superior privada era del 15% (Ibarrola:35); para 2017 ya es el 29% de un total de 3.8 millones de estudiantes (SEP:24).

CONCLUSIONES

El recorrido por la historia de la relación entre la Universidad y el Estado en México, en estos últimos cien años, muestra con cierto grado de detalle las razones de la profunda hostilidad del Estado respecto de la autonomía. Y de ahí que no pueda, ni quiera, hacerla suya, como demandaba el rector Barros Sierra.

1. La razón fundamental de este alejamiento es la vena autoritaria y centralista del Estado corporativo que surge de la Revolución de 1910 y que, con diversos ropajes, se continúa durante todo el siglo. Y de ahí que le resulta intolerable la propuesta fundamental de la autonomía plena: el autogobierno. Precisamente por eso la autonomía en la educación superior y la independencia en la educación básica que por un lado postulan los estudiantes y por otro cientos de miles de maestros independientes, son las dos propuestas organizativas y las grandes bases sociales potencial y actualmente contestatarias de la política educativa de sujeción al gobierno y al Estado. La autonomía, además, no solo ofrece a los jóvenes un enorme espacio propio de acción y transformación, sino que los ha vinculado con otras dinámicas autonómicas profundamente arraigadas en las comunidades indígenas, como las zapatistas de Chiapas. Simultáneamente, se abrieron horizontes de acción. Los indígenas zapatistas creando su propio sistema escolar y su universidad (la Universidad de la Tierra en Chiapas) y los estudiantes planteando nuevos referentes —como Universidad la Autónoma de la Ciudad de México (generada en el 2001 a partir de la lucha del 1999 en la UNAM)— que podrían ampliar aún más sus horizontes.

2. Durante estos casi cien años, la rebelión de Córdoba en México sigue hablando sobre todo a los jóvenes, y son ellos los que están casi siempre en la avanzada de las iniciativas de transformación: desde más escuelas y universidades hasta un alto a los feminicidios. De ahí que son ellos, los estudiantes, los que una y otra vez encabezan el movimiento universitario y quienes en el 68, y todavía en el 2000 y en el 2018, siguen empujando. La movilización de los docentes universitarios solo tiene un gran momento de amplitud y autonomía cuando en los setenta se coloca como alternativa al corporativismo sindical oficial y, al introducir la defensa de los derechos laborales académicos, moderniza a las instituciones que todavía eran coto de grupos de poder interno-externo. Son profesores, sin embargo, quienes apenas unos años antes lucharon como estudiantes en el 68 o retomaron los ideales libertarios de aquel año.

3. Por lo anterior, los estudiantes representan para el Estado una oposición formidable. No solo porque al carecer de bases materiales propias es más difícil cooptarlos gremialmente, sino sobre todo por su sensibilidad respecto de las problemáticas sociales (que reflejan sus vidas), su inagotable creatividad, la simpatía innata que despiertan en la población general (son la nueva generación), el espíritu de lucha y determinación y el sentido de organización democrática, independiente, el carácter abierto de sus estructuras organizativas, todo eso representa

un viento nuevo y, con ello, la posibilidad de inspirar y encender movilizaciones todavía más amplias. Pero también los años universitarios son un momento clave para que los jóvenes adquieran su identidad y sentido de clase. Para un Estado centralizado y autoritario como lo ha sido el mexicano en sus diversas acepciones, todo esto fácilmente es visto como una amenaza, y eso explica que muy fácil y rápidamente se sienta rebasado frente a movimientos cuya energía y creatividad no entiende y no controla desde la época de Córdoba. Y siempre estén a su consideración las salidas violentas y represivas, como ocurrió una y otra vez a lo largo de la historia que aquí se intentó contar.

Así, después de cien años de que los estudiantes de Córdoba lograron plantear a la autonomía como un horizonte complejo y de largo aliento, y no solo autogobierno, en México la lucha por conseguirla y defenderla ha sido en el marco de la historia de una universidad perseguida. La investigadora Cristina Barros, hija de quien fuera el rector de la UNAM que en el 68 desafió al presidente de la República, hablando en el 2018, lo resumió de la siguiente manera: “el gobierno sigue viendo a la Universidad como un espacio lejano, ajeno, a veces hostil, y no como parte importante de la vida nacional” (Barros, C.: 2018). Un Estado que no logra hacer suya la universidad autónoma muestra la distancia a que se encuentra de ser incluyente de todas las expresiones diversas, plurales e independientes de una nación. La autonomía es la medida de la capacidad del Estado para aceptar lo diverso. Por eso, en México, parafraseando el Manifiesto, ha sido una historia de dolores que quedan y libertades que faltan.

REFERENCIAS

- ABOITES, Hugo (1997), *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*, México, D. F. Universidad Autónoma Metropolitana y Plaza y Valdés Editores.
- BARROS, Cristina, entrevistada por Petrich, Blanche (2018), “Barros Sierra rompió el mito de que era imposible interpelar al poder presidencial”, en *La Jornada* (Diario), 5 octubre, Ciudad de México.
- DE IBARROLA, María (1986), *La educación superior en México*, Caracas, Venezuela, UNESCO-CRESALC.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM*, México, D. F., Editorial Cal y Arena, 1990.
- GUTIÉRREZ LÓPEZ, Miguel Ángel (2011), “Revolución y reforma universitaria en México: 1929-1940”, <http://repositorio.cesmeca.mx/bitstream/cesmeca/201/1/Estado%2010.pdf>
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Jaime (1917), “La autonomía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo: una reflexión histórica-jurídica a cien años de su fundación”, en Hernández Díaz, Jaime y Pérez Pintor, Héctor (coords.), *La autonomía universitaria en México. De la experiencia nicolaíta de 1917 al México del siglo XXI*, Colección Centenario, vol. I, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.

- JIMÉNEZ NÁJERA, Yuri (2014), *La construcción social de la UNAM. Poder académico y cambio institucional (1910-2010)*, México, D. F., Universidad Pedagógica Nacional.
- MARSISKE, Renate (2006), “La Universidad de México: Historia y Desarrollo”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 8, pp. 11-34, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia.
- OCDE, (1997), *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior*, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- ORDORIKA, Imanol (2006), *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM México*, D. F., Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés.
- SEP (2017), *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*, México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística.
- SCHILLER, Charles (1988), “Government pay policies and structural adjustment”, Washington, D. C., U. S. A., International Monetary Fund (IMF) Working paper 88/73, citado por Aboites, H. 1997.
- SILVA HERZOG, Jesús (1974), *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, México, Siglo XXI editores, S. A.
- VALADÉS, Diego (2017), “El centenario de la autonomía universitaria”, en Hernández Díaz, Jaime y Pérez Pintor, Héctor (coords.), *La autonomía universitaria en México*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- WINKLER, Daniel (1990), “Higher education in Latin America. Issues of Efficiency and Equity”, Washington, D. C. World Bank Discussion Paper # 77 citado por Aboites, H. 1997.

Los estudiantes reformistas y su proyección latinoamericana: los Congresos Internacionales¹

Laura Graciela Rodríguez

En junio de 2018 se organizaron en Córdoba los festejos oficiales por los 100 años de la Reforma Universitaria que coincidieron con la realización de la tercera “Conferencia Regional de Educación Superior” (CRES). Entre los que hablaron en el escenario de las celebraciones oficiales realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba, estuvo la presidenta cubana de la “Organización Continental Latinoamericana de Estudiantes” (OCLAE) en el marco del “Congreso Latinoamericano y Caribeño de Estudiantes” (CLAE). En este artículo nos proponemos reconstruir la historia de los congresos internacionales de estudiantes que tiene sus raíces en 1908 y llega hasta nuestros días. Pretendemos mostrar, en primer lugar, que dichos congresos pueden ser divididos en tres ciclos: el primero abarcó los tres congresos que se hicieron antes de 1918 (1908, 1910 y 1912); el segundo comprendió los cinco eventos organizados por estudiantes reformistas (1921, 1931, 1933, 1937 y 1943); y el tercero se inició con el primer CLAE en 1955, pasando por la creación en 1966 de la OCLAE, y continúa hasta el presente.

Ahora bien, en el primer apartado de este trabajo haremos una breve referencia a los eventos del primer ciclo; en el segundo nos detendremos en el análisis de los cinco Congresos que siguieron: uno internacional (México, 1921), dos iberoamericanos (México, 1931 y Costa Rica, 1933), uno latinoamericano (Chile, 1937) y otro americano (Chile, 1943). Seguidamente, reseñaremos los dos primeros Congresos Latinoamericanos (CLAE) del tercer ciclo, realizados en Montevideo (Uruguay, 1955) y en La Plata (Argentina, 1957), y el hecho político que significó la creación de la OCLAE en 1966. De cada evento observaremos principalmente cuatro cuestiones relacionadas: a) a qué países representaban los delegados estudiantiles que concurrían a esos eventos, b) cuál era el temario a tratar, c) a qué conclusiones llegaban y d) qué propuestas se expresaban. En base a estas informaciones mostraremos, en segundo lugar, que cada uno de estos eventos estuvo influido por el contexto internacional más general donde distintos grupos estudiantiles decidieron aliarse, confrontar o declararse neutrales respecto a los tres países que en ese período buscaban tener injerencia en la región: Estados Unidos, España y la Unión Soviética. Señalaremos en qué sentido estas decisiones afectaron la concurrencia de unos u otros, el temario y el tipo de conclusiones y proposiciones que se formularon. Asimismo, indicaremos que estos primeros

1. Esta es una versión resumida del artículo publicado en: Rodríguez, Laura Graciela (2018) “Los estudiantes reformistas y su proyección latinoamericana: los Congresos Internacionales (1921-1957)”, en *Revista del IICE*, n.º 44.

encuentros estuvieron desconectados entre sí, en función de este conjunto de vinculaciones posibles; y que los otros dos —de 1955 y 1957 y la creación de la OCLAE en 1966— expresaron los conflictos típicos de la Guerra Fría. Añadiremos que una cuestión común a todos estos eventos fue la escasa o nula presencia de mujeres. Por último, plantaremos cómo en cada encuentro, y a lo largo de más de cuarenta años, los principios de la Reforma sufrieron avances y retrocesos en cada uno de los países a causa de los movimientos contrareformistas y de la marcada inestabilidad política del continente.

EL PRIMER CICLO (1908-1912)

De acuerdo con Hugo Biagini (2012) los estudiantes universitarios de distintos países habían iniciado este tipo de encuentros desde fines del siglo XIX y habían fundado asociaciones transnacionales como la Federación Internacional de Estudiantes (FIDE) en París (1900). Algunos de ellos contaron con la participación de delegaciones estudiantiles de Brasil, Chile, Argentina y Uruguay. Incluso la Federación Universitaria Argentina (FUA) se había asociado a la FIDE. En América Latina, los primeros congresos estudiantiles se hicieron en el sur del continente a principios del siglo XX en Montevideo (1908); Buenos Aires (1910) y Lima (1912) (Ciria y Sanguinetti, 1987; Portantiero, 1987; García, 2000; Bergel, 2008; Moraga Valle, 2014). El cuarto congreso debía realizarse en Santiago de Chile pero el estallido de la primera Guerra Mundial lo postergó indefinidamente. Biagini (2012) sostiene que si bien pueden asignársele un contenido genéricamente progresista a estos encuentros, sus participantes adherían a una visión política eurocéntrica que tampoco cuestionaba a los Estados Unidos en tanto consideraban que “América” era una sola. Por ejemplo, creían que la apertura del Canal de Panamá era un signo incuestionable de progreso, habían propuesto el nombre de Colón para una revista de estudiantes americanos, tenían vínculos con círculos castrenses o aristocráticos como el Jockey Club de Buenos Aires, elogiaban en esos encuentros a las autoridades oficiales y buscaban su respaldo, designaban como presidentes honorarios de los Congresos a los jefes de Estado de los países sedes y objetaban que los alumnos interviniesen en la elección de sus docentes, entre otras cuestiones de signo conservador. Estos eventos, además, se habían mantenido restringidos al campo académico (Tünnermann Bernheim, 2008; Bergel, 2008).

La diferencia con el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 fue haber logrado trascender las aulas universitarias y obtener la solidaridad del resto de la comunidad no universitaria, como la clase obrera (Tünnermann Bernheim, 2008; Biagini, 2012).² Este primer movimiento estudiantil pasó a la historia porque planteó un cambio profundo en la estructura de poder tradicional referido

2. Como han advertido distintos investigadores, la idea de que la Reforma se inició en las aulas universitarias y luego ganó las calles, resultó un proceso más complejo. Ver esta cuestión en Portantiero (1978); Agüero (2018) y Bustelo (2015).

a la autonomía, la extensión, la situación de los profesores, la investigación y la participación estudiantil en el gobierno (Portantiero, 1978; Ciria y Sanguinetti, 1987; Buchbinder, 2005).³ Al mismo tiempo, los estudiantes acordaron mantener los aranceles que se cobraban en la universidad y los exámenes de ingreso restrictivos (Buchbinder, 2005). Recordemos que en Argentina, estas dos conquistas se concretaron treinta años después con el gobierno del general Juan D. Perón, que en 1949 declaró la gratuidad de la universidad y en 1953 el ingreso irrestricto. Por otro lado, la Reforma buscó desde los inicios proyectarse a nivel continental. Ya en el Manifiesto de Junio de 1918, los jóvenes cordobeses aseguraban estar viviendo una “hora americana”.⁴ Y efectivamente, los hechos de Córdoba tuvieron una casi inmediata repercusión en los países latinoamericanos, con distintos resultados, como ha mostrado Gabriel del Mazo (1941).

EL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES (MÉXICO, 1921)

El Congreso de México se hizo al calor de la revolución mexicana y sus conclusiones mostraban influencias del programa reformista cordobés, de la revolución rusa, de los intelectuales franceses y del marxismo (Moraga Valle, 2014). Los argentinos fueron los grandes protagonistas, dado el alto perfil de sus delegados: Héctor Ripa Alberdi, Gabriel del Mazo y Arnaldo Orfila Reynal, entre otros, seguidos por los mexicanos, con el rector José Vasconcelos a la cabeza. Como observa Moraga Valle (2014), varios de los presentes eran destacados intelectuales y no todos revestían la condición de estudiante. Hubo delegaciones oficiales de países europeos de Alemania, Inglaterra, Suiza y Noruega, asiáticos de China y Japón, y varios representantes de los Estados Unidos. La única mujer presente fue Anna Wellnitz de la Universidad de Columbia de este último país.⁵

Entre otras cosas, los estudiantes se comprometieron a luchar por destruir la explotación del hombre por el hombre y a impulsar la integración de los pueblos a una comunidad universal. Sobre la universidad, proponían fortalecer la extensión universitaria; establecer universidades populares que interviniesen en los conflictos obreros y fuesen libres de todo espíritu dogmático y partidista; e implementar la participación estudiantil en el gobierno, la asistencia y la docencia libres. Acerca del contexto internacional, los estudiantes llamaban a defender a los pueblos más débiles; advertían el peligro de una nueva guerra mundial; y condenaban las tendencias imperialistas y el militarismo. En relación a la actualidad política, el Congreso apoyó a la Federación Chilena —ausente— y su oposición

3. En el marco de la conmemoración de los 100 años de la Reforma se han publicado numerosos libros, artículos y dossiers. Destacaremos los seis libros de compilaciones de la colección “Dimensiones del Reformismo Universitario” que ha reunido a una buena parte de los especialistas. Ver, entre otros, los libros compilados por Agüero y Eujanian (2018); Markarian (2018); Bergel (2018).

4. Sobre las redes de sociabilidad intelectual que se generaron entre los estudiantes y profesores latinoamericanos, ver García (2000); Bergel (2008); Bergel y Martínez Mazzola (2010).

5. Los párrafos que siguen están basados en el Primer Congreso Ibero Americano de Estudiantes publicado en Del Mazo (1941).

a que el gobierno se enfrentara con Perú por Tacna y Arica; rechazó el avance imperialista que ejercía el gobierno de los Estados Unidos sobre Santo Domingo y Nicaragua; y resolvió luchar por el triunfo de los “hermanos venezolanos” frente al régimen dictatorial. Asimismo, instó a los estudiantes de Nicaragua y Costa Rica a incorporarse a la República Federal constituida por Honduras, El Salvador y Guatemala. El evento declaró constituida una Federación Internacional de Estudiantes con el objetivo de lograr la unificación de los estudiantes del mundo, teniendo sede temporal en México.

La resolución final convocaba a realizar el segundo Congreso en Buenos Aires al año siguiente (1922), hecho que no ocurrió. El siguiente Congreso se volvió a hacer en México diez años después, aunque no resultó una continuidad de este. Se realizó en otro contexto internacional donde los representantes españoles buscaban apoyos y fortalecer su influencia en la región.

ESPAÑA COMO PROTAGONISTA: LOS DOS CONGRESOS IBERO AMERICANOS DE ESTUDIANTES (MÉXICO, 1931 Y COSTA RICA, 1933)

El Primer Congreso Ibero Americano realizado en México en 1931 tuvo el protagonismo destacado de España, donde el dictador Miguel Primo de Rivera había dimitido y los estudiantes estaban en plena efervescencia, generando alianzas con el movimiento estudiantil mexicano, que ofreció la sede. La nota diferente respecto al evento anterior es que hubo menos participantes —estuvieron ausentes las delegaciones de Asia y de los Estados Unidos— y el único país europeo representado fue España. Estuvieron presentes los delegados de tres asociaciones internacionales de estudiantes: la Asociación General de Estudiantes Latinoamericanos, la Confederación Internacional de Estudiantes (CIE) y la Federación Universitaria Hispano Americana. Los referentes españoles y mexicanos impulsaron, además del Congreso, la creación de la Confederación Ibero Americana de Estudiantes (CIADE), que en los hechos fue una alianza de España con los países latinoamericanos presentes: México, Colombia, Bolivia, Honduras, Santo Domingo, Perú y Uruguay. Se aclaraba que serían incorporadas como miembros fundadores las organizaciones que también habían concurrido de Argentina, Costa Rica, Cuba y Nicaragua, cuando se constituyeran oficialmente en un plazo de diez meses.

Los argentinos habían llevado un documento para que los demás estudiantes se familiarizaran con los principios de la Reforma.⁶ En las conclusiones, los argentinos proponían: crear e incrementar las becas; implementar cursos de vaca-

6. Esta crónica está basada en el Primer y Segundo Congreso Ibero Americano de Estudiantes, publicados en Del Mazo (1941). Argentina no había sido incluida porque la FUA estaba en vías de reorganizarse y los presentes habían concurrido en nombre de la Federación de la Universidad Nacional de Buenos Aires (FUBA), una organización que no era de nivel nacional. Por Argentina fueron dos delegados: Emilio Bernat, presidente del Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas de la UBA, y Gregorio Aráoz, presidente del Centro de Estudiantes de Derecho y Ciencias Sociales (UBA). La bibliografía sobre el movimiento estudiantil argentino es hoy muy vasta. Ver, entre otros, Bonavena, Califa y Millán (2007); Califa (2014); Carli (2014); Bustelo (2015).

ciones para estudiantes; facilitar las convalidaciones de materias en los planes de estudio; escribir la Historia de las Universidades en Iberoamérica y la Historia y Sociología Iberoamericana; intercambiar publicaciones; fomentar el turismo estudiantil; colaborar con las campañas de alfabetización asegurando además que la educación primaria fuese gratuita, obligatoria, laica y estatal; organizar misiones universitarias, centros de difusión cultural y escuelas técnicas; propender a la total laicización de la enseñanza para hacerla completamente aconfesional; fomentar la coeducación obligatoria; abrir a la mujer el camino de las profesiones liberales y el de la igualdad de derechos civiles y políticos.

En el documento final del Congreso, todas las delegaciones acordaron declarar “Maestros de la Juventud Iberoamericana” a José Vasconcelos, Miguel de Unamuno, Enrique José Varona, Alfredo Palacios, José Ingenieros y José Martí. Se adhirieron a la causa antiimperialista que defendía el general Augusto César Sandino en Nicaragua y manifestaron un profundo dolor por la temprana muerte del peruano José Carlos Mariátegui. En su viaje de regreso, los argentinos, españoles y uruguayos hicieron una breve estadía en La Habana y denunciaron al dictador Machado y la persecución de los universitarios. Luego fueron a París con el propósito de hablar sobre un posible ingreso de la FUA a la Confederación Internacional de Estudiantes (CIE). Los argentinos creían de indiscutible utilidad vincular a la FUA con otro organismo internacional (había estado asociada a FIDE), aunque unas décadas después esta afiliación sería puesta en cuestión, como veremos más adelante.

En 1933 se realizó el Segundo Congreso Iberoamericano en San José de Costa Rica en el marco de la instauración de la Segunda República Española desde abril de 1931. A este encuentro, la FUA no pudo concurrir por razones económicas y las resoluciones del Congreso no llegaron a su sede, por lo que tenemos solamente la convocatoria publicada en la compilación realizada por Gabriel del Mazo (1941). En dicho documento se afirmaba que el régimen capitalista vivía sus últimas horas como estructura económica, política y moral. Los organizadores sostenían que eran pruebas evidentes de esta gran crisis: la guerra por el Chaco entre Paraguay y Bolivia; el conflicto entre Perú y Colombia; las matanzas de campesinos y obreros en El Salvador y en otros pueblos centroamericanos; las rebeliones armadas en casi todos los países de América Latina; la miseria creciente de las masas; y la tiranía de Machado en Cuba. En consecuencia, la juventud universitaria iberoamericana debía formular un programa de sustitución del sistema burgués decadente. El temario propuesto consistía en revisar el Estatuto de la CIAD E e iniciar acciones para contribuir a la formación de la conciencia de clase del proletariado; reforzar la vigilancia del Estado hacia las escuelas particulares; pronunciarse contra el imperialismo e impulsar la implementación de la ciudadanía iberoamericana.

EL INDOAMERICANISMO EN EL PRIMER CONGRESO LATINO AMERICANO DE ESTUDIANTES (SANTIAGO DE CHILE, 1937)

El año 1937 encontró a España envuelta en una cruenta guerra civil, por lo que su capacidad de organizar un nuevo Congreso se vio impedida y esta iniciativa no volvió a ser retomada. Los estudiantes del continente realizaron el primer Congreso latinoamericano, abandonando así la denominación “Ibero Americano” y cualquier referencia a la CIADE, que para esos años ya estaba disuelta. Los analistas remarcan que en este evento se destacó un sector estudiantil chileno admirador de la figura del peruano Haya de la Torre y su llamado a reconocer la existencia de “Indoamérica” (Moraga Valle, 2012). En la convocatoria inicial se llamó al Congreso a “definir la posición del estudiantado ante los actuales problemas sociales, políticos y económicos” que vivía “Indoamérica” (Moraga Valle, 2012). En la inauguración del evento se leyó un mensaje de Haya de la Torre que fue ovacionado por los asistentes, se pidió que el 23 de mayo fuese el Día del Estudiante Anti Imperialista y que se declarara al peruano “Maestro de la Juventud y Ciudadano de América”, fiel a la trayectoria revolucionaria del movimiento estudiantil del 18 (Moraga Valle, 2012).

Sin hacer mención a los Congresos anteriores, los chilenos consideraron como antecedente directo de este encuentro el Congreso de Estudiantes de Guadalajara realizado en México en 1936, donde se había propuesto la creación de la Confederación de Estudiantes Anti Imperialistas de América y a cuyas resoluciones adhirió la Federación de Chile.⁷ Sobre el problema imperialista, se buscó realizar un análisis de las guerras y revoluciones en Indoamérica y la acción anti-imperialista a seguir. Respecto al problema social, se propuso discutir la situación del obrero, del campesino y del indígena, y la posición del estudiantado en la lucha social. En referencia al problema educacional, se buscó abarcar el estudio de los niveles primario, secundario y universitario, y dentro de éste la autonomía y las cuestiones planteadas por la Reforma Universitaria: cogobierno, bienestar, deportes y el problema de las profesiones. Por último, sobre la posición y organización estudiantil, se propuso analizar la relación y organización de los estudiantes de Indoamérica y del mundo, la paz, la soberanía y la libertad de los pueblos.

Concurrieron delegaciones de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica — que envió a la única mujer de todo el evento—, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Puerto Rico, Venezuela y representantes de México y Brasil.⁸ Sobre las propuestas aprobadas en las sesiones plenarias, la delegación boliviana pidió que se acelerara la solución de paz sobre el Chaco, el conflicto con el Paraguay y que se estatizara la explotación de petróleo. Todas las dele-

7. Este apartado es un resumen del Primer Congreso Latinoamericano publicado en Del Mazo (1941).

8. Solía pasar que los delegados nacionales no podían viajar y hacían llegar sus documentos a representantes de otras nacionalidades que los leían en el evento. Por Argentina fueron Horacio Riente, presidente de la Federación Universitaria de La Plata; Julio Notta, secretario de FUA, y Carlos Santos, secretario de la Federación Universitaria de La Plata.

gaciones condenaron la invasión de Estados Unidos a Puerto Rico y la represión al movimiento independentista. Se saludó a los presidentes de México (Lázaro Cárdenas) y Colombia (Alfonso López), identificados con la reforma agraria y su adhesión a la Segunda República Española. Los delegados centroamericanos denunciaron a los agentes del imperialismo que actuaban en sus países, pidieron un homenaje al líder estudiantil cubano Julio Antonio Mella y al estudiante chileno Manuel Fuentes Mansilla. El conjunto se pronunció a favor de las víctimas republicanas de la guerra civil española y a enviar una comisión de dos estudiantes a ese país, llevando la solidaridad del estudiantado indoamericano. También postularon organizar un frente único por la paz denunciando a los gobiernos de Estados Unidos, Alemania e Italia y la realización de un Congreso Antiimperialista Indoamericano. A pesar de la entusiasta participación de los estudiantes, este tipo de Congreso y las acciones propuestas carecieron de continuidad.

FIN DE UN CICLO: EL CONGRESO AMERICANO DE ESTUDIANTES (SANTIAGO DE CHILE, 1943)

Como podrá apreciarse, este evento también tuvo pretensiones refundacionales, ya que se abandonó el nombre de “Latinoamérica” o alguna referencia a “Indoamérica” y se volvió a la antigua denominación de “Americano”. Fue el más conflictivo de todos y resultó el fin de un ciclo. Al Congreso no concurrió ninguna delegación oficial de Europa y estuvieron presentes delegaciones del continente americano provenientes de Canadá, Estados Unidos, Argentina, Uruguay, Chile, Paraguay, Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú, Venezuela, Panamá y Costa Rica. En medio de denuncias cruzadas, las delegaciones de Argentina (FUA) y Uruguay (FEUU) decidieron retirarse del evento previa lectura de un documento en el que se condenaba la conducta de los delegados comunistas y oficialistas que habían tenido una actitud lesiva para la democracia americana.⁹ Las críticas también fueron dirigidas a la Federación de Estudiantes de Chile, la FECH, por la inclusión indebida y arbitraria de algunas delegaciones que terminaron afectando la calidad de la representación estudiantil. Denunciaron que la delegación de Costa Rica se había constituido unos días antes del Congreso y estaba formada por estudiantes residentes en Santiago de Chile, al igual que la delegación de Panamá. Continuaban advirtiendo que los miembros de la delegación de Perú no habían sido seleccionados por los estudiantes sino por las autoridades de la Universidad de San Marcos, al igual que resultaba dudosa la representación de las delegadas de Canadá y Estados Unidos.

El otro punto de desacuerdo era que la FECH les había ordenado a todas las delegaciones ceñirse al temario por ellos formulado en el que se hacía referen-

9. Esta crónica está resumida del Congreso Americano publicado en Del Mazo (1967). La exposición del documento fue hecha por el argentino Héctor Grancelli Chá, acompañado por Víctor Tardá, Jorge Brusa, Ricardo Sangiácomo, Camilo Lanaro y Eduardo Holt Maldonado.

cia a la destrucción del nazismo internacional. Los argentinos y uruguayos creían que los participantes debían tener plena libertad para expresar sus ideas, problemas y consensuar los temarios. Los estudiantes disidentes explicaban que, si bien no desconocían la gravedad del tema planteado, consideraban que en otros países de América donde se soportaban verdaderas dictaduras, era primordial derrocar y destruir los fascismos internos que no eran sostenidos por el nazi-fascismo internacional, sino por las fuerzas capitalistas y reaccionarias de dichos Estados. De ahí que resultara imperioso, concluían, que el temario fuese más amplio para poder estudiar de manera integral todos los problemas de América y del mundo.

EL COMIENZO DE UNA NUEVA ÉPOCA: EL I CONGRESO LATINO AMERICANO DE ESTUDIANTES O CLAE (MONTEVIDEO, 1955)

Hemos mencionamos que este primer Congreso inauguró una nueva época de eventos estudiantiles que mantuvieron su continuidad hasta la actualidad. Estuvo signado por la Guerra Fría y sobre todo por el antiperonismo de la delegación argentina que procuró condenar al gobierno del general Juan D. Perón (1946-sept. 1955) y asociarlo a los líderes fascistas europeos. Al encuentro concurrieron delegados plenos y delegados observadores: los primeros tenían derecho de voz y voto y eran los representantes de las organizaciones nacionales y de las organizaciones que representaban a la mayoría de los estudiantes, en caso de que no existiese una organización nacional. Los “observadores” tenían solo derecho a voz y eran los representantes de las organizaciones locales y nacionales que no querían actuar como delegados plenos.

Los delegados plenos eran de Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Uruguay. Los delegados observadores provinieron de Brasil, Chile y México. El Congreso duró nueve días, se llevaron a cabo tres sesiones preparatorias para la aprobación del temario y 11 sesiones plenarias. Hacia el final del evento —cuenta la crónica aunque sin mencionar las razones— las delegaciones de Brasil, Ecuador y México se manifestaron en discrepancia con el criterio de la mayoría y se retiraron del Congreso.¹⁰

Las resoluciones del Congreso abarcaron las siguientes temáticas, entre otras: Reforma Universitaria; Autonomía universitaria; Coordinación de las universidades latinoamericanas; Relaciones directas entre las universidades; Laicismo; Enseñanza artística; Enseñanza media; Enseñanza técnica; Analfabetismo; Gravidad de la enseñanza; y Universidades Populares. Respecto a la autonomía, se afirmó que el estudiantado debía aspirar a obtener la más amplia autonomía docente, administrativa y financiera, atacada por los regímenes dictatoriales y se puso como ejemplo la situación de Argentina, donde el régimen peronista había eliminado todas las libertades universitarias y las conquistas de la Reforma,

10. Este relato es un resumen del *Congreso Latinoamericano de Estudiantes*, Montevideo, junio 1955 (folleto), ubicado en: Mesa de Entradas C n.º 1739, 22 marzo de 1957, Archivo de la UNLP.

enfrentando también la “heroica lucha” de los estudiantes de la FUA. Similar situación, se dijo, se vivía en Perú, Venezuela, República Dominicana, Honduras, Nicaragua y Paraguay.

En referencia al tercer y cuarto tema, se consideró de gran interés la coordinación de las universidades de Latinoamérica en materia de política universitaria. Se apoyó la Carta de Universidades Latinoamericanas surgida de la Unión de Universidades Latinoamericanas (UDUAL), por considerarla expresión de los anhelos estudiantiles reformistas; se repudió la actitud antidemocrática del gobierno dictatorial de Guatemala al expulsar de ese país a los funcionarios permanentes de la citada Unión; y se reclamó la participación estudiantil en los órganos de dirección y en los congresos de la UDUAL, siguiendo los principios reformistas.¹¹ Acerca de la organización y vinculación del estudiantado de América Latina, se afirmó que era necesario mantener la independencia del movimiento estudiantil latinoamericano de toda organización estudiantil internacional. Sin mencionarlas, esta última afirmación hacía referencia a la existencia de dos grandes organizaciones: la Unión Internacional de Estudiantes (UIE) y la Delegación Internacional de la 6.^a Conferencia Internacional de Estudiantes (CIE). En un documento de la época (ODUCAL, 1959) se afirmaba que la UIE tenía sede en Praga (Checoslovaquia), poseía una “preponderancia indiscutida” en América Latina y estaba “controlada por los comunistas” y los universitarios que vivían en los países de Europa y Asia bajo régimen marxista. La CIE, en cambio, tenía la sede en Leyden (Holanda) y era de “carácter político neutro” sostenida por los países de Europa Occidental y de América del Norte, con “libertad ideológica” y “libre dirección de su directiva”. Recordemos que en 1931 la FUA había intentado ingresar a la CIE.

En línea con esta nueva política de mantener la neutralidad, se llamó a lograr la unidad con los países poco desarrollados de Europa, Asia y África, sometidos también a la acción de los imperialismos. Además, los estudiantes repudiaron los gobiernos dictatoriales de España y Argentina por haber creado organizaciones estudiantiles dependientes con el objeto de dividir al movimiento estudiantil (SEU falangista y la CGU argentina), y pidieron la liberación de treinta exiliados guatemaltecos encarcelados por el gobierno del general Perón¹²; denunciaron la situación en Guatemala; apoyaron la nacionalización y socialización de todas las

11. La Reforma Universitaria de 1918 también ejerció su influencia entre los rectores de las universidades del continente. En 1949 se realizó en Guatemala el Congreso Universitario Latinoamericano con el auspicio del presidente Juan José Arévalo. Participaron los rectores de las principales universidades públicas y privadas y acordaron conformar la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Argentina no envió representantes oficiales pero estuvo como invitado especial el profesor Alfredo Calcagno, quien presentó un proyecto de Ley Orgánica de Universidades Latinoamericanas. Uno de los objetivos era promover el mejoramiento y afirmar y fomentar las relaciones de las universidades latinoamericanas entre sí y de estas con organismos como Unesco y OEA (Roltz Bennet, 1949). En 1954 se produjo el derrocamiento de Jacobo Arbenz, el presidente constitucional que sucedió a Arévalo en Guatemala. El régimen ordenó expulsar a los representantes que formaban parte de la comisión permanente de la UDUAL. A pesar de las dificultades, la UDUAL continúa funcionando hasta la actualidad.

12. Sobre el episodio de los guatemaltecos encarcelados, ver Rostica, Pedroni y Sala (2015).

riquezas en manos de compañías extranjeras; condenaron la dictadura de Perú y la represión a los estudiantes; se solidarizaron con los estudiantes de Paraguay; y repudiaron la invasión del dictador Somoza a Honduras, entre otros. Hacia el final, se resolvió que el próximo Congreso se hiciera en Santiago de Chile en 1956, aunque por distintas razones no pudo realizarse en esa ciudad.

EL II CLAE (LA PLATA, 1957) Y LA CREACIÓN DE LA OCLAE (1966)

El II Congreso de Estudiantes Latino Americanos fue organizado finalmente por la FUA en la ciudad de La Plata, durante la dictadura de la autodenominada “Revolución Libertadora” (1955-1958) que había derrocado a Perón en septiembre de 1955. El evento estuvo cruzado por las tensiones de la Guerra Fría y la opción por apoyar a Estados Unidos o a la Unión Soviética. El rector-interventor de la Universidad Nacional de La Plata auspició el Congreso, destinó una suma de dinero para su financiamiento, le cedió varios espacios para sesionar, dispuso la emisora de la Universidad, autorizó el uso de las instalaciones del Comedor Universitario y consiguió la colaboración de distintas dependencias de la provincia (Rodríguez, 2018).¹³

Participaron delegaciones de Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay. Como delegaciones “observadoras” estuvieron México y Chile; en condición de “observadores fraternales” concurren Estados Unidos y España; y como “observadores especiales”: Unión de Estudiantes Letones, Federación de Estudiantes Libres Húngaros, Grupo Colombia Libre, Club Colombiano y Centro de Estudiantes Venezolanos de La Plata y Buenos Aires. En su carácter de “observadores internacionales” asistieron la Unión Internacional de Estudiantes (UIE) y la Delegación Internacional de la 6.ª Conferencia Internacional de Estudiantes (CIE).

Según el analista Claudio Arca (2006), la presencia de las dos organizaciones internacionales exhibía los conflictos internacionales del momento: mientras la CIE pretendía obtener la más enérgica condena de la política soviética, la UIE se expresaba en sentido opuesto contra el imperialismo norteamericano y el colonialismo. Según Arca, un sector de la “derecha reformista argentina” favoreció a la CIE, ejerció una fuerte oposición a la presencia de la UIE, y hasta logró impedir que se leyera completo un informe apoyado por otro grupo de la FUA. Dicho informe había sido escrito por el periodista Gregorio Selser. Allí definía a la Guerra Fría como el enfrentamiento de los Estados Unidos y del llamado “bloque occidental”, contra la Unión Soviética y el llamado “bloque oriental o bloque situado detrás de la cortina de hierro”. Advertía que los estudiantes no debían tomar partido por ninguno de los dos bandos, aunque se detenía en describir extensamente las tropelías de todo orden cometidas por los Estados Unidos durante

13. Esta crónica está basada en Selser (1957), Arca (2006) y Rodríguez (2018).

el siglo XX en desmedro de la libertad, la economía y la soberanía de los pueblos de Nuestra América (Selser, 1957).¹⁴

El temario acordado fue el siguiente: situación de las organizaciones estudiantiles de Latinoamérica; problemas de orden administrativo y educacional de los universitarios; problemas gremiales y económicos de los estudiantes; vinculación de las organizaciones estudiantiles de Latinoamérica; problemas políticos y sociales de los estudiantes; y la situación estudiantil internacional (Arca, 2006).

Luego de este congreso de La Plata se organizó en septiembre de 1959 el III CLAE en Caracas (Venezuela) que estuvo marcado por el triunfo de la Revolución Cubana. En 1961 la CIE intentó llevar a cabo el IV CLAE en Brasil financiado por Estados Unidos, pero fracasó por la denuncia de la mayoría de las federaciones estudiantiles. Finalmente, se hizo el IV CLAE en La Habana (Cuba) en 1966, donde se fundó la OCLAE (Organización Continental Latinoamericana de Estudiantes, a la que en 1992 se le agregaría el término de “Caribeña”) y se eligió la Federación Estudiantil de Cuba para presidirla. De acuerdo a la página oficial, los congresos continuaron de esta manera: IV CLAE: 1966 (La Habana, Cuba); V CLAE: 1973 (Santiago de Chile); VI CLAE: 1979 (La Habana, Cuba); VII CLAE: 1983 (Managua, Nicaragua); VIII CLAE: 1987 (La Habana, Cuba); IX CLAE: 1992 (Montevideo, Uruguay); X CLAE: 1995 (Santo Domingo, República Dominicana); XI CLAE: 1998 (São Paulo, Brasil); XII CLAE: 2000 (La Habana, Cuba); XIII CLAE: 2002 (Guadalajara, México); XIV CLAE: 2005 (São Paulo, Brasil); XV CLAE: 2007 (Quito, Ecuador); XVI CLAE: 2011 (Montevideo, Uruguay), XVII CLAE: 2014 (Managua, Nicaragua) y XVIII CLAE: 2018 (Córdoba, Argentina).

En la actualidad, la OCLAE —que organizó el CLAE en Córdoba— está presidida por una mujer y, según reza su página web, el movimiento estudiantil latinoamericano se sigue autodenominando reformista, luchando por la universidad “autónoma, cogobernada, democrática, crítica, de acceso libre y universal, y gratuita”. En el marco de la celebración mencionada por los 100 años de la Reforma en Córdoba, su presidenta cubana reafirmó los principios de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008 que sostienen que la educación debe ser un “bien público social, un derecho humano universal y responsabilidad de los Estados”.

14. Un comentario más extenso de este documento está en Rodríguez (2018).

FUENTES DOCUMENTALES

Boletín de la ODUICAL, Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, n.º 3, agosto de 1959.

Primer Congreso Ibero Americano de Estudiantes (México, 1931), en Del Mazo, G. (1941) (comp.), *La Reforma Universitaria. Propagación Americana*, tomo II, Buenos Aires, Centro de Estudiantes de Ingeniería, pp. 506-529.

Segundo Congreso Ibero Americano de Estudiantes (San José de Costa Rica, 1933), en Del Mazo, G. (1941) (comp.), *La Reforma Universitaria. Propagación Americana*, tomo II, Buenos Aires, Centro de Estudiantes de Ingeniería, pp. 531-533.

Congreso Latino Americano de Estudiantes (Santiago de Chile, 1937), en Del Mazo, G. (1941) (comp.), *La Reforma Universitaria. Propagación Americana*, tomo II, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 534-543.

Congreso Americano de Estudiantes (Santiago de Chile, 1943), en Del Mazo, G. (1967) (comp.), *La Reforma Universitaria. Propagación Americana*, tomo II, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 386-391.

Congreso Latino Americano de Estudiantes, Montevideo, junio 1955 (folleto).

ROLTZ BENNETT, J. (1949), “El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas”, en *Universidad de México. Órgano de la Universidad Nacional Autónoma de México*, n.º 34, octubre, pp. 1 y 4.

SELSER, G. (1957), *Situación político-social de América Latina*, Ed. Perrot-Centro de Derecho y Ciencias Sociales, Colección Cuadernos, Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

AGÜERO, Ana C. y Eujanian, A. (coord.) (2018), *Variaciones del reformismo. Tiempos y experiencias*, Rosario, HyA ediciones.

ARCA, C. (2006), “Segundo Congreso Latinoamericano de Estudiantes”, en Biagini, H. y Roig, A. (dir.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, tomo II, Buenos Aires, Biblos, pp. 467-479.

BERGEL, M. (2008), “Latinoamérica desde abajo. Las redes transnacionales de la Reforma Universitaria (1918-1930)”, en Sader, E.; Gentili, P. y Aboites, H. (comp.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 146-185.

— y MARTÍNEZ MAZZOLA, R. (2010), “América Latina como práctica. Modos de sociabilidad intelectual de los reformistas universitarios (1918-1930)”, en Altamirano, C. (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina II. Los avatares de la ciudad letrada en el siglo XX*, Buenos Aires, Katz, pp. 119-145.

—, coord. (2018), *Los viajes latinoamericanos de la Reforma Universitaria*, Rosario, HyA ediciones.

- BONAVENA, P. A.; CALIFA, J. S. y MILLÁN, M. (2007) (comp.), *El movimiento estudiantil argentino: historias con presente*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.
- BUCHBINDER, P. (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- BUSTELO, N. (2015), “La reforma universitaria desde sus grupos y revistas: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)”, Tesis de doctorado, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- BIAGINI, H. E. (2002), “Redes estudiantiles en el Cono Sur (1900-1925)”, en *Revista Universitas*, n.º 17, pp. 279-296.
- CALIFA, J. S. (2014), *Reforma y Revolución. La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966*, Eudeba, Buenos Aires.
- CARLI, S. (2014) (comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CIRIA, A. y SANGUINETTI, H. (1987), *La reforma universitaria*, Buenos Aires, CEAL.
- GARCÍA, S. V. (2000), “Embajadores intelectuales. El apoyo del Estado a los Congresos de estudiantes americanos a principios del siglo XX”, en *Estudios sociales*, n.º 19, pp. 65-84.
- MARKARIAN, V. (coord.) (2018), *Movimientos estudiantiles del siglo XX en América Latina*, Rosario, HyA ediciones.
- MORAGA VALLE, F. (2012), “El Congreso de Estudiantes Latinoamericanos de Santiago. Antiimperialismo e indoamericanismo en el movimiento estudiantil chileno (1935-1940)”, en *Historia Crítica*, n.º 47, pp. 187-213.
- (2014), “Reforma desde el sur, revolución desde el norte. El Primer Congreso Internacional de Estudiantes de 1921”, en *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, n.º 47, pp. 155-195.
- PORTANTIERO, J. C. (comp.) (1978), *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria, 1918-1938*, México, Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2018), “Educación y universidad en los años de la ‘Libertadora’: redes transnacionales y Guerra Fría cultural”, en Galván, M. V. y Osuna, F. (comp.), *La Revolución Libertadora en el marco de la Guerra Fría. La Argentina y el mundo durante los gobiernos de Lonardi y Aramburu*, Rosario, Prohistoria, pp. 91-110.
- ROSTICA, J. C.; PEDRONI, N. y SALA, L. (2015), “Asilo y detención. Los guatemaltecos de 1954 en la Argentina de Perón”, en *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*, vol. 16, n.º 2, pp. 1-15.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2008), *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918:2008*, Buenos Aires, CLACSO.

Autores

Hugo Aboites

Profesor-Investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, doctor en Educación, exrector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2014-2018).

Natalia Bustelo

Doctora en Historia (UNLP), magister en Sociología de la Cultura y Análisis cultural (IDAES/UNSAM) y profesora de Filosofía (UBA). Docente en UNSAM y UBA. Integra el Consejo Académico del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina (CeDInCI). Investiga sobre el vínculo entre intelectuales, filosofía e izquierdas en el siglo XX. Su tesis doctoral analizó las revistas sudamericanas de la Reforma Universitaria (1914-1930) y recibió el premio a la Mejor Tesis 2014-2015, otorgado por el Colegio de México en el marco del III Congreso de Historia Intelectual. Es autora de *Todo lo que necesitás saber sobre la Reforma Universitaria* (Paidós, 2018).

Andrés Cañas

Licenciado en Sociología, Magister en Ciencias Sociales, con Orientación en Investigación UNC, Codirector de la revista *Solidaridad Global Con la Humanidad/Con el Planeta/Con la Paz-UNVM*.

Docente de la asignatura “Problemática Universitaria”, UNVM, docente en el seminario “István Meszáros o las bases teóricas del movimiento bolivariano”. Participó en el seminario “El Socialismo del Siglo XXI”; UNC y “Cuestionando el poder: Foucault y Meszáros”; UNC.

Libros publicados: *Crimen en los dominios de Angeloz*, Editorial Dirple. *Por los Caminos de la Patria Grande*, Ediciones del Pensamiento Nacional, Colihue. *La necesidad de un nuevo paradigma de reproducción metabólica social*, Editorial Europea.

Fue director del semanario *Hoja por Hoja*, Córdoba; jefe de la sección Internacional *Diario Córdoba*; redactor, columnista y corresponsal de distintos medios periodísticos nacionales y europeos.

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales. Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es Director Adjunto del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF) y Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de ese mismo Centro. Desde 2018 es el Director de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Ha sido el Coordinador del Eje Temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” de la 3.^a Conferencia Regional de Educación Superior, reunida en Córdoba en junio 2018 (CRES 2018). Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela. Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Isela Mo Amavet

Profesora de Historia, graduada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Responsable de la Subdirección de Estudios y Archivos Especiales de la Biblioteca del Congreso de la Nación. Además, forma parte del comité editorial “JDP, los trabajos y los días”, colección que edita la BCN. Ha trabajado en distintos ámbitos de educación media y superior, y dictado cursos de capacitación docente para el Programa Nuestra Escuela del Ministerio de Educación. Actualmente, es docente del área curricular Trabajo Social Universitario I de la Universidad Nacional de Avellaneda y de la cátedra de Investigación Histórica I para el profesorado de Historia del ISFD n.º 1 de Avellaneda.

Laura Graciela Rodríguez

Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata y profesora adjunta ordinaria del Departamento de Sociología de la misma universidad. Ha publicado más de 50 artículos en revistas nacionales y extranjeras. Es autora además de los libros: *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, (Rosario: Prohistoria, 2011); *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)*, (Rosario: Prohistoria, 2012); y *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)*, (Buenos Aires: Prometeo, 2015). En coautoría con Flavia Fiorucci publicó *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2018); y con Germán Soprano *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas* (Rosario, Prohistoria, 2018).

Guadalupe Seia

Licenciada en Sociología (UBA), Magister en Historia Contemporánea (UNGS), Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Se desempeña como becaria de CONICET y docente auxiliar en la carrera de Sociología de la UBA. Forma parte de los proyectos de investigación “Políticas Públicas, Universidad y Movimiento Estudiantil: el caso de la UBA entre 1974 y 1984” (PIP-CONICET) y “Universidad, movimiento estudiantil y políticas universitarias 1973-2012” (UBACYT). Sus estudios de posgrado focalizan sobre la historia reciente de la Universidad de Buenos Aires y su movimiento estudiantil, especialmente durante la última dictadura en Argentina. Ha publicado artículos en revistas internacionales y capítulos de libro en Argentina y México.

Apéndice documental

Manifiesto Liminar

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América Manifiesto de la Federación Universitaria de 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 resultado 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 nos quedan son las libertades que nos 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 porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contra-revolucionarios 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 el 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 al 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 mediocrizar 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 -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del 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. Reclama 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 solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejerce 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 de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados 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 reclama 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 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 Dr. José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de los 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 un 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 el continente. Que en nuestro país una ley -se dice- la de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos. Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral los está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca 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 solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, 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 elección rectoral, aclara singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. El 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 han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de

una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuanta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, 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. Aquellos 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 oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la Asamblea Universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, par inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, en 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 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. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la Ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del Salón de Actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionada en el propio Salón de Actos de la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de la huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados 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 fueron 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 par 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 lecciones, 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 a 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 nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, no 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 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, compañero 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 de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle 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.

21 de junio de 1918

Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidente. Gurmensindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.

Índice

Nota editorial	7
La Reforma Universitaria durante la última dictadura. Entre su erradicación y su revalorización en la Universidad de Buenos Aires (1976-1983) <i>Guadalupe Seia</i>	9
Revistas para una “nueva generación”. Un recorrido por las publicaciones argentinas de la Reforma Universitaria (1914-1930) <i>Natalia Bustelo</i>	25
Reforma Universitaria del 18 o el duro despertar de un sueño <i>Andrés Cañas</i>	41
Cien años de la Reforma del 18: una herencia en disputa <i>Isela María Mo Amavet</i>	57
Un siglo después de la Reforma Universitaria de 1918, la reunión cumbre de las universidades latinoamericanas reconoce la importancia de los pueblos indígenas y afrodescendientes <i>Daniel Mato</i>	67
La universidad perseguida: México <i>Hugo Aboites</i>	87
Los estudiantes reformistas y su proyección latinoamericana: los Congresos Internacionales <i>Laura Graciela Rodríguez</i>	103
Autores	117
Apéndice documental: Manifiesto Liminar	121

