



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

01082
3
25

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNAM

LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA
EN AMERICA LATINA:
MODALIDADES Y PROYECCION
SOCIAL

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS

P R E S E N T A:

ENRIQUE VILLARREAL RAMOS



MEXICO. D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

273983

1999



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PRESENTACIÓN

La autonomía universitaria es una institución latinoamericana, según expresión de Leopoldo Zea. La autonomía, surgida a partir de la Reforma de Córdoba, se ha convertido en uno de los componentes fundamentales y originales, de nuestras actuales universidades públicas.

Creada desde la circunstancia propia, la autonomía ha contribuido a modelar la universidad latinoamericana, tanto en su estructuración interna como en sus relaciones con el Estado y la sociedad, al grado que se le considera un principio consubstancial al quehacer académico y un medio imprescindible para cumplir con la responsabilidad nacional de los universitarios, dados los fines de crítica y promoción del cambio social (a través de lo académico) que solemos otorgarles a las casas de estudio.

En un sentido etimológico la autonomía significa "normarse por sí mismo" o "el estudio sobre las leyes de sí mismo". De tal forma que la autonomía es, antes que nada, una cualidad de un ente (individuo, institución, nación...) por proporcionarse determinadas normas de comportamiento y poder regirse a sí mismo. Conforme a las legislaciones latinoamericanas actuales, la autonomía universitaria es el conjunto de facultades autodeterminativas organizacionales (de autogobierno, autolegislación y manejo patrimonial) e intelectuales (de libertad académica para organizar sus estudios, investigar, extender la cultura, entre otras) reconocidas por el Estado, a fin de cumplir con el compromiso de satisfacer los requerimientos nacionales, en materia de formación profesional, desarrollo científico y humanístico, y preservación, creación y difusión de la cultura.

Es decir, la autonomía es un conjunto de *derechos y obligaciones* dentro un marco jurídico y político. La universidad pública es una institución del Estado, y la autonomía es una figura del régimen descentralizado. Por lo mismo no puede ser sinónima de libertad* o independencia. Pero tampoco puede ser interpretada como autarquía o autosuficiencia económica, porque el Estado, a raíz del constitucionalismo social y del ascenso de la

* En este trabajo por libertad se entiende la posibilidad real de ejercer acciones no concertadas sin perjuicio del entorno.

democracia hacia el primer tercio del siglo XX, se encuentra comprometido con la educación y la cultura del pueblo.

Uno de los objetivos fundamentales de la obra fue realizar una investigación histórica sobre los antecedentes, componentes esenciales, conceptualizaciones, manifestaciones concretas de la autonomía universitaria en América Latina, desde la época medieval hasta la Reforma de Córdoba, y muy especialmente de los modelos de autonomía encontrados hasta ahora en el siglo XX.

Así, el trabajo destacó los elementos autonómicos relevantes que la historia universitaria ha legado, e incorporado a nuestra concepción actual de autonomía. Ello mostró que, si bien no hay una continuidad entre los distintos tipos de universidad (más bien la historia universitaria está caracterizada por abruptas rupturas y la configuración de muy distintos modelos), éstos no se dan en el vacío, sino que suelen asumir, asignándoles un perfil propio, diversos elementos de la historia o tradición universitaria.

De este modo, se presentan tres modelos de autonomía, configurados a partir de la historia concreta: el claustral, el político y el académico. La existencia de tales modelos revela la inexistencia de una interpretación unívoca de la autonomía, y que su implantación depende de variables circunstancias económicas, sociales y políticas específicas. Además, dichos modelos constituyen categorías y conceptos útiles para el análisis de la problemática universitaria, y la elaboración de modelos científicos sobre las universidades.

Finalmente, el otro objetivo principal del trabajo fue proponer un modelo para la práctica autonómica. Es decir, se consideró a la autonomía un objeto formal, y mediante la aplicación del método dialéctico-estructural se definieron sus parámetros categóricos (el conjunto de factores determinantes de la autonomía); se determinaron sus contradicciones fundamentales (dialección de los parámetros) y, a partir de ello (teniendo como supuesto el análisis histórico realizado en los primeros dos capítulos), se propuso un modelo *deseable* de autonomía para nuestras universidades públicas. Lo cual implicó una crítica a la praxis autonómica vigente (el referente es la universidad pública autónoma mexicana), y un deber ser, pero no abstracto o apriorístico, sino creado desde la circunstancia propia y dirigido a ella.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la cuestión de la autonomía, y no sólo la relativa a las universidades sino en general a cualquier ente, sea individuo o nación, pareciera una reflexión antidiluviana. En estos tiempos neoliberales y globalizadores, cuando impera la dictadura del capital financiero internacional, la rivalidad entre bloques económicos regionales, la interdependencia mundial y el paradigma productivista, utilitarista y eficientista, en fin, “el triunfo del liberalismo y final de la historia”, todo lo relativo a la autodeterminación de los pueblos y la soberanía nacional, resulta condenado a ser archivados y, en el “mejor de los casos”, a ser clichés en algún despistado discurso político de ocasión.

Nunca como ahora, el capital financiero había ejercido una dictadura de verdadero rango mundial; ni las naciones tan vulnerables a la anárquica dinámica especulativa y del mercado mundial. Dentro del mundo globalizado ya nadie está a salvo, y *absolutamente todos* somos rehenes de la locura informática, los vaivenes bursátiles, el individualismo y la competencia feroces, el utilitarismo rapaz, y del eficientismo y evaluacionismo compulsivos. Somos víctimas de un nuevo “totalitarismo”: un sistema destructor de la especificidad humana y de sus sentimientos más nobles, e instaurador de una única visión del mundo y una cultura, forjador de un sujeto (global) productivista, pragmático y egoísta.

Nosotros en América Latina lo sabemos muy bien, porque hemos sufrido hasta el tuétano, el significado de la crisis, el neoliberalismo y la globalización. La enorme deuda social es una realidad lacerante y creciente: millones sin casa, desempleados, enfermos, hambrientos y analfabetos...sin seguridad ni esperanza. El desmantelamiento del Estado desarrollista trajo la “estabilidad macroeconómica” y la “eficiencia privada”, pero a cambio del sacrificio de una población inerme, cada día más desesperada porque “vive para trabajar y no le alcanza para vivir”. Las terribles desigualdades e injusticias sociales aumentan exponencialmente e incrementan la deuda histórica tenida con los pobres y marginados.

Es esta situación, precisamente, lo que permite mantener vigente el ideal autonomista. La autonomía como aspiración de todo organismo a la autenticidad y a la libertad, ideales consustancial a todo ser vivo y creador. El hombre no puede renunciar a dichos ideales, sin dejar de ser tal, pues si se deja desintegrar en el todo (en la coyuntura actual, la sociedad global neoliberal), entonces, pierde individualidad, su sentido específico, y razón por trascender más allá de los límites de sus intereses inmediatos y los impuestos por la cultura utilitarista y economicista. Luchar por su autonomía es defender su ser y existencia específicas.

Las instituciones, en tanto expresiones humanas, también aspiran a manifestar su personalidad y dejar huella de su quehacer cotidiano y social. Las universidades públicas, concretamente, son organismos peculiares, con objetivos y metas que desbordan lo meramente educativo. El Estado y la sociedad les asignan propósitos muy concretos: conservar, producir y difundir conocimientos, estudiar los problemas nacionales y proporcionar, formar profesionales útiles al país, desarrollar la inteligencia nacional. Y generar alternativas culturales. Pero los universitarios suelen atribuirse misiones más elevadas (que desbordan lo meramente educacional), tales como participar en el cambio social y en la realización de los grandes ideales humanos. La universidad, en tanto institución cultural, también aspiran a una autonomía que les permita reafirmarse, crecer, cumplir con su responsabilidad social y trascender históricamente.

¿Por qué nuestro interés en la universidad pública? ¿Cuál es su especificidad e importancia? ¿Qué significa la autonomía para ellas y para todos?

Ayer y hoy lo público es aquella función cuya realización permite reconstituir al hombre atomizado en un ente social, con derechos y responsabilidades con él mismo y la comunidad. El capitalismo se empeña en despertar los apetitos más voraces del hombre para transformarlo "en lobo del hombre", según la célebre expresión de Hobbes. El Estado democrático, sin embargo, intenta contrarrestar lo más irracional del ser humano y "hacerlo" convivir y desarrollarse, pese a las poderosas tendencias entrópicas que amenazan el tejido social.

Contra lo que parece, Estado democrático y sociedad son uno sólo (comparten fines y se encuentran insertos en una misma realidad), ambos se condicionan mutuamente, y su supervivencia estriba en la capacidad de los hombres para conciliarlos y trabajar unidos por los ideales que cada individuo y grupo humano (nación) deben darse (*conforme a las necesidades de su circunstancia*) y compartirlos con todos los demás. Estado y sociedad se han dado instituciones para racionalizar al mundo y satisfacer las necesidades crecientes de los hombres.

De las instituciones sociales que están llamadas a cumplir los ideales humanos, las universidades públicas tienen un lugar muy especial. Su historia no sólo refleja el devenir económico, social y político de nuestros pueblos, sino que ellas han participado destacadamente en la configuración de cada sociedad latinoamericana. La aparición, conformación y desarrollo de la universidad pública se encuentra indisolublemente unida con las luchas sociales (institucionales, populares) por el surgimiento, organización y evolución de los Estados y naciones.

La universidad pública, representativa del esfuerzo intelectual colectivo, es un objeto y sujeto *especial* de la historia latinoamericana, pues su accionar ha trascendido sus objetivos y metas formales (los exigidos por el sistema social imperante). La producción cultural tiende a romper las fronteras espaciales y temporales, y a autonomizar sus creaciones hasta la inmortalidad fijada por los mismos hombres.

Desde que el Estado decidió transformar las viejas instituciones virreinales o crear nuevas universidades, éstas comenzaron a desempeñar un papel superior al asignado *formalmente* por los poderes dominantes. Así como la universidad virreinal no se limitó a satisfacer los requerimientos del Estado y la Iglesia, puesto que participó en la formación de una nacionalidad, la institución de inspiración napoleónica tampoco se concretó a dar respuesta a los requerimientos estatales en materia de formación profesional. La universidad positivista no se restringió al cultivo de la ciencia ni la universidad reformista se ha limitado a cumplir con la clásica triada funcional.

La universidad pública ha concentrado lo más relevante del esfuerzo intelectual de cada sociedad latinoamericana, al grado que su tarea educativa ha sido también cultural (en el sentido amplio del término), porque ha participado en la formación de las nacionalidades, y de una conciencia nacional y americana; en la organización de los Estados-nación; el desarrollo económico, social y cultural autónomos; la democratización social .. El hechizo que ejercen las universidades públicas sobre los investigadores, se explica por sus aspiraciones ha trascender la inmediatez de la formación profesional, científica y humanística (difícilmente las escuelas privadas lo hacen) y pretender la realización de ideales humanos universales o los creados por nosotros mismos.

Hoy en día, tal y cómo señalamos en la Presentación, la autonomía suele definirse como un conjunto de facultades autodeterminativas organizacionales e intelectuales que poseen las universidades para llevar a cabo sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura, y poder cumplir con su compromiso de dar respuesta a los grandes problemas nacionales. De este modo, cuando hablamos de autonomía nos referimos, tanto a un ámbito de relaciones internas (el modelo institucional) como externas (la dialéctica con el Estado y la sociedad), y la distinguimos de lo que es "la libertad".

Si con anterioridad a la Reforma Universitaria de 1918, de la emergencia del constitucionalismo social y la ampliación de las funciones del Estado, no se puede hablar de la existencia de universidades autónomas, en estricto sentido, también es verdad que en la rica historia universitaria encontramos diversos elementos que nos fueron legados y forman parte de nuestra concepción autonómica actual.

Así, por ejemplo, cuando los movimientos estudiantiles reformistas demandaron el cogobierno, aludieron a la Universidad de Bolonia durante el medievo (donde los estudiantes tuvieron el poder). Y, aunque son diferentes las facultades autodeterminativas de la universidad medieval a las poseídas por las casas de estudios actuales, hallamos una similitud importante: el anhelo estudiantil por obtener derechos básicos para llevar a cabo sus respectivos fines. Es decir, la existencia común de una voluntad autonomista, si bien fue hasta fines del siglo XIX cuando comenzó a conceptualizarse la autonomía.

Con ello, no afirmamos que se diera una continuidad entre la institución medieval y la actual, ni siquiera entre la universidad napoleónica y la reformista. Naturalmente existen rupturas históricas entre cada una de ellas, algunas bastante violentas y radicales. En tal forma, no planteamos la existencia de un mismo proceso autonomista que tenga su origen en el medievo, como tampoco existe continuidad entre la concepción universitaria medieval con las ulteriores. Pero ello no significa la ausencia de una tradición universitaria que ha conservado ciertos elementos o características autonómicas, actualmente muy valoradas (como la participación de los estudiantes en el gobierno siguiendo el ejemplo citado).

La universidad emergida de la Reforma de Córdoba es creación original latinoamericana. Surgida como reacción contra el modelo profesionalista (en su versión más anquilosada), cuyos rasgos más notables fueron el conservadurismo y el enclaustramiento), los estudiantes argentinos crearon un particular modelo de universidad conocido ahora como *latinoamericano*. Entre las notas más sobresalientes se encuentran el cogobierno, la renovación pedagógica, la libertad de cátedra, investigación y aprendizaje, la gratuidad, el ingreso irrestricto o carácter masivo, la extensión, la función crítica, la misión social, y el elemento que da articula y otorga sentido a todos: la autonomía. Ella es una institución auténticamente latinoamericana. Emanada de nuestra circunstancia para satisfacer demandas y expectativas de la misma.

En el espíritu reformista la autonomía no era una finalidad en sí. Las demandas no reivindicaban un gremialismo estudiantil. La autonomía constituyó un objetivo para la concreción de metas más elevadas: la transformación social y la liberación nacional, desde la particularidad cultural universitaria. El reformismo cordobés deseaba una "universidad académica", es decir, aquella institución dedicada a la docencia, investigación y extensión, pero con una responsabilidad social conscientizadora y transformadora.

No todos entendieron el mensaje liberal-académico de Córdoba. Según veremos, la Reforma del 18 también inspiró a aquellos ansiosos por hacer "la Revolución" desde la universidad, y aprovecharon su autonomía para enfrentarse políticamente al Estado, hasta

que la institución fue intervenida y los universitarios perseguidos brutalmente. De este manera, el reformismo cordobés no se tradujo en una única concepción de universidad.

Si la Reforma Universitaria generó diversas modalidades de universidad, la conquista y defensa de la autonomía, así como la particular relación de la institución con el Estado y la sociedad, dieron lugar a determinados modelos autonómicos. La autonomía fue una conquista universitaria (actualmente es reconocida en las legislaciones latinoamericanas), pero resultó sumamente vulnerable ante las crisis políticas, económicas y sociales característicos de la región. Crisis, dictaduras y guerras civiles han flagelado a nuestros pueblos, y la autonomía ha sido uno de sus derechos menos indemnes, dado el carácter crítico y conscientizador de las casas de estudios. Asimismo, los universitarios han interpretado la autonomía de diversas maneras, lo cual, ha producido determinados proyectos de universidad. A lo largo del siglo XX, han existido diversos modelos de autonomía universitaria, resultado de la conjunción de las circunstancias externas con los proyectos universitarios.

De lo anterior se derivan una serie de problemas históricos y teóricos con respecto a la autonomía. ¿Cómo se ha dado la dialéctica entre la universidad y los poderes imperantes, y a que modos de configuración autonómica ha producido? ¿Cuál es elementos autonómicos nos ha heredado la historia universitaria? ¿Cuándo comenzó a conceptualizarse la autonomía? ¿En qué consistió? ¿Cómo configuraron los reformistas cordobeses a la autonomía? ¿Es ella el principio ordenador o articulador de los componentes estructurales de la universidad latinoamericana? Si es así, ¿cómo los articula? ¿Cuáles modalidades emergen de la Reforma del 18? ¿Qué clases de modelos autonómicos han surgido en el siglo XX? ¿Cómo ha sido la relación con el Estado? ¿La autonomía es sinónima de independencia, autarquía y extraterritorialidad? ¿Es lo académico lo esencial de la autonomía? ¿Se le ha estudiado como una dialéctica particular que establece con el Estado y la sociedad? ¿Es posible elaborar un modelo *deseable* de autonomía?

En fin, son sólo algunos de los cuestionamientos que abordaremos a lo largo del estudio. Naturalmente, éste se encuentra muy lejos de agotar el tema. El lector constatará la ausencia de una multiplicidad de cuestiones relevantes en torno a la autonomía, y que están por investigarse en futuros trabajos.

De esta forma, uno de los objetivos fundamentales del estudio fue realizar una investigación histórica sobre los antecedentes, componentes esenciales, conceptualizaciones, manifestaciones concretas de la autonomía universitaria en América

Latina, desde la época medieval hasta la Reforma de Córdoba, y muy especialmente de los modelos de autonomía encontrados hasta ahora en el siglo XX.

Asimismo, el otro propósito principal de la obra fue considerar a la autonomía un objeto formal, y a través de la aplicación del método dialéctico-estructural se definieron sus parámetros categóricos (el conjunto de factores determinantes de la autonomía), se encontraron sus contradicciones fundamentales (dialección de los parámetros) y, a partir de ello (teniendo como supuesto el análisis histórico realizado en los primeros dos capítulos), se propuso un modelo *deseable* de autonomía para nuestras universidades públicas.

Nuestras hipótesis fundamentales son:

- Que la autonomía no es autónoma, es decir, no se puede hacer una caracterización general de la autonomía ni elaborar un concepto apriorístico, sino que debe ser ubicada en su circunstancia histórica, y definida, explicada, interpretada y valorada desde aquella.
- Que lo esencial (fundamental) de la autonomía es lo académico. Sin menospreciar el conjunto de facultades organizacionales, tales como la capacidad autolegislación y autogobierno, éstas, a final de cuentas, son un *medio* que permite desarrollar sus atribuciones intelectuales (libertad académica, renovación pedagógica, etc.), y realizar funciones sustantivas y cumplir con su responsabilidad social. Si definimos a la universidad por sus fines, entonces, lo académico es lo propiamente universitario, y su razón de ser es dar respuesta a las necesidades sociales y nacionales.
- Que las relaciones entre la Universidad y el Estado y la sociedad son dialécticas, esto es relaciones de contradicción, de antagonismo o complementariedad. Lo cual, es esencial para entender la autonomía como una relación crítica y propositiva que establece la casa de estudios frente al Estado y la sociedad.
- Que, por ende, la historia de la autonomía ha consistido en una lucha permanente de los universitarios por conseguir un espacio y reconocimiento de los poderes imperantes, a fin de poder llevar a cabo sus labores académicas con el objeto de responder a los requerimientos sociales. La dialéctica política (las tensiones, los conflictos) entre la universidad y el Estado ha producido diversas configuraciones autonómicas a lo largo de la historia. Tal dialéctica se ha caracterizado por establecer una relación constructiva entre universidad y Estado, o por una conflictividad de mediana o alta intensidad.

- Que la autonomía aparece con la Reforma de Córdoba, pero sus antecedentes se remontan a las primeras universidades medievales. Sin duda no hay una línea de continuidad entre las universidades medievales y las actuales, pero sí existen elementos autonómicos (tales como la participación estudiantil dentro del gobierno, el nombramiento de sus autoridades, la libertad académica, entre otros) legados a la historia universitaria, y que consideramos valiosos, aunque les otorgamos una configuración particular, de acuerdo a nuestras actuales necesidades.
- Que la autonomía surgida a raíz de la Reforma Universitaria de Córdoba no tiene una interpretación unívoca, pues se han producido diversas modalidades y experiencias derivadas de ella., y sobre todo, *diversos modelos de autonomía*, conformados, a su vez, por determinadas concepciones universitarias y por una específica dialéctica entre la universidad, el Estado y la sociedad.
- Que el concepto de autonomía emergido del movimiento cordobés, posibilita articular a los diversos componentes estructurales de la universidad latinoamericana. Esto es, si se considera a la autonomía, simultáneamente, como un conjunto de facultades autodeterminativas y una relación social con el Estado y la sociedad, entonces, la autonomía significa, a la vez, un proyecto de universidad y una determinada articulación social.
- Que es posible considerar a la autonomía un objeto formal y aplicarle un procedimiento de análisis cualitativo de sistemas. Es posible, asimismo, a partir de tal aplicación y del estudio histórico concreto, proponer un modelo deseable de autonomía (modelo para la práctica, distinto del científico emanado del estudio histórico) para nuestras universidades latinoamericanas.
- Que las universidades latinoamericanas han privilegiado el rol crítico y concientizador. La Reforma Universitaria incluyó entre los elementos autonómicos la función crítica y concientizadora de las casas de estudios. Así, las universidades latinoamericanas se han destacado por su papel cognoscitivo y contestatario. Sin embargo, creemos que lo *específicamente autonómico de la universidad estriba en la generación de alternativas científicas, humanísticas y profesionales al sistema dominante*. "Alternativo" no significa necesariamente "confrontado" sino puede ser "distinto", dado que existe una dialéctica de complementariedad. La autonomía es el medio intelectual privilegiado que tiene la universidad pública para participar en el cambio social progresista: aquel tendiente a satisfacer la enorme deuda social tenida con las grandes mayorías.

Ahora bien, los resultados más importantes del estudio fueron:

1. *La dialéctica entre la universidad y los poderes imperantes ha generado, en el transcurso de la historia, diversas configuraciones autonómicas; tensiones y conflictos, de carácter político y de diversa intensidad (mediana o alta), que han propiciado del surgimiento de diversas autonomías. Tal dialéctica, así como los conflictos resultantes, tiene su origen en la necesidad social de que la universidad genere alternativas científicas, humanísticas y profesionales a las imperantes. En un principio (cuando aparecieron las primeras universidades), los universitarios únicamente lograron de los poderes dominantes algunos elementos autonómicos, tales como un relativo autogobierno o una limitada libertad académica, y sólo hasta el siglo XX, a partir de la Reforma de Córdoba y del constitucionalismo social, se logró institucionalizar la autonomía como régimen descentralizado del Estado.*
2. *Gracias a la indagación histórica, encontramos que, desde la época medieval, han aparecido diversos elementos que fueron incorporados a la concepción reformista de la autonomía. Así, por ejemplo, en el studium boloñés gobernaron los estudiantes (elegían sus autoridades, a sus maestros...), existió un clima de libertad académica y la enseñanza era laica (además, la universidad tuvo una autonomía relativa frente a los poderes imperantes). Desde entonces, se creó una "tradición universitaria" que, de un modo u otro, heredaba determinados elementos autonómicos, tanto organizacionales como intelectuales, hasta que la Reforma de Córdoba los conjuntó y los configuró de una forma especial, dando lugar a la universidad latinoamericana actual.*
3. *La existencia de diversas modalidades de Reforma Universitaria. El movimiento cordobés no generó ni inspiró un único modelo de universidad en América Latina sino que, al menos, hallamos una modalidad liberal-académica (cordobesa) que representa a la universidad latinoamericana actual (la institución consagrada a sus funciones sustantivas y a la satisfacción de las necesidades nacionales en materia profesional, científica y humanística), y una popular-socialista (peruana o cubana) que produjo una universidad política, muy en boga décadas atrás, al servicio de alguna concepción partidista o "revolucionaria".*
4. *Especialmente relevante fue el hallazgo de modelos de autonomía universitaria. Pese a que legislación es coincidente acerca de lo que es la autonomía (en términos generales se le define conforme a las facultades autodeterminativas otorgadas a las universidades), en la práctica se han generado, como resultado de una específica interacción entre la concepción universitaria y la dialéctica con el Estado, distintos*

modelos autonómicos. A partir de algunos casos históricos, *configuramos tres modelos de autonomía denominados claustral, político y académico, denominados de ese modo como consecuencia de la articulación del proyecto universitario y la dialéctica con el Estado. Es decir, lo claustral, por ejemplo, no hace referencia al proyecto universitario mismo o a la relación con el Estado, sino al resultado histórico de su articulación. Creemos que esta es una de las aportaciones fundamentales del trabajo.*

4.1. La *autonomía claustral* aparece cuando se produce la ruptura entre el Estado y la universidad (llegando a perder su carácter público y nacional) por defender su autonomía académica (el modelo liberal de universidad), a un precio muy alto: el enclaustramiento y la crisis institucional permanente. La universidad es, entonces, un “templo libre del saber”, pero desconectada de las necesidades sociales, y sujeta a fuertes presiones estatales y políticas. Se le puede definir, entonces, como la capacidad universitaria de generar alternativas universitariamente idóneas –a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas–, aunque socialmente inviables, dado el antagonismo ideológico, pero sobre todo por el enfrentamiento político, de mediana intensidad, con el Estado. Se produce así, el enclaustramiento academicista.

4.2. La *autonomía política* se presenta cuando impera un proyecto político de universidad, proveniente del Estado o de los mismos universitarios, casi siempre como consecuencia de una dialéctica conflictiva, de alta intensidad (por involucrar a actores políticos y sujetos sociales fundamentales y la existencia de un antagonismo político irresoluble), entre ambos. Se le puede definir como la capacidad universitaria de generar *alternativas socialmente inviables* (a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas), tanto por el ejercicio político de la academia como por una relación conflictiva con el poder público, que culmina en un grave enfrentamiento, y con la abrogación de la autonomía y del proyecto universitario mismo.

4.3. El modelo de *autonomía académica* es el predominante hoy en día. Se entiende por ello la capacidad universitaria de generar alternativas profesionales, científicas y humanísticas (mediante el ejercicio de sus atribuciones organizacionales e intelectuales) *socialmente viables, y estableciendo una relación constructiva con el Estado y la sociedad* (sin que no deje de existir una dialéctica política entre ambas entidades porque la necesidad social de generar alternativas universitarias la crea permanentemente). No obstante, es verdad, este modelo está en fase de maduración, puesto que, hasta el presente, ha imperado la universidad académica crítica sobre la propositiva.

5. La aplicación de un método de análisis cualitativo de sistemas nos permitió definir los elementos fundamentales de la autonomía (considerada como un objeto formal y con la finalidad de elaborar un modelo para la práctica autonómica) y proponer un modelo deseable de autonomía, conforme a nuestras necesidades y circunstancias históricas, y que puede ser útil a otras experiencias. *La combinación ternaria A₂, B₂, C₂ (Alternativas Deseables, Capacidad Propositiva y Libertad reconocida por el Estado) significa la existencia de una universidad pública, poseedora de la más amplia libertad institucional y social, con plena capacidad propositiva para generar las alternativas deseables (profesionales, científicas y humanísticas), a fin de dar respuesta a los grandes problemas nacionales.* Es una institución que emplea su autonomía para proyectarse socialmente mediante el establecimiento de una dialéctica constructiva con el Estado, y la multiplicación de sus articulaciones sociales

El trabajo enfatizó en lo referente a la dimensión “interna” de la autonomía (el conjunto de facultades autodeterminativas, tanto organizacionales como intelectuales), y en la proyección social, esto es, a la dialéctica establecida entre la universidad y el Estado y la sociedad. Precisamente, una de las carencias de los análisis sobre la autonomía es la *unilateralidad* de los planos contemplados: *casi siempre se restringen a las cuestiones internas* (se ve la autonomía exclusivamente como un conjunto de facultades institucionales), dejando de lado la particular inserción social de la universidad o modo de articulación autonómica. Esta investigación resultó un esfuerzo por articular ambas dimensiones de la autonomía.

Asimismo, el estudio pretendió ser una aportación a la creación de categorías y conceptos propios para el estudio de la autonomía universitaria en Latinoamérica. Todo esfuerzo en tal sentido debe partir de la historia nuestra y de la investigación empírica, sin las cuales la reflexión sería abstracta, especulativa y, finalmente, heterónoma, de experiencias y teorías ajenas a la realidad regional, como casi siempre ha sucedido. El conocimiento histórico debe ser el punto de partida para crear, mediante la reflexión rigurosa, racional, global y crítica, categorías y conceptos descriptivos, interpretativos y/o explicativos del fenómeno universitario. Y el aparato conceptual y categorial resultante del trabajo empírico, analítico y reflexivo constituirá, a su vez, un componente de lo que, algún día, será una teoría universitaria latinoamericana.

Mientras tanto, nuestro esfuerzo no puede ser más que modesto. Al carecer de una teoría sobre la universidad latinoamericana, entonces, el análisis tendrá que ir de lo particular a lo general: a partir de la elaboración de categorías, conceptos o modelos específicos –los modelos autonómicos es una aportación en tal sentido–, se irá elevando, paulatinamente, el

edificio científico y filosófico necesario para un conocimiento de aquello llamado "Universidad latinoamericana". La investigación, dada la magnitud de la problemática, se concretó a estudiar casos representativos, y dejó pendiente para una labor ulterior los tópicos contemporáneos de la universidad académica.

El estudio de la autonomía, en el sentido aquí apuntado, implicó la investigación y reflexión sobre los siguientes aspectos fundamentales:

- a) La historia de las universidades como parte del desarrollo social, económico, político y cultural de los pueblos. Las humanidades (la historia y las ciencias sociales) fueron de gran ayuda para la reconstrucción histórica del devenir universitario dentro de su particular circunstancia.
- b) La historia de las ideas, desde una perspectiva materialista e histórica, nos sirvió para ubicar, analizar, interpretar y valorar las producciones intelectuales universitarias latinoamericanas que consideramos relevantes para el estudio de la autonomía.
- c) La idea de autonomía, y el concepto de universidad del cual deriva, así como de la filosofía social y educativa que sirve de fundamento. La filosofía, la historia, la política, la sociología y la pedagogía nos dan herramientas para elaborar categorías y conceptos a fin de definir la autonomía (la universidad), sus modalidades reformistas, o configuraciones histórico-concretas. Para el estudio de la autonomía partimos de su definición tradicional (como conjunto de atribuciones institucionales), y para elaborar los diversos modos de ser autónomos, entendimos por "modelo", simplemente, a una construcción teórica consistente en un conjunto de rasgos significativos y generales, de estructura y comportamiento de un objeto, que nos permite analizar, comprender y ubicar a una serie de experiencias particulares. Y distinguimos dos tipos de modelos: el científico o modelo de la práctica histórica (dentro de los que se ubican los modelos claustral, político y académico) y el modelo deseable (especulativo o normativo) o para la práctica o acción futura.
- d) La dialéctica universidad-Estado (y sociedad). El modelo de autonomía no se determina exclusivamente por un proyecto de universidad. Realmente es la específica dialéctica entre la universidad y el Estado el *factor decisivo* para definir el modelo (institucional) autónomo. La dialéctica entre la universidad y el Estado se da en tres niveles: conceptual, académico y político. El conceptual es la relación entre las alternativas universitarias frente a la realidad imperante. El académico consiste en la contradicción dada entre los profesionales demandados por el sistema socioeconómico dominante y

los preparados para participar en el cambio social. Finalmente, la dialéctica política consiste en la particular relación entre la universidad y el Estado y la sociedad. Tal interacción puede ser de carácter constructivo o conflictiva, y esta última a su vez, puede ser de mediana o alta intensidad. Por conflictos de mediana o alta intensidad nos referimos al grado de polarización ideológica y política existente en la sociedad, especialmente en las relaciones entre universidad y el Estado. De mediana intensidad es cuando la polarización no alcanza un nivel de radicalidad tal que amenace la supervivencia del proyecto universitario, y es posible una salida negociada. Pero cuando el antagonismo político e ideológico es extremo y amplio (por involucrar actores políticos y sujetos sociales fundamentales), entonces, se produce un conflicto de alta intensidad, y la casa de estudios, los universitarios, peligran hasta en su existencia física.

- e) El método comparativo fue de gran utilidad, puesto que a través de investigar las similitudes y diferencias entre diversas experiencias universitarias de la región, pudimos ubicar y precisar los diversos modelos autonómicos. La configuración de tales modelos, a su vez, permite analizar, comparar, explicar, interpretar y valorar las distintas situaciones universitarias de Latinoamérica.
- f) El manejo de una metodología sistémica que permitió la elaboración del modelo autonómico deseable. Gracias al método dialéctico-estructural* se elaboró un modelo para la práctica (en este caso la autonomía universitaria), definir sus características principales y determinantes, encontrar sus contradicciones fundamentales, y sus alternativas de evolución (ver capítulo tercero). Es decir, *es un procedimiento de análisis cualitativo de sistemas fue de gran utilidad para proponer un modelo de autonomía deseable y posible para América Latina.*

En virtud a una estancia académica en el Cono Sur (Argentina y Chile) se pudieron consultar fuentes documentales primarias (principalmente manifiestos, leyes, debates parlamentarios y entrevistas a especialistas) para el estudio de las universidades argentinas. En Buenos Aires se trabajó en la Academia Nacional de Historia, en la Biblioteca Nacional y del Congreso. También, se hicieron consultas importantes en las bibliotecas de la Universidad Nacional de La Plata y en la de Córdoba. En Chile se recurrió a la Biblioteca Nacional, a FLACSO y al Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago. En México se trabajó en el Archivo General de la Nación, la Biblioteca Nacional, el Centro de Estudios sobre la Universidad, el Centro de Estudios Educativos, el Colegio de México, las

* Sobre el método dialéctico-estructural consultar a VILLARREAL DOMÍNGUEZ, Enrique, Los métodos de la epistemología prospectiva, México, 1998.

facultades Ciencias Políticas y Sociales y de Filosofía y Letras de la UNAM, y la Unión de Universidades de América Latina.

La investigación documental se complementó con entrevistas e intercambios de opiniones con especialistas, entre ellos José Joaquín Brunner, Hugo Biagini y Augusto Pérez Lindo. Para el caso mexicano, los trabajos y análisis del maestro Rafael Moreno fueron de gran utilidad, al igual que los útiles comentarios y observaciones del doctor Ignacio Sosa y el maestro Mario Magallón.

Nuestro trabajo se encuentra dividido en tres capítulos. El primero —como lo dice el nombre— se abocará al “Nacimiento de la Autonomía Universitaria”, desde sus antecedentes medievales hasta su aparición con la Reforma de Córdoba, a fin de analizar los principales elementos autonómicos existentes. Se hace una revisión sucinta de la experiencia universitaria boloñesa (época medieval), salmantina (etapa formativa), novohispana (durante su primer siglo de vida); de la Universidad de Buenos Aires (en el siglo XIX hasta el rectorado de Juan María Gutiérrez), así como de las concepciones universitarias de autonomía de Juan María Gutiérrez, Saverio Fausto de Dominicis, Justo Sierra, y Joaquín V. González. El capítulo cierra con un breve análisis de la experiencia histórica de la Universidad Nacional de Córdoba, y con el estudio de la Reforma Universitaria, particularmente de los movimientos estudiantiles, cordobés y peruano.

El segundo capítulo trata de los modelos autonómicos encontrados hasta ahora (siglo XX), el claustral, político y académico. El primero modelo se conformó a partir del análisis de la Universidad de México entre los años de 1929 y 1944. La *autonomía política* fue consecuencia de la investigación de la UBA durante el periodo de 1955 a 1966. Y el modelo autonómico académico se configuró gracias al estudio de la Universidad de Costa Rica, principalmente bajo el rectorado del don Rodrigo Facio. *Modelos, todos ellos, contruidos a partir de la investigación histórica, y la reflexión teórica.* Los modelos propuestos no son categorías y conceptos puros o apriorísticos, sino elaborados desde la historia y la situación concretas.

La obra termina (tercer capítulo) con la aplicación del método dialéctico-estructural a la autonomía, entendida ésta como un objeto teórico y susceptible de un análisis formal.sistémico, con el objeto de elaborar un modelo para la práctica autonómica. Ello fue posible únicamente gracias a la investigación histórica y la reflexión conceptual previas, pues la construcción formal resultado de la aplicación de dicho método, supone un amplio conocimiento del mismo. La teorización hubiera sido estéril desconectada de la historia y la realidad social. El método dialéctico-estructural permitió obtener los parámetros

categoricos de la autonomía, es decir, el conjunto de factores determinantes de la misma: la necesidad social de generar alternativas profesionales, científicas y humanísticas (parámetro genético); la capacidad académica de generarlas (parámetro operacional) y la libertad necesaria para ello (parámetro limitante).

Después, el capítulo presenta la dialectización de tales parámetros (contradicciones fundamentales) y, finalmente, la autoproducción de nuevos elementos, a partir de la combinación de los elementos ternarios, gracias a lo cual, se pudo proponer el modelo y concepto de autonomía universitaria (deseable y posible) para América Latina.

Al final se anexa la bibliografía consultada, incluyendo sitios donde se puede localizarla.

Sólo me resta extender un profundo agradecimiento, primeramente a don Rafael Moreno Montes de Oca (q.e.p.d.), quien fue un maestro en toda la extensión de la palabra, no sólo porque fue un invaluable guía a lo largo de todos mis estudios, sino porque fue un excepcional filósofo, y persona de gran valor humano. Un inestimable amigo, cuya muerte sólo es tolerable por la presencia de sus obras y los recuerdos de las vivencias mantenidas con él.

Y, finalmente, deseo expresar un profundo agradecimiento al doctor Ignacio Sosa, quien también dirigió la presente investigación, y posibilitó su terminación; a los doctores Dr. José Joaquín Brunner, Hugo Biagini, y Mario Miranda Pacheco; al maestro Mario Magallón, y a mis padres, sin los cuales esta obra no hubiera sido posible. El agradecimiento estaría concluso, sino manifiesto un especial reconocimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México (concretamente a la Facultad de Filosofía y Letras y a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico), por inspirar y apoyar intelectual y materialmente la realización de nuestro estudio.

CAPITULO I

EL

NACIMIENTO

DE LA

AUTONOMIA

UNIVERSITARIA

INTRODUCCIÓN

La autonomía universitaria es una criatura de la universidad, concretamente de la Reforma de Córdoba de 1918. Los estudiantes cordobeses fueron los parteros de la autonomía, y gracias a su gesta, quedó incorporada como uno de los componentes principales de la universidad; su rasgo distintivo y original. La autonomía reformista consistió en el cogobierno de profesores, estudiantes y graduados, con el objeto de participar en la dirección de los asuntos institucionales, de asegurar la renovación pedagógica, profesional y científica, en un ámbito de libertad docente, de aprendizaje y de investigación, y con la finalidad de extender la cultura democratizar la educación (asegurar el más amplio acceso), crear conciencia crítica y responsabilizar socialmente a la casa de estudios en la resolución de los grandes problemas de su entorno. Así, la democratización del gobierno universitario y de la educación, la libertad académica, la función crítica y la responsabilidad social, se erigen en los componentes centrales de la autonomía

Entonces, la autonomía reformista contempla dos dimensiones, uno de carácter interno, y otro "externo". La primera hace referencia a las facultades autodeterminativas organizacionales e intelectuales que le son proporcionadas a la universidad para llevar a cabo su finalidad académica y cultural. Son las que, tradicionalmente, le son reconocidas en las constituciones o dentro del marco legal latinoamericano¹. Por ejemplo, la Constitución mexicana en su artículo tercero, fracción tercera, establece:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo (laica, gratuita, científica, humanista, democrática, nacional -EV), respetando la

¹ Según Jorge Mario García Laguardia, el antecedente más remoto se encuentra en la Constitución uruguaya de 1918 donde se establece (art.100) que la educación, incluyendo la superior, será administrada por Consejos Autónomos. Sin embargo, un sentido más preciso se halla en la reforma constitucional producida en Guatemala (1920), en el artículo 77: "La Universidad organizará y dirigirá la enseñanza profesional. Hará sus Estatutos, nombrará a sus catedráticos y empleados y tendrá bajo su dependencia los edificios que le pertenezcan; gozará de personalidad jurídica para adquirir bienes y administrarlos, así como sus rentas; pero para enajenar los inmuebles se sujetará a las prescripciones legales" Cit en *La autonomía universitaria en América Latina*, México, UNAM, 1980, p.9. También ver su libro: *La autonomía universitaria en América Latina*, México, UNAM, 1977.

libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarán su patrimonio²

Tal definición refleja el criterio tradicional para definir a la autonomía, en tanto régimen descentralizado del Estado, esto es, el conjunto de atribuciones que recibe la universidad pública para realizar sus funciones sustantivas, de docencia, investigación y extensión de la cultura. Las facultades reconocidas son de dos tipos: organizacionales (personalidad jurídica, autogobierno, autolegislación y manejo presupuestal) e intelectuales (libertad académica, determinación de planes y programas, y políticas de ingreso, selección de profesorado, entre otras).

Asimismo, el artículo fija unos principios rectores de la educación nacional: el carácter laico, gratuito, obligatorio (niveles primario y secundario), científico, humanista, democrático y nacional. De esta forma, el Estado se hace responsable de la universidad, estipulando con ello que la autonomía no significa independencia o autarquía, ni mucho menos extraterritorialidad*.

Pero las conceptualizaciones de la autonomía, suelen omitir la dimensión "externa", es decir, la relación que establece la universidad con el Estado y la sociedad. Lo cual, es un cuestión de suma importancia, porque permite estipular cuál es la misión de la universidad (y la autonomía), y cómo ha sido, es o deberá ser su vinculación con el poder público y la sociedad en su conjunto. La faceta externa de la autonomía hace de ésta sólo un *medio* para la consecución de *finés* sociales y nacionales. Al fin y al cabo la universidad es una institución cuya razón de ser es la satisfacción de necesidades y demandas en materia de preparación profesional; desarrollo científico y humanístico; la formación de la inteligencia nacional; la creación de conciencia crítica y progresista; y la generación de alternativas intelectuales, promotoras del cambio social

² *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, artículo tercero, fracción séptima, México, Editorial Alco, 1997, p.7.

* La confusión de autonomía como sinónima de extraterritorialidad proviene de la época medieval, cuando la universidad tenía un poder jurisdiccional sobre sus integrantes, dado que existía un Estado estamental. En la actualidad, sin embargo, dentro del marco del Estado-nación, no son reconocidos poderes jurisdiccionales a las universidades, por lo que en este estudio no nos detendremos en este aspecto.

Uno de los propósitos fundamentales del trabajo es, precisamente, considerar esta dimensión “olvidada” de la autonomía como parte integrante de su conceptualización, *lo que constituye una de las aportaciones del estudio*, pues las definiciones de autonomía suelen restringirse a las facultades, es decir, a los medios, y se olvidan de la “causa final”, esto es, la razón de ser última de la universidad, su responsabilidad social. Para lo cual, es menester revisar su inserción social (la dialéctica con el Estado y la sociedad), y contemplarla como un componente de su autonomía.

Sin embargo, no se trata de llevar a cabo una definición apriorística de la misma, sino que el objetivo de la obra es realizar un estudio histórico de la autonomía, y una reflexión conceptual sobre ella, a fin de que sea la propia historia la que nos proporcione los elementos que nos permitan (al final) aportar una conceptualización nueva de la autonomía universitaria.

El objetivo de este capítulo es, entonces, la investigación de diversas experiencias universitarias, tanto medievales como virreinales y latinoamericanas, con el objeto de investigar los “Antecedentes” (primera parte) de la autonomía y su “Nacimiento” (segunda parte) a partir de la Reforma de Córdoba en 1918.

Antes de continuar, es pertinente una aclaración.. No se trata, aquí, de establecer un supuesto proceso histórico conformador de la autonomía, y que comienza en el medievo y sigue hasta el siglo XX. Como si la historia respondiera a una finalidad apriorística y externa. La autonomía universitaria no se está configurando desde un “mítico principio medieval” y la Reforma de Córdoba es el final o una etapa más del relato. Si nos hemos remitido al pasado medieval (Bolonía, concretamente) no es porque queramos construir una línea de continuidad entre la Edad Media y la Edad Moderna, ni mucho menos, pues la historia se caracteriza, más bien, por las discontinuidades y violentas rupturas, y por la ausencia de un “sujeto trascendente”. Y la historia universitaria no es la excepción. Así, por ejemplo, la Real y Pontificia Universidad de México no constituye la primera etapa (o algo por el estilo) de nuestra actual Universidad Nacional.

De modo que, cuando nos referimos a una “tradicción o cultura universitaria”, simplemente queremos llamar la atención sobre una serie de notas o rasgos que son heredados, transmitidos, asumidos o reconfigurados por la historia universitaria ulterior. Los modelos

universitarios, por muy violenta que haya sido la ruptura con los anteriores, no surgen de la nada o en el vacío. Son producto de toda una historia, y aunque los actores históricos la rechacen, no pueden desprenderse de una serie de tradiciones, costumbres y modos de ser que van sedimentándose, amoldándose o reconfigurándose, de acuerdo a los nuevos proyectos que las mantienen con vida. En este sentido, con todo lo innovadora que fue la Reforma de Córdoba, ésta no se puede explicar o entender si se hace caso omiso de la historia universitaria anterior.

Además, el recorrido histórico nos ha permitido descubrir, *y esta es una aportación fundamental de la investigación*, que la dialéctica entre las universidades y el Estado (o los poderes imperantes), la tensión o el conflicto que se ha dado entre ambos desde el medievo, ha generado distintos tipos de autonomías o la aparición de elementos autonómicos. Ello significa que los universitarios, a lo largo de la historia, han luchado por tener un espacio autonómico para llevar a cabo su quehacer académico, provocándose tensiones y enfrentamientos con los poderes dominantes. Entonces, la configuración autonómica no ha dependido, exclusivamente, de un determinado proyecto universitario, sino de una específica dialéctica establecida con el Estado.

La primera parte del capítulo comienza con los antecedentes remotos de la autonomía. Primeramente, se analiza el studium boloñés en virtud de que hallamos importantes elementos autonómicos (el gobierno estudiantil, la libertad académica, la autonomía relativa de la universidad frente a los poderes imperantes). En seguida, se estudia a la Universidad de Salamanca, pues ella obtuvo algunas facultades autodeterminativas (como la elección de autoridades, la participación estudiantil dentro del gobierno universitario) y, sobre todo, pues uno de sus célebres maestros, Francisco de Vitoria, se distinguió por ejercitar la libertad de cátedra, por asumir una actitud independiente en el claustro y frente al emperador, y porque su propia obra fue un ejemplo de pensamiento crítico y creador, de gran alcance internacional e histórico.

Posteriormente, el capítulo aborda las primeras experiencias universitarias hispanoamericanas. El caso de la Real y Pontificia Universidad de México interesa para mostrar un proceso de autonomización corporativa, que se presenta cuando una institución se convierte en botín o feudo político de autoridades, poderes o grupos de carácter local, y que no es sinónimo de autonomía universitaria. Después, abordamos la experiencia de la

Universidad de Buenos Aires durante su primer medio siglo de vida, a fin de revisar cuáles atribuciones autonómicas conservó el modelo universitario de “inspiración napoleónica”. Ello sirve de preámbulo para revisar las concepciones universitarias de Juan María Gutiérrez, quien aportó una primera concepción de autonomía, y la incluyó dentro un modelo de universidad, alternativo al profesionalista.

La primera parte termina con la presentación de la “universidad positivista”, un apartado que contiene una revisión sucinta de la concepción universitaria de Saverio Fausto de Dominicis, quien propone una definición de autonomía que contempla, tanto ambas dimensiones de la misma. Además, comprendemos una breve revisión de la “Universidad Libre” mexicana, del proyecto universitario del mexicano Justo Sierra, así como de la Ley Avellaneda y la “Universidad de Joaquín V. González” en Argentina. Todos estas experiencias tienen como común denominador una concepción de autonomía positivista, que se encuentra sustentada y justificada en la libertad que necesita la universidad para cultivar la ciencia y ofrecer respuestas académicas a los grandes problemas sociales y nacionales.

Finalmente, la segunda parte se refiere al “Nacimiento de la Autonomía Universitaria en América Latina”. Se hace, primero, una sintética revisión histórica de la Universidad de Córdoba y, específicamente, en su estado previo al movimiento del 18. El conservadurismo, anacronismo, la “irreformabilidad” y el radicalismo ideológico, explican la virulencia y el anhelo estudiantil por generar una nueva universidad. Sin embargo, también revisamos algunas visiones reformistas que antecedieron al 18, como la de Ramón J. Cárcano, cuya conceptualización de la autonomía y otras propuestas innovadoras (por ejemplo, su idea de establecer universidades regionales) influyeron indudablemente en los jóvenes cordobeses.

Termina el capítulo con la exposición de la Reforma Universitaria de Córdoba, acontecimiento parteaguas dentro de nuestra historia universitaria, no sólo porque generó el modelo universitario latinoamericano actual (producto de nuestra circunstancia), sino dada su trascendencia dentro de la política y la cultura de la región. En este apartado, destaca, especialmente, tanto el análisis conceptual hecho sobre la autonomía (considerada como principio articulador de los diversas atribuciones autodeterminativas) como el descubrimiento de dos modalidades reformistas (o concepciones universitarias) surgidas a

partir de Córdoba: la “liberal-académica” (cordobesa) y la “popular-socialista” (peruana o cubana).

El recorrido histórico permitió demostrar que la autonomía tiene orígenes remotos, y que a lo largo de la historia fueron surgiendo los más diversos elementos que denominamos “autonómicos” (la libertad académica, la participación estudiantil, la extensión universitaria, etc.), pero cuya configuración (lo que incluye también creación de otros nuevos) dentro de un modelo universitario original corresponde, exclusivamente, a los reformistas cordobeses y latinoamericanos de esta centuria.

Así, una vez concluido el recorrido histórico anteriormente mencionado, estamos en condiciones, primeramente, de analizar conceptos y modelos contemporáneos de autonomía universitaria (lo que será tema del segundo capítulo), y de estudiarla como un “objeto formal”, a fin de proponer modelo deseable para la misma (tercer capítulo).

En síntesis, podemos señalar que las principales aportaciones en este capítulo son:

-El destacar la dimensión externa de la autonomía, esto es, la relación de la universidad con su entorno. Gracias a ello pudimos descubrir que la particular dialéctica entre la universidad y el Estado (estamental, absolutista, etc.) determina una específica configuración autonómica. A lo largo de la historia los universitarios han pugnado por un espacio indispensable para su quehacer académico y poder responder al *imperativo social para la generación de alternativas*. La autonomía conseguida ha dependido de la peculiar dialéctica establecida con el Estado y la sociedad.

-Asimismo, hemos elaborado algunas categorías que nos permiten analizar el fenómeno de la autonomía tales como *la autonomización corporativa*, la cual, explica cómo la universidad puede ser rehén y botín político entre poderes imperantes, creándose así un cierto espacio autonomista (feudo político), sin que ello implique una real autonomía, porque no son los universitarios quienes tienen el control de la institución.

-Finalmente, al analizar la Reforma Universitaria, encontramos que la autonomía es un elemento aglutinador y dador de sentido de cada uno de los elementos reformistas, y del proyecto universitario en general. Esto es, que las diversas notas reformistas (el cogobierno,

la docencia libre, etc.) en conjunto y articuladas por la autonomía definen un modelo institucional específico, la universidad latinoamericana. Además, se descubrieron dos modalidades reformistas, la liberal-académica y la popular-socialista, que dan lugar, a su vez, a dos concepciones de universidad, y de autonomía: la liberal y la política. La Reforma de Córdoba no sólo fue “partera de la universidad latinoamericana”, sino que inspiró diversas concepciones sobre la universidad y la autonomía.

I. ANTECEDENTES

1. El studium boloñés ¹

El antecedente remoto de la autonomía universitaria en América Latina lo encontramos en las universidades medievales, puesto que poseyeron diversos elementos autonómicos, algunos de los cuales se han incorporado como principios o componentes estructurales dentro de nuestras universidades actuales.

Es conocido el hecho de que las casas de estudios superiores del bajo medievo recibieron privilegios o derechos importantes (como la elección del rector o la participación estudiantil en el régimen universitario) y hasta especiales (el fuero académico). Inclusive, se presentaron los casos en que la universidad estableció una dialéctica conflictiva con alguno de los poderes imperantes de la Edad Media (Bolonia durante la Querrela de las Investiduras, por ejemplo) Todo ello manifiesta que la corporación universitaria gozó de cierta autonomía, tanto en lo relativo a sus facultades organizacionales e intelectuales como en su interacción con la Iglesia, el Imperio, las monarquías y las municipalidades.

Por tales motivos, el objetivo del apartado es presentar —de modo sintético— los elementos autonómicos de una experiencia relevante para el estudio de los antecedentes de la autonomía universitaria en nuestra región: el studium boloñés.

Bolonia es un caso interesante de studia medievales². En sus primeros siglos de vida tuvo un carácter sorprendentemente *laico*, tanto por sus estudios (derecho romano) como por las necesidades profesionales a las cuales tuvo que dar respuesta: las derivadas de la vida urbana y las monárquicas. Este carácter laico le permitió, en determinadas coyunturas, una inserción relativamente autónoma dentro de la sociedad medieval, lo que se manifestó cuando en algunas situaciones el studium asumió una actitud crítica frente a los poderes dominantes.

¹ La bibliografía sobre las universidades medievales, y Bolonia en particular, es muy amplia y especializada. En el transcurso del apartado haré referencia a algunas de las fuentes consultadas, y al final incluiré todas las revisadas.

² Bolonia y París, escribe Hastings Randall fueron universidades arquetípicas: "it might almost be said the only original universities". *The universities of Europe in the Middle Ages*, London, Oxford University Press, 1936, t.1, p.17.

Además, la experiencia boloñesa adquiere suma relevancia si recordamos su calidad de *universitas scholarium*³. El haber sido gobernada por estudiantes es un rasgo de primera importancia para el estudio de la autonomía, porque esa facultad les permitió ejercer diversas facultades organizacionales (la elección de autoridades, la elaboración de estatutos) e intelectuales (como la selección docente y el control de los estudios) fundamentales de la universidad, e incluso, su organización corporativa y el poder de emigrar fueron armas poderosas para defender o conquistar sus privilegios o derechos.

Entonces, los elementos autonómicos a destacar los hemos agrupado en dos incisos: el carácter laico y el poder estudiantil. Sólo haremos una presentación sucinta, en virtud de que el objetivo exclusivo es mostrar -a través del caso boloñés y en especial los dos aspectos señalados- los antecedentes medievales de la autonomía universitaria latinoamericana.

1.1. El carácter laico

Los reformistas cordobeses, al igual que otros en Latinoamérica, tuvieron que luchar contra el poder eclesiástico, cuyo autoritarismo y anacronismo se erigían en elevados obstáculos para el cambio y la actualización de la vieja institución. Por ello, el carácter laico de la universidad pública latinoamericana actual es un rasgo importante, dado que ha permitido liberar a la casa de estudios de la órbita clerical, y poseer una importante autonomía organizacional e intelectual. Bolonia al nacer (siglo XI), pese al monopolio educativo e ideológico ejercido por la Iglesia durante el medievo, tuvo un carácter laico.

³ En un principio, *universitas* era sinónimo de una corporación cualquiera o era un "conjunto o un todo de personas de un mismo oficio", aunque el nombre lo fue monopolizando el gremio universitario, según coinciden todos los autores consultados. Asimismo, como apunta Rolando Tamayo, se distinguía entre *universitas* -corporación de maestros, estudiantes o de ambos- y *studium generale* -el recinto, la cátedra o la organización de la enseñanza-, pero con el tiempo se volvieron sinónimos (*La universidad, epopeya medieval*, México, UNAM-UDUAL, 1987, p.17). Sin embargo, de acuerdo con Alfonso el Sabio, *studium generale* es un tipo particular de institución, es decir, merece sólo ese rango aquella escuela que posea maestros de las siete artes liberales y de derecho canónico y civil, lo cual, resultaba fundamental para la obtención de privilegios y la validez y universalidad de sus estudios y grados. Por esta última razón nos referiremos a Bolonia como un *studium generale* (sólo hasta 1364 se le autorizaron los estudios teológicos). Un tratamiento "clásico" de la cuestión se puede encontrar en RASHDALL...op.cit., t.1. cap.1.

Las universidades medievales fueron un producto original de Europa occidental, escribe Alan Cobban⁴ Ninguna civilización desarrolló algo igual. Pero no surgieron en el vacío, pues tuvieron como antecedente las escuelas catedralicias y monacales (subordinadas directamente al obispo o al abate), provenientes del Alto medievo, y acaparadoras del saber. En ellas se formaban sacerdotes y teólogos, a través de la enseñanza de las siete artes liberales (el trivium: gramática, retórica y dialéctica, y el cuadrivium: aritmética, geometría, astronomía y música) como punto de partida para los estudios superiores. Algunas, como Chartres, sobresalieron por la enseñanza de la gramática y la literatura y otras, París, por la lógica y la teología

Sin embargo, el monopolio eclesiástico no fue total. En algunas partes de Europa, existieron escuelas que descollaron por la difusión del derecho (entre ellas Bolonia donde antes de Irnerio ya enseñaban profesores de renombre) y la medicina (Salerno). En Italia, incluso, hubo de tipo municipal y *laico* (sus antecedentes son la escuela palatina), en las que, a parte de las primeras letras, se instruyó en cálculo y contabilidad, y leyes, pues también debían capacitar para ser escribano o notario. A parte de las escuelas laicas, en el bajo medievo el monopolio clerical enfrentó el desafío universitario.

Diversas circunstancias históricas (entre ellas el renacimiento comercial, urbano y cultural del siglo XI) provocaron migración espontánea -de todos aquellos "con voluntad, et con entendimiento de aprender los saberes", según postuló el gran Alfonso el Sabio⁵-, hacia algunas ciudades italianas y francesas donde enseñaban reputados maestros. La afluencia desbordó la estructura educativa y social existentes, y la universidad surgió, en primera instancia, como consecuencia de la necesidad de estudiar y aprender, de organizar los estudios y la vida corporativa dentro de la ciudad huésped. Así, lo que dio origen a las universidades fue una voluntad *autónoma* de saber y el imperativo de agremiación, desbordante de la estructura educativa dominante, pero siempre dentro del marco político-ideológico imperante (los primeros universitarios no pretendieron conflictuarse con la Iglesia). En Bolonia se produjo una excepcional situación que permitió una relativa autonomía de la universitas.

⁴ COBBAN, Alan, *The medieval universities: their development and organization*, London, Methuen&Co. Ltd. 1975, p. 21

⁵ ALFONSO EL SABIO, *Las siete partidas del rey don Alfonso el Sabio*. Madrid, Ediciones Atlas, t.2, título XXXI, ley I. p.340.

Para empezar, y a diferencia de París, Bolonia no era una ciudad sede del poder real o de la Iglesia. Era una ciudad-estado relativamente independiente (sobre todo cuando se separó de Ravena), puesto que podía elegir a sus principales autoridades y órganos de gobierno. Ello le permitió cierta autonomía frente a los máximos poderes imperantes de la Cristiandad, el papado y el imperio. En el siglo XI se produjo un trascendental conflicto (de alta intensidad) entre ambos, al cual nos referiremos brevemente.

En 1059 el papa Nicolás II desconoció a los obispos nombrados por Enrique IV emperador del Sacro Imperio Romano Germánico (1056-1106), y ordenó que fueran designados por cabildos canoniciales. El emperador no podía aceptar ello, porque implicaba arruinar el sistema imperial de los feudos episcopales. El conflicto estalló con la llegada al papado del monje cluniacense Gregorio VII (1073), pues proclamó que ninguna autoridad temporal podía nombrar obispos, a parte de postular la supremacía de la Iglesia sobre el poder secular

La respuesta del emperador fue desconocer al papa y éste, a su vez, respondió con la excomunión y eximió a los vasallos de Enrique del juramento de obediencia. Ante lo cual, el emperador decidió arrepentirse, y el papa lo perdonó y lo restituyó en todos sus derechos. Pero el emperador no evitó la rebelión dentro de su imperio. Entonces, Enrique reanudó la lucha (nuevamente fue excomulgado), tomó Roma (1084) y desterró a Gregorio. No obstante, siguió la guerra en el Sacro Imperio y Enrique fue obligado a dejar el trono en 1106.

Dentro de este marco (de renacimiento urbano y rivalidades políticas), se produjo el resurgimiento de la jurisprudencia romana en algunas ciudades italianas (Pavía, Ravena y Bolonia), y alcanzó auge a partir de la recuperación de los ordenamientos jurídicos justinianos, concretamente el *Corpus iuris civilis* (Instituta, Digesto, Codex, Authenticum).

Además, según apunta Rodolfo Mondolfo⁶, el renacimiento de la jurisprudencia romana se debió a la imperiosa necesidad de superar la confusión jurídica derivada de la superposición de leyes como consecuencia de las sucesivas invasiones bárbaras. Y el derecho romano (estudiado en Ravena) apareció como la única fuente confiable para la unificación jurídica

⁶ *Universidad, pasado y presente*, Buenos Aires, EUDEBA, 1972, p 38-39

Hacia el 1088, en Bolonia (ya famosa por su enseñanza de las artes liberales, y cuyo aprendizaje se convirtió en una propedéutica para el estudio del derecho), la reputación de Irnerio (1055-1130) atrajo a estudiantes de toda Europa y comenzó a organizarse el studium.

Irnerio estudió la jurisprudencia de Justiniano en los documentos genuinos y sus comentarios tuvieron autoridad indiscutida dentro del derecho civil. A raíz de sus estudios y enseñanzas apareció una escuela de glosadores, cuya reputación trascendió a Irnerio y le proporcionó a Bolonia fama internacional. En diversas épocas, Bulgarus, Martinus, Jacobus, Hugo, Johannes, Placentinus, Bassanius, Azo y Accursio actualizaron el derecho romano, lo convirtieron en una disciplina autónoma y contribuyeron a la conformación de una sociedad laica (vida urbana, régimen monárquico, relaciones comerciales internacionales).

La reputación jurídico-laica de Bolonia (especialmente la notoriedad de Irnerio) involucró al studium en el conflicto de las Investiduras. El emperador Enrique V (1165-1197) continuó la guerra contra el papa. Enrique marchó sobre Italia, -fue cuando se le unió Irnerio- y apoyó al antipapa Gregorio VIII.

El respaldo de Irnerio y los juristas italianos era vital para legitimar las pretensiones de la preponderancia del poder secular (en este caso el emperador del Sacro Imperio) sobre el espiritual, pues según aquel, el poder lo recibía directamente Dios, sin mediación papal.

En el Código Justiniano se estipula que el derecho es concesión del emperador, aunque tal facultad le fue conferida por los miembros del Estado o del Imperio. Y el derecho romano hablaba de un única autoridad y con dominio universal. Esto llamó la atención de los emperadores germánicos, quienes se consideraban (y Enrique V no fue la excepción) sucesores de los césares romanos e hicieron suya tal jurisprudencia, y la "teoría política" que la sustentaba. Incluso, a partir de los estudios jurídicos italianos se desarrollaría toda una filosofía del derecho y del Estado, proclive a fundamentar la preponderancia del poder civil, y posteriormente la soberanía popular.

Enrique V (1106-1125), a cambio del apoyo boloñés, otorgó privilegios y honores especiales al studium. Así, promulgó leyes en Bolonia y nombró catedráticos para ocupar cargos en la corte imperial. Posteriormente, el emperador Federico Barbarroja (1152-90)

mediante la *Authentica Habita* de 1155, confirmó los privilegios universitarios (fundamentalmente de protección), por su necesidad de juristas que lo respaldaran y legitimaran, dada su aspiración de imponer el papa y someter a la Cristiandad a su autoridad feudal.

De este modo, podemos decir que la dialéctica (conceptual y conflictual) entre el papado y el Imperio creó situaciones o espacios de expresión autonómica (intelectual y política) para Bolonia. Otro ejemplo de ello fue cuando los estudiantes boloñeses se opusieron al decreto imperial (1225) de trasladar el studium a Nápoles, donde Federico II había fundado una universidad. En el éxito de su resistencia tuvo que ver, sin duda, la intervención papal a su favor

No obstante, regresando al conflicto de las Investiduras, la excomunión de Irnerio (Concilio de Reims, 1119) reveló los límites de la autonomía del studium boloñés. Si por un lado, la actitud de Irnerio es un ejemplo de un criterio crítico e independiente, las terribles consecuencias de ello también muestran que la Iglesia (todavía con gran poder en los siglos XII y XIII) no estaba dispuesta a perder el monopolio ideológico. En la misma Bolonia, el monje Graciano (1090-1159) hizo con el derecho canónico lo mismo que Irnerio en su disciplina: le dio autonomía y su *Decretum gratianum* tuvo gran trascendencia para fundamentar el poder clerical. Gracias al desarrollo del derecho canónico (incorporado al studium desde 1139), Bolonia se convirtió en cantera de canonistas, inclusive diversos maestros llegaron a ser papas (entre ellos Alejandro III), e inspiró la fundación de otras universidades como Montpellier, Módena, etc., y facultades de Derecho (por ejemplo, la de Oxford).

Conforme Bolonia se desarrolló, prestigió y resultaba útil a los poderes prevalecientes, fue obteniendo más privilegios (el papa Honorio III decretó -1219- que nadie podía enseñar en Bolonia sin la *licentia docendi*; en 1291 el papa Nicolás IV proporcionó la *ius ubique docendi*; en 1364 el papa autoriza la creación de la Facultad de Teología), aunque a cambio de perder su autonomía relativa, intelectual y política, con respecto a la Iglesia, los monarcas o el municipio. Exitosa, Bolonia se volvió dependiente de los poderes establecidos, y tendió a anclarse en la sociedad de su tiempo.

Sin embargo, el inicial y fundamental carácter laico de Bolonia no es el único elemento autonómico destacable. Igual o más conocido es su reputación como *universitas scholarium*, y las importantes facultades organizacionales e intelectuales derivadas de ello, entre ellas, *la libertad académica*

1.2. El poder estudiantil

Una de las peculiaridades más sobresaliente de la universidad latinoamericana es la participación de los estudiantes en el régimen de la institución. Una de las principales demandas de los reformistas cordobeses fue la democratización de la vida universitaria, lo cual, está estrechamente vinculado al asunto de la autonomía, no sólo por la resistencia eclesiástica al poder estudiantil, sino principalmente porque el efectivo uso de las facultades autodeterminativas (organizacionales e intelectuales), sólo es posible con el pleno involucramiento de toda la comunidad universitaria.

Actualmente, gracias a la gesta cordobesa, la participación estudiantil en el régimen universitario constituye un principio legítimo e indiscutible (no así el “poder estudiantil”, ante diversas experiencias negativas por la hiperpolitización y los conflictos resultantes) y un rasgo que hace viable la autonomía.

Bolonia medieval es una experiencia exitosa de una institución que estuvo bajo el poder de los estudiantes. Si es un *studium* medieval arquetípico se debe, precisamente, a tal característica. Las importantes atribuciones estudiantiles y la viabilidad de su régimen ejercieron profunda influencia en la configuración y desarrollo universitario ulterior, puesto que múltiples universidades incorporaron, con diversos grados, la participación estudiantil dentro de la vida institucional, y el clima de libertad académica (relativa en Bolonia, dadas sus condiciones específicas). Exponer sucintamente las características del poder estudiantil boloñés es nuestro siguiente objetivo.

La espontaneidad que caracterizó la aparición de las primeras universidades medievales, determinó que su configuración fuera prolongada y problemática. En el caso boloñés ya vimos que la obtención de reconocimientos estuvo ligada, al principio, a su alianza con el

Sacro Imperio frente a la Iglesia. Pero la aceptación del studium como tal, no hubiera sido posible sin la organización de los propios universitarios, los estudiantes propiamente

Hacia el siglo XII, una de las principales modalidades organizativas ciudadanas era el gremio. Los estudiantes (su número, en si mismo, les daba una fuerza considerable: llegaron a ser diez mil) crearon hermandades en torno a las nacionalidades, a fin de organizar sus estudios (como la contratación de maestros), tener un mecanismo de defensa (su calidad de extranjeros los hacia vulnerables ante abusos, ataques o represalias de los ciudadanos, otros gremios o de las autoridades) y obtención de privilegios (precisamente uno de los primeros privilegios recibidos fue el de protección imperial). De este modo, el studium boloñés nació como resultado de la necesidad de supervivencia de un gremio nuevo, la *universitas scholarium*, que demandaba atribuciones y privilegios.

Los estudiantes (para mediados del siglo XIII estaban agrupados en una *universitas citramontanorum* y una *ultramontanorum*), en virtud del "poder económico y corporativo" alcanzado, controlaron el studium: cada nación elegía a un concejal, y el conjunto de éstos al rector (quien era el representante de la universidad, encargado de su gobierno y de la jurisdicción) y a los conciliarios (tenían que ser estudiantes); dictaban sus estatutos; contrataban a los profesores (quienes eran obligados a depositar una fianza), y podían multarlos en caso de no cumplir con el programa, comenzar puntualmente la clase, etc; tuvieron el fuero académico o el derecho a escoger como juez a su profesor (otorgada por la Habita); de la ciudad obtuvieron exenciones fiscales y del servicio militar (éstas dadas por la comuna). Todo ello, creó una atmósfera de libertad relativa: los universitarios boloñeses salvaguardaron su libertad, sin importar su color político, güelfo o gibelino, ya que podían entrar o salir libremente de la ciudad.

Según escribe James Bowen, todavía en el siglo XIV los estatutos del *Collegium doctorum* manifiestan el control estudiantil sobre los programas de estudios, e incluso, se estipulaba que los profesores no podían ausentarse de la ciudad por tanto tiempo que los estudiantes pudieran perder alguna clase⁷.

Pero, sobre todo, los estudiantes tenían el "poder de la emigración" (bastante considerable si tomamos en cuenta la derrama económica que significaba la afluencia de estudiantes o

⁷ Cit. en BOWEN, James, *Historia de la educación occidental*. Barcelona. Herder, 1979, t.II, p.194.

maestros extranjeros a la ciudad), en caso de no ser respetados sus derechos, incluyendo su fuero. Realmente el ejercicio de este poder era su único poder efectivo, y resultó un fenómeno recurrente la interrupción de clases y la migración a otras ciudades. De una secesión de Bolonia, nació la Universidad de Padua (1222).

El dominio estudiantil ha dado lugar al señalamiento sobre el carácter formalmente democrático⁸ y antijerárquico del studium boloñés. Una peculiar democracia en la que el poder real no estaba en las asambleas, sino en manos del rector, los conciliarios (representantes de las naciones) y las camarillas estudiantiles. Por lo demás, los profesores sólo podían participar como observadores en las asambleas...

Es digno de mencionarse que el poder estudiantil no implicó descenso en el nivel académico, sino por el contrario, de acuerdo a lo visto, Bolonia tuvo renombre internacional por el florecimiento de la jurisprudencia y el ambiente de libertad académica vivido. Después de todo, los estudiantes boloñeses ya eran jóvenes maduros (cerca de los treinta o mayores), y poseían una formación académica previa y tenía buena posición económica. Asimismo, en ello influyó el celo por la aplicación rigurosa de los estatutos y la existencia de normas estrictas. Al respecto, Rodolfo Mondolfo escribe:

“En los periodos en que esta elección (de los profesores, EV) se basaba en los méritos de los profesores, de acuerdo con la exigencia de los estudiantes de tener a los maestros mejores, la Universidad alcanzó épocas de resplandor y renombre universal”⁹

Además, la competencia y la inseguridad en su empleo, junto a la motivación por ser los elegidos, impulsaban u obligaban a los profesores a una superación permanente. Así, tal procedimiento resultó benéfico para el studium boloñés.

Sin embargo, los profesores se opusieron a la universitas scholarium, porque no aceptaban que un gremio estuviera compuesto sólo de aprendices, aunque conservaron el derecho a examinar a los candidatos a licenciados y al doctorado, y a otorgar la licentia docendi (al menos hasta 1219, cuando ya se requirió la autorización del archidiácono). Pero los

⁸ En ello coinciden Hastings, Cobban, Driver, Tamayo.

⁹ MONDOLFO, op.cit.p.52

profesores eran pobres y dependían de los estudiantes. Sólo más adelante (siglo XIII), los maestros formaron su propia corporación, el *collegium doctorum*, a través de la cual intentaron contrarrestar el poder estudiantil.

El poder estudiantil, la libertad académica y la autonomía relativa del *studium* fueron mellados cuando la autoridad municipal intentó arraigar a los maestros mediante un juramento y ventajas económicas. Al hacerlo, los maestros quedaban comprometidos, de un modo u otro, con el municipio. Sin embargo, el hecho decisivo al respecto, se produjo a raíz de que la comuna comenzó a pagarles, a fines del siglo XIII. Con ello, los estudiantes perdieron gradualmente el control sobre los maestros, las lecciones y, en general, sobre el *studium*. La *universitas* tendió a quedar, también, bajo la órbita municipal. Todo ello empezó a suceder, no obstante, después de casi dos siglos de funcionamiento como corporación estudiantil.

La Universidad de Bolonia, sin duda, gozó (durante dos siglos aproximadamente) de una relativa autonomía frente a los poderes dominantes: la rivalidad entre ellos la ayudó, y también contribuyó para ello una dialéctica política constructiva, con las notables excepciones señaladas, entre el *studium* y la sociedad medieval. Y aunque no fue el modelo universitario más adoptado en Europa, su carácter laico, el poder estudiantil (en la elección del rector, la selección docente, la organización del trabajo académico) y, *principalmente el clima de libertad académica existente*, han trascendido y a la fecha, la universidad latinoamericana los ha rescatado, hasta cierto punto, pues el poder estudiantil no ha existido como tal- dentro de su configuración institucional. La libertad académica, concretamente, se considera como uno de los valores y componentes de la autonomía universitaria, y es en Bolonia donde tuvo una de sus primeras manifestaciones.

2. La Universidad de Salamanca ¹⁰

La tradición universitaria medieval y renacentista llegó a América Hispana a través de la Universidad de Salamanca, alma mater de las casas de estudios superiores virreinales. Hacia el siglo XVI, la salmantina era considerada la maestra de teología de Europa, y fue

¹⁰ La Universidad de Salamanca ha sido objeto de múltiples y completos estudios (por ejemplo revisar las obras de Vicente Beltrán de Heredia, Alberto Jiménez o Agueda María Rodríguez, Federico Sainz de Robles), pero no es lugar aquí para una investigación exhaustiva sobre la misma. En las siguientes líneas mencionaremos algunas de las fuentes investigadas, y al final del apartado integraremos la totalidad de ellas.

calificada como una de las cuatro lumbreras del mundo (junto a Bolonia, Oxford y París). No es de extrañar, entonces, que España se sintiera orgullosa de ella, y la erigiera en paradigma universitario para todas sus colonias.

Desde un principio, la Universidad de Salamanca tuvo un fuerte carácter estatal y clerical. Después de todo, fue producto de un acto fundacional real, gracias a lo cual, recibió, prácticamente de facto, importantes privilegios y derechos, pero ello provocó una gran dependencia de la monarquía. De la misma forma, la Iglesia le confirió abundantes privilegios y la socorrió en momentos de desamparo estatal (siglo XV), lo cual, también ocasionó que Salamanca quedara bajo la órbita eclesiástica. Y, por si fuera poco, con el ascenso del absolutismo (Reyes Católicos) se introdujo la práctica de las visitas reales a fin de supervisarla.

Por tales motivos, la salmantina puede considerarse una institución heterónoma de los poderes imperantes (con escasos elementos autonómicos), y en gran medida los reformistas cordobeses se rebelaron contra una institución universitaria que perpetuaba algunas de las características legadas del virreinato, y cuyo origen se encuentran en Salamanca. Entonces, ¿por qué estudiar este caso?

En realidad, nuestro interés se centra en dos aspectos. Primero, destacar algunos de los elementos autonómicos existentes (no hay que olvidar que Salamanca recibió importantes privilegios), especialmente los relativos a la participación estudiantil en el régimen universitario. En este sentido, estudiar a Salamanca sólo nos interesa en tanto continuadora de una tradición universitaria emergida con anterioridad.

Pero, también, encontramos otro aspecto de trascendencia para nuestro estudio: la presencia de un intelectual crítico y creador (dentro de un contexto nada favorable para ello), tanto por su obra como por su actitud: Francisco de Vitoria.

Cuando actualmente se asocia la función crítica con la autonomía universitaria, debemos recordar que en la historia existieron destacados universitarios que ejercieron la crítica o manifestaron una actitud independiente (como Iñerrio, Pedro Abelardo o Francisco de Vitoria), no obstante la hostilidad del medio (represalias, castigos, etc.). Gracias a ellos,

podemos afirmar que dentro de la tradición universitaria ha existido la crítica, la innovación y el comportamiento independiente, si bien manifestadas por universitarios en lo individual.

La obra individual de intelectuales como Vitoria se puede considerar un antecedente de la autonomía universitaria porque: generó teorías relativamente autónomas de los poderes imperantes; influyó en la institución universitaria al sentar un precedente de un pensamiento creador y dejar un legado (una escuela de teólogos y juristas) de vanguardia; y porque tuvo un impacto internacional. Entonces, es también propósito de este apartado hacer una revisión de algunos aspectos de su pensamiento, particularmente sus tesis políticas y americanistas, y sus repercusiones ideológicas y políticas

2.1. Elementos autonómicos relevantes

Hacia el siglo XIII Salamanca era una ciudad fronteriza y avanzada de la Reconquista. En ese entonces, España era un "tierra de cruzadas", y el rey de León, Alfonso IX (1188-1229) hizo de la ciudad su centro de operaciones contra los musulmanes. La Reconquista no sólo fue una campaña militar, sino espiritual e ideológica, y por ello Alfonso, contagiado también por el boom universitario iniciado por Bolonia y París, decidió fundar una Universidad en Salamanca, alrededor de 1218. La ciudad ya no será la misma, pues crecerá y se transformará paulatinamente en un faro cosmopolita del saber, llegando a ser calificada como la más universal de las ciudades españolas.

La configuración de la salmantina fue un proceso largo y complejo (el cual ya ha sido objeto de brillantes estudios¹¹) y no es propósito narrarlo. Nos concretaremos a señalar los elementos autonómicos que consideramos relevantes para la actualidad.

Desde un principio (siglo XIII) la salmantina recibió diversos privilegios reales (protección, exención de portazgo y peaje, estatuto) y pontificios (sello propio, la colación de grados, la obtención de tercias eclesiásticas, el fuero eclesiástico, la obtención de la licentia docendi y el derecho de enseñar en toda la cristiandad, salvo Bolonia y París). Alfonso X, el sabio (1221-1284) proporcionó un cuerpo legislativo común para todo el reino, las Siete Partidas,

¹¹ Ver por ejemplo, la periodización que presenta Beltrán del Valle en su *Bulario de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1966, p.43 y ss

incluyendo las leyes rectoras o carta magna de las universidades españolas. Asimismo, otorgó a Salamanca su primera constitución

Las Siete Partidas o Libros de las Leyes es un magno compendio general y sistemático de legislación canónica y romana, y de usos, costumbres y fueros españoles. La segunda Partida, específicamente, se refiere a la constitución política y militar del reino (sobre la naturaleza de la monarquía, sus derechos y obligaciones, la conducta y la educación del soberano, etc.), y contempla el famoso título 31 relativo a los asuntos universitarios o "De los estudios en que se aprenden los saberes, et de los maestros et de los escolares". No obstante, desde la Primera Partida, título VI, ley séptima, el monarca ya se refiere al régimen del Estudio.

En efecto, menos conocida, aunque no menos importante, es la ley séptima correspondiente al título VI de la Primera Partida, llamada "Qué quier decir maestrescuela, et cuál es su oficio". En ella se dice que el papel del maestrescuela es otorgar grados, seleccionar maestros "de gramática, ó de lógica ó de alguno de los otros saberes"¹².

El título XXXI de la Segunda Partida, por su parte, comprende once leyes. La primera define "Qué cosa es estudio": "es ayuntamiento de maestros, et de escolares, que es hecho en algun lugar, con voluntad, et con entendimiento de aprender los saberes". Son de dos clases: el Estudio general, donde hay maestros de artes, gramática, lógica, retórica, aritmética, geometría y astrología, "e otrosfi en que ha maestros de decretos, et señores de leyes", y el cual debe ser establecido por mandato del Papa, del Emperador o del Rey. Y el Estudio particular se refiere a cuando un maestro enseña en alguna Villa a pocos escolares.

La segunda ley estipula el lugar donde pueden estar establecido el Estudio, de las condiciones favorables que debería tener, y la necesidad de que los vecinos honrasen a los universitarios (la quinta también precisa el sitio donde debe ubicarse el Estudio). La siguiente fija que, cuando menos, debe haber maestros de gramática, lógica, retórica, leyes y decretos, y cuyo salario lo determinará el Rey. La cuarta se titula "En qué manera deben los maestros mostrar los saberes á los escolares", lo cual – afirma- se hará mediante la lectura de los libros, y su explicación.

¹² Alfonso el Sabio, op.cit.p.255

El sexto ordenamiento establece el derecho de los maestros y escolares a organizarse en “ayuntamiento et hermandad entre sí, et escoger uno que los castigue” en “pro de sus estudios”, y la autoridad del rector (el cual es elegido por los miembros del Estudio) sobre los estudiantes, aun cuando éstos no podrán estar exentos de la jurisdicción real. En tal sentido, la siguiente ley estipula “Quáles jueces pueden apremiar á los escolares”: se concede el fuero universitario –los maestros pueden juzgar a los estudiantes–, aunque no para lo criminal (“pleyto de sangre”), en cuya situación deberá intervenir el juez real. La octava trata de “Qué honras deben haber los maestros, et señaladamente los de las leyes”, es decir, los honores otorgados a los maestros de derecho civil, en virtud de que las leyes son fuente de justicia, “et aprovéchase della el mundo, mas que de las otras ciencias”, lo que revela la suma importancia que tienen los juristas para los monarcas.

“Cómo deben probar al escolar, que quiere seer maestro ante quel otorguen licencia” es objeto de la ley IX. En ella se dice que el escolar debe demostrar calidad moral para poder examinarse, pero, sobre todo, debe probar dominio de la disciplina (examinarse) y, jurar que no corrompió a los jueces para poder licenciarse como maestro. La ley X trata sobre las obligaciones del “bidellus” (bedel) o mensajero y auxiliar de los Estudios; y, finalmente, la XI determina las funciones de los “estacionarios” o librero: que consiga y alquile libros para los escolares, previa autorización del rector, quien debe autorizar los libros ofrecidos.

La constitución salmantina, por su parte, establece el cargo de conservador (representante oficial encargado de la administración de las rentas); menciona las funciones y el salario del estacionario; delega la jurisdicción en el maestrescuela; otorga exenciones fiscales a la universidad; estipula que los salarios son responsabilidad del tesoro real, entre otras estipulaciones.

De lo anterior podemos afirmar que, con excepción de algunas atribuciones, los privilegios recibidos eran concesiones del rey o de la Iglesia, pero no fueron derechos *ejercidos* por los universitarios. Además, sufría de una injerencia “externa” permanente, pues el maestrescuela (autoridad legada por las escuelas catedráticas) era un representante eclesiástico (no era un genuino funcionario de la universidad), con amplios y trascendentes atribuciones (la jurisdicción eclesiástica, la colación de grados y el otorgamiento de la *licentia docendi*).

Por tanto, la universidad dependía en lo fundamental (legislativa, académica y económicamente) de los poderes dominantes para poder sobrevivir y desarrollarse; sufría de injerencias externas, y sobre todo, se le impuso la finalidad de satisfacer los requerimientos monárquicos y eclesiásticos, en materia profesional e ideológicas. Salamanca, desde su inicio, se benefició de importantes privilegios, pero a cambio de convertirse en un organismo heterónomo de la Corona y de la Iglesia.

Sin embargo, podemos encontrar (de acuerdo a las leyes alfonsinas) algunas atribuciones de carácter autonómicas: el fuero académico (con excepción de lo criminal), la instauración de Estudios Generales, la organización corporativa y la elección del rector. Todo ello es, evidentemente, un legado de Bolonia, y un reconocimiento al insustituible papel que desempeñan los maestros y estudiantes dentro de la vida universitaria. Así, desde Alfonso X, quedaron integrados como principios autonómicos: el derecho de enseñar y aprender, de organizarse corporativamente y de elegir sus autoridades y representantes. A partir de las Siete Partidas, la participación estudiantil dentro del régimen universitario estará presente en las constituciones y estatutos hispanoamericanos.

Más allá de los aspectos formales, es menester señalar otro elemento autonómico, que fue emergiendo conforme se desarrollaba la universidad: la actividad de los claustros. Estos, paulatinamente, fueron ganando atribuciones: el claustro pleno llegó a ser el supremo órgano resolutorio universitario. El claustro de consiliarios (representantes estudiantiles) se encargaba de la elección del rector y la selección docente; el de diputados (compuesto por representantes de catedráticos y alumnos, así como por el rector y el maestraescuela), original creación salmantina instaurado por el papa Martín V, estaba responsabilizado de la administración de las rentas.

Gracias a éstos órganos y sus funciones, Salamanca rescató cierta autonomía académica e institucional dentro de la indudable dependencia que tenía de los poderes políticos e ideológicos imperantes. Aunque ello no fue de la noche a la mañana.

En el siglo XIV la crisis general de la sociedad feudal hizo zozobrar a Salamanca, pero ello no evitó que continuara recibiendo favores, acumulando privilegios y transformándose. En 1355 se introducen los estudios de teología, de gran trascendencia para la futura maestra de teología de toda Europa, y en 1381 se fundó la facultad respectiva. El rey Juan I (1359-

1390) aumentó las exenciones fiscales a la Universidad. Enrique III (1379-1406) eximió de impuestos municipales a los universitarios y asignó a Salamanca una donación perpetua de tercias reales.

Al cerrar el siglo fue elegido el antipapa Benedicto XIII (Pedro de Luna), quien se destacó como protector y renovador de la salmantina (reforzó el nexo de ésta con el papado), y entre sus logros se encuentran el impulsó a la Facultad de Teología y la elaboración de nuevas constituciones (1411). Pero su vigencia fue efímera, porque en 1422 fueron sustituidas por las del papa Martín V (con quien terminó el cisma eclesiástico); reforma en la que tuvo amplia injerencia los universitarios.

El nuevo ordenamiento se constituyó en un documento fundamental del derecho universitario, porque asimiló lo mejor de la tradición, y contempló todo lo necesario para la organización, regulación y desarrollo de la Universidad de Salamanca. Fue la base jurídica a partir de la cual, la salmantina pudo florecer un siglo después, erigiéndose modelo para las universidades virreinales.

Las constituciones martinianas comprenden todo lo relativo a la vida universitaria. Contienen relevantes cambios a las disposiciones alfonsinas, apoyándose algunas en las reglamentaciones inmediatamente anteriores. Así, Salamanca obtuvo importantes facultades autonómicas. el derecho de nombrar a la persona administradora de sus rentas; se precisan las características de los órganos de gobierno y autoridades de la universidad, creándose el claustro de diputados (designados por el rector, el maestrescuela y los diputados salientes) y el cargo de primicerio (representante docente formalmente equivalente al rector); se fortalecen los estudios teológicos (se tienden a monopolizar en Salamanca), entre otras estipulaciones

Un logro autonómico relevante fue que *el maestrescuela* fuera elegido, desde entonces, *por el claustro de diputados*, y confirmado sólo por el arzobispo de Toledo (el papa Eugenio V confirmó ello (1439), aunque estipuló que fuera la Santa Sede la que dijera la última palabra). Además, se precisaron sus atribuciones (se mantuvo su poder jurisdiccional y la colación de grados), y las características necesarias para ocupar el cargo (doctor en derecho canónico o civil o maestro en teología).

Con todo ello, los universitarios salmantinos (maestros y estudiantes) consiguieron mayores facultades organizacionales e intelectuales, fortaleciéndose así los elementos autonómicos previamente poseídos. Ahora, los estudiantes -por ejemplo- no sólo eligen al rector (quien podía ser un estudiante), a los conciliarios, a los docentes (junto al rector) y tienen representación en el claustro pleno y en el de diputados, sino que también, gracias a su inclusión dentro de éste último, participan en la elección del maestrescuela, y en la administración financiera de la universidad. Por lo cual, Agueda Rodríguez se atreve a decir que en la salmantina “se llevó a la práctica el llamado cogobierno desde la primera mitad del siglo XV”, y que “se respiraba un clima democrático”.¹³

Es probable que resulten aventuradas estas afirmaciones (por ejemplo, no hay que olvidar el rígido régimen disciplinario para los estudiantes), pero indudablemente que Salamanca gradualmente había conseguido mayores facultades autonómicas, y conservara vivo el principio de participación estudiantil en el régimen universitario

Por otra parte, no podemos perder de vista que en la universidad seguía vigente la decisiva intervención eclesiástica, puesto que el papa confirmaba al maestrescuela y las constituciones. La preponderancia jurídica y moral del papa era indiscutible, y por ello era frecuente que hiciera uso de facultades que le correspondían a la universidad como nombrar profesores, funcionarios...y al mismo maestrescuela.

Además, la Iglesia influía poderosamente en la curricula (lo que se muestra claramente en la importancia dada a los estudios teológicos), en los textos estudiados, los métodos pedagógicos, etc. Después de todo, a la universidad le convenía tener al papa de su parte, especialmente como un contrapeso al poder civil y sus intromisiones dentro de la casa de estudios (los conservadores reales eran representantes reales que supuestamente eran protectores, pero también fueron instrumentos interventores del monarca). El papa como un poder paternal o protector de la casa de estudios.

En consecuencia, dejando a un lado el plano formal, la realidad era que la universidad no tenía autonomía legislativa, de gobierno y académica, y su inserción social era plenamente

¹³ *La Universidad en la América Hispana*, Madrid, MAPFRE, 1992, p 23 y 25. Al respecto Vicente de la Fuente dice: “La Universidad de Salamanca era democrática, descentralizada.” cit. en SAINZ DE ROBLES, Federico, *Esquema de una historia de la universidad española*, Madrid, Aguilar, 1944, p.181.

funcional a los poderes imperantes. Con el advenimiento del absolutismo, el control estatal sobre la universidad retornó por sus fueros.

El matrimonio de Isabel de Castilla (1451-1504) y Fernando de Aragón (1452-1516), en 1469, fue la base para la unión de ambos reinos en 1479 y de la unidad española. Con ellos terminó la anarquía feudal (Castilla vivió varias décadas de guerra civil y el reino estaba económicamente quebrado), la culminación de la Reconquista y la instauración del absolutismo español. Los nuevos monarcas impulsaron importantes reformas en todos los ámbitos, y crearon las bases para el renacimiento español el siguiente siglo.

Los Reyes Católicos abrieron espacios dentro del Consejo Real y las Audiencias para los universitarios, y frecuentemente recurrían a los maestros de las casas de estudios. Asimismo, la pareja monárquica impulsó una serie de reformas a fin de acabar con diversas irregularidades (por ejemplo, en la colación de grados fuera de la universidad) u otras, algunas de carácter "represivo" como la prohibición de las cátedras nominalistas en Salamanca, y otras de mayor alcance: con ellos se inaugura la costumbre de enviar un visitador a la universidad. Los visitadores reales tuvieron facultades legislativas y con frecuencia lograron modificaciones estatutarias. A través de estos interventores, los monarcas buscaron influir en la vida universitaria y contrapesar el poder del clero.

A raíz del advenimiento de los Austrias, se instauró el absolutismo en España y, según apunta Vicente Beltrán de Heredia,

el Estudio continuará cada vez más estrechamente vinculado a las necesidades del reino en lo eclesiástico y en lo civil, *porque para eso se había fundado* (las cursivas son nuestras). El monarca mantendrá sobre él un predominio que relega a segundo término la intervención del papa. Se acude a Roma cuando es preciso y nada más. La sustitución de las bulas por las cédulas reales es casi total¹⁴

El éxito de la salmantina tuvo consecuencias paradójicas: por un lado, el favor real creó condiciones favorables para su florecimiento durante el siglo XVI pero, por el otro, sus facultades autonómicas eran constantemente restringidas, principalmente, por la Corona. Se

¹⁴ BELTRAN, op.cit.p.190

convirtió en una institución social exitosa –funcional a los poderes imperantes-, aunque ello determinó, precisamente, su gran dependencia de aquellos y su anclaje dentro una sociedad, cuyo apogeo no era el comienzo de una nueva era, sino el final de una época que jamás regresaría.

a) Francisco de Vitoria¹⁵

Durante los siglos de oro, España vivió de un florecimiento sin precedentes. La expansión imperial y la bonanza material se conjugaron con un esplendor cultural de dimensiones universales. El humanismo penetró, a través del erasmismo, en las universidades españolas y la salmantina, específicamente, vivió la era dorada que le mereció el calificativo de ser una de las cuatro lumbreras del mundo. A Salamanca llegaron estudiantes de muchas partes de Europa y del imperio de los Habsburgo. Asimismo, los profesores salmantinos fueron llamados a impartir cátedras en lo más importantes Estudios del continente (Bologna, Oxford y París).

Cuando asciende al trono español Carlos I (1516), recibe un imperio en expansión y en vías de florecimiento. Continuó con la política paternalista hacia las universidades, siendo la salmantina la más beneficiada, y al mismo tiempo, la que es objeto de mayor intervención real. Así, por un lado, la universidad recibe la confirmación de privilegios (algunos sorprendentes para los tiempos absolutistas como la conservación de su fuero académico); reales cédulas procuraron que se respetaran sus constituciones (en 1538 y 1561 se aprobaron nuevos estatutos); y permanentemente recurrió, al igual que el papa y otras altas autoridades, a sus consejos y egresados. Pero, por el otro, interviene en las disputas interna (entre el maestrescuela y el rector, por ejemplo), en los asuntos académicos (reforma de planes de estudio, recomendaciones docentes, etc.), y a través de los visitadores. El mismo emperador visitó la Universidad de Salamanca en 1534, y asistió a la clase de Vitoria.

El reinado de Carlos V tuvo que enfrentar la diversidad y complejidad de múltiples naciones, las rivalidades interimperialistas, y desde que llegó a la corona imperial (1519) fue testigo de la fractura de la cristiandad, de trágicas consecuencias para el imperio

¹⁵ La aportación intelectual del célebre dominico ha merecido amplios y profundos estudios. Nosotros sólo nos concretaremos a revisar sucintamente su participación en los claustros salmantinos, y sus principales tesis que motivaron el enojo del emperador Carlos V.

español y la Iglesia a raíz de la Reforma. La misma grandeza española obstaculizó los intentos conciliatorios, igualmente que el proyecto universalista y unitario del monarca. La división y la guerra fueron las constantes a partir de entonces. En el Concilio de Trento (1545-1563) Carlos V fincó sus esperanzas de una reconciliación entre católicos y protestantes.

En este contexto de absolutismo imperial, división religiosa y constantes guerras, el dominico Francisco de Vitoria (1483-1546) desarrolló su obra renovadora de la escolástica y creadora del derecho internacional.

Vitoria, antes de ganar la cátedra Prima de Teología en la Universidad de Salamanca (1526), ya se había distinguido como eminente maestro (un gran expositor); había conseguido el Magisterio en Sagrada Teología dentro la orden dominica; y había formado su primera escuela de discípulos en el Colegio de San Gregorio de Valladolid donde enseñó entre 1523 y 1526.

Desde el inicio Vitoria demostró su talento innovador, al romper con la tradición y el mandamiento estatutario de enseñar las Sentencias de Pedro Lombardo, y disertó directamente de la Suma Teológica. Fue reconvenido, pero su cambio convenció entre los estudiantes (aunque hasta la reforma estatutaria de 1561 se adoptó la Suma como libro de texto), al igual que su método de dictado (su éxito se reveló por la publicación masiva de los apuntes de clase). Domingo de Soto adaptó su cátedra de Vísperas conforme al cambio hecho por Vitoria, y luego sus discípulo y sucesor, Melchor Cano también aceptó la innovación hecha por su maestro. Y el dictado se fue generalizando por todas las universidades, especialmente por la aceptación que tenía entre los estudiantes.

Asimismo, Vitoria manifestó el particular *espíritu crítico* renacentista español (conciliador de lo profano con lo sagrado) cuando afirmó la necesidad de no seguir a santo Tomás por el sólo hecho de ser autoridad, sino que resultaba fundamental examinar racionalmente su obra. De acuerdo con la enseñanza vitoriana, se podía disentir de santo Tomás, sin dejar de admirar su doctrina.

En consecuencias, podemos decir, Vitoria *hizo uso de la libertad de cátedra*, pues cambió el libro de texto; introdujo el método de dictado y, lo más importante, planteó la posibilidad

de criticar a una autoridad, en este caso, a santo Tomás. Claro, Vitoria no rebasó el marco escolástico ni pretendía hacerlo, pero si ejerció una nada despreciable libertad docente. Después de todo, la libertad de pensamiento, docente o de cualquier tipo, no se da en abstracto, sino que se practica dentro de un marco de creencias ontológicas sobre lo socialmente aceptado como verdadero, y epistémicas, acerca de lo que debe valer como razón para demostrar y justificar tal verdad. Son los supuestos filosóficos inherentes a toda época. En este sentido, la religión católica y la escolástica eran el contexto ideológico que condicionó a Vitoria, aunque no impidieron el ejercicio de su pensamiento crítico y creador.

La actitud independiente del dominico –respaldada en su notoriedad intelectual y honradez profesional- se dejó ver en los claustros. Su reputación académica le era reconocida, pues con frecuencia Vitoria asistió al claustro llevando la representación del canciller y fue invitado a participar en las comisiones reformadoras de los estatutos (colaboró en la reforma del 38). Sus reconocimientos e importantes responsabilidades, no fueron impedimento para ser fiel a su pensamiento y manifestar su inconformidad¹⁶ en no pocas ocasiones, sobre todo cuando se pretendía violentar los procedimientos universitarios (no se diga si se trataba de injusticias o atrocidades cometidas como la conquista del Perú): por ejemplo, cuando Carlos V solicitó al brillante canonista, Martín Azpilcueta para que fuera a la Universidad de Coimbra, Vitoria, integrante del claustro de diputados, se opuso a conceder la licencia porque ello contrariaba los estatutos de la universidad. Esto es, no cabe duda, una manifestación de autonomía, pese al imponente absolutismo real.

No es, sin embargo, su actividad como docente o dentro del claustro su acción innovadora o crítica más destacada. La independencia de criterio se reveló con todo su fuerza en sus ideas teológicas y jurídicas. Sus relecciones teológico-jurídicas (cátedras extraordinarias o conferencias magistrales abiertas -impartidas entre 1528 y 1540- sobre temas de candente actualidad) no sólo le dieron a él universal renombre (se convirtió en fuente de consulta obligada, incluyendo el emperador), sino también a Salamanca y al pensamiento escolástico y jurídico español.

¹⁶ Domingo de Soto también fue ejemplo de espíritu independiente. Ver. HERNANDEZ Ramón, *Francisco de Vitoria*, Madrid, BAC, 1995, cap. XV.

Francisco de Vitoria es el gran renovador de la escolástica junto a Domingo Soto, Melchor Cano, Domingo Báñez, y el eminente Francisco Suárez. Fue un teólogo moralista y un jurista pacifista. Partidario de una reforma eclesiástica, sus críticas a la Iglesia causaron malestar (todavía en 1590 sus Relecciones fueron candidatas a ingresar al Índice de Libros Prohibidos), en momentos que empezaba la intolerancia. Será propósito aquí exponer sucintamente diversas tesis políticas y americanistas, especialmente las que provocaron el disgusto y la censura de Carlos V, a fin de mostrar la actitud independiente y crítica de Vitoria y sus límites como un elemento autonómico universitario (la trascendencia de sus tesis le dio fama internacional a la salmantina).

Las principales relecciones son seis: cuatro son relativas al poder, y las otras dos sobre los indios. Vitoria afirma que el poder (poder público o derecho de gobernar la república civil) reside en el pueblo o en la república, a la que le compete gobernarse a sí misma. Pero ante la imposibilidad de gobernar todos, la comunidad escoge a un representante (el rey), a quien se le da autoridad (la potestad) para gobernar a la república, y por ello la monarquía es una forma de gobierno legítima. Es decir, el pueblo le otorga al rey solamente la facultad de ejercitar el poder, pero éste siempre permanece en la república (aunque en última instancia el poder –como toda la creación– proviene de Dios).

El hecho de que el origen del poder esté en Dios ya establece uno de sus límites: la infidelidad a Dios lo hace ilegítimo. El otro límite importante del poder son los derechos ciudadanos (irrenunciables al igual que la titularidad del poder por ser inseparables a la naturaleza humana). A quien se le delega el ejercicio del poder, tiene que respetar el derecho de los hombres a su existencia y a su perfeccionamiento.

Así, Vitoria afirma que el poder del rey no es absoluto (también debe estar sujeto al poder espiritual del papa), precisamente cuando en España está en marcha la implantación del Estado absolutista más poderoso de esa centuria, el español. Además, su teoría socava el origen divino directo del poder monárquico, puesto que existe la intermediación del pueblo, en quien reside el poder.

Otro aspecto que incomodaba de Vitoria era su pacifismo. Para el teólogo únicamente la guerra es justa cuando es beneficio de la república, es decir, estando en juego su existencia e intereses, por lo que suele ser una guerra defensiva (a menos que se produzca una

una injuria grave y fallen los medios diplomáticos, sí se justifica una guerra ofensiva). Sin embargo, por muy justa que sea tal conflicto para la república, si resulta destructiva para la humanidad, entonces, la conflagración debe ser evitada. Por tanto, Vitoria cuestionaba el conflicto entre España y Francia, pues dicha guerra podría ser justa para España, pero hacer daño irreparable a la cristiandad, al fracturarla y beneficiar a sus enemigos, los turcos.

En su relección "Sobre los indios" (1539) hizo la defensa de los naturales americanos y cuestionó los títulos tradicionales de legitimación de la conquista, tales como el derecho a despojarlos en virtud de una supuesta esclavitud natural, o en su calidad de pecadores, entre otros. Vitoria refutó cada una de las justificaciones imperantes (por ejemplo, negó la existencia de un emperador supremo universal o que el papa fuera soberano temporal del mundo), y demostró que los indígenas no perdían su capacidad de poseer y gobernarse, ya que son derechos provenientes de la naturaleza o de los mismos hombres. Por ello, tampoco las autoridades indias –sigue Vitoria– pueden ser depuestas sin causa que lo justifique o sin el consentimiento de los gobernados. Además, los indios no pueden ser juzgados por leyes que desconocen (las positivas españolas), y mucho menos ser gobernados de manera absolutista y expoliadora.

A pesar que Vitoria adujo otros títulos considerados por él como legítimos de la conquista española, sustentados en el derecho natural y de gentes, no evitó (porque dejaba la posibilidad de que si no se cumplían los requisitos, entonces, debería cesar la intervención hispánica en América) que en la Corte fuera acusado de condenar al emperador y su conquista de las indias. Carlos V escribió al prior del convento de San Esteban de Salamanca acerca de algunos maestros (en aparente alusión a Vitoria), que han tratado en sermones y repeticiones acerca del derecho de conquista y sus títulos de legitimidad. El disgusto del rey se manifiesta con las medidas mandadas al prior: se ordena levantar una acta juramentada por los maestros donde se establezca el lugar y la fecha de sus declaraciones, a fin de que fuera examinada por la corte. Asimismo, le manda al prior

mandarles heis de nuestra parte y vuestra que ahora ni en tiempo alguno, sin expresa licencia nuestra, no traten, ni prediquen, ni disputen lo susodicho, ni hagan imprimir escritura alguna tocante a ello, porque, de

lo contrario, yo me terné por muy deservido y lo mandaré proveer como la calidad del negocio lo requiere¹⁷

No obstante, Vicente Beltrán de Heredia¹⁸ señala que tal medida no estaba dirigida contra Vitoria, es decir, el monarca no estaba disgustado con el dominico, y aduce como prueba que Carlos V, pese al indianismo de Vitoria, continuó consultándolo. Así, en 1541, cuando el obispo de México Juan de Zumárraga solicitó consejo sobre la conveniencia de bautizar rápidamente a los adultos, el rey y el Consejo de Indias recurrieron a Salamanca y a Vitoria. Y no sólo ello: en 1545 el monarca y el príncipe Felipe lo invitaron al Concilio de Trento como *teólogo imperial*, lo que declinó por su diezmada salud. Ello significó que, pese a supuestas discrepancias o reprimendas, el emperador respetó y reconoció el pensamiento del célebre dominico y de la escuela de brillantes y críticos teólogos que legó.

El pensamiento crítico y creador de Vitoria, su cátedra innovadora y su actitud de relativa autonomía frente a los poderes dominantes nos permite mostrar la existencia de un elemento autonómico universitario. Su defensa de los indios o su actitud cabalmente universitaria (de defensa de los estatutos, por ejemplo), no fue un caso aislado (no se trata solamente de “la autonomía del individuo Vitoria”) en la Universidad de Salamanca, además de que su obra dio prestigio universal a la salmantina, legó una escuela de destacados teólogos y el pensamiento internacionalista vitoriano ha trascendido hasta la actualidad. La censura de la que Vitoria fue objeto, no implicó el desconocimiento su autoridad teológica y académica, sino por el contrario, el rey lo siguió consultando, a pesar de su desacuerdo con sus tesis americanistas.

La presencia del pensamiento crítico de Vitoria y su escuela, no significa, naturalmente, que la Universidad de Salamanca haya sido una institución autónoma (líneas arriba apuntamos la naturaleza estatal-clerical del organismo, y menos aun cuando se convirtió en “ciudadela de la Contrarreforma”). Sin embargo, encontramos algunos elementos autonómicos, tanto en sus facultades organizacionales como en la existencia de personalidades académicas sobresalientes (como Vitoria), críticas, creadoras influyentes, motivo de censura, pero respetadas y reconocidas –al fin y al cabo– por los poderes prevaecientes.

¹⁷ Cit. en HERNANDEZ, op.cit.p.135-136

¹⁸ BELTRAN, Vicente, *Francisco de Vitoria*, Madrid, Labor, 1939, cap.VIII

Y el caso de Vitoria manifiesta como puede darse una dialéctica académica, conceptual y política entre los universitarios y el Estado, ya que la posición independiente del dominico, representó una alternativa frente a la ideología dominante. Una alternativa universitaria generadora de una “tensión” con la monarquía, pero que no llegó a antagonizar con ella (Vitoria, a final de cuentas pretendió legitimar la conquista). Los tiempos contrarreformistas se encargarían de restringir todavía más los de por sí escasos espacios autonómicos de los universitarios

3. La Real y Pontificia Universidad de México ¹⁹

Los estudiantes latinoamericanos, de acuerdo con la tradición liberal, se rebelaron contra una institución que calificaron anacrónica, pues conservaba todavía un “fuerte aire” colonial, pese a que durante el siglo XIX existieron diversos esfuerzos por transformarla y adecuarla a las nuevas necesidades sociales y nacionales.

En muchos sentidos, la universidad posindependentista parecía una mera prolongación de su antecesora virreinal, sobre todo, porque era un bastión donde se refugiaron los intereses más conservadores (entre ellos los eclesiásticos) y los claustros se habían convertido en auténticas “mafias” que determinaban la vida universitaria, con exclusión del resto de la comunidad, especialmente los estudiantes. De este modo, simbolizaba a un “Antiguo Régimen” que se negaba a desaparecer, y por ello, los liberales y reformistas repudiaron el carácter clerical y corporativista, todavía presente en diversas universidades de América Latina y que les había sido heredado de sus antecesoras virreinales.

Empero, tales rasgos no deben oscurecer el hecho de que las universidades virreinales inauguraron una tradición educativa en la región, y que crearon, preservaron y transmitieron una cultura hasta la actualidad. De ahí el continuado interés por estudiarlas. Además, la fundación de universidades es uno de los legados españoles que seguimos cultivando.

¹⁹ En el transcurso del apartado señalaré algunas de las fuentes consultadas, pero al final incluiré la totalidad de ellas.

El imperativo de incorporar el "Nuevo Mundo" a la cultura hispánica y al imperio mundial y absolutista de los Habsburgo, determinó que la colonización se convirtiera en una auténtica "epopeya educativa", fiel expresión de la grandeza del siglo de oro, y prolongación –primero- de la cruzada de Reconquista y, después, de una campaña internacional contrarreformista. Las necesidades del dominio imperial, el siglo de oro y su expansión paradigmática, y el fervor misionero, se conjugaron para crear en la América Hispánica una era de florecimiento intelectual e institucional (siglo XVI), reflejado en la riqueza de la naciente cultura, y en la proliferación de instituciones educativas, entre ellas las universidades.

La magnitud del esfuerzo lo demuestra su precocidad y prolijidad: menos de cincuenta años después del "descubrimiento", cuando la colonización daba sus primeros balbuceos, se creó el primer Estudio General en Santo Domingo (1538), lo que marcó el principio de un vasto archipiélago universitario (se fundaron 24, mientras que los portugueses no establecieron ninguno en la época colonial), a lo largo y ancho de América Hispánica. Este hecho inicial expresó la prioridad que representó, tanto para el imperio como para la Iglesia y las órdenes religiosas, el impulso universitario (casi hubo el mismo número de centros de enseñanza superior que en España).

Durante el siglo XVI la concepción fundacional de las universidades respondió a dos momentos, claramente diferenciadas en el tiempo. Según escribe Hanns-Albert Steger²⁰, la primera etapa de la colonización perteneció espiritualmente a la era de los Reyes Católicos, y se caracterizó por la imperancia de un humanismo, con manifestaciones milenaristas y místicas, representado por las primeras órdenes llegadas a América.

Dentro de este ambiente se produjo, en la Española, la fundación de la Universidad de Santo Domingo, a iniciativa de los dominicos y con la autorización de la bula del papa Paulo III de 1538, constituyéndose como una institución misionera en un clima intelectual relativamente abierto, libre, e imbuido de idealismo y humanismo; un marco pretridentino, conforme la periodización de Steger (la otra etapa es la postridentina o contrarreformista).

²⁰ STEGER, Hanns-Albert, *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, México, FCE, p.102 y ss.

Las universidades fundadas fueron de dos tipos: las Mayores o de Estudios Generales u oficiales (Lima y México-), con amplios privilegios y atribuciones; y las Menores o de Estudios Particulares (la Tomista de Santo Domingo, Chile, Córdoba, etc.), también con estudios superiores, aunque con privilegios limitados y facultades restringidas

El carácter colonial (dentro de un contexto de creciente absolutismo político) fue un factor fundamental en la conformación heterónoma de las universidades virreinales. El poder civil y eclesiástico le asignaron finalidades muy concretas y completamente funcionales al orden virreinal: formar cuadros burocráticos para el Estado (bachilleres, juristas) y la Iglesia (clérigos y juristas), así como profesionales indispensables para la supervivencia poblacional (médicos). El éxito que alcanzaron algunas (como la Universidad de México²¹) en la reproducción de las relaciones sociales y en la legitimación del orden colonial, demuestra que las casas de estudios se adaptaron plenamente a sociedades, cuya característica fundamental consistió en la supeditación a un orden impuesto por un poder absolutista, patrimonialista y contrarreformista (enemigo de toda autonomía).

La imposición, fundamentalmente, del modelo salmantino es una prueba de ello. Según mencionamos en el apartado anterior, la Universidad de Salamanca alcanzó su gran florecimiento en el siglo XVI, precisamente cuando se produjo la colonización americana. En este sentido, pudiera pensarse que era un "privilegio" seguir los pasos de la "maestra de teología de Europa" y, sobre todo, obtener beneficios similares por parte del rey y/ o del papa. Además, al adoptar el modelo salmantino, las universidades virreinales supuestamente asumían algunas de sus elementos autonómicas (la elección de autoridades, la participación estudiantil o la administración de sus rentas), y con ello los incorporarían (por lo menos a nivel formal) dentro de la tradición universitaria americana.

Sin embargo, el adoptar un paradigma ideológico-institucional foráneo ya implicaba una dependencia y un acto de imitación extralógica, pues el modelo salmantino provenía de una circunstancia muy diferente a la americana. Ello, en sí mismo, le otorga una gran heteronomía a la universidad virreinal. No obstante, la realidad colonial mostró la

²¹ Al respecto, un dato interesante nos lo proporciona Rafael Heliodoro Valle: "En 222 años habían salido de sus aulas 29,882 bachilleres y 1,162 doctores y maestros, y muchos de ellos pasaron después a ocupar solios conspicuos, pues no pocos fueron arzobispos, oidores y hasta miembros del Consejo de Indias" en LANNING, John Tate, *Reales cédulas de la Real y Pontificia Universidad de México. De 1551 a 1816*. México Imprenta universitaria, 1946, p.XVII.

imposibilidad de aplicar mecánicamente tal paradigma en la configuración de las universidades virreinales y, en el caso concreto de la Real y Pontificia Universidad de México, se produjo un fenómeno que hemos denominado la *autonomización político-corporativa*: el proceso por el cual la casa de estudios se convirtió en refugio de intereses políticos locales (virrey, audiencia, clero regular), fundidos o aliados a los universitarios. Precisamente lo que tanto temió la Corona que sucediera en sus territorios ultramarinos.

Es decir, más allá de la supeditación colonial de la universidad (su heteronomía formal), el poder civil virreinal logró el control político, al grado que favoreció la indefinición jurídica (la ambigüedad y confusión estatutarias) y obstaculizó, hasta donde le fue posible, importantes ordenamientos reales sobre ella.

Ello explica las permanentes visitaciones reales y las recurrentes pugnas entre las autoridades virreinales y eclesiásticas, siendo la universidad un rehén o unpreciado botín, dado su monopolio en la colación de grados académicos. Por este motivo, también, la institución no pudo ejercer las escasas facultades autodeterminativas a las que formalmente tenía derecho, derivadas de la adopción del modelo salmantino. Así, el poder civil virreinal, aliado con el clero regular, intervino directa o indirectamente en la elección de sus autoridades ejecutivas y colegiadas, en la provisión de cátedras y administración de sus rentas, e impidió que el gremio estudiantil se erigiera en un poder importante dentro de la casa de estudios.

La experiencia de la Universidad de México resulta ejemplificadora, de cómo se produce una autonomización político-corporativa o proceso de control autónomo local de una institución frente a un poder centralizador de carácter absolutista y patrimonialista. Si tal fenómeno implicó que el poder civil virreinal lograra una relativa autonomía frente a la Corona en los asuntos universitarios, ello no implicó que la universidad tuviera una autonomía (como la entendemos ahora), sino por el contrario: ser feudo de intereses políticos la hizo rehén de los mismos, y objeto de mayores intromisiones externas.

Esta autonomización político-corporativa reviste interés para nuestro estudio en virtud de constituir el origen del enclaustramiento corporativo que sufrió la universidad mexicana (y en general las latinoamericanas) durante el siglo XIX, y porque nos permite mostrar cómo

la constitución de feudos políticos universitarios no significa que la institución sea cabalmente autónoma.

3.1. La autonomización corporativa

En la Nueva España ya existía una actividad educativa y cultural importante, previa a la fundación universitaria. Su instauración no fue un mero trasplante mecánico de la universidad española, sino que también respondió a las requerimientos de la circunstancia novohispana. Las iniciativas del obispo de México, fray Juan de Zumárraga y del virrey Antonio de Mendoza, en 1536 y 1539, respectivamente, son una muestra de la necesidad local, si bien derivadas de la colonización, por establecer un Estudio General. Formar clérigos, regular y secular, difundir el apostolado católico y poseer un organismo rector que controlara la validez oficial de los estudios novohispanos, estuvieron entre los objetivos iniciales de la nueva casa de estudios ²².

La Universidad de México es fundada en 1551 mediante una cédula real que le asignó los fines, la rentas para su sostenimiento y los mismos privilegios que gozaba Salamanca. A partir de entonces, sobrevienen otras reales cédulas que buscaron consolidar su instauración (comenzó a trabajar en 1553): la que confirmó todos los privilegios de la salmantina (1563); otra que ordena al virrey y a la Audiencia el hacer guardar las ordenanzas y estatutos (1570); una que, confiere la equiparación de los doctores graduados con los de Salamanca (1572); la que prohíbe a los colegios de la Compañía de Jesús otorgar grados universitarios (1576). En 1595 consigue la confirmación pontificia con la bula de Clemente VII, y dos años después obtiene el poder jurisdiccional (es significativo que dicho poder recayera en el rector y no en el maestrescuela como en Salamanca)²³. El monarca se erigió en patrono y legislador de la institución, razón por la cual imperó el carácter real sobre el pontificio.

²² Sobre los antecedentes y motivos que justificaron la fundación universitaria se puede revisar el estudio clásico de MENDEZ ARCEO, Sergio, *La Real y Pontificia Universidad de México*, México, Consejo de Humanidades, 1952, p.60 y ss. o el de GONZALEZ GONZALEZ, Enrique, "La Universidad de México durante los siglos XVI y XVII" en *La Universidad en el tiempo*, México, UNAM, 1985, p. 20.

²³ Las reales cédulas y otros documentos sobre la Universidad de México pueden ser consultados en DE LA PLAZA Y JAEN, Cristóbal Bernardo, *Crónica de la Real y Pontificia Universidad de México*, México, Universidad Nacional de México, 1931, 2 vols. o en LANNING, op.cit.

La Universidad de México recibió en poco tiempo los privilegios de Salamanca, lo que representó un gran estímulo para su desarrollo. A parte de los tradicionales beneficios estatales y clericales obtenidos (el reconocimiento a sus estudios, el fuero académico, el respaldo económico) tuvo, igual que la salmantina, la facultad de elegir a sus autoridades y órganos de gobierno fundamentales; la participación estudiantil dentro del régimen universitario; y la administración de sus rentas.

A cambio, la universidad tendría que sujetarse a constituciones y estatutos²⁴ foráneos (es decir, ajenos a su circunstancia) pero, sobre todo, dada su situación colonial, estaría sometida a la voluntad real y virreinal.

Es decir, más allá de los aspectos formales, el carácter heterónomo de la universidad mexicana estribó en su dependencia económica y política de los poderes imperantes. Desde el principio, el rey la sometió a una estrecha vigilancia a través del virrey, la audiencia y los visitadores (con amplios poderes legislativos), quienes *supuestamente* se encargarían de hacer cumplir la voluntad real sobre ella. Pero, a excepción de los visitadores, el virrey y la audiencia rebasaron tal función, y lograron el control de la universidad para sus propios fines. De manera que, con independencia de lo ordenado por cédulas reales o estatutos, intervinieron activamente en la vida universitaria (así, por ejemplo, nombraron a los primeros catedráticos, al rector y al maestrescuela; los dos últimos, fueron, por cierto, oidores) Todo ello causó la preocupación monárquica y celos eclesiásticos, como más adelante veremos.

La heteronomía de la universidad estribó, además, en que su perfil intelectual y pedagógico reflejó la visión real y eclesiástica del mundo, de corte contrarreformista. Su estructura académica incluyó la Facultad de Artes y las cuatro mayores: Derecho Civil, Derecho Canónico, Medicina y la de Teología (la universidad originariamente se organizó a partir de 7 cátedras: artes, cánones, escritura, leyes, gramática, retórica y teología); se estudiaban los mismos autores que en Salamanca, y con los mismos procedimientos; se confirieron los

²⁴ Aquí es pertinente señalar lo apuntado por Enrique González sobre la diferencia entre constituciones – sanción emanada de una autoridad superior (como los ordenamientos martinianos)- y estatutos, ley sancionada por el gremio. Los visitadores y la universidad podían modificar los estatutos, no las constituciones. Aunque en el caso mexicano tal distinción entre constitución y estatuto se fue perdiendo, por lo que haremos abstracción de tal diferenciación. Ver GONZALEZ GONZALEZ, Enrique, “Los primitivos estatutos y ordenanzas de la Real Universidad de México” en *Universidades españolas y americanas. Epoca colonial*, España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. p 211

mismos grados (bachiller, licenciado, maestro y doctor); sus egresados y maestros tenían que prestar juramento a la fe católica, al rector y las autoridades gubernamentales.

Por lo mismo, no tuvo una inserción social autónoma, pues se restringió a satisfacer las demandas profesionales (juristas, clérigos y médicos) e ideológicas (difusión de la fe católica y de las doctrinas jurídicas del absolutismo) del Estado y la Iglesia. Su vinculación funcional con el medio, tendió a anclarla en él (siglos XVI y XVII), mientras el mundo y la propia sociedad novohispana se transformaban. La universidad se fue estancando o aislando del desarrollo social hasta ser rebasada (principalmente en el siglo XVIII) por otras instituciones educativas, y medios de creación y difusión de la cultura.

Este carácter heterónimo general de la universidad novohispana no fue un impedimento para la irrupción de una autonomización político-corporativa, prácticamente desde el primer día de apertura de la institución, y su historia es la misma de los proyectos y cambios estatutarios. Sin embargo, no es lugar aquí para narrar el largo y complejo proceso de configuración jurídico-institucional de la casa de estudios. Únicamente señalaremos aquellos aspectos significativos que nos revelan la autonomización político-corporativa.

Ante la imposibilidad de aplicar mecánicamente los estatutos salmantinos (no existían condiciones reales para hacerlo), los responsables de instaurar la universidad, el virrey y la audiencia, elaboraron, con el naciente claustro, los primeros ordenamientos. Según Enrique González²⁵ los acuerdos de la actividad claustral en 1553 constituyen los estatutos primitivos de la universidad (probablemente a los que se referiría más tarde Marcelino Solís y Haro²⁶), los cuales, motivaron la preocupación monárquica y la injerencia eclesiástica, puesto que, con el pretexto de hacer cumplir al pie de la letra los estatutos salmantinos, ambos poderes buscaban evitar que la institución quedara bajo el control del virrey y los oidores. Fueron oidores el primer rector y el maestrescuela, y con el virrey tomaron las decisiones iniciales (como la selección de catedráticos, la fundación de facultades, etc.) que le dieron existencia a la universidad.

Así, desde un principio, la universidad se convirtió en preciado botín del poder civil virreinal, produciéndose una fusión inicial entre éste y el poder universitario. En

²⁵ GONZALEZ, Enrique, "Los primitivos..." op.cit.

²⁶ SOLIS Y HARO, Marcelino, *La primera universidad de América*. UNAM, s/f, p.11-12.

consecuencia, la Universidad de México, dadas sus particulares circunstancias fundacionales, realmente no pudo ejercitar los elementos autonómicos otorgados a Salamanca. Si la participación estudiantil, por ejemplo, logró tener algún peso inicial (hubo diversos rectores estudiantes), la tendencia fue la restricción de su injerencia en el régimen universitario, y el fortalecimiento del control político-corporativo (durante el siglo XVI casi todos los rectores fueron oidores) Por tanto, la autonomización corporativa implicó la concentración del poder universitario en una elite o grupo de funcionarios gubernamentales, quienes compartieron el poder con clérigos regulares, útiles al poder civil para contrapesar a la Iglesia.

Entonces, la autonomización político-corporativa significó un intenso y prolongado forcejeo del rey, el virrey, la audiencia, la Iglesia y el clero regular por el control de la universidad. Las constantes visitaciones, los diversos proyectos estatutarios y los cambios logrados, reflejaron dicha pugna.

El pretendido control de la universidad por el poder civil virreinal motivó al arzobispo Pedro Moya de Contreras pedir al rey que ordenase una visitación, con el argumento de que la universidad no seguía las constituciones salmantinas (el Estatuto de 1553 evidentemente incluyó modificaciones de importancia). En realidad, Moya también buscaba afianzar el poder eclesiástico en la Nueva España, y la universidad era un bastión nada despreciable.

Pero el visitador resultó un oidor (de hecho el primer visitador, el licenciado Valderrama, también fue oidor), el ex rector Pedro Farfán, quien comprobó la imposibilidad de aplicar al pie de la letra los ordenamientos salmantinos. Los nuevos estatutos (aprobados por el virrey y la Audiencia en 1580) son una adecuación de aquellos a la realidad universitaria novohispana y al gusto de las autoridades virreinales: el claustro quedó integrado por doctores que eran miembros de la audiencia, y a los oidores les correspondía ser decanos en las facultades de cánones y leyes; además, se les reducen facultades a los conciliarios o sea a los estudiantes.

Ante ello, el arzobispo Pedro Moya Contreras aprovechó su posición de visitador general: logró que el rey lo designara visitador de la universidad (1584) para supervisar el manejo de las rentas, el trabajo docente y la institución en general. Aunque, evidentemente, la Iglesia buscaba arrebatarle al virrey y a la Audiencia el control de la casa de estudios, sin

conflictuarse con el monarca. Pedro Moya, quien supervisó rigurosamente el funcionar universitario, consiguió que el claustro aprobara (1586) nuevos estatutos (actualmente desaparecidos), pero el virrey y la audiencia los vetaron (por ejemplo, incrementaban el papel estudiantil en la provisión de cátedras y el de los diputados en el manejo de las rentas, ambas reformas en detrimento de la audiencia). Y una prueba de su poder corporativo conseguido en la universidad, fue que Moya no obtuvo la aprobación definitiva de sus estatutos, ni siquiera por su gran influencia dentro del Consejo de Indias.

Los estatutos de Moya y su veto sólo introdujeron mayor confusión jurídica dentro de la casa de estudios, lo cual favorecía el poder corporativo de sus verdaderas autoridades, el virrey y los oidores. El conflicto no terminó, pues doctores eclesiásticos presionaban para que se cumplieran con los ordenamientos de Moya.

El poder civil virreinal recibió un fuerte golpe con la cédula real de 1597, que excluyó a los oidores del cargo de rector. Además, las visitas reales continuaron, dada la preocupación por la administración de las rentas, el trabajo docente y, en general, sobre el cumplimiento de los estatutos. En 1609 una nueva visitación intentó otra reforma estatutaria (con frecuencia los visitadores abandonaban la misión o la delegaban), pero no prosperó.

En acatamiento de la real cédula del 12 de septiembre de 1625 -donde se establece la necesidad de resolver el indefinición jurídica- el virrey Rodrigo Pacheco Osorio, marqués de Cerralvo formó una comisión revisora (6 doctores, 3 laicos y 3 eclesiásticos, entre ellos el rector y el maestrescuela, aunque éste no asistió a las reuniones) y redactora de nuevos estatutos, *sin dar parte al claustro*. La marginación del claustro expresó la existencia de fuertes intereses al interior de la casa de estudios contrarios a los cambios. Por ello, la iniciativa del rey pretendió frenar la autonomización corporativa presente en la institución. Sin embargo, la elaboración del nuevo proyecto quedaba en manos de la audiencia, precisamente una de las responsables de tal autonomización.

Dos años después, se terminó el proyecto. Hubo sobresalientes modificaciones, si bien sólo mencionaremos las relativas a la autonomización corporativa. Una de ellas es relativa a la rehabilitación de los oidores para que pudieran ocupar el cargo de rector (el mismo clero lo pidió pues había resultado contraproducente, dada la hostilidad de la audiencia hacia la universidad, y el rey convino en suspender su cédula de 1597), y la prohibición de que los

catedráticos, “religiosos y colegiales” desempeñan el puesto, aunque el clero secular sí podía serlo. Otra consiste en que el virrey podía intervenir en caso de discordia entre rectores y consiliarios, ante las dificultades producidas en la elección del rector (el proyecto de Cerralvo mantiene la facultad de rector y consiliarios para nombrar a sus sucesores, y prohíbe que los consiliarios estos últimos fuesen doctores, maestros o catedráticos). Otra relevante es referente a la facultad de la universidad de nombrar un maestrescuela interino, en tanto el rey designara al titular.

Muy importante es la relativa a la supresión del derecho estudiantil a participar en la provisión de cátedras, contrariando la tradición y las constituciones fundamentales de las universidades, incluyendo los novohispanos. Se adujo que la participación estudiantil propiciaba el clientelismo en las oposiciones, pero en realidad la Audiencia pretendía evitar que la Iglesia ganara influencia dentro de la Universidad, a través del fortalecimiento del gremio estudiantil, porque la mayoría de los estudiantes eran clérigos o aspiraban a un cargo eclesiástico, y esa es la razón de su exclusión. Por lo demás, la comisión revisora no se puso de acuerdo si las cátedras serían votadas por el claustro o la Audiencia, y ante el desacuerdo se mantuvieron las regulaciones anteriores sobre la forma de votar, el valor de los votos, etc., en el que participan estudiantes. Lo que revela lo contradictorio de los ordenamientos²⁷.

La ausencia de consenso sobre diferentes aspectos –como el relativo a la votación de cátedras– posiblemente fue la causa de que el proyecto de reformas estatutarias fuera congelado. Y el disenso se debía a que el nuevo ordenamiento reflejaba el poder corporativo de la audiencia en la universidad (lo sancionaba e incrementaba), motivando el rechazo de los miembros laicos y eclesiásticos del claustro.

En 1637 el virrey, marqués de Cadereyta, integró otra comisión revisora (tres laicos, tres clérigos seculares y un regular) a fin de terminar con la indefinición jurídica. Pero tampoco lo logró. La ausencia de un acuerdo estatutario fue motivo de problemas y conflictos, que hicieron crisis con la llegada (1640) del virrey marqués de Villena.

Con ocasión de la muerte del catedrático de medicina, Diego Martínez en 1641, los universitarios se dividieron acerca de su sustitución: si la provisión de la cátedra sería

²⁷ Consultar *Proyectos de estatutos ordenados por el virrey Cerralvo*, México, UNAM, 1991, p.51-179.

votada por los estudiantes o por el claustro. El virrey se adelantó (aprovechando la confusión estatutaria) y designó al doctor Sosa. El claustro se opuso y apeló al rey. No obstante, el virrey continuó interviniendo y también nombró (1642) al doctor Barrientos como maestrescuela en sustitución del fallecido Luis de Herrera (cuando el claustro tenía facultades de nombrar un interino) y a Antonio Esquivel como rector. Gracias a ello, se ratificó a Sosa en su cátedra. La universidad como feudo del virrey y la audiencia.

Pero el virrey fue destituido (1642), y el visitador general Juan de Palafox y Mendoza ocupó interinamente el cargo. Nombró nuevo rector y despidió a Sosa. En 1644 fue nombrado el nuevo maestrescuela, el doctor Díaz de Arce, sustituyendo a Barrientos. Ese año, el ahora obispo de Puebla, Palafox, inició la visita a la universidad.

Palafox halló que “la “universidad tiene más lucimiento de Doctores que de estudiantes” y “en muy trabajoso estado”. Atribuyó la “ruina de una comunidad tan útil” a los “mandamientos de los Virreyes, los cuales parece que traen comisión particular de V. Magestad de acabar con sus estatutos”, y son causantes de múltiples irregularidades, “desordenes e inconvenientes, que es justo prevenir y remediar” dentro del recinto universitario. En otras palabras, la crisis de la Universidad obedecía, en parte, al proceso de autonomización corporativa a la que estaba sujeta por parte del poder civil virreinal²⁸. Lo paradójico del asunto es que la autonomización impedía el ejercicio de las escasas facultades autodeterminativas poseídas por la institución, y propiciaba las frecuentes intervenciones y visitas.

El visitador obtuvo el apoyo del rey (una de cédula de 1642 ya prohibía a al virrey proveer cátedras) para realizar la reforma estatutaria. Nombró una comisión revisora (integrada por dos clérigos seculares, un regular, dos laicos y Palafox mismo), que se dio a la tarea de estudiar los ordenamientos anteriores a fin de elaborar el estatuto que prevaleciera. El resultado fue un magno ordenamiento (consta de 403 constituciones agrupadas en 36 títulos), de suma trascendencia para la Universidad de México, pues terminaron con la confusión jurídica (a partir de su entrada en vigor el año del 68), y la rigieron siglo y medio.

²⁸ Naturalmente las causas de la crisis universitaria son más complejas y deben buscarse en la competencia que ejercían los colegios y seminarios, en el desajuste existente entre la universidad y la estructura social, entre otros factores.

Los ordenamientos revocan todos los anteriores, confirman diversas normas anteriores (por ejemplo, la prohibición a los religiosos para el ejercicio del rectorado y que los oidores, fiscales e inquisidores podían desempeñar tal cargo, aunque una cédula real de febrero del 46 volvió a prohibírseles²⁹), e introduce otras que pretendían resolver problemas candentes como la elección del rector: al exigir mayores requisitos para integrar el claustro de conciliarios (de los ocho conciliarios, cuatro deberían ser doctores y maestros, y los cuatro restantes, uno tendría que ser maestro en Artes, y los últimos tres serían bachilleres pasantes con 20 años cumplidos), buscaba acabar con irregularidades, fraudes y conflictos derivados del incumplimiento de los estatutos. Al respecto, otras modificaciones relevantes fueron relativas a que los conciliarios ya no iban a nombrar a sus sucesores, sino su elección sería producto de un sorteo, y en las oposiciones participarían los votos estudiantiles

Asimismo, Palafox estableció que, para acabar con las controversias sobre los requisitos para ser rector, deberían turnarse la rectoría los eclesiásticos y los seculares (un año uno y el siguiente el otro); para terminar con prácticas influyentistas e irregulares fijaba, por ejemplo, multas al rector que favoreciera a algún candidato a cátedra o si no cumplía con la visita a los cursos.

Por otra parte, Palafox intentó frenar el poder interventor del virrey en el nombramiento del maestrescuela (estaba el precedente de cómo el virrey Cerralvo logró imponer como maestrescuela al doctor Luis de Herrera contra el deseo del cabildo eclesiástico), a través del requisito siguiente: el maestrescuela entrante debería demostrar que ya había tomado posesión de su cargo en el Cabildo Metropolitano.

También, el visitador pretendió mayor rigor en la administración de las rentas universitarias, al exigir que los diputados fueran seis catedráticos de propiedad, y fueran docentes con reconocida trayectoria y compromiso en la universidad. De cualquier forma, el claustro de diputados quedaba sometido al pleno, con el objeto de asegurar que la responsabilidad financiera sería, en última instancia, del supremo órgano colegiado universitario.

²⁹ La Cédula dice que "...he sido informado que resultan muy graves y inconvenientes de que sean rectores de esa Universidad oidores y fiscales de esa Audiencia....he prohibido totalmente el uso y ejercicio de estos oficios a los oidores y fiscales que al presente son y adelante fueren de esa mi Audiencia..."cit. en LANNING, op.cit.

Con todo ello, Palafox pretendió fortalecer la actividad claustal y para lo cual, asimismo, reglamentó que anualmente debían reunirse doce claustros ordinarios (tanto de rector, maestrescuela y conciliarios como de diputados), y los plenos podían ser convocados cuantas veces fueran necesarios, y en ellos debían asistir, a parte del rector y el maestrescuela, mínimamente 20 doctores y maestros. De este modo, el visitador revelaba el valor otorgado a la vida claustal, tanto para contrarrestar la injerencia externa como para hacer valer sus de por sí escasas facultades autodeterminativas, y poder sacar a la institución del decaimiento académico.

En fin, el documento es amplio y complejo, y aquí sólo era menester señalar que el visitador intentó contrarrestar el poder civil local, mediante una normalización estatutaria en la que se busca acabar con prácticas ilícitas, y fortalecer la actividad de los claustros. Pero, al pasar a un segundo plano la participación estudiantil dentro del régimen universitario, se creaban las condiciones para el anquilosamiento claustal, es decir, que el poder recayera en una élite cerrada de catedráticos, con fuertes tendencias al inmovilismo y al verticalismo.

Además, la composición de los claustros no era exclusivamente académica. El virrey y los oidores participaban o influían en ellos. Era muy difícil evitar su injerencia y la suerte de las constituciones palafoxianas refleja lo avanzado de la autonomización corporativa universitaria: en octubre de 1645 el claustro pleno (entre los asistentes estuvieron un fiscal del Santo Oficio y un oidor de la Audiencia junto a numerosos catedráticos laicos y del clero regular, y pocos bachilleres) conoció los nuevos estatutos. La oposición a ellos se manifestó desde esa reunión: los regulares pidieron al visitador que no fuera excluidos del cargo rectoral; otros le demandaron que se guardasen los estatutos de Moya, y que los hechos se llevasen al virrey...No obstante, el claustro aprobó los estatutos.

Los religiosos (clero regular) acudieron al virrey conde de Salvatierra, quien los vetó, y envió las inconformidades surgidas al rey y al Consejo de Indias. Mientras tanto, según establece un auto de noviembre del 45, la universidad se regiría conforme lo ha venido haciendo. Asimismo, el virrey ratificó al rector, y nombró a los conciliarios.

Por tanto, no sólo fueron saboteadas las constituciones palafoxianas, sino que se produjo la que tanto temió Palafox: la reiterada intromisión del virrey en los asuntos universitarios. El visitador mandó un informe al rey sobre las nuevas modificaciones, y éste lo aprobó

(cédula del primero de mayo del 49), con algunos cambios (como la prohibición expresada en la cédula de febrero anteriormente mencionada) pero manteniendo lo fundamental, como la cláusula relativa a la prohibición de los religiosos para acceder al cargo de rector.

La suspensión en la aplicación del nuevo ordenamiento universitario motivó otra visitación (1652), ahora por Pedro de Gálvez, quien constató los vicios e irregularidades denunciados por Palafox: corruptelas al otorgar grados; malos manejos patrimoniales; impuntualidad y ausentismo docente...La consecuencia ha sido –dijo Gálvez– que la Universidad de México se fuera despoblando, y al no haber otra institución equivalente, el resultado también ha sido que falten sujetos capaces para la administración de justicia gubernamental y eclesiástica. Finalmente, Gálvez ordenó al Claustro poner en vigor las constituciones palafoxianas. Pero éstas se “extraviaron” 26 años y sólo reaparecieron durante la gestión del virrey marqués de Mancera y del rector fray. Marcelino de Solís y Haro (1667-1668), el último rector religioso. cuando finalmente pudieron entrar en vigor (aunque se publicaron hasta 1688), previo mandato del rey, con la venia del virrey, “el oidor más antiguo de la Real Audiencia”, y del claustro. Desde entonces, el estatuto palafoxiano normó la vida universitaria.

El boicot sufrido por Palafox muestra que la Universidad de México era presa de intereses político-corporativos, esto es, de virreyes, audiencia, inquisición y religiosos, cuya alianza hacía de la casa de estudios un apreciable botín político, pues la institución monopolizaba la colación de grados, lo cual, era importante para el ascenso en el escalafón burocrático dentro del Estado y la Iglesia. Esta autonomización político-corporativa (junto a la voluntad monárquica por frenarla³⁰), paradójicamente, no sólo se constituyó en fuente de graves irregularidades y crisis, sino que obstaculizó el ejercicio de las escasas facultades autodeterminativas que tenía la universidad, y motivó mayores intromisiones externas que su alma mater salmantina.

³⁰ La Recopilación de Indias –magno ordenamiento publicado por Carlos II en 1680– confirmó la prohibición que imposibilita a los oidores y fiscales de la inquisición ocupar la rectoría: “Declaramos y es nuestra voluntad que los nuestros oydores, alcaldes del crimen y fiscales, que al presente son y adelante fueren de nuestras Audiencias Reales de las Yndias, ni algunos dellos en el tiempo que exercieren los dichos cargos, no puedan ser...ni sean rectores de Universidad, aunque sean graduados en ella, permitimos que lo puedan ser”. LEON PINELO, Antonio de (ed.), *Recopilación de Indias*, México, Manuel Porrúa, 1992, t. 1, título vigésimo, p.302. segundo. .

II. AMERICA LATINA

1. La UBA y la concepción universitaria de Juan María Gutiérrez

Los estudiantes reformistas se revelaron contra una universidad esclerotizada, por no haber superado su herencia virreinal como en Córdoba, o porque el "nuevo modelo" (liberal o positivista) poseía una estructura rígida y vertical, y su perfil profesionalista resultaba inadecuado para sociedades, cuyo despegue capitalista (como Argentina a finales del siglo XIX) generaba una configuración social más compleja y diversa. A principios de nuestra centuria, la universidad aparecía como una institución en crisis -y no sólo para los jóvenes- dado su enclaustramiento corporativo, su rezago científico y su desvinculación de las necesidades económicas y sociales.

La Reforma Universitaria, pese a su abrupta ruptura con la vieja y disfuncional institución, no implicó una completa abrogación de la tradición, sino que -según hemos visto- asimiló, entre otros rasgos, diversos elementos autonómicos (remontados al medievo), en la configuración de uno de sus rasgos más peculiares, la autonomía. Esta, no nace en el vacío, puesto que ya existe toda una historia que aporta experiencias, conceptos y modelos universitarios que han contenido distintos rasgos y facultades autonómicas, luego asumidos, reconfigurados o recreados por los reformistas.

Durante el siglo XIX, América Latina sufrió una grave crisis universitaria, fiel reflejo de la crítica situación que sufrió la región a lo largo del siglo. Las revoluciones de independencia, primero, cimbraron toda la estructura institucional instaurada durante la época virreinal: las universidades, concretamente, cuando sobrevivieron, estuvieron reducidas a una vida vegetativa, enclaustrada y marginada de los acontecimientos emancipatorios. Las casas de estudios no pudieron nutrirse de la savia liberadora que bullía por nuestros países y sí, en cambio, quedaron como "entelequias del Antiguo Régimen", poseedoras de una autonomía corporativa, elitista, escolástica y clerical.

El triunfo de los insurgentes no se tradujo en el final de la crisis latinoamericana. La liberación política no generó transformaciones socioeconómicas de fondo. Las viejas estructuras se fortalecieron, al igual que los grupos y partidos restauradores de los

privilegios y fueros eclesiásticos, militares y corporativos en general (ente ellos los universitarios), quienes se enfrentaron cruentamente a los modernizadores liberales, cuyas aspiraciones renovadoras incluyeron la emancipación mental

Guerras civiles, dictaduras, crisis económicas y levantamientos populares fueron el gran marco dentro del cual se produjo la crisis universitaria del siglo XIX. En algunos países - por ejemplo México- la vieja institución virreinal zozobró y finalmente desapareció. En otras naciones -como en Argentina- se logró erigir un nuevo concepto, más o menos acorde con las concepciones universitarias decimonónicas (de inspiración napoleónica, concretamente) y las necesidades de nuestras sociedades. Un gran paso, pese a la crisis, fue que las universidades ya no le guardaron "fidelidad" a algún modelo en especial (si bien las universidades europeas y norteamericanas ejercieron gran atracción), sino que lo intentaron configurar de acuerdo a los requerimientos nacionales.

Como parte de los ensayos universitarios realizados en la pasada centuria, aparecieron las primeras conceptualizaciones de autonomía, al igual que proyectos o modelos iniciales que la contemplaban explícitamente, y que se manifiestan como antecedentes inmediatos de los movimientos estudiantiles. En Argentina, específicamente, encontramos una concepción de autonomía que ya vislumbra la reformista, la expresada por Juan María Gutiérrez, uno de los "monstruos" intelectuales argentinos y latinoamericanos. Será propósito de este apartado, presentar sucintamente las características generales de la Universidad de Buenos Aires, y principalmente, la concepción universitaria y de autonomía de Juan María Gutiérrez, dado que es un claro antecedente de la universidad reformista.

1.1. La Universidad de Buenos Aires

Argentina es un país de una añeja y rica tradición universitaria. La fundación de la Universidad de Córdoba en las primeras décadas del siglo XVII, inauguró una expansión educativa, inicialmente a fuego lento, pero cuyo ritmo (sin parangón en Latinoamérica) se intensificó a raíz de la Reforma de Córdoba.

Cuando nace en 1821 la Universidad de Buenos Aires³¹, a penas cinco años después de la declaración de independencia, la de Córdoba era la única institución universitaria, y continuaba como un baluarte del escolasticismo y el conservadurismo (en otro apartado la analizaremos), pues su instauración respondió a las necesidades de otra época. La UBA es fruto de una revolución y de una realidad económica, social y política nueva: la importancia de Buenos Aires en la vida argentina.

Los revolucionarios (Bernardino Rivadavia, principalmente) fueron conscientes del imperativo de crear un orden institucional acorde con las ideas y proyectos liberales y nacionales. Asimismo, resultaba evidente la urgencia por satisfacer las mayores necesidades de educación superior (como de médicos y abogados) derivadas del desarrollo porteño y bonaerense. Con anterioridad, ya se habían establecido algunas escuelas profesionales, y colegios, difusores de los ideales ilustrados y revolucionarios, pero no alcanzaban a satisfacer los emergentes requerimientos educativos (la formación de matemáticos, la enseñanza de ciencias naturales, etc.).

En este sentido, la UBA no fue sólo un ente aglutinador de las escuelas existentes (las del Consulado, el Colegio de la Unión del Sud, el Instituto Médico, la Academia de Jurisprudencia y los Colegios de Ciencias Sagradas), sino que las organizó conforme a un concepto especial, inspirado en el modelo napoleónico. Este, supone que la enseñanza pública es una función esencial del Estado, por ser, entre otras cosas, un medio para dirigir las opiniones públicas y morales (un instrumento ideológico de dominación y legitimación, y monopolización de la enseñanza). Para Napoleón no era deber de la casa de estudios cultivar la ciencia o la adopción de elevadas metas como la formación de un hombre integral, sino exclusivamente la preparación de profesionales. La enseñanza es la facultad principal del Estado docente.

De esta forma, la universidad napoleónica era un organismo público y centralizado del Estado; organizado como un cuerpo rígidamente jerarquizado y disciplinado de miembros – administradores y profesores-, responsabilizados de la formación de profesionales; carente de autonomía, pues no elige a su autoridad fundamental (el rector), no elabora sus estatutos, y tiene un marcado perfil ideológico y profesional servir y legitimar al Estado.

³¹ En realidad desde 1779 ya había sido autorizada su fundación, aunque es una real cédula de 1798 la considerada como la erectora, aunque, por diversas razones, no se fundó

Sólo conserva el fuero académico como una reminiscencia de sus anteriores atribuciones autodeterminativas, y únicamente su carácter laico le permitirá ejercer una autonomía, pero frente al poder eclesiástico, imperante en la educación.

La universidad napoleónica consiste, entonces, en un conjunto de escuelas profesionales, autónomas entre sí, pero cohesionadas burocráticamente por una entidad superior, y erigida en un aparato ideológico y profesional del Estado, que aspira a la monopolización de la educación.

La UBA, por su parte, de acuerdo con el decreto fundacional, se conformó de la siguiente forma:

- Sus principales autoridades y órganos son el rector (nombrado por el gobierno y encargado de decidir el fuero académico), los prefectos que presiden los Departamentos, un Tribunal Literario, y los decanos de cada departamento, y una Sala de Doctores
- Con fuero y jurisdicción académica
- No se le otorga un estatuto, ni se definen con precisión las funciones de sus funcionarios y órganos de gobierno.

El decreto de febrero de 1822 estableció los departamentos que la integran: de primeras letras; estudios preparatorios; ciencias exactas; ciencias sagradas; medicina; y jurisprudencia. Aunque, realmente, los departamentos de medicina y jurisprudencia son los que constituyen la universidad. En 1826 una primera reforma hizo un cambio de estructura: desaparecieron los prefectos -sus atribuciones pasaron al rector, quien se erigió en la autoridad máxima- y se creó la vicerectoría; cesó de funcionar el Tribunal Literario; la Sala de Doctores fue sustituida por un cuerpo de catedráticos, con gran influencia en la vida académica; se elaboró un nuevo plan de estudios, adquiriendo relevancia las ciencias físico-matemáticas, la economía política, la literatura y la historia; se establece un reglamento de gobierno y una reglamentación de grados conferidos.

Así, tanto la “universidad imperial” como la rivadaviana³² son organismos estatales, rectores de la educación nacional (todos los ciclos dependían de la UBA), liberales, profesionalistas, configuradas a partir de escuelas profesionales previamente existentes, y con legados medievales como lo era el fuero académico, siempre necesarios, al parecer, cuando se erige una universidad en un ambiente hostil. Ambas instituciones carecían de autonomía, pero su carácter *estatal y laico* (sobre todo la UBA, pues la napoleónica conservó la Facultad de Teología) les permitió luchar para emanciparse de la educación eclesiástica imperante.

El punto de partida de la universidad rivadaviana fue, entonces, la ruptura con el orden virreinal y la educación religiosa, con la meta de formar la conciencia nacional y la nacionalidad (todas las creaciones rivadavianas buscaban ello al igual que la instauración de un Estado liberal-democrático). La universidad surgió en oposición a la enseñanza escolástica y clerical, y su educación se sustentó en las ideas ilustradas, científicas, seculares y nacionales. A la especulación fútil y el dogma religioso, se le opuso el método científico y experimental y las ideas modernas (el movimiento de la “ideología”).

La emancipación de la educación escolástica y religiosa permitió hacer uso de un derecho universitario que se erigirá en componente fundamental de la autonomía: la libertad de cátedra. Ello fue perceptible, por ejemplo, en la polémica (1824) entre Antonio Sáenz y Juan Manuel Fernández de Agüero. Al rector Sáenz no le pareció la visión “poco ortodoxa” del catedrático de Lógica, Metafísica y Arte. Fernández Agüero, específicamente, “bajo a Jesucristo del altar” –según expresión de Juan María Gutiérrez- y simplemente lo llamó “filósofo de Nazareth”. Además, se atrevió a poner en duda la autenticidad de los evangelios

El rector suspendió la cátedra. Fernández Agüero protestó, y logró que el gobernador Las Heras declarara improcedente la suspensión, y lo mantuvo en su cátedra. Una resolución de Rivadavia, quien apoyó a Fernández Agüero para que no fuera destituido, estableció que *los catedráticos son independientes en todo lo relativo a sus cursos, ya que son los responsables de los mismos*. Una batalla a favor de la libertad de cátedra, pero todavía estamos lejos de que fuera considerada un principio consubstancial al quehacer universitario,

³² Tulio Halperin Donghi también coincide en que la UBA surge sobre la base del modelo francés. *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA, 1962.

universitario, fundamentalmente, *porque el carácter gubernamental de la UBA la hizo rehén de los fuertes vaivenes políticos.*

Efectivamente, a raíz del fusilamiento del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Manuel Dorrego (1827) por los unitarios, comenzó un era de guerras civiles (en el marco de una terrible situación económica), y se abrió el camino para el ascenso de Juan Manuel de Rosas, caudillo de la oligarquía estanciera, al gobierno de Buenos Aires (1829-1852). Constituyendo el primer paso para la implantación de la dictadura rosista en 1835.

Desde el primer gobierno rosista, la universidad ya había sido restringida a la enseñanza media y superior y, conforme se hizo crítica la situación política, la casa de estudios se politizó. Lo cual, fue claro con el decreto oficial de agosto de 1831: estipuló que las tesis se presentaran en latín, cuando anteriormente podían hacerse en castellano.

La tiranía rosista (1835-1852) fortaleció la tendencia intervencionista, politizadora y desmanteladora de la UBA. Rosas ordenó que sólo se podían titular a quienes fuesen notoriamente adictos al gobierno; destituyó profesores y disminuyó la planta docente; erigió una comisión examinadora de los planes y programas de estudios a fin de que fueran acordes con la Iglesia y el régimen político; castigó a los estudiantes.

Un golpe casi definitivo contra la institución fue la supresión del presupuesto universitario en 1838 (los gastos militares y coyunturalmente el bloqueo francés puso en crisis los ingresos aduanales), junto al decreto que obligaba a los estudiantes hacerse cargo de su educación. Los catedráticos debían exigir a los padres de familia que el alumno pagara una cuota para sostener a la Universidad, pues en caso de no hacerlo, sería expulsado y la casa de estudios cerraría sus puertas.

Con la dictadura rosista, el partido restaurador-católico ganó influencia en el terreno educativo y en la universidad. Mientras la educación pública agonizaba, Rosas subvencionaba la enseñanza clerical. Durante los años veinte, la Iglesia se destacó por su beligerancia antiliberal, y subterráneamente los jesuitas preparaban su regreso. En 1836 Rosas autorizó las actividades de los jesuitas (los respaldó económica y materialmente). Se favoreció la creación de un Seminario Conciliar en detrimento de la universidad (el gobierno le pedía al rector poner a disposición de los jesuitas el mobiliario de la

institución). Así, “la Restauración francesa se consumaba en Argentina”, según analogía de Ingenieros³³, y la universidad perdió su autonomía frente a la Iglesia.

De este modo, resulta evidente que con el rosismo no existió ninguna autonomía para la universidad. Ni siquiera había libertad de cátedra, y los profesores y estudiantes tenían que asumir los dogmas religiosos y ser incondicionales del régimen. Tampoco se tuvieron los recursos más elementales para la subsistencia, y la consecuencia de todo ello fue la crisis, la postración y la virtual desaparición como ente de enseñanza y de creación intelectual. Fue claro que la UBA no encajaba dentro del modelo económico (ganadero de exportación), político (“caudillismo organizado”) e ideológico (religioso) del rosismo, y que hubo una voluntad deliberada de aniquilarla por considerarla un bastión del unitarismo liberal. La politización, en este caso, proveniente del Estado, es uno de los principales enemigos de la autonomía universitaria, y el rosismo no estaba dispuesto a reconocer a una institución poseedora de una mínima libertad académica e intelectual.

Además, la anterior situación presentada, muestra cómo en la universidad repercuten los conflictos políticos y sociales, y si la casa de estudios estuvo en crisis se debió a que Argentina sufrió, durante sus primeras décadas de vida independiente, un traumático periodo de anarquía. Las agudas contradicciones entre las fuerzas políticas tuvieron como consecuencia un “conflicto de alta intensidad” (estaba en juego el futuro nacional), y la universidad quedó atrapada en él. Por ello, zozobró y con el rosismo casi desapareció.

Los años finales del rosismo se caracterizaron por la continuación del espíritu restaurador. La expulsión de los jesuitas no frenó la persecución inquisitorial y la beligerancia ultramontana. Además, Rosas recuperó cierta credibilidad por su “defensa de la nación” ante la intervención anglo-francesa. En 1846 el gobierno se hizo cargo otra vez de la universidad pero únicamente para intensificar el sometimiento inquisitorial.

Pero el final de Rosas ya estaba cerca, dado el estancamiento ganadero y la multiplicidad de intereses afectados por su política económica y que se aglutinaron en su contra. Una Triple Alianza formada por la provincia de Brasil, Uruguay y encabezada por el gobernador de Entre Ríos, Justo de Urquiza, derrotó militar y decisivamente a Rosas en Monte Caseros

³³ INGENIEROS, José, *La evolución de las ideas argentinas. Obras completas*. Buenos Aires, Ediciones Mar Océano, 1961, T.V., cap. VI.

(febrero de 1852). Urquiza quedó como Director Provisional de la Confederación Argentina, y sus primeras medidas fueron nacionalizar las aduanas y decretar la libre navegación del Paraná y el Uruguay. Asimismo, convocó a un Congreso Constituyente el que aprobó la Constitución de 1853. Buenos Aires, sin embargo, no aceptó quedar supeditada a las otras provincias y se mantuvo separada del proceso unificador, y de hecho hubo dos estados: el de la provincia de Buenos Aires y el de la Confederación.

La Constitución de 1853 recogió lineamientos esenciales del pensamiento educativo liberal argentino³⁴, particularmente su fe en la capacidad transformadora de la educación (regida por los principios de libertad, obligatoriedad, laicidad y gratuidad) y en la ilimitada perfectibilidad del hombre. La Carta Magna coloca a la educación entre los deberes fundamentales del Estado (se facultó al Congreso para dictar planes de educación general y universitaria, y a las provincias y municipios los responsabiliza de la enseñanza primaria), en claro reconocimiento de la urgencia por preparar ciudadanos cada vez más capaces para su desenvolvimiento personal y para la vida pública, y sobre todo para crear las condiciones de orden, progreso, democracia, en suma, civilización del país.

Por ende, para los constitucionalistas, y liberales en general, resultaba prioritario difundir, desde el Estado, la instrucción a todos los habitantes de Argentina. Y, dado el elevado analfabetismo, constituyó una prioridad la educación básica, primaria y secundaria. Ello influyó para que los primeros gobiernos no elaboraran una política nacional universitaria ni se subvencionaran las casas de estudios superiores, o sea, imperó el punto de vista de Sarmiento sobre crear primero la base de la pirámide educativa.

Después de Caseros, existían dos universidades, la de Córdoba (nacionalizada en 1856) y la UBA, que era una institución provincial. Ésta, comenzó una gradual recuperación, si bien azarosa por la peculiar situación que vivía la ciudad y el país. Durante el gobierno de Vicente López la institución fue integrada, de nuevo, al presupuesto provincial; se retorna al modelo de inspiración napoleónico (también llamado por Steger "universidad de abogados") y la casa de estudios era, otra vez, una dependencia del Estado docente.

³⁴ Sobre el debate educativo se puede consultar a TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982, cap I A MARTINEZ PAZ, Fernando, *El sistema educativo nacional*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1986, Primera Etapa y a GHIOLDI, Américo, *Libertad de enseñanza*, Buenos Aires, UBA, 1961.

Con el rector José Barros se creó la Facultad de Medicina (separada provisionalmente de la universidad), la cual tuvo cierta autonomía porque elegía a sus principales autoridades, aunque con la necesaria aprobación gubernamental. Asimismo, se enriqueció el curriculum universitario con la introducción (o reaparición) de cátedras tales como la de física experimental, dibujo lineal y geométrico, la economía política, derecho penal, comercial, constitucional e internacional privado. También, se introdujo el régimen de oposiciones para seleccionar el profesorado, lo cual, significaba cierta autonomía para la institución.

Al instalarse el Consejo de Instrucción Pública en 1855, se produjo, simultáneamente, una confirmación del Estado docente y el imperativo de autonomía para la educación. El Consejo tuvo facultades directivas y reformadoras de la educación nacional, estaba presidido por el rector de la UBA, quien, no obstante, era designado por el gobierno así como los otros integrantes del Consejo. Tal estructura y función manifestó, a la vez, el reconocimiento de la educación como una función específica y técnica dentro del Estado, y la importancia que se le atribuyó a la UBA como órgano rector de la enseñanza pública.

Pero la superación de la crisis universitaria no se produjo ante la recurrencia de los conflictos políticos. En 1859 se reanudaron las hostilidades, ahora entre los confederados y Buenos Aires. El resultado del conflicto fue un compromiso entre ambos (convención de Santa Fe de 1860): Buenos Aires aceptó la constitución de 1853 y la federación, pero ella quedó como el centro político y su gobernador, Bartolomé Mitre, presidente constitucional de Argentina (1862-68).

En síntesis, podemos decir que la universidad encontrada por Juan María Gutiérrez fue un organismo de inspiración napoleónica, es decir, de carácter gubernamental, centralizado, liberal y laico. Con crisis permanentes, dado que fue víctima del traumático proceso de configuración del Estado nacional argentino. Sin autonomía, tanto por su estatus oficial, centralizado, con constantes intervenciones del poder público y escasos recursos, como porque careció de facultades autonómicas (a excepción de algunas batallas a favor de la libertad de cátedra, la enseñanza laica, obligatoria y gratuita, y las oposiciones).

Realmente, la UBA de comienzos de los años sesenta era una institución todavía en vías de organización y consolidación.

1.2. La concepción universitaria de Juan María Gutiérrez³⁵

Juan María Gutiérrez (1809-1878) fue una de las personalidades sobresalientes del historicismo romántico. Formó parte de la generación intelectual más brillante del siglo pasado, la romántica o espiritualista del 37, en la que también están incluidos nada menos que Esteban Echeverría (el líder del grupo), Juan Bautista Alberdi, Vicente Fidel López y Domingo F. Sarmiento, por señalar a los más célebres. Una generación de hombres intelectualmente creativos y políticamente combativos, cuyas obras marcaron un viraje decisivo en la historia de las ideas argentinas, e influyeron poderosamente en el devenir político, social, educativo y cultural de la nación.

Durante la dictadura rosista, Gutiérrez integró el Salón Literario (importante centro de tertulias intelectuales y debates políticos) y la "Joven Argentina" (asociación clandestina de oposición al rosismo). Después de Caseros, participó activamente en el Congreso Constituyente de 1853 y en la elaboración de sus leyes reglamentarias, contribuyendo al carácter liberal y progresista de la Constitución Nacional. Su obra histórica y literaria es muy relevante, aunque en este apartado nos limitaremos a estudiar su gestión en la UBA.

Cuando Gutiérrez fue designado rector, Bartolomé Mitre aun era gobernador provincial, y apenas culminaba el conflicto entre Buenos Aires y los confederados. Con Mitre en la presidencia de la República y luego durante la gestión de Sarmiento (1868-1874), se produjo una relativa estabilización económica y política (que sentó las bases de la ulterior modernización capitalista primario-exportadora). Asimismo, fue la época de madurez del espiritualismo ecléctico, de gran influencia en la educación (desde el nivel secundario hasta el superior) y en la política, pues su racionalismo moderado, que conjugaba el cientificismo con la reflexión metafísica, contribuyó a conciliar y a tender un puente entre los liberales jacobinos y los católicos³⁶.

Todo ello configuró un marco propicio para el innovador rectorado de Juan María Gutiérrez (1861-1873), quien se sirvió del eclecticismo para reformar a la UBA, aun cuando su

³⁵ La obra de Juan María Gutiérrez es rica y sobre ella existe una abundante bibliografía. Nosotros, en virtud de nuestros objetivos, nos concretaremos a presentar su pensamiento y obra universitarias.

³⁶ Sobre el tema del espiritualismo y el krausismo argentinos es interesante consultar a ROIG, Arturo Andrés, *Los krausistas argentinos*, México, Ed. José Cajica, s/f. Del mismo autor *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, México, Ed. José Cajica, 1972. BIAGINI, Hugo, "Espiritualismo y positivismo". Texto inédito

cientificismo tiene cierta influencia del modelo universitario alemán (por ejemplo, uno de sus rasgos más sobresalientes, la libertad académica) y del positivismo (la necesidad de cultivar una ciencia básica y aplicada).

Hacia 1861 la UBA estaba integrada por un departamento de estudios preparatorios y la Facultad de Derecho, y estaba lejos de poseer una rectoría sobre la educación nacional, pues ante la ausencia de un sistema de instrucción pública estatal, la enseñanza privada había crecido y ganando influencia.

La preparatoria de la universidad, concretamente, enfrentaba la competencia de las escuelas privadas (y la universidad tenía que aceptar sus egresados sin tener sobre ellos ninguna facultad de inspección) acrecentada, sobre todo, cuando, a partir de 1865, el mismo reglamento de la UBA habilitaba, previo examen, a los egresados de los colegios privados para ingresar a la casa de estudios. Ello obligó a Gutiérrez a una reforma de la preparatoria, a fin de que fuese más exigente y actualizara sus estudios, incluyendo materias de ciencias exactas y naturales, y humanidades, especialmente cursos de literatura, lengua nacional e historia.

Naturalmente, la reforma curricular de Gutiérrez no se detuvo en la preparatoria. En el nivel superior tuvo logros tales como la creación de un curso superior de humanidades (en el que se destaca el estudio de la historia y la aplicación del método comparativo) o la introducción de la cátedra de medicina legal dentro del curriculum jurídico. Pero, definitivamente, su reforma más conocida es la recreación del Departamento de Ciencias Exactas.

Con el nuevo Departamento, Gutiérrez pretendió romper con la "universidad de abogados", y generar otro modelo, ecléctico, que conjuga rasgos científicistas y profesionalistas. Así, la finalidad del Departamento fue la formación de ingenieros y profesores, y la divulgación de la enseñanza científica, particularmente las matemáticas puras y aplicadas, y la historia natural (mineralogía y geología, agregadas a los estudios preparatorios). Para ponerlo en marcha, el rector obtuvo el apoyo para contratar profesores extranjeros. El Departamento comenzó a trabajar en 1865, y contó con el respaldo gubernamental para su funcionamiento (constituyendo una excepción porque la universidad siguió padeciendo serias carencias).

Durante su rectorado se promulgó el Reglamento de 1865 y se instauró un Consejo de Catedráticos como el órgano supremo de gobierno universitario. Esto último es importante, ya que –según veremos más adelante– Gutiérrez pugnará por una autonomía de gobierno y académica para la universidad.

En 1868 el rector publicó su obra “Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la instrucción pública superior en Buenos Aires”, un trabajo de gran valor para la historia de la educación argentina, por el rescate documental de los antecedentes de la UBA y de sus primeros años de vida...

A pedido del ministro de educación provincial, Antonio E. Malaver (en 1871, dentro del marco de la memorable Convención constituyente de la provincia bonaerense), elaboró su trascendental proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública. Antes de analizar su proyecto, diremos algunas palabras sobre la Convención.

En la Convención estuvo a debate lo relativo a una aparente contradicción constitucional: mientras se enarbolaba la obligatoriedad de la enseñanza primaria, al mismo tiempo, se postulaba la libertad como un ideal absoluto, un supuesto contrasentido que era aprovechada por los católicos para poder ganar influencia política y educativa. La Convención buscó conciliar los antagonismos (en ello tuvieron que ver los eclécticos como Gutiérrez, quien fue destacado convencionista) y si, por un lado, sancionó la libertad de enseñanza, por el otro, mantuvo el poder del Estado para reglamentar el ejercicio de las profesiones liberales. Así, la libertad de enseñanza no resultaba incompatible con el imperativo de elevar un Estado docente respetuoso de la libertad de enseñanza (sin monopolizarla) y, simultáneamente, promoviera y regulara la educación.

Las tesis educativas convencionistas son trascendentes, porque permiten fundamentar y justificar la autonomía universitaria. Si el Estado está obligado a sostener la educación pública (incluyendo a la universidad), y a garantizar la libertad de enseñanza, entonces la autonomía, entendida al menos en un sentido humboltiano (y más adelante retomado por los positivistas) como la libertad para cultivar la ciencia, es posible y viable. Juan María Gutiérrez fue uno de los primeros en vislumbrar ello

Su proyecto denominado "Bases para una ley de instrucción pública y sus fundamentos" confirma los principios de gratuidad de la enseñanza –desde la primaria hasta el nivel superior-, así como la obligatoriedad del ciclo básico.

Con respecto a la universidad, específicamente, Gutiérrez expone que

la Universidad se gobierna a sí misma y no responde sino ante el país y la opinión pública de sus aciertos y errores...La misión de nuestra universidad no puede ser otra que la de dispensar la ciencia, con tanta perfección y desarrollo como lo permitan el presupuesto provincial y los recursos propios de la universidad misma, dejando la mayor libertad posible al maestro para que enseñe según su doctrina y su método y al discípulo para que aprenda aquello que considere útil o necesario³⁷

Trascendental pasaje, sin duda, puesto que otorga a la universidad la finalidad de "dispensar la ciencia": un perfil científico para la institución, diferente al profesionalista, de inspiración napoleónica. Para tal fin, establece la necesidad de que la casa de estudios posea importantes facultades autodeterminativas tales como el autogobierno (aunque no son plenas, puesto que estipula que el rector fuera nombrado por el Ejecutivo), de autolegislación, académicas (también incluyen la provisión de cátedras por concurso y la docencia libre) y el financiamiento público. Pero no se trata exclusivamente de una autonomía de tipo organizacional, sino también intelectual: no sólo por incluir la libertad de cátedra y de aprendizaje, sino por responsabilizar a la universidad con la nación.

Esto es, la universidad es una entidad estatal, dada la obligación constitucional que tiene el Estado con la educación, pero con autonomía, en virtud de su misión y especificidad: el cultivo de la ciencia, y de su compromiso con la nación. Ello significa que el poder público debe reconocer, respetar y respaldar a la universidad autónoma, sin que ésta, además, se encuentre obligada a rendirle cuentas.

Sin embargo, ya que autonomía no es sinónima de independencia del Estado, Gutiérrez mantuvo un nexo fundamental: que el rector fuera nombrado por el Ejecutivo. De este

³⁷ Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública (1872) cit. en GONZALEZ, Julio, *La emancipación de la universidad*, Buenos Aires, Talleres Gráficos argentinos, 1929. p.66

modo, la autonomía queda como un medio o condición básica para el cumplimiento de los objetivos científicos y divulgadores universitarios, y un régimen jurídico especial, pues la casa de estudios recibe importantes atribuciones organizativas e intelectuales, pese a la gran injerencia que el Estado pretendía tener en el terreno educativo

También, es significativo destacar que Gutiérrez contempla la libertad de cátedra y aprendizaje, y la docencia libre dentro de la autonomía, porque las considera libertades académicas indispensables para la “dispensa de la ciencia” (los profesores y alumnos no deben ser rehenes de intereses políticos o instrumentos de ideologización, y la docencia no puede ser un “feudo” o “monopolio” de una elite). Y, dada la finalidad fundamental de la universidad, las libertades académicas adquieren el rango de fines, mientras que las otras facultades autodeterminativas (como el autogobierno) son medios (lo administrativo debe ser un instrumento de lo académico). Aunque esto resultaba una consideración meramente teórica, puestos que, en aquel tiempo, la autonomía era inexistente y, por tanto, todas las atribuciones deseadas por Gutiérrez para la universidad constituían únicamente un concepto por realizar. Así, la autonomía tendría que ser conquistada.

Entonces, para Gutiérrez, la universidad no es un órgano burocrático proveedor de grados ni una institución profesionalista (inclusive, enuncia la atrevida idea de abolir los títulos académicos –bachiller, licenciado y doctor– sustituyéndolos por el de “discípulo aprobado”) al servicio del Estado. Rompe, así, con rasgos fundamentales del modelo de inspiración napoleónica (no con todos), y refleja cierta influencia de las ideas universitarias alemanas y positivistas, aunque no deja de configurar un modelo propio.

Efectivamente, uno de los rasgos más notables de la universidad alemana era el de la libertad académica, tanto de los profesores como de los estudiantes. La libertad de cátedra y de aprendizaje se consideraron fundamentales para el cultivo de la ciencia (surgió el concepto de universidad científica y de investigación). Sin embargo, y aquí ya hay una diferencia fundamental con Gutiérrez, la universidad alemana, a cambio de la libertad académica recibida, quedó supeditada a los fines del Estado, lo cual, evidentemente, no es concordante con la visión del argentino. Es decir, la universidad alemana posee una autonomía restringida, sobre todo por su supeditación ideológica a la política gubernamental.

Para Gutiérrez, por el contrario, la casa de estudios debía emanciparse (relativamente) del Estado, para poder estar al margen de las politiquerías faccionales (que tanto asolaron a Argentina), y tampoco estar supeditada a dogmas ideológicos de ningún tipo (como la universidad humboltiana a Hegel), ni siquiera a los liberales del Estado docente. No puede ser un aparato ideológico del Estado, ni bastión partidista, pero tampoco estar desligada de aquel, porque su carácter público la obliga a mantener un nexo orgánico con el poder público.

La influencia positivista, por otra parte, la percibimos solamente en que la finalidad universitaria de “dispensar la ciencia”, junto a su responsabilidad con la nación, configuran una casa de estudios dedicada, no a la ciencia pura (templo del saber), sino a la investigación básica o aplicada, o como medio para formar profesionales modernos (ingenieros), es decir, una actividad científica o técnica ligada a la sociedad. Y cultivar la ciencia fue una argumentación positivista para otorgar autonomía técnica a la universidad.

La Universidad de Gutiérrez es un anticipo de la institución latinoamericana actual. Anuncia el constitucionalismo social, cuando contempla la impartición de la educación superior como una de las funciones del Estado (presupuesto y gratuidad), y al declarar libre (autónoma) a la casa de estudios, entonces, prefigura el actual régimen descentralizado. La Universidad sería un organismo público (descentralizado) del Estado, con amplias facultades autodeterminativas (organizacionales e intelectuales) y con la finalidad de impartir la enseñanza superior y la ciencia. Su autonomía es eminentemente académica, porque se desean libertades organizacionales e intelectuales para cumplir con su misión científica y nacional.

Su autonomía —escribe Julio González al comentar el proyecto de Gutiérrez— es de naturaleza social, porque

la sociedad vindica frente al Estado el derecho inherente a su naturaleza de darse por sí misma su cultura. Para esto quiere la universidad libre y responsable sólo ante aquella. La colectividad intenta sacudir la tutela del Estado porque es una traba en su libre desarrollo, coartado por la imposición de responder a los fines del Estado y de servir sus dogmas, y

para obtenerlo procura la conquista de la universidad como uno de los instrumentos de su independencia³⁸

Pese a lo avanzado del modelo universitario de Gutiérrez, sigue conservando elementos del modelo napoleónico (el nombramiento del rector por el gobierno, por ejemplo), lo que impide una cabal autonomía para la universidad, al no poseer plenas facultades de autogobierno. En este sentido, podríamos decir que es una concepción universitaria de transición, pero que ya anuncia la factibilidad y legitimidad de un régimen autonómico para la institución, y que pueda ser reconocido por el Estado.

Al proyecto de Gutiérrez se opuso Malaver, quien también era profesor de la UBA, ya que respaldaba la doctrina monopolista del Estado, en materia de educación, es decir, la concepción napoleónica: como la universidad emana del Estado y es mantenida por él, no es libre ni tiene personalidad jurídica, y menos podrá gobernarse a sí misma.

Aunque el proyecto se congeló, las ideas de Gutiérrez sirvieron de base para la Ley de Instrucción Pública de 1872, pues en tal documento se establece que se ha organizado los cuerpos docentes con independencia del Ejecutivo (libertad organizacional e intelectual), sin otra dependencia mas que en lo relativo al presupuesto (fiscalización) y las leyes reglamentarias (cumplimiento). Se afirma que dicha intervención, podría cesar cuando las universidades tuvieron recursos propios. Así, se sigue confundiendo autonomía con autarquía.

En la Constitución provincial de 1874 se asumen los siguientes principios educativos: la abolición del monopolio del Estado en materia de enseñanza media y superior; reconocimiento a la libertad de enseñanza y aprendizaje; y el carácter público de la universidad, recibiendo importantes facultades autodeterminativas (elegir al rector, dictar reglamentos, aprobar presupuesto; derecho a dar grados académicos y científicos). La Carta Magna provincial proporciona, además, las normas para el gobierno universitario: estaría integrado por el rector, un consejo superior (compuesto por los decanos y delegados de las facultades) y las facultades (cuerpos integrados por académicos y miembros honorarios).

³⁸ GONZALEZ, Julio...op.cit.p. . 64 y 65.

No obstante que dicho ordenamiento constitucional sólo estuvo vigente siete años, sus lineamientos trascendieron: primeramente fueron recogidas en el primer Estatuto de la UBA (1874), el cual buscó adaptar la estructura universitaria a las nuevas normas constitucionales, y unos años después en la Ley Avellaneda (a revisar en el siguiente apartado).

El Estatuto fue obra de una comisión, integrada entre otros por Gutiérrez, quien ya no era rector. El documento establece que la universidad se encuentra integrada por las facultades de Humanidades y Filosofía (por establecerse); Ciencias Médicas (reintegrada a la UBA), Derecho y Ciencias Sociales; Matemáticas; y Ciencias Físico-Naturales. En materia de régimen universitario establece que el rector y el decano sean elegidos por la reunión de las academias; la existencia de un Consejo Superior (rector, decano y delegados de las Facultades) y de la academia o facultad (cuerpo directivo integrado por 15 miembros), incluido el decano; el rector y el decano sean elegidos por la reunión de las academias. Con respecto a lo académico, otorga a las facultades nombrar los catedráticos, si bien los primeros fueron designados por el Ejecutivo, determinar los planes y programas de estudio, fijar las condiciones de admisibilidad, y confirma los ya dados por la Constitución, anteriormente señalados.

Con base en tales características, podemos ver que es un ordenamiento fundamental. Revela una concepción universitaria diferente a la de inspiración napoleónica, puesto que otorga importancia al aspecto científico (la creación de una Facultad Ciencias Naturales revela el peso dado al científicismo), y porque la universidad recibe mayores facultades organizativas e intelectuales, prefigurando la instauración de una universidad positivista, y la institucionalización del principio autonómico, todavía no explicitado como lo hubiese deseado Gutiérrez.

Pero la nueva universidad seguía siendo un proyecto. No obstante las ideas de Gutiérrez y los nuevos ordenamientos, la UBA continuaba como una "universidad de abogados" y, en todo caso, se producía una autonomización corporativa, es decir, el régimen universitario estaba en manos de una elite burocrática y docente, anquilosada y conservadora, que impedía la renovación del modelo profesionalista,³⁹ y contra quien se rebelarán los

³⁹ Algunas cifras al respecto: en 1873 se matricularon 382 alumnos en la Facultad de Jurisprudencia frente a 229 historiadores y 228 matemáticos (MARTINEZ, op.cit.p.54); todavía en el año de 1898 la matrícula en

estudiantes. Y así, cuando Argentina se preparaba para su despegue capitalista primario-exportador, la universidad continuaba con un perfil y una estructura más acorde con los tiempos virreinales, erigida en un "islote profesionalista tradicional" (abogados y médicos), dentro de una sociedad en acelerada transformación económica y social, con nuevas exigencias profesionales y educativas en general⁴⁰.

La obra de Juan María Gutiérrez fue un intento por configurar un nuevo modelo universitario, incluyendo entre sus rasgos fundamentales a la autonomía. Su concepto de autonomía refleja cierta influencia alemana y positivista, pero también contempla elementos nuevos, especialmente su visión de que la universidad no debería estar sometida al Estado (aunque tampoco desligada de éste), sino comprometida con la nación. En este sentido, su concepción de autonomía ya es de carácter social-relacional (universidad-Estado-nación), y no exclusivamente institucional-atribucional (atribuciones organizacionales e intelectuales), y tendrá gran influencia en las conceptualizaciones reformistas.

2. La universidad positivista

La concepción de Gutiérrez ya manifiesta una concepción universitaria, y de autonomía, con ciertos rasgos científicistas, que la universidad positivista (tanto europea como latinoamericana) se encargó de fundamentar y desarrollar.

El positivismo es una de las filosofías que más impacto han tenido en América Latina. Su influencia desbordó el ámbito estrictamente universitario y educativo, involucrándose, en grado variable según las sociedades, dentro el proceso ideológico, político y cultural. Se puede decir, sin exagerar, que el filosofar positivista, desde su etapa "crítico-combativa" hasta su momento de imperancia, constituyó una verdadera revolución intelectual, que generó un boom de brillantes filósofos, científicos, escritores y políticos,

Iderecho alcanzó los 900 alumnos frente a 417 de los inscritos en ciencias físico-matemáticas (TEDESCO, op.cit.p.53).

⁴⁰ En 1878 el ahora senador Sarmiento declaró que "un día vamos a tener diez mil abogados...y en una población donde sólo hay dos millones de habitantes, de los cuales no hay trescientos mil que sepan leer. Estas son desproporciones que dependen de la mala dirección que los hombres pensadores han dado a los estudios..." ("Exposición de Sarmiento en un debate parlamentario sobre universidad y profesionalismo" en *Universidades*, Buenos Aires, UDUAL, abril-junio de 1961, no4 . p 63

cuyas obras y acciones transformaron la vida económica, social, política y cultural de las naciones latinoamericanas

Entre los logros del positivismo, aquí interesa señalar el relativo a la configuración de un modelo de universidad positivista (si bien más formal que real), el cual, incluye una especial concepción de autonomía. Asimismo, el interés por su estudio se incrementa, al recordar que los reformistas del 18, dentro de su particular eclecticismo, utilizaron esta filosofía para cuestionar a la vieja casa de estudios y proponer un nuevo modelo de universidad (aunque esta "aplicación" del positivismo la revisaremos en la parte referente a la reforma universitaria). De esta forma, algunos elementos de la universidad positivista se erigen en componentes de la concepción reformista universitaria de principios del siglo XX.

En este apartado, nos concretaremos a analizar algunas manifestaciones universitarias positivistas relevantes: 1) la concepción positivista de autonomía, específicamente la realizada por Saverio F. Dominicis; 2) el proyecto de universidad (1881) de Justo Sierra; y 3) la "Universidad de Joaquín V. González" (La Plata, 1905). Conceptos, proyectos, modelos y experiencias de sumo interés, porque contribuyeron a configurar a la autonomía universitaria (aun cuando el nexo no fuera directo como en el caso de Dominicis).

2.1. La concepción positivista de autonomía

No se ha establecido un nexo entre las ideas pedagógicas del italiano de Dominicis con el reformismo universitario argentino y latinoamericano en general. Sin embargo, creemos de interés presentar sus ideas universitarias, principalmente el concepto de autonomía, pues permiten mostrar qué se entiende por una universidad positivista, y cómo esta concepción contribuye a definir la visión moderna de autonomía.

Italia, hacia el último cuarto del siglo XIX, vivía una era de acelerada industrialización y modernización tecnológica. Tiempos eminentemente pragmáticos y favorables para la difusión del positivismo en los diversos campos intelectuales, entre ellos el pedagógico, al grado que fue la filosofía imperante en Italia durante las últimas décadas de la pasada centuria. El positivismo hace de las ciencias (cuantitativas y experimentales) la fuerza espiritual superior, rectora y redentora de la humanidad, encargada de otorgarle –según los

positivistas- racionalidad y felicidad progresiva a los hombres. En este sentido, la ambición del positivismo pedagógico era fundar una “ciencia de la educación” acorde con tal paradigma, o sea, concebida como detractora del pensamiento religioso, y erigida en palanca fundamental de la solidaridad y evolución social

Diversos filósofos, pedagogos y maestros italianos, entre ellos Roberto Ardigò, Andrea Angiulli, Pietro Siciliani y Saverio Fausto de Dominicis, desarrollaron una pedagogía positivista de corte evolucionista. De Dominicis, profesor de la Universidad de Pavia, es autor de una *Ciencia comparada de la educación* (auténtica suma de pedagogía positivista), y de otras obras que expresan tesis, por ese tiempo en boga, tales como el imperativo de una educación laica y científica, aunque también otras, menos compartidas por sus colegas positivistas, por ejemplo, la importancia que otorga a la historia y la literatura dentro de la formación integral de la personalidad, y para su inserción armónica en la sociedad.

Las universidades no eran autónomas (el rector era elegido por el gobierno de acuerdo con la centralista ley Casati de 1859) y atravesaban una severa crisis, al igual que el resto del sistema educativo italiano. En *La universidad transformada en comunidad científica* (1890), de Dominicis expresa que la ciencia ocupa ahora el lugar de la religión, porque la civilización moderna se fundamenta en aquella. La finalidad de la universidad es la “organización de la vida científica”, como parte de la comunidad científica universal, y requiere de la libertad y autonomía reclamadas por la ciencia.

Pero la universidad no es un templo del saber, sino que se deben vincular al desarrollo nacional, mediante una coordinación entre los entes sociales, y supeditada a todos ellos, incluyendo al Estado. Las universidades, sin perder su carácter estatal, requieren de una autonomía especial, de tipo técnico. Una autonomía sustentada en la libertad que necesita la ciencia para desarrollarse dentro de la comunidad científica mundial. No es, sin embargo, una autonomía que aísla o corporativiza a la casas de estudio sino articulante

con el todo social y también con el Estado, pero superior en la modalidad de su derecho a individuos, a familias, a naciones, a estados; autonomía que hace del recinto universitario no un asilo, sino el domicilio colectivo de estudiantes y de docentes, donde existe el derecho de reunión...Por esto, jamás la universidad pudo haber confundido su concepto de

autonomía con el de una corporacioncilla de profesores, especie de brahmanes exóticos...jamás la autonomía puede ser entendida si se abandona a la universidad a los municipios...jamás la universidad es autónoma si es universidad de Estado. La autonomía universitaria consiste en la libertad de ésta en coordinación con el todo social y en subordinación a los entes sociales. Carecerían de sentido tanto las universidades autónomas regionales, como las universidades de Estado. Siempre y en todas partes la universidad debe surgir como la comunidad científica de la humanidad⁴¹

Una cita fundamental para el estudio de la autonomía. Para empezar, la autonomía no es sinónima de enclaustramiento corporativo, sino es un medio de articulación social, y no sólo con el Estado como pudiera inferirse de las concepciones napoleónicas o alemanas de universidad, sino de coordinación con todos los entes, esto es, de vinculación con el desarrollo económico y social. Y, al mismo tiempo, autonomía no significa independencia, pues tal coordinación o proyección social, implica que la universidad esté supeditada a la sociedad, porque debe satisfacer sus necesidades.

La supeditación hacia el Estado, y esto resulta interesante, no la convierte en una institución estatal. Si define a la universidad como una comunidad científica de la humanidad, entonces, su responsabilidad va más allá de su sociedad, esto es, con el conocimiento científico universal. Y, por ello, requiere de autonomía, la libertad demandada por la ciencia para su desarrollo. En consecuencia, para Dominicis, la autonomía universitaria se puede definir como la libertad académica indispensable para generar conocimiento científico (responder al imperativo universal del saber) y satisfacer las necesidades de su sociedad, mediante la coordinación y la proyección social bajo la guía del Estado, quien deberá financiar o subsidiar a la casa de estudios.

Así, de Dominicis contempla las dos dimensiones de autonomía universitaria: la interna o el ámbito de la libertad académica y el de las atribuciones organizacionales (como el derecho al manejo de un presupuesto), y la externa, la proyección social. Y, más allá de sus discutibles presupuestos y finalidades positivistas, en su definición no considera las otras

⁴¹ DOMINICIS, Saverio Fausto de, "La universidad positivista" en BONVECCHIO, Claudio, *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI, 1991, p.192.

facultades autodeterminativas de la universidad (sólo se refiere al manejo presupuestal) ni plantea una plena autonomía intelectual frente al Estado, puesto que acepta su guía –en tanto “órgano de coordinación social”–, y no reconoce que la posibilidad de un conflicto entre saber y poder, dado que el Estado también cumpliría con una función supuestamente “técnica”.

De Dominicis, además, contempla una serie de ideas que bien podemos llamara como de reforma universitaria, porque propone cambios como la sustitución de las facultades por secciones; “la electividad de las magistraturas académicas por parte de la comunidad”, por la cual “la universidad deja de ser oligarquía burocrática y se transforma en una administración didáctica de los profesores y el pueblo”; “el derecho a la libre vocación del estudiante”, “la participación de los docentes interinos en las comisiones para el nombramiento de los profesores y para su promoción”...

”Todo esto es la universidad transformada en comunidad científica, no en feudo del Estado sino ligada al Estado...”⁴²

Entonces, la cuestión de la autonomía está ligada a la reforma universitaria. Como no se desea que la autonomía signifique autonomización corporativa de la casa de estudios (oligarquía burocrática o feudo del Estado), junto a aquella, se requiere una “universidad transformada” o democratizada, al dar apertura a la participación de la comunidad universitaria en las cuestiones académicas, especialmente la relativa a la elección de autoridades académicas y la selección del profesorado.

Por tanto, en Saverio Fausto de Dominicis encontramos una definición y fundamentación de autonomía, y aunque es de tipo positivista, resulta importante porque, en esos momentos, era necesario defender la libertad académica de la universidad frente a las tendencias monopólicas e intervencionistas del Estado, junto a las presiones y el poder educativo del clero. Además, de Dominicis relaciona, si bien no explícitamente, la autonomía con la reforma universitaria, puesto que al pretender evitar una autonomización corporativa, plantea cambios de carácter democratizador para la vida académica de la institución.

⁴² op.cit.p.195-196

b) La "Universidad Libre" (1875) y el proyecto de Justo Sierra (1881)

En México, después de la expulsión de los franceses y el triunfo liberal, se cerró el periodo de traumáticas guerras civiles y lucha contra el invasor extranjero, si bien los cuartelazos y las asonadas militares continuaron. Comenzaba la era de la reconstrucción nacional y de la concreción de las reformas liberales. No obstante, la crisis económica y el caudillismo seguían como las grandes amenazas para la restauración republicana y la modernización económica. La eclosión positivista se produjo en un contexto de zozobra, pero de esperanzas.

Se puede señalar claramente el marco que delimita la aparición, ascenso y ocaso del positivismo: 1867, año de la Reforma, y 1910, fecha de la revolución. No es lugar aquí, para analizarlo, además de que ya existen excelentes estudios sobre el particular. Únicamente nos concretaremos a revisar algunos antecedentes de la autonomía y la reforma universitaria en México, específicamente la "Universidad Libre" de 1875 y, sobre todo, el proyecto refundacional de la universidad (1881) de Justo Sierra.

Gabino Barreda prendió la chispa renovadora de la educación mexicana con el establecimiento de la positivista Escuela Nacional Preparatoria (Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, diciembre de 1867) Con ello se creaba una sola escuela que impartiría un programa uniforme de materias a todos los estudiantes que aspiraban una educación profesional. La ENP buscaba una enseñanza intelectual homogénea, que disciplinara mentalmente a los jóvenes; que los estudios preparatorios fueran uniformes para todos -independientemente de la profesión a la que se aspire- basados en una doctrina universal, el positivismo.

El núcleo del programa preparatorio barrediano era el estudio sistemático y jerarquizado de las ciencias positivas, comenzando por las de carácter deductivo y experimental (matemáticas y física) hasta llegar a la lógica, puesto que, de acuerdo con el plan, senecesitaban conocer primero las aplicaciones prácticas del método científico, antes de aprender las reglas abstractas (así, se trasladaba la lógica del principio hasta el final de la curricula, remplazando a la filosofía y a la metafísica, disciplinas que desaparecen). Con diversas reformas, el plan de la ENP quedó aprobado en 1869

Barreda pretendía que la educación ofreciera un "fondo común de verdades" para que la conducta práctica de los individuos fuera suficientemente armónica con las necesidades sociales. Esta educación sería el mejor cimiento de la paz, porque

"pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, y por lo mismo, uniformar las opiniones hasta donde éstos es posible"⁴³.

Así, de acuerdo con Barreda, la filosofía positiva es una doctrina que hace posible el orden porque se apoya en un "fondo común de verdades" y permite, a su vez, incrementar este acervo. La misión de la escuela, y del positivismo en general, será la de mostrar y poner al alcance de todos los mexicanos estas verdades. Es decir, el positivismo y como filosofía, y la escuela como institución, se consideran formadores de un hombre socializado, pero modernizado; integral, aunque cientificado.

La Ley de 1867 no restauró la universidad –todavía resonaban las palabras del liberal José María Luis Mora que la calificaron de "inútil, irreformable y perniciosa" para justificar su clausura-, sino que presentó un "listado" de escuelas: Jurisprudencia, Medicina, Agricultura y Veterinaria, Ingenieros, de Naturalistas, Bellas Artes, Música y Declamación, Comercio, Normal, Artes y Gráficos, y Sordo-Mudos. Cada una de ellas es facultada para reglamentar sus exámenes –conforme a ciertos lineamientos-, y otorgar títulos.

Los liberales no eran partidarios de restablecer la universidad, porque seguía siendo una institución sinónima de conservadurismo y clericalismo. Resucitarla implicaría fortalecer nuevamente a la Iglesia, cuando se deseaba lo contrario: arrebatárle su cuasimonopolio de la educación. Sin embargo, el ideal de una nueva universidad continuaba vivo.

En 1875 (abril), durante el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, se produjo un movimiento estudiantil que se considera –según María del Carmen Ruiz Castañeda⁴⁴- un primer intento por la autonomía universitaria, el de la Universidad Libre, y quizás, la primera manifestación de los jóvenes mexicanos como sujeto social autónomo.

⁴³BARREDA, Gabino, "Carta a Mariano Riva Palacio sobre la instrucción preparatoria" en ZEA, Leopoldo (comp.), *Pensamiento positivista latinoamericano*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1980, t.V, p.17

⁴⁴ *La Universidad Libre, 1875 (antecedente de la Universidad Autónoma)*, 2ª.ed., México, UNAM.

La inconformidad contra el método pedagógico del doctor Rafael Lavista fue el detonante. Los estudiantes boicotearon sus clases, y la escuela respondió con la expulsión de dos jóvenes. El conflicto pareció terminar cuando se llegó a un acuerdo: se revocó la orden y los alumnos terminaron con el boicot. Sin embargo, el fuego se reavivó al producirse otras expulsiones como represalia contra jóvenes que castigaron a un "traidor" o "esquirol del boicot". Ello provocó la ira estudiantil y decretaron una huelga que se extendió a al resto de las escuelas profesionales y a la ENP.

Los estudiantes, entre quienes estaban nada menos que Porfirio Parra, Miguel E. Schultz, Miguel Macedo, Miguel Covarrubias, organizaron un Comité Central, integrado por representantes de todas las escuelas; y cuya función sería dirigir y organizar el movimiento. Los jóvenes decidieron que, en tanto se reanudaron las clases, ellos mismos impartirían cursos provisionales, lo cual, se ha conocido como Universidad Libre. Asimismo, demandaron la readmisión de sus compañeros para terminar con la huelga.

En realidad la rebeldía estudiantil no tuvo únicamente ese causal coyuntural. Realmente, su inconformidad era por el autoritarismo de los directivos, los reglamentos restrictivos, los profesores reaccionarios, el monopolio de las profesiones y la intervención del Estado en la enseñanza superior. Su revuelta reivindicaba la libertad de enseñanza, la necesaria autonomía que requiere la ciencia, y las formas democráticas. Reivindicaron el lema positivista de orden y progreso (Gabino Barreda simpatizó con la lucha juvenil porque sus anhelos coincidían con los suyos).

La Universidad Libre trabajó en parques y en hospitales prestados; los profesores apoyaron el movimiento, aun cuando los alumnos aventajados y de niveles superiores también se improvisaron como maestros; la fraternidad estudiantil y el respaldo social coadyuvaron a su funcionamiento.

Finalmente, en mayo el conflicto terminó porque el gobierno desistió de la orden de expulsión de los alumnos, y reconoció *el derecho de asistencia libre* (33 años antes de la Reforma de Córdoba). Pero la lucha por la Universidad Libre se frustró por los violentos y radicales sucesos políticos. No obstante, los estudiantes demostraron, al responsabilizarse de su escuela, que podían ejercitar funciones de gobierno, y su demanda de emancipar la ciencia de la tutela del Estado trascendió, puesto que fue incorporada dentro del proyecto

creación universitaria de don Justo Sierra, contribuyendo así, a configurar el concepto de universidad positivista y a justificar su autonomía.

La rebelión tuxtepecana y el ascenso del general Porfirio Díaz al poder (1876) parecía uno más de los golpes militares. Sin embargo, la consolidación de su régimen y la instauración de la dictadura dieron por concluido el largo periodo de la anarquía, y crearon condiciones favorables para la modernización capitalista (primario-exportadora), así como para el desarrollo del positivismo como una ideología hegemónica. El triunfo positivista no resultó automático, sino que fue producto de una contienda política e ideológica "desde las alturas gubernamentales", especialmente con los liberales, quienes intentaron refutarlo ideológicamente, aprovechando sus importantes posiciones de poder. El clero también fue un enemigo poderoso del positivismo.

Una controversia trascendente fue la derivada del "Plan Montes". La ofensiva contra la ENP y el positivismo se reanudó con un proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública en 1881 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ezequiel Montes. En él, se suprime la ENP y se relega la enseñanza de las asignaturas preparatorias a las escuelas profesionales.

Los protagonistas del debate fueron José María Vigil e Ignacio Manuel Altamirano, defensores de la metafísica, el espiritualismo y el liberalismo político, frente a Justo Sierra, Francisco Cosmes, Jorge Hammeken y Porfirio Parra, quienes argumentaron en favor del positivismo, la ENP, y la política "científica".

El proyecto criticó al plan de estudios preparatorio de eliminar los estudios filosóficos; reducir la ciencia a la pura observación y experimentación; negar los principios absolutos que establecen las ciencias morales. Incluso, acusó a la ENP de formar a los jóvenes en el materialismo y el ateísmo, y fomentarles un egoísmo destructor de las instituciones y del amor a la patria

Don Justo Sierra, quien refutó el "Plan Montes" y cuya argumentación presentaremos líneas abajo, requiere de toda una presentación especial. Hombre polifacético -uno de los grandes educadores y hombres de cultura que ha dado México- fue filósofo, historiador, político, profesor y periodista. Destacó como uno de los principales positivistas (fundador del diario

"La Libertad") y como miembro del partido de los "científicos" y del gabinete de Díaz. Autor de una la inmortal "Evolución histórica del pueblo mexicano" y reinstaurador de la Universidad Nacional. Además, es un personaje trascendental para estudiar las primeras concepciones de autonomía universitaria, no sólo por el concepto que aporta en sí mismo, sino porque éste contribuyó a fundamentar la necesidad de refundar la máxima casa de estudios.

Hacia 1880, Justo Sierra ya era una figurada sobresaliente de la política, la educación, las letras y el periodismo: era profesor de historia en la ENP, periodista y diputado federal. También, en ese entonces, era ferviente partidario del positivismo, aunque también se inspiró en el spencerianismo para desarrollar su peculiar positivismo-evolucionista. Al igual que Barreda, el filosofar de Sierra mostró relativa autenticidad, pues también partió de la historia, y aplicó el positivismo a fin de proponer reformas y soluciones acordes con la situación mexicana. Analizar la filosofía de don Justo Sierra rebasa los objetivos de nuestro estudio. Nos concretaremos a revisar su pensamiento educativo.

Para Justo Sierra la educación resultaba fundamental, porque cumplía con la función de socialización de los hombres y de integración de una nación. En esta perspectiva, el Estado *si debía ser educador del pueblo*. Su tarea consistía, tanto en educar (formar caracteres y inculcar valores) como de instruir, ejercitar las mentes, capacitar, ya que, ambas están relacionadas. No obstante -según él- la educación superior "independiente" es la verdadera clave de un sistema de enseñanza libre. Se requería una emancipación de la ciencia de la tutela gubernamental, lo que no contradice su anterior concepto de Estado docente, porque la autonomía universitaria -como Sierra la concebía- no estaría en conflicto con el carácter estatal de los estudios superiores.

Pero, antes de entrar de lleno a su proyecto universitario, regresemos a la defensa que hizo Sierra de la ENP, ante los embates desatados por el "Plan Montes", y por los antipositivistas. En un principio, Sierra cuestionó a la ENP por sus deficiencias curriculares en materia de historia y filosofía. Posteriormente, se convenció de la educación positivista e hizo una apasionada defensa de la preparatoria

El insigne maestro sostuvo que, tanto las críticas como la propuesta de Montes resultaban infundadas, y representaban un retroceso, "que bien podrían resucitar a la Pontificia". Era

falso –aseguró Sierra- que en la preparatoria se enseñaran una idea de patria como una "abstracción metafísica", y valores materialistas y egoístas. Según Montes, sin el estudio de la metafísica no se puede formar auténticos ciudadanos. Bien muerta ha de estar dicha disciplina –replicó Sierra- porque ni el mismo Montes la pudo resucitar en su proyecto. Al cuestionamiento sobre la irreligiosidad de la ciencia, Sierra contestó que también era errónea la afirmación, pues la ciencia hace suya toda verdad, incluida la verdad religiosa, ya que reconoce lo absoluto, al necesitar de lo relativo, y la religión es la gran afirmación de lo absoluto.

También es erróneo creer –insistió Sierra- que la enseñanza preparatoriana reduce la ciencia a pura observación experimental, puesto que el método positivo reconoce diversas ciencias (como la astronomía o la sociología) en las que es "imposible o limitadísimo" la experimentación. Con respecto al supuesto enciclopedismo de la curricula, Sierra aseguró que, realmente, el objeto de dicha enseñanza era la preparación de hombres capaces de pensar y estudiar. No se trataba del conocimiento por el conocimiento, ni la suma mecánica de los mismos.

No estamos de acuerdo con O' Gorman cuando afirma que la defensa hecha por Sierra de la preparatoria y del positivismo, no representaba la exposición de una filosofía, sino la apología de un dogma⁴⁵. Si bien Sierra acepta las concepciones científicas del positivismo, no es un antimetafísico radical, ni siquiera es un mimetista intelectual. Por el contrario, en el delicado momento histórico que vivió, Sierra, con un especial eclecticismo, concilió los principios positivistas con los religiosos, y la aplicación que hizo del positivismo fue a partir del estudio histórico y social del país. Hizo de la ciencia un artículo de fe, en efecto, como todo buen positivista, pero también reconoció la necesidad de los estudios históricos y filosóficos. Además, Sierra no quería sustituir una fe por otra (la religión por la ciencia), un templo por otro (la Iglesia por la ENP o la Pontificia por la nueva universidad), sino que aspiraba al desarrollo de una ciencia (autónoma del Estado y de cualquier otro ente) al servicio de la sociedad mexicana.

El proyecto del ministro Montes se presentó en la Cámara de Diputados en septiembre de 1881 (poco después de la publicación del proyecto universitario de Sierra), pero nunca se discutió. No obstante, "la disputa por la educación nacional" a penas comenzaba.

⁴⁵ O' Gorman, op.cit.p.182

En medio de la polémica sobre los libros de texto (entre los liberales que defendían la Lógica del krausista⁴⁶ Guillame Tiberghien y los positivistas que pugnaron por la Lógica de Alexander Bain), el ahora diputado Justo Sierra presentó un proyecto de ley para la creación de una Universidad Nacional (febrero de 1881)⁴⁷. Según O' Gorman, el propósito de Sierra fue publicitar su proyecto, antes de presentarlo en la Cámara, a fin de crear un ambiente de opinión favorable para el positivismo (la nueva institución sería un organismo de Estado) y defender a la ENP.

Inspirada en el modelo alemán, la institución propuesta se presentaba como "una corporación independiente" ("el tiempo de crear la autonomía de la enseñanza ha llegado", escribió el polígrafo) integrada por la ENP, las Escuelas Secundaria de Mujeres, la de Bellas Artes, Comercio y Ciencias Políticas, Jurisprudencia, Ingenieros, Medicina, Normal y la de Altos Estudios (por crearse).

Su idea de universidad parte de una concepción de la ciencia como totalidad orgánica del conocimiento, cuya única meta es la verdad. La universidad no sería sólo la suma aritmética de escuelas antes dispersas; cada una de ellas tendría que aportar una parte de ese conocimiento "total". Una institución que: corona la parte más alta de la pirámide educativa: genera el conocimiento más avanzado, la cumbre de la jerarquía positivista de las ciencias, y forma los cuadros profesionales y directivos de la sociedad, con el objeto de ser el cerebro y la conciencia de la nación.

La universidad como "corporación independiente" implicaba una autonomía (técnica), entendida como el espacio necesario para cultivar la ciencia. Había llegado el momento de "emancipar a la educación secundaria y superior de la tutela del Estado", si se consideraba las exigencias del desarrollo de la división del trabajo y la especialización de las actividades humanas.

⁴⁶ El filósofo Carl Christian Krause (1781-1832) tuvo especial impacto en Iberoamérica (consultar su obra *Ideal de la Humanidad para la vida*. Prólogo de Julián Sanz del Río, Barcelona, Ed. Planeta-De Agostini, 1996). En España sus ideas fueron difundidas por Julián Sanz del Río, a través de las traducciones de la propia obra de Krause como de su discípulo Heinrich Ahrens. La obra de Sanz del Río influyó poderosamente en la renovación universitaria española. En México el krausismo llegó mediante la obra de Tiberghien, discípulo de Ahrens.

⁴⁷ SIERRA, Justo, "La Universidad Nacional (proyecto de creación)" en PINTO op.cit. pp.23-27

Continuando con Sierra, la máxima casa de estudios debería estar sujeta a la dirección de un grupo de especialistas (un Consejo integrado por los Directores de las Escuelas, profesores y *estudiantes*), pretendiendo así, una institución al margen de la "politiquería", que tanto daño provocó en el pasado. Aunque también –según razonó Sierra- responde a una concepción liberal del Estado (spenceriana mas que comtiana), en virtud del imperativo por "descargar al Estado de funciones docentes que lo embarazan".

Sin embargo, para Sierra como para los positivistas, autonomía no significaba independencia. La libertad positivista –de acuerdo hemos visto- está restringida por el orden social (en el sentido positivista), y en el caso de la universidad, la libertad académica requerida estaría al servicio de los altos fines sociales que el Estado representa. Después de todo, continuando esta argumentación, el Estado moderno era un fuerza de progreso, impulsor de una educación laica y científica, opuesta a la clerical y a la metafísica. De ahí, que la institución conserva su carácter estatal, porque "desembarazar" de funciones no implicaba abandonar responsabilidades (por ello, la máxima casa de estudios recibiría un subsidio). Asimismo, le otorga al Estado capacidad de intervención en ella, particularmente en las cuestiones de gobierno y en la facultad de "ejercitar un derecho de vigilancia".

De acuerdo con el proyecto, el Ejecutivo designa al Director General de la Universidad; determina las atribuciones de las autoridades universitarias, reglamentos, "así como todo lo concerniente al mecanismo interior de la institución"(art.5); poder de veto a iniciativas y reformas de las autoridades; intervenir ("hacer observaciones") en el nombramiento de los docentes; vigilancia a través de funcionarios del ramo de instrucción pública; reforma el plan de estudios... aunque el Estado respetaría su conducción científica.

Las atribuciones que asigna a la institución son: personalidad jurídica para comprar bienes, y adquirir derechos y obligaciones de orden civil; la expedición de títulos y validar los otorgados fuera; seleccionar –por oposición- a sus docentes, aunque el Ejecutivo puede hacer observaciones en los nombramientos; docencia libre en la Escuela de Altos Estudios "a todo individuo que haya obtenido licencia del Director de la Universidad y su Consejo licencia para enseñar"; faculta al Director General iniciar reformas al Estatuto y a los planes de estudios, "dando de ello conocimiento al Ejecutivo", quien podrá vetar los cambios... Asimismo, se crea la posibilidad de una enseñanza universitaria gratuita⁴⁸

⁴⁸ Ibid.p.24-27

Como es perceptible, la autonomía universitaria de Sierra se limita a una libertad de "conducción científica" por parte de los universitarios, incluyendo la participación estudiantil, siguiendo los lineamientos "autonómicos" de la universidad alemana (por ello también incluye lo relativo a la docencia libre). Pero no es una cabal libertad académica, puesto que acepta la injerencia del Estado en el nombramiento de los docentes (al igual que en la universidad humboltiana), dado que -según el polígrafo- Estado y universidad comparten los mismos objetivos (el orden y el progreso, en este caso, pues en la alemana eran otros las metas compartidas por ambas instancias).

Estas razones junto a la dependencia financiera de la institución, justifican -para Sierra- que el Ejecutivo intervenga ampliamente en el régimen universitario, restringiendo sus atribuciones de autogobierno y autolegislación (ante un eventual veto gubernamental de las reformas propuestas por los universitarios), y manejo presupuestario (el Director General debería rendir cuentas al Estado sobre los fondos que el erario suministre). Sin duda, Sierra confunde, y ese era una confusión muy de la época, autonomía o autogobierno con autarquía (autosuficiencia económica), aunque claro, lo más importante de su argumentación es que ambos Estado y Universidad, mantienen una relación de funcionalidad (el concepto es nuestro), y porque la educación tiene una finalidad de socializar para el orden y el progreso. Estos son los límites de la autonomía universitaria positivista.

En consecuencia, para Sierra la autonomía universitaria es la libertad indispensable de la universidad para ejercer su conducción científica, a través de atribuciones organizacionales (autogobierno, autolegislación y manejo presupuestal) restringidas, a fin de responder a las necesidades educativas y sociales que comparte con el Estado, siendo las mismas demandadas por la nación. Por tanto, resulta una autonomía académica estrictamente "técnica", y ni siquiera a plenitud, debido a la injerencia gubernamental dentro de la selección docente, derivada del principio de que la educación es una función especializada del Estado, de la cual se requiere desprender, para no obstaculizar su diferenciación y funcionalidad.

Dentro de un clima de efervescencia ideológica por el combate entre liberales y positivistas, su proyecto fue severamente "torpedeado". Una de las objeciones expresó la desconfianza hacia un cuerpo universitario, que tiempo atrás había dejado de cumplir funciones sociales

(la Universidad Pontificia), y que no tendría caso resucitar a un muerto. Otra crítica señaló que el Estado no puede otorgar autonomía o independencia (confundiéndolo los términos) a un centro educativo dependiente económicamente de él, y que ejerciera una responsabilidad tan importante como la educativa.

A estas objeciones, Sierra contestó que su proyecto buscaba evitar las “recaídas teológicas”, y que la emancipación de la universidad sólo consistiría en una autonomía científica (función técnica, producto de la diferenciación social), pues tal organismo comparte los mismos fines del Estado.

La tercera objeción -que el mismo Sierra calificó como la más seria, y que lo decidió a abandonar su propuesta- argumentó que, ante la ausencia de una base de la pirámide (el resto del sistema educativo) se haría ineficaz la universidad. Ella, sólo podría ser producto último de la construcción previa de los niveles de enseñanza que la anteceden, y no se podría invertir la pirámide. No se les ocurrió preguntarse entonces, ¿quién formaría a los maestros de los niveles básicos de la pirámide? ¿qué organismo educativo capacitaría a la inteligencia nacional? ¿quién generaría el conocimiento a impartir y difundir?

El proyecto de Sierra se archivó -aunque cumplió su papel, según O' Gorman, de “salvar al positivismo y a la ENP de la andanada católica y liberal- y se perdió la oportunidad de contar con una institución positivista de enseñanza superior. Años más tarde, cuando Justo Sierra, en su calidad de secretario de Instrucción, pudo refundar la Universidad de México, su nuevo proyecto resultó diferente al de 1881, porque, entre otras cosas, ya había abandonado el positivismo, y las circunstancias políticas y sociales eran también distintas. Pero esto ya fue otra historia.

La “Universidad Libre” es una muestra del potencial estudiantil para la organización universitaria sobre bases autonomistas (si bien de carácter positivista), y a través de medidas, tales como el derecho a la asistencia libre, que ya anticipan el reformismo cordobés. Asimismo, el movimiento de 1875 es un aviso de la capacidad estudiantil para convertirse en un sujeto social autónomo.

Por otra parte, la universidad de Sierra ya anuncia, si bien restringidamente, algunas características autonómicas que posteriormente los movimientos estudiantiles desarrollarán,

como por ejemplo, la participación estudiantil en el gobierno; la docencia libre; la gratuidad, las oposiciones, la relativa libertad académica, todo ello como parte de una autonomía técnica de la institución. Sin embargo, es indudable que la universidad de Justo Sierra (de su proyecto original) no establece una entidad autónoma, sino que, por el contrario, el maestro mexicano la sigue considerando como un organismo del Estado, no sólo por su carácter jurídico, sino por su compartida finalidad cultural y social, razón que explica las restringidas facultades autodeterminativas otorgadas a la casa de estudios.

c) La "Universidad de Joaquín V. González"

En Argentina, el positivismo tuvo un gran desarrollo y ejerció una prolongada hegemonía durante medio siglo (1880-1930). Sus personalidades y frutos intelectuales son sobresalientes (basta recordar a José Ingenieros), y su impacto abarcó los más variados campos de las ciencias y la cultura.

A finales del siglo pasado dos generaciones destacaron: los "hombres del 80" y la del 96, casi todos ellos egresados de las universidades de Buenos Aires y Córdoba o de la Escuela Normal de Paraná. Ambas generaciones abiertamente positivistas, inspiradas en el evolucionismo spenceriano e influenciada por el biologicismo de Darwin y Haeckel. En ellas, encontramos una pléyade personalidades de la política, la ciencia y la cultura: Julio A. Roca, Nicolás Avellaneda, Dardo Rocha, Miguel Cané, Lucio V. López y Florentino Ameghino, fueron los "hombres del 80", iniciadores del boom positivista. A la del 96, la más innovadora, pertenecen: José Ingenieros, Carlos O. Bunge, José Nicolás Matienzo, Rodolfo Rivarola, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Alfredo Ferreyra, Juan Agustín García, Agustín Alvarez y Joaquín V. González, egresado de Córdoba y creador del concepto positivista (de hecho es su refundador) para la Universidad Nacional de La Plata (la nueva capital de la Provincia de Buenos Aires desde 1882).

Todos ellos, políticos, intelectuales y maestros muy diversos, pero su particular positivismo (muy orientado al científicismo naturalista, la sociología, la psicología y la pedagogía) sirvió para compartir algo común: su fe en la educación..

El positivismo pedagógico argentino se suele distinguir entre un positivismo normalista, cuyo foco de irradiación fue la Escuela Normal de Paraná⁴⁹ gracias a la obra de Pedro Scalabrini, y el positivismo universitario, siendo sus representantes los miembros de las generaciones anteriormente mencionadas. Cada uno de ellos desempeñó un papel trascendente en la vida argentina. En este apartado nos limitaremos a analizar sucintamente el concepto positivista de la institución recreada por Joaquín V. González, aunque antes de entrar al tema, dedicaremos un espacio a la "Ley Avellaneda" y a los debates parlamentarios que la produjeron, no sólo porque fue el marco jurídico universitario vigente (hasta 1947), sino porque concedió una importante autonomía a las casas de estudios superiores, empleando una argumentación liberal-positivista.

A raíz de la federalización de Buenos Aires en 1880 (con lo que terminó un prolongado conflicto político) y la nacionalización de la UBA (1881), se plantea la necesidad de ajustar el marco legal universitario conforme a las nuevas circunstancias políticas. Asimismo, el crecimiento de la UBA (tenía dos mil alumnos cuando el senador Nicolás Avellaneda asumió la rectoría frente a los 500 matriculados al tomar posesión Gutiérrez), y la necesidad de vincularla al desarrollo nacional, reactivaron el interés gubernamental (en ese entonces el presidente era Julio A. Roca) por las universidades, pese a que la prioridad educativa seguía siendo la enseñanza básica.

Un decreto presidencial de 1881 nombró una comisión integrada por Nicolás Avellaneda, Juan B. Alberdi, Manuel Porcel, Vicente Quezada, y Eduardo Wilde, ministro de instrucción pública, para proyectar los estatutos, plan de estudios y organización de la Universidad de Buenos Aires (aunque recibía algunos lineamientos tales como la necesidad de incorporar a los graduados dentro del gobierno universitario), pero que se haría extensiva a la de Córdoba, dado que ambas instituciones -según la óptica gubernamental- tenían carácter nacional e idénticos propósitos y, por ende, debían poseer una legislación común. El mismo decreto refundió las facultades de matemáticas y ciencias físico-naturales, y la preparatoria con el Colegio Nacional.

⁴⁹ La Escuela fue una de las organizadoras del importante Congreso Pedagógico Sudamericano (1882) y también influyó poderosamente en la trascendental Ley 1420 de Educación Común (1884) que organiza la educación básica y la declara obligatoria, laica, gradual y gratuita

Los deseos autonomistas expresados por la Comisión no son compartidos por el Ejecutivo, quien adujo los peligros del “exclusivismo y monopolio universitario de la enseñanza”, dado el temor a autonomía universitaria plena, cuando la casa de estudios seguía dependiendo financieramente del gobierno (se sigue confundiendo autonomía con autarquía).

En 1883 Avellaneda presentó el proyecto de ley universitaria, que sería discutido por ambas Cámaras. Sus considerandos resaltan la vida incierta de las universidades; la ausencia de un ordenamiento legal rector de su funcionamiento y sus relaciones con los poderes públicos. Su proyecto buscaba exclusivamente establecer las bases administrativas de la institución, “dejando a cargo de ella su propio reglamento”. Es decir, para la comisión la ley sólo debería incluir lineamientos generales (a los cuales se ajustarían Córdoba y la UBA), y cada universidad tendría autonomía para determinar su reglamento interno.

El debate parlamentario se concentró en los siguientes apartados: la composición de las facultades; el nombramiento y destitución de catedráticos; la autonomía; y el fondo universitario. Dada la extensión de las discusiones, nos concentraremos en los puntos que se relacionan con la doble vertiente de autonomía considerada: la libertad académica y la proyección social.

La composición de las facultades y la integración de la planta docente fueron arduamente debatidos. Hubo dos posturas: aquellos partidarios de dar mayoría a los docentes dentro de las facultades -es decir, autonomía a los cuerpos universitarios- y provisión de cátedras por medio de concursos de oposición frente a la postura gubernamental (representada por Eduardo Wilde, quien no compartía los puntos de vista de Avellaneda) que deseaba facultades para nombrar un porcentaje importante del personal docentes a partir de ternas propuestas por las propias facultades. En este rubro la ley aprobada encontró una fórmula más o menos intermedia: corresponde a las facultades el nombramiento de todos los miembros titulares, aunque el Ejecutivo dirá la última palabra respecto a las cátedras vacantes. Además, estableció que la destitución de los maestros lo haría el Ejecutivo a sugerencia de las Facultades

Este punto, pese a la manifiesta intervención gubernamental en cuestiones académicas, fue un avance autonómico, puesto que, con anterioridad, los profesores eran nombrados por el

gobierno, es decir, eran meros empleados gubernamentales. Ahora, la universidad obtenía una importante atribución autodeterminativa, si bien restringida por el papel conservado por el Ejecutivo en la selección docente.

Otra cuestión que motivó el debate fue la relativa a la composición de las facultades. El proyecto confirmó la estructura de gobierno compuesta por el rector, el consejo superior, las facultades y la asamblea universitaria. Según el documento, las facultades estarían compuestas al menos por la tercera parte de los profesores titulares, lo cual no dejaba de ser una limitante para la participación de los académicos en el régimen universitario. Se impuso el sorprendente argumento (¿positivista?) de que si los profesores tuvieran mayoría en las facultades, entonces, se impondría su interés particular frente al científico y, por tanto, se aprobó que la tercera parte fuera un máximo y no un mínimo, *excluyendo a los graduados y a los estudiantes*.

Ello expresaba, tanto la desconfianza del Estado (Ejecutivo y Legislativo) hacia la universidad, tanto por el riesgo de una autonomización corporativa (oligarquía docente), pero también, por el temor a una cabal independencia (organizacional e intelectual) de la casa de estudios frente al Estado. Por lo demás, tal sistema no impidió la constitución de las camarillas académicas y burocráticas al interior de las universidades (una de las causas del movimiento cordobés).

La cuestión de la autonomía no concentró la atención de los legisladores. Se reconoció la necesidad (más bien como un ideal) de la independencia universitaria, pero imperó la percepción acerca de la imposibilidad real, ante su debilidad financiera. Por ello, la ley en sí misma, confirmó una importante injerencia gubernamental. No obstante el desinterés o cabal comprensión sobre el problema, sí se polemizó al respecto.

Por una parte, el senador Baltoré afirmó que la independencia buscada para las universidades se justifica en la historia; ellas siempre han sido libres e, incluso fueron un "Estado dentro de otro". Avellaneda, también, recordó que estos centros educativos han sido autónomos desde su fundación virreinal, conservando su libertad aún durante las pasadas décadas anárquicas. Señaló el reclamo permanente de los universitarios por una ley que termine con la inestabilidad, precariedad y arbitrariedad de la vida universitaria, especialmente en sus relaciones con el gobierno. Que dicha reglamentación no contuviera

compresiones arbitrarias, sino una dotación de medios para el cumplimiento de las funciones universitarias:

los gobiernos pueden costear sus gastos hasta que las universidades se encuentren dotadas de recursos propios; pero aunque las costee, en todas partes se ha consagrado a los establecimientos universitarios su autonomía propia, respetando al desarrollo de las ciencias, que necesitan ser cultivadas fuera de las agitaciones políticas y de las combinaciones administrativas que suelen obedecer a móviles diversos⁵⁰

Entonces, conforme a Avellaneda, es una obligación del Estado financiar a las universidades y respetar su autonomía. Es necesaria, porque es una barrera contra la politiquería y la burocracia, tradicionales obstáculos para el desarrollo científico, esto último, un argumento claramente *positivista*.

El diputado Navarro Viola, además, señaló la tendencia independentista universitaria, y citó el informe del "Informe Laboulaye" (1873), con ocasión de aprobarse la ley de enseñanza superior en Francia, que reivindicó la tesis liberal acerca de las funciones restringidas del Estado, dentro de las cuales no están consideradas las tareas educativas. Por tanto -según esta tesis- no le correspondía al Ejecutivo fiscalizar los derechos universitarios (grados, matrículos, certificados de estudios, etc), ya que una función exclusiva de las facultades.

Eduardo Wilde, por otra parte, no ve en la autonomía utilidad alguna. Como no tienen fondos propios, no pueden invocar independencia, según afirmó. Además, justifica la injerencia oficial para vigilar y contener en sus límites a las mismas, con el objeto de evitar la imposición de contribuciones excesivas a una determinada parte de la población. A la tesis "francesa", replicó, que en otros países las universidades son independientes del poder público, porque son asociaciones particulares que otorgan diplomas. En cambio, en Argentina, el Estado avala el diploma de los egresados universitarios y, por ende, se compromete ante la Nación.

⁵⁰Cit. en RODRIGUEZ BUSTAMANTE, Norberto, *Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1959, p.92

Pero el argumento decisivo en torno a la "imposibilidad" de una autonomía o independencia plenas, fue la dependencia financiera (y a diferencia de las experiencias extranjeras), razón por la cual se justificaba -según la visión dominante- la amplia intervención del gobierno. Sin embargo, su responsabilidad no estaba claramente expresada, ya que la ley sólo considera como "fondo universitario los derechos universitarios que se perciban", junto a la parte que el Consejo Superior asigne para los gastos universitarios (con la aprobación del Ministerio de Instrucción). Pero, en cambio, queda en la ley el imperativo de dar cuenta al Congreso del manejo de los fondos...

No obstante la intervención gubernamental en la selección docente y en la supervisión sobre los fondos universitarios, la ley sí estipula relevantes elementos autonómicos: 1) el rector, el representante de la Universidad, es elegido por la Asamblea Universitaria, "formada por los miembros de todas las Facultades"; 2) El Consejo Superior, máxima autoridad colegiada y compuesta por el Rector, decanos y delegados de las facultades, fija los derechos universitarios, aunque requiere la aprobación del Ministerio de Instrucción Pública, formula el presupuesto de la institución y dicta reglamentos internos, los que también requieren la aprobación del Ejecutivo.

3) Cada facultad ejercerá la jurisdicción policial y disciplinaria dentro de sus institutos respectivos, proyectará los planes de estudios y dará los certificados de exámenes en virtud de los cuales la Universidad expedirá exclusivamente los diplomas de las respectivas profesiones...dispondrá de los fondos universitarios...fijará las condiciones de admisibilidad para los estudiantes que ingresen a sus aulas⁵¹

Así, la autonomía universitaria, conforme a la Ley Avellaneda y a las ideas que la generaron, se puede definir como la obtención de relativamente amplias facultades autodeterminativas, tanto organizacionales e intelectuales, que recibe la universidad para el cultivo de la ciencia y la impartición de enseñanza superior. Si bien, todavía no son plenas atribuciones (dada la intervención del Estado y las restricciones establecidas a la comunidad para su participación en el gobierno universitario), ya se reconoce que la autonomía es un ideal legítimo y que puede ser factible

⁵¹ Ley 1597 sobre Estatutos Universitarios cit. en RODRIGUEZ Ibid.p 75

Además, la influencia positivista es patente en la justificación empleada para obtener a la autonomía, lo cual, también explica los límites para la misma: como la ciencia sólo requiere de una autonomía técnica, y como depende del poder público, en consecuencia, es “permisible” la injerencia del Estado en sus asuntos de gobierno. Después de todo, la universidad positivista establece un nexo funcional con el Estado.

La relativa autonomía conseguida por las universidades con la Ley Avellaneda no implicó una renovación institucional, sino, por el contrario, siguió reforzando su perfil profesionalista: en la UBA, cuya matrícula creció espectacularmente a fines de la pasada centuria- el estudiantado de Derecho continuó aumentando (796 inscriptos en 1893, 900 cinco años más tarde) y el de Medicina aún más (760 matriculados en el 93 y 1,584 un lustro más tarde) frente a un incremento modesto de los alumnos de Ciencias Físico-Matemáticas (287 y 417 en los mismos años⁵²). En Córdoba también imperaron las mismas tendencias, además de que adolecía de otros males estructurales (a revisar en el siguiente apartado).

Esta superior afluencia estudiantil determinó una mayor concentración de alumnos de clases medias, con exigentes demandas y crecientes expectativas, al interior y a extramuros, mientras que las estructuras universitarias, de gobierno y académicas, continuaban rígidas y cerradas a la participación de los estudiantes.

El desfase entre la estructura y función de las universidades y la realidad económica y social, fue abismal en la medida en que Argentina se modernizaba conforme al patrón agropecuario-exportador. A finales de la centuria pasada, este país se transformó en uno de los “graneros del mundo”, la inmigración siguió con su ritmo ascendente, Buenos Aires en una ciudad moderna, el movimiento obrero hace acto de aparición (en 1896 se funda el Partido Socialista) y las clases medias se expandieron y exigían cambios democráticos (surge la Unión Cívica Radical). En la década de los noventa, Argentina se encuentra en acelerada transformación capitalista, aunque precisamente, en esos años estalla la crisis política de la oligarquía dominante. Vientos de cambio soplaban en Argentina, de modernización y democracia, y las universidades no respondían a los nuevos tiempos (la necesidad de profesionales -técnicos e ingenieros- fue relativamente satisfecha por la inmigración).

⁵² TEDESCO, op.cit.p.53

Tal situación de las casas de estudios fue objeto de la crítica positivista, al grado que las ideas de reforma universitaria (el concepto propiamente dicho) provinieron, primeramente, de positivistas como Joaquín V. González

Joaquín V. González (1863-1923) fue uno de los miembros más destacados de la generación del 96. Figura polifacética, eminentemente político (diputado, gobernador y ministro) y escritor, su acción irradió los más distintos ámbitos. Su pensamiento no se mantuvo dentro de un cientificismo absoluto y ortodoxo, sino que terminó aceptando diversos planteos metafísicos, interesándose, por ejemplo, en el fenómeno religioso y en la argentinidad. No fue un pedagogo, pero sí un gran impulsor de la educación, puesto que compartió con los demás positivistas pedagógicos, la fe en la educación como instrumento para el progreso del país y la estructuración de un Estado democrático. Creyó que era imperativo una educación modeladora del espíritu nacional, la argentinidad, que recuperara los valores superiores, a fin de no ser rehén de la vorágine materialista.

En tal sentido, González sostuvo que era un error creer que la preferencia por los estudios científicos constituía un impedimento para una cultura moral superior, pues la ciencia permite ampliar el conocimiento del mundo y desarrollar una sensibilidad estética. Todo ello implica mayor vastedad para el imperio del pensamiento filosófico. Las universidades deben ser incorporadas a la corriente de las “nuevas ideas, métodos y procedimientos de investigación y enseñanza”, ya que no pueden resistirse a las fuerzas de las leyes evolutivas y al transformismo de la ciencia. Por tal motivo, escribe González (1904) ha llegado la hora de la reforma de las universidades argentinas⁵³.

La Reforma Universitaria de González es de signo positivista, pero el modelo que propone e instaura –líneas abajo lo revisaremos– significa un intento por adecuar a las universidades a la nueva situación nacional. En consecuencia, podemos afirmar, que González se anticipó a los reformistas cordobeses, pues ellos también retomarán parte de la crítica positivista a la universidad tradicional.

En la fundación de la Universidad Nacional de La Plata, a parte de las influencias alemanas y positivistas, ejerció influjo las instituciones de educación superior norteamericanas. Algunas de ellas se inspiraron en el modelo alemán y se concretaron a la investigación

⁵³ GONZÁLEZ, Joaquín V., *Ideas de Reforma Universitaria*, Buenos Aires, s/ed., 1904, p.13-14

científica (Universidad John Hopkins, por ejemplo). Pero otras, como el célebre Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), se orientaron a la ciencia aplicada y a la tecnología. De tal modo, que el sistema educativo superior estadounidense permite formar tanto científicos como profesionales y técnicos.

Joaquín V. González creyó en la necesidad de una “universidad moderna y experimental”; que respondiera a los requerimientos científicos y económicos de la nación, es decir, alejada de toda especulación, orientada hacia resultados concretos, y estrechamente ligada a la realidad de las cosas y de los hombres. La universidad como laboratorio de observación y experimentación de la vida y entorno. El hogar científico y moral del país y la cima que corona la pirámide educativa. Entonces, se decidió reconvertir la Universidad de La Plata.

Ella había entrado en funciones desde 1897. Su primer rector fue Dardo Rocha. Estaba compuesta formalmente por las facultades de Derecho y Ciencias Sociales; Ciencias Médicas; Ciencias Físico-Matemáticas y de Química y de Farmacia (aunque solamente funcionaron tres) y era incapaz de aprovechar los organismos existentes en la ciudad, tales como el Museo, el Observatorio y la Facultad de Agronomía y Veterinaria. Su estructura no representó novedad alguna (realmente era una mala réplica de la UBA) y sufrió por el escaso presupuesto.

La transformación, de acuerdo con el proyecto de González, se hizo realidad con la Ley Nacional 4699 (1905): aprueba el convenio firmado con el gobierno provincial, donde se declara la voluntad de erigir a dicha casa de estudios, en una Universidad Nacional, cuya integración finalmente contemplaría los organismos anteriormente mencionados. Se agrega una Sección Pedagógica dentro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y la Biblioteca Universitaria.

Al año siguiente, el gobierno comisionó a González para hacerse cargo de la Presidencia de la Universidad (renunció a su cartera ministerial), lo que haría ininterrumpidamente hasta 1918. También en 1906 se aprueban sus estatutos y su ratificación por el Ejecutivo.

Cabe agregar, que en el establecimiento de la nueva institución participaron otros prominentes miembros de la generación del 96 y destacados pedagogos y educadores

argentinos: Agustín Alvarez, quien fue el primer vicepresidente de la universidad; Rodolfo Rivarola (sucesor de González) y Victor Mercante, director de la Sección Pedagógica

Muy importante fue la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, la primera de este tipo en América Latina, confirmando el interés especial de los positivistas por la especialización y profesionalización de la enseñanza, pero principalmente el objetivo de convertir a esta escuela en la cumbre del modelo universitario, puesto que ella permitiría conjugar la experimentación con la formación técnica de los profesores. Ella nutriría de profesores a los demás niveles, y así haría posible la integración del sistema educativo nacional.

También relevante es el plan de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, puesto que pretendía intensificar el estudio de las ciencias sociales, disciplinas que tenían escaso interés profesional, pero que son fundamentales para el conocimiento de los problemas nacionales.

La filosofía que rigió a esta institución, a parte de lo dicho sobre el pensamiento de su autor, se puede ver en algunos de los acuerdos de sus Asambleas. Así, se llegó a establecer: que la educación mental es una axioma científico y los métodos óptimos para cultivarla son la observación y experimentación; la sustitución de la conferencia magistral por la labor conjunta de maestros y alumnos; el reconocimiento de la participación de los estudiantes en los consejos universitarios *con voz y sin voto*; la apertura de la universidad a toda persona en procura de algún saber, sin importar su grado de desarrollo intelectual; una vocación de servicio social y nacional que, posteriormente, dando lugar *al concepto de extensión universitaria*.

Se aspiraba, de esta manera, a una universidad "participante", ni partidista ni militante, aunque comprometida con los problemas nacionales. La autonomía de la Universidad sería la misma que necesita la ciencia para desarrollarse

Entonces, resulta claro que "el modelo positivista de La Plata" es un intento por erigir un nuevo modelo de universidad, alternativo al tradicional y profesionalista. Propone una nueva pedagogía, participante y experimental y, en general, un perfil científico, cuya pretensión es responder a las necesidades nacionales (no sigue un positivismo ortodoxo).

Resulta innovador su concepto de extensión universitaria, el cual, será retomado por la Reforma del 18, si bien esta última interpretará de distinto modo a "lo social" (para González la relación de la universidad con la sociedad es tipo funcional).

Asimismo, la nueva universidad pretendió romper con la rigidez y corporativización de la universidad tradicional. El mismo González reconoció que Córdoba era irreformable, y es uno de los motivos por los cuales refundó La Plata. Y era irreformable por la autonomización corporativa existente ahí. Al buscar ampliar la participación estudiantil dentro del gobierno universitario, se buscaba flexibilizar las estructuras con la sangre joven (aunque todavía era una intervención limitada).

En síntesis, podemos afirmar que el positivismo contribuyó en la conceptualización y justificación de la autonomía, al interpretarla como un conjunto de atribuciones de carácter "técnico" que necesitan las universidades para cultivar la ciencia, erigiéndose en barrera contra la politiquería y la burocracia del Estado. Sin embargo, el positivismo no logra esclarecer la confusión entre autonomía y autarquía, pues acepta una amplia injerencia del Estado (incluyendo en sus asuntos académicos) dentro de la universidad.

La Ley Avellaneda (como culminación de un proceso legislativo iniciado en los años setenta en Argentina), pese a mantener la injerencia estatal, significa un importante paso para la autonomía universitaria, sobre todo, porque le otorga relevantes atribuciones autodeterminativas (elección del rector, elaboración de reglamentos, selección docente, manejo presupuestal)

Joaquín V. González erigió una institución que pretendió ser una alternativa al modelo profesionalista y corporativo. Incluyó un perfil científico, e innovadores conceptos como el de extensión universitaria y contempló la participación estudiantil dentro del régimen universitario. Con ello, la autonomía de la universidad se enriqueció, porque democratizaba relativamente la vida universitaria y aspiraba a fortalecer la articulación social de la universidad, a través de la adopción de un patrón científico-experimental y mediante el concepto de extensión. Sin embargo, a penas comenzaba a funcionar este modelo, cuando estalló el movimiento estudiantil en Córdoba (el cual estuvo influenciado por las aportaciones positivistas de La Plata), que a continuación revisaremos.

Referencias

Introducción

- Constitución General de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Editorial Alco, 1997.
- GARCIA LAGUARDIA, Jorge Mario, *La autonomía universitaria en América Latina*, México, UNAM, 1977

1. Antecedentes

1. El studium boloñés

- ADDINGTON SYMONDS, John, *El renacimiento en Italia*, México, FCE, 1957, 2 vols.
- ALFONSO, el Sabio, *Las siete partidas del rey don Alfonso el Sabio*, Madrid, Ediciones Atlas, 1972, 3 vols.
- ALVAREZ DE MORALES, Antonio, "La Universidad y sus denominaciones" en *Universidades españolas y americanas*, España, Consejo Superior de Investigaciones científicas, pp.57-65
- CASTIELLO Y FERNANDEZ DEL VALLE, Jaime, *La universidad: estudio histórico-filosófico*, México, Ed. Jus.
- BAYEN, Maurice, *Historia de las universidades*, Barcelona, Oikos-tau ediciones, 1978.
- BARRERO CABAL, Alfonso, *La universidad desde el Renacimiento hasta 1800*, Seminario Mexicano-Guatemalteco, 1993-1994
- BOWEN, James, *Historia de la civilización occidental. La civilización de Europa (siglos VI a XVI)*, Barcelona, Herder, 1979, t.II.
- COBBAN, Alan, *The medieval universities: their development and organization*, London Methuen & Co. Ltd., 1975
- COPLESTON, Frederick, *Historia de la filosofía. De San Agustín a Escoto*, México, Editorial Planeta Mexicana, 1993.
- DRIVER, Christopher, *La universidad en crisis*, México, Ed. Novaro, 1971.
- GARIN, Eugenio, *La revolución cultural del Renacimiento*, Barcelona, Grijalbo, 1981.
- GOMEZ OYARZÚN, Galo, *La universidad: sus orígenes y evolución*, México, UNAM, 1979.

- LUNA DÍAZ, Lorenzo Mario, "Antecedentes medievales de la Real Universidad de México" en *La Universidad en el tiempo*, México, UNAM, 1985
- MEJIA, Tirso-Ricart, *La universidad en la historia universal*, Santo Domingo, Editorial de la UASD, 1981.
- MONDOLFO, Rodolfo, *Universidad, pasado y presente*, Buenos Aires, EUDEBA, 1972
- RASHDALL, Hastings, *The universities of Europe in the Middle Ages*, London, Oxford University Press, 1936, 3 vols.
- TAMAYO, Rolando, *La universidad, epopeya medieval*, México, UNAM-UDUAL, 1987.
- Id. *La jurisprudencia y la formación del ideal político,...*
- VIGNAUX, Paul, *El pensamiento en la Edad Media*, México, FCE, 1954.
- WIERUSZOWSKI, Helene, *The medieval university, masters, students learning*, USA, D. Van Nostrand Company, 1966.

2. La Universidad de Salamanca

- ALFONSO el sabio...op.cit
- BELL, Aubrey F.G., *El renacimiento español*, Zaragoza, Editorial Ebro, 1944.
- BELRTAN DE HEREDIA, Vicente, *Los orígenes de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983.
- Id. *Francisco de Vitoria*, Madrid, Labor, 1939.
- BORRERO...op.cit.
- FERNANDEZ RANGEL, Fernando y RIO ESTRADA, Carlos del, *Las grandes universidades de Iberoamérica*, México, BANOBRAS, 1980.
- GONZALEZ DE RAPARIEGOS, Ajo y SAINZ DE ZÚÑIGA, Cándido, *Historia de las universidades hispánicas, orígenes y desarrollo. Desde su aparición a nuestros días*, Madrid, 1959.
- HERNANDEZ Ramón, *Francisco de Vitoria*, Madrid, BAC, 1995.
- JIMÉNEZ, Alberto, *Historia de la universidad española*, Madrid, Alianza Editorial, 1971.
- KAGAN, Richard, *Student and society in early modern Spain*, USA, John Hopkins University Press, 1974.
- PEREÑA VICENTE, Luciano, *La Universidad de Salamanca, forja del pensamiento político español en el siglo XVI*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1954.
- RODRIGUEZ CRUZ, Agueda María, *La Universidad en la América Hispánica*, Madrid, MAPFRE, 1992

- Id. *Historia de las universidades hispanoamericanas*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1973
- Id. *El oficio de rector en la Universidad de Salamanca y en las universidades hispanoamericanas: desde sus orígenes hasta principios del siglo XIX*, España, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1979.
- SAINZ DE ROBLES, Federico Carlos, *Esquema de una historia de las universidades españolas*, Madrid, Aguilar, 1944
- SUÁREZ FERNÁNDEZ, Luis, *Historia de España. Edad Media*, Madrid, Gredos, 1978
- STEGER, Hanns-Albert, *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, México, FCE, 1974.
- VITORIA, Francisco de, *Relecciones. Del Estado, de los indios, y del derecho de guerra*, México, Porrúa, 1985.

3. La Universidad de México

- ALVAREZ DE MORALES, Antonio, *La ilustración y la reforma de la Universidad en España del siglo XVIII*, Madrid, Pegaso, 1985.
- BAYEN, op.cit.
- BORERRO, op.cit.
- BOWEN, op.cit.
- CARREÑO, Alberto María, *La Real y Pontificia Universidad de México, 1536-1865*, México, UNAM, 1961.
- CERVANTES DE SALAZAR, Francisco "El amor a la sabiduría y la Universidad de México" en MÉNDEZ PLANCARTE, Gabriel, *Humanistas del siglo XVI*, México, UNAM, 1994
- COPLESTON, Frederick, *Historia de la filosofía*, México, Fascículos Planeta, 1988, t.3 - Id. *Historia de la filosofía*, México, Ariel, 1983, t.4.
- FERNANDEZ RANGEL, op.cit.
- GARCIA STAHL, Consuelo, *Síntesis histórica de la Universidad de México*, 2ª. ed., México, UNAM, 1978.
- GONZALEZ DE RAPARIEGOS...op.cit.
- GONZALEZ GONZALEZ, Enrique, "Los primitivos estatutos y ordenanzas de la Real Universidad de México en *Universidades españolas americanas*...op.cit. pp.207-224
- Id. *Proyecto de estatutos ordenados por el virrey Cerralvo (1626)*, México, UNAM, 1991.

- Id. "La Universidad de México durante los siglos XVI y XVII" en *La Universidad en el tiempo* op cit
- HERR, Richard, *España y la revolución del siglo XVIII*, Madrid, Aguilar, 1975.
- JIMENEZ RUEDA, Julio, *Historia jurídica de la Universidad de México*, México, UNAM, 1955.
- Id. *Las constituciones de la antigua Universidad*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1951.
- Id. *Historia de la cultura en México*, México, Editorial Cultura, 1960.
- LANNING, John Tate, *Reales cédulas de la Real y Pontificia Universidad de México. De 1551 a 1816*, México, Imprenta Universitaria, 1946.
- LEON PINELO, Antonio de, *Recopilación de Indias*, México, Ed. Manuel Porrúa, 1992, t.1.
- LOYOLA, Ignacio, *Obras completas*, Madrid, BAC, 1952.
- LUNA. .op.cit.
- LLINAS, Edgar, *¿Era autónoma la Real y Pontificia Universidad de México?*, México, UNAM, 1979.
- MENDEZ ARCEO, Sergio, *La Real y Pontificia Universidad de México*, México, Consejo de Humanidades, 1952.
- MENDEZ PLANCARTE, Gabriel (introducción) en *Humanistas...op.cit .*
- Id. *Humanistas del siglo XVIII*, México, UNAM, 1991
- MENDIETA Y NUÑEZ, Lucio, *Ensayo sociológico sobre la universidad*, México, UNAM, 1980.
- MENESES, Ernesto, *El código educativo de la Compañía de Jesús*, México, UIA, 1988.
- MORNER, Magnus, *Estado, razas y cambio social en la Hispanoamérica colonial*, México, Sepsetentas (128), 1974.
- MORENO, Rafael, "La filosofía moderna en la Nueva España" en *Estudios de historia de la filosofía en México*, México, UNAM, 1985.
- PLAZA Y JEAN, Cristóbal Bernardo de la, *Crónica de la Real y Pontificia Universidad de México*, México, Universidad Nacional de México, 1931, 2 vols.
- ROBLES, Oswaldo, *Filósofos mexicanos del siglo XVI*, México, Librería Manuel Porrúa, 1950.
- RODRIGUEZ CRUZ, Agueda María, *La Universidad en la América Hispánica...op.cit..*
Id. El oficio...op.cit.

- SIEBZEHNER, Batia, *La universidad americana y la ilustración*, Madrid, Ed. Mapfre, 1994
- SIEGRIST CLAMONT, Jorge, *En defensa de la autonomía universitaria*, México, Editorial Jus, 1955.
- STEGER, Hanns-Albert, *Las universidades...* op.cit.
- TANCK DE ESTRADA, Dorothy, "Aspectos políticos de la intervención de Carlos III en la Universidad de México" en *Historia Mexicana*, COLMEX, vol.XXXVIII, octubre-diciembre, 1988, pp.181-198.

II. América Latina

1. La UBA y la concepción universitaria de Juan María Gutiérrez

- ALBERDI, Juan Bautista, "Para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea" en GAOS, José, *Antología del pensamiento de lengua española*, Culiacán, UAS, 1982, 2 vols.
- Id. *Bases y punto de partida para la organización política de la República argentina*, Buenos Aires, Editor Francisco Cruz, 1914.
- BAYEN, op.cit.
- BETHELL, ed., *Historia de América Latina*. T.6. Cap.8. Las Repúblicas del Río de la Plata, Barcelona, Ed. Crítica, 1991.
- BIAGINI, Hugo, *Espiritualismo y positivismo*. Texto inédito.
- CARDENAS, Antonio, *El concepto de Universidad en sus orígenes y en tres países europeos*, Mérida (Venezuela), Ed. CETED, 1978
- COUSIN, Victor, "Universidad y sociedad" y "Universidad y Nación" en BONVECCHIO, Claudio, *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI, 1991, pp. 136-144.
- CHIARAMONTE, José Carlos, *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina. 1860-1880*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1971
- GUTIERREZ, Juan María, *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, Buenos Aires, Imprenta del siglo, 1868.
- GONZALEZ, Julio, *La emancipación de la universidad*, Buenos Aires, Talleres Gráficos argentinos, 1929.
- HALPERIN DONGHI, Tulio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA, 1962

- HUMBOLDT, Guillermo de, "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín" en *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959
- INGENIEROS, José, *La evolución de las ideas argentinas. Obras completas*, Buenos Aires, Ediciones Mar Océano, 1961, t.V
- MAGALLON ANAYA, Mario, *Dialéctica de la filosofía latinoamericana*, México, UNAM, 1991.
- MANGANIELLO, Ethel, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1980.
- MANTOVANI, Juan, "La tarea de Sarmiento y su significación en *Universidades*", Buenos Aires, UDUAL, abril-junio de 1961, pp.25-39
- MARTINEZ PAZ, Fernando, *El sistema educativo nacional*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1986
- PALACIOS, Alfredo, L., *La universidad nueva*, Buenos Aires, M. Gleizer, 1957.
- ROIG, Arturo Andrés, *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, México, Ed. José Cajica Jr., 1972.
- Id. *Los krausistas argentinos*, México, Ed. José Cajica, s/f.
- STEGER, op.cit.
- SARMIENTO, Domingo, F., "Exposición de Sarmiento en un debate parlamentario sobre universidad y profesionalismo" en *Universidades...op.cit.*
- Id. *Facundo o civilización y barbarie*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1977.
- Id. *Educación popular*, Buenos Aires, Banco de la Provincia de Córdoba, 1989
- SOLER, Ricaurte, *El positivismo argentino*, México, UNAM, 1980.
- TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982.
- WEINBERG, Gregorio, *Trayectoria histórica de la Universidad de Buenos Aires*, México, UNAM, 1972.
- ZEA, Leopoldo, *Pensamiento positivista latinoamericano*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, s/f.

3. La universidad positivista

- ARDAO, Arturo, *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay. Filosofías universitarias de la segunda mitad del siglo XIX*, México, FCE, 1950.

- BARREDA, Gabino, "Oración Cívica" en VILLEGAS, Abelardo, *Positivismo y porfirismo*, México, SEP, 1972
- Id. "Carta a Mariano Riva Palacio sobre la instrucción preparatoria" en ZEA, Leopoldo (comp.), *Pensamiento positivista latinoamericano*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1980, t.V
- BUNGE, Carlos Octavio, "La educación del carácter nacional" cit, en SOLARI, Manuel, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1949, pp 243-245
- COMTE, Augusto, *Discurso sobre el espíritu positivo*, Madrid, Alianza Editorial, 1984
- Id. *Ensayo sobre un sistema de política positiva*, México, UNAM, 1979
- COSIO VILLEGAS, Daniel, *Historia moderna de México. La República Restaurada. y El porfiriato*, México, Editorial Hermes, 1955.
- CHIARAMONTE, José Carlos, *Nacionalismo...op.cit.*
- DIAZ DE OVANDO, Clementina, *La Escuela Nacional Preparatoria*, México, UNAM, 1972, 2 vols.
- DOMINICIS, Saverio Fausto de, "La universidad positivista" en BONVECCHIO, Claudio, *El mito de la universidad...op.cit.*
- FERREYRA, Alfredo, "Bases científicas de la educación moral" en ZEA, Leopoldo, *Pensamiento positivista latinoamericano...op.cit.*
- GONZALEZ, Joaquín V., *Ideas de Reforma Universitaria*, Buenos Aires, s/ed., 1904
- HALE, Charles A., *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX, México*, Ed. Vuelta, 1991.
- HERRING, Hubert, *Evolución histórica de América Latina*, Buenos Aires, EDUBEA, 1972, t.II.
- INGENIEROS, José, "Educación, escuela, maestro" en ZEA, Leopoldo (comp.), *Pensamiento ...op.cit.* pp. 163-176
- Id. *La evolución de las ideas argentinas. Obras completas...op.cit.*
- KAPLAN, Marcos, "Autonomía Universitaria, Sociedad y Política en la Argentina (1918-1978) en *La Autonomía Universitaria*, México, UNAM...
- KORN, Alejandro, "Influencias filosóficas en la evolución nacional" en *Obras completas*, Buenos Aires, Editorial Claridad, 1949, vol.3
- LEOMOINE, Ernesto, *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda, 1867-1878*, México, UNAM, 1970.
- MANGANIELLO, Ethel, *op.cit.*
- MARTINEZ PAZ, Fernando, *op.cit.*

- NASSIF, Ricardo, "La Universidad de Joaquín V. González" en *Revista de la Universidad*. Publicación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 1970, no.22, pp. 221-231
- O' GORMAN, Edmundo, "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México, 1910" en *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, México, Imprenta Universitaria, 1949, nos. 33 y 34.
- Poder Ejecutivo y Legislativo de la Unión, *Recopilación de Leyes y Decretos y Providencias. Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*, México, Julio-Diciembre de 1867.
- RODRIGUEZ BUSTAMANTE, Norberto, *Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1959, 306 p.
- ROIG, Arturo Andrés, *El espiritualismo...* op.cit.
- RUIZ CASTAÑEDA, María del Carmen, *La Universidad Libre, 1875 (antecedente de la Universidad Autónoma)*, México, UNAM.
- SHULGOVSKI, A.F., "Romanticismo y positivismo en América Latina" en *Latinoamérica 12*, México, UNAM, 1979, pp.27-55
- SIERRA, Justo, "La Universidad Nacional (proyecto de creación)" en PINTO MAZAL, Jorge, *La autonomía universitaria. Antología*, México, UNAM, 1974.
- Id. "El gobierno y la Universidad Nacional (contestación al señor don Enrique M. de los Ríos" en PINTO...op.cit.
- Id. *Evolución política del pueblo mexicano. Obras completas del maestro Justo Sierra*. t. XII, México, UNAM, 1948.
- Id. *La educación nacional, Obras completas del maestro Justo Sierra*. t. VIII, México, UNAM, 1948
- SOLARI, Manuel, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, PAIDOS, 1949..
- SOLER, Ricaurte, *El positivismo argentino*, México, UNAM, 1980.
- YAÑEZ, Agustín, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, UNAM, 1962.
- TERAN, Oscar, *América Latina: positivismo y nación*, México, Katún, 1983.
- ZEA, Leopoldo, *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976, 542 p.
- Id. *Pensamiento positivista latinoamericano*, op.cit.
- El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 1993.

SEGUNDA PARTE

III. EL NACIMIENTO DE LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA

En los apartados anteriores, hicimos una sucinta revisión histórica a fin de rastrear los antecedentes de la autonomía universitaria en América Latina, lo cual, nos obligó a remontarnos a la Europa medieval, puesto que desde el studium boloñés encontramos elementos autonómicos destacados, tales como la participación estudiantil en el gobierno universitario, y que se fueron incorporando, con diversas modalidades en ulteriores experiencias (estudiamos los casos salmantino, novohispano, y argentino) a lo que llamamos "tradición universitaria", hasta ser recreados o reconfigurados por los movimientos estudiantiles reformistas de este siglo.

Ahora, corresponde analizar la aparición de la autonomía universitaria latinoamericana, y para ello es obligado el estudio de la Reforma cordobesa de 1918, porque generó el modelo de universidad actualmente vigente en América Latina, el cual, contiene entre sus rasgos más distintivos a la autonomía.

El movimiento estudiantil cordobés constituyó una virulenta reacción contra la universidad tradicionalista, aquel bastión conservador y corporativo controlado por una "oligarquía docente y burocrática", y cuya característica más notoria fue el de ser una entidad profesionalista (forjadora exclusiva de abogados y médicos), desconectada de la realidad económica, social y política de su país (Argentina), especialmente cuando su sociedad atravesaba por un intenso proceso de modernización y cambio democrático.

Antes de presentar el movimiento del 18, nos detendremos brevemente en exponer la evolución de la universidad cordobesa y su situación en los años previos a la irrupción estudiantil, lo que nos posibilitará mostrar la existencia de proyectos reformistas inmediatamente anteriores a la gesta que ya cumple más de ochenta años.

1. La Universidad de Córdoba

La Universidad de Córdoba se remonta a los viejos tiempos virreinales. Su origen tuvo como base el Seminario Convictorio de San Francisco Javier, fundado en 1613 por el obispo del Tucumán, fray Fernando Trejo y Sanabria y Diego de Torres, provincial de la Compañía de Jesús, luego llamado Colegio Máximo en 1614 (donde se enseñaban latín, artes, filosofía y teología). Alcanzó la categoría de universidad en 1622, en virtud de disposiciones del papa Gregorio XV (1621), y confirmadas por Felipe III (1622) y el papa Urbano VIII, gracias a lo cual quedó facultada para otorgar grados desde bachiller hasta doctor en su Facultad de Teología (en la de Artes sólo se daban el de bachiller, licenciado y maestro). El provincial Pedro de Oñate le otorgó sus primeras constituciones, basadas en la *Ratio studiorum* (la base pedagógica de la enseñanza jesuita) y en los ordenamientos universitarios limeños.

Córdoba nació, en su calidad de institución jesuítica⁵⁴, como organismo evangelizador, que proporciona al prójimo el conocimiento y el amor divino así como la salvación del alma, y dentro del contexto de la cruzada contrarreformista. De esta forma, Córdoba sería un ariete ideológico y educativo, forjador de los cuadros religiosos para la batalla espiritual del Nuevo Mundo. Carente de autonomía organizacional o intelectual: de acuerdo con las

⁵⁴ En las Constituciones de la Compañía de Jesús se establece que su objetivo "será de procurar el edificio de letras y el modo de usar dellas, para ayudar a más a conocer y servir a Dios nuestro Creador y Señor. Para esto abraza la Compañía los Colegios y también algunas *Universidades*, donde los que hacen buena prueba en las Casas, y no vienen instruidos en la doctrina que es necesaria, se instruyan en ella, y en los otros medios de ayudar a las ánimas" cit. en LOYOLA, Ignacio, *Obras completas*, Madrid, BAC, 1952, p.440.

constituciones de la Compañía, el provincial tiene gran poder en la universidad, lo que también se vio reflejado en Córdoba. En todo caso, la relativa autonomía que poseyó (la tenida por la propia orden) fue ante el poder civil y la Iglesia.

Durante gran parte de la era virreinal, Córdoba fue un importante centro educativo y cultural. Llegaban a ella estudiantes de todo el cono sur y su prestigio de “Córdoba la docta” no fue opacado por el fuerte olor misionero o conventual (cuyo fin primordial fue la formación de sus propios miembros y del clero como en la Universidad de Charcas), teológico (en el curriculum jesuita quedan excluidas expresamente los estudios de derecho y medicina, y predominó el tomismo en sus enseñanzas), aristocrático (se discriminaba a los estudiantes según la “limpieza de sangre”, y conservador (poco proclive a las innovaciones intelectuales y a las reformas institucionales) que irradiaba.

En el periodo jesuita (1622-1767), la legislación de la universidad sufrió diversas modificaciones (por ejemplo, un cambio sobresaliente lo dictó una real cédula de 1680 que autoriza al rector a conferir grados en ausencia del obispo y el maestrescuela), destacando las constituciones elaboradas por el provincial, padre Andrés de Rada, cuyos ordenamientos son considerados los más importantes, puesto que fueron bastante completos y permanecieron vigentes hasta la salida de la Compañía del Nuevo Mundo.

Las constituciones de Rada están basadas en los estatutos de la también jesuitica Universidad de Charcas (fundada en 1624), y ambos ordenamientos en los de Lima⁵⁵, que a su vez reproducía las legislaciones salmantinas. Es decir, aunque de manera indirecta, Córdoba tenía que guiarse por Salamanca, sin que en aquella no dejaran de haber particularidades importantes: el provincial designaba al rector, al vicerrector y al canciller. no existe el cargo de conciliario como tal, ni mucho menos el de diputado; no legisla sobre

⁵⁵ La Universidad de San Marcos –fundada en 1551- ofrece interesantes particularidades: en ella el rector era nombrado por el claustro pleno, y poseía la jurisdicción, incluyendo la relativa a los asuntos criminales (esto último se erigió en modelo para todas las universidades virreinales. También en ella existió la vicerrectoría de modo permanente.

catedráticos, provisión de cátedras, sobre los claustros...En cambio, el padre Rada legisló minuciosamente lo relativo a las matrículas, los exámenes, la confección de grados, y los juramentos. Sus constituciones fueron sancionados por el claustro en 1664, si bien confirmados por real cédula hasta 1680 (al parecer no existe tal cédula...).

En 1687 el presbítero Ignacio Duarte y Quirós fundó el Colegio de Nuestra Señora de Monserrat, el cual, buscó impartir enseñanza preparatoria para el ingreso a la universidad, por lo que estaría ligado estrechamente a ésta (los cambios o la suerte sufrida por el Colegio afectaría a la universidad).

Desde el siglo XVII ya enseñan prestigiados maestros escolásticos (como Lauro Núñez y Jerónimo Valera). A principios del siglo XVIII, las cátedras cordobesas gozaban del mayor prestigio: encontramos los nombres de Ladislao Orosz, Domingo Muriel, Manuel Vergara, entre otros célebres. Asimismo, se manifiestan las primeras influencias del racionalismo moderno Según Guillermo Furlong⁵⁶ es falso que los jesuitas estuvieran al margen de la filosofía moderna. Entre otras pruebas ofrece la existencias de jesuitas “cartesianos” (con anterioridad a 1756), quienes enseñaron “doctrinas prohibidas” por las Congregaciones Generales de la Compañía, o la fundación de la cátedra de matemáticas en Córdoba hacia 1763⁵⁷.

En 1767 los jesuitas fueron expulsados de todos los dominios de la Corona y, naturalmente, se suprimieron sus doctrinas en las universidades. Córdoba y el Colegio de Montserrat fueron encomendados a los franciscanos, aun cuando la pragmática real que expulsó a los jesuitas mandaba entregarla al clero secular. El incumplimiento de ello, generó un largo

⁵⁶ *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata*, Buenos Aires, Ed. Guillermo Kraft, 1947, p.161 y ss.

⁵⁷ “Sean o no estos hechos, indicios de la supervivencia del afán innovador en la Universidad de Córdoba, a mediados del siglo XVIII, un hecho es indiscutible: entre 1756 y 1767 los profesores fueron plenamente innovadores o renovadores...de suerte que podemos aseverar que Descartes había penetrado con anterioridad a 1756 y con paso franco y decidido en las aulas cordobesas y, en compañía de Newton, de Leibnitz, de Wolff, de Gassendi, había subido a las cátedras en las que enseñaban los Padres Mariano Suárez, Benito Riva, José Rufo, Ramón Rospigliosi..”. Ibid.p.184.

conflicto entre dicha orden y la Iglesia. Además, ahora la universidad adquiere un carácter Real, siendo su autoridad superior, primero el gobernador, y luego el virrey de Buenos Aires, quien nombraba al rector, al cancelario y, a propuesta de los franciscanos, a los catedráticos.

De este modo, la casa de estudios quedaba como botín político. La autoridad civil comenzó a entrometerse en sus asuntos (la universidad jesuita tuvo cierta autonomía frente al Estado y la Iglesia), y el clero secular criollo pretendió ejercer el derecho a gobernarla otorgado por el monarca, pero bloqueado por las autoridades virreinales. La intervención del virrey no se limitó a bloquear ordenanzas reales, lo cual ya es serio, sino buscó impedir la difusión de la ilustración dentro de la institución (Vértiz, por ejemplo, censuró cursos sobre filosofía moderna).

Si con los jesuitas la “autonomía de la universidad” se restringió a sufrir escasa injerencia externa (por lo demás, la casa de estudios sólo era un instrumento educativo de la Compañía de Jesús), con los franciscanos Córdoba siguió sin autonomía, porque ahora sufría del intervencionismo de las autoridades virreinales dentro del régimen de gobierno (fundamentalmente a través del rector, quien concentraba el poder interno) y académico, al grado que retrasaron su reforma y secularización. A ese obstáculo, hay que agregarle el conflicto entre regulares y seculares, y los escasos recursos económicos y materiales como serias barreras para la renovación (lo cual no quiere decir la ausencia de profesores cartesianos dentro de Córdoba)..

La reforma de la institución tampoco se realizó con las constituciones de San Alberto. En 1783 el virrey Vértiz, quien se opuso, tanto a entregar el gobierno de Córdoba al clero secular lo que había sido ordenado por la cédula real de 1778 como a la ilustración académica, nombró al obispo de Córdoba, fray José Antonio de San Alberto, visitador de la universidad, a fin de establecer otros ordenamientos, más acordes con la nueva situación legal.

Pero las constituciones se concretaron a sancionar las prácticas franciscanas en uso (por ejemplo, confirma que el rector será elegido por el virrey) y a confirmar, actualizar o ampliar diversas reglamentaciones establecidos por el padre Rada: así, mantuvo la disposición sobre la "pureza de sangre" para graduarse; fijo que los estudiantes usaran el traje clerical en todas partes; no prevé oposiciones, e introdujo el juramento de rechazo a la doctrina del tiranicidio y regicidio, ausente en los estatutos que sustituía...Y, aunque estos ordenamientos nunca los aprobó la Corona, fueron los que operaron en la práctica.

Entonces, las constituciones de San Alberto, lejos de reformar a Córdoba, la preservaron como un ente fundamentalmente escolástico y eclesiástico, puesto que *permaneció el modelo virreinal*, pese a las observaciones de Furlong sobre la penetración de la ilustración en Córdoba. La sustitución de los jesuitas por los franciscanos pareció, más bien, un simple "cambio de administración", pues a excepción de las modificaciones anteriormente señaladas, no se concretó la renovación de la institución, y precisamente cuando penetraba la ilustración en el medio cultural cordobés y americano.

La única novedad de consideración durante el periodo franciscano fue el establecimiento de la Facultad de Derecho (real cédula de 1795 que aprueba las cátedras de derecho civil y canónico), ante el imperativo de cuadros burocráticos por la creación del virreinato de Río de la Plata y la Audiencia de Buenos Aires. Con ello, si se da un paso destacado para romper el perfil exclusivamente teológico, pero contrario a la tendencia reformadora moderna, que exige estudios científicos y naturalistas.

En 1800, finalmente, la Corona expide una real cédula que constituye el arranque de la reforma institucional: la erige en Mayor (con los mismos privilegios de Salamanca, Lima y México) y la nombra "Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora de Montserrat"; separa a los franciscanos del gobierno y resuelve a favor del clero secular; deroga las constituciones anteriores y ordena al claustro elaborar otras (en tanto debían regir las limeñas). Se prohíbe el dictado en las cátedras, e indica la necesidad de establecer textos

para la enseñanza; se establecen las oposiciones y se cambia el plan de estudios, pero la reforma no contempla la instauración de cátedras científicas y experimentales (por ejemplo, matemáticas, medicina, física y botánica), ni se consideraban fondos adicionales para los cursos que proponía la iniciativa real. Además, ésta tardó 7 años en ejecutarse...y no fue sino hasta 1807 el comienzo del periodo secular de Córdoba.

Al fin, el claustro pleno pudo elegir rector (también quedó facultado para elegir vicerrector y consiliarios), y nombró al Deán del Cabildo Eclesiástico de Córdoba, el Dr. Gregorio Funes para dirigir a la universidad (1808). Funes instauró las cátedras ordenadas por la real cédula (latinidad, filosofía, leyes, cánones, teología moral y filosofía moral), pero su propósito era una reforma más a fondo: creó la cátedra de Aritmética, Algebra y Geometría, y elaboró un nuevo plan de estudios (aprobado en 1815) que instauró las facultades de Gramática, Filosofía, Teología y Jurisprudencia, y famoso porque sirvió de inspiración a reformas posteriores (como la realizada por el Dr. José María Bedoya) a instancias del gobernador Manuel Antonio Castro.

En 1820 el general Juan Bautista Bustos, gobernador de Córdoba, la universidad perdió el carácter nacional (Córdoba se independizó de la Confederación), y quedó sometida a la jurisdicción provincial. Concluía el periodo secular, y en 1823 nuevamente, se reformó el plan de estudios, ahora por el visitador Dr. José Gregorio Baigorri, quien, sin mayor originalidad, se inspiró en Funes para las modificaciones hechas. Más importantes, en todo caso, fueron las constituciones de 1824, pues le dieron a Córdoba; su primer estatuto realmente propio.

Pese a los cambios de forma, tanto jurídicos como curriculares, la Universidad de Córdoba, siguió -a decir de Sarmiento en 1829- reflejando el mismo carácter monacal y eclesiástico imperante durante el virreinato. En la institución continuó reinando la teología (no obstante la reforma Funes), y la Iglesia preservó gran poder dentro de la institución y la ciudad de Córdoba.

Durante la dictadura de Rosas la universidad, al igual que la educación nacional, vivió una época gris, no obstante los tres rectorados del brillante sacerdote Pedro Nolasco Caballero. Córdoba mantuvo su sometimiento a la escolástica y al método de estudio libresco y por manuales. Al fin y al cabo -según apuntamos líneas atrás- con el rosismo volvió la Iglesia por sus fueros, y la educación fue otra vez copada (si es que alguna vez lo había dejado de estar).

Después de Caseros el gobernador de Córdoba, Alejo Carmen Guzmán (después rector de la universidad) promovió, hacia 1854, la devolución de la universidad a la jurisdicción nacional, y su nacionalización se produjo con la ley de septiembre de 1856, estableciéndose que su sostenimiento quedaría a cargo del erario, y estaría regida por una constitución provisoria (1858).

El ordenamiento provisional estipula que al claustro (integrado por licenciados, maestros y doctores egresados de la casa de estudios) le corresponde el nombramiento del rector, quien dirigirá a la institución, y todo lo relativo al gobierno, legislación, manejo presupuestal y vida académica. Recibe así, importantes atribuciones autonómicas.

Pero la nacionalización no significó algún cambio de estructura (el plan de estudios contempla los estudios preparatorios, y las facultades de Filosofía y Letras; Teología y Jurisprudencia). Para estas fechas, Córdoba era, fundamentalmente, una tradicionalista escuela de abogados (en 1864 se suprimió la Facultad de Teología, pero la institución no perdió su carácter eclesiástico y conservador), y con un plan de estudios que se distinguía poco del periodo virreinal: en el primer año, se estudiaba derecho romano, derecho canónico y derecho natural; al siguiente, derecho romano, derecho canónico internacional; en el tercero, derecho patrio, canónico y economía política; y cuarto, procedimientos, derecho constitucional argentino.

Había una cátedra –escribe Alfredo L. Palacios- de Derecho Público

Eclesiástico, única en la República, en la que se negaba al Estado el ejercicio del patronato sobre la iglesia...Se sostenía en esa cátedra, también, la prelación del matrimonio religioso sobre el matrimonio civil, se negaba al Estado el derecho de dar instrucción primaria...y todo esto se enseñaba de acuerdo con el libro 'La Iglesia y el Estado' de que es autor el padre Mateo Liberatore, de la Compañía de Jesús...⁵⁸

A parte de su petrificada y retrógrada curricula, la enseñanza era mediocre y decadente. Cuando el ministro de Instrucción Pública, Nicolás Avellaneda visitó a Córdoba en 1870, constató "el estado ruinoso de la Universidad", dado que la enseñanza jurídica estaba mal organizada y era precaria (sólo había tres catedráticos), y su biblioteca resultaba absolutamente inadecuada para el de por sí retrógrado plan de estudios.

Es decir, la "universidad de abogados" cordobesa resultaba disfuncional, no digamos para las cambiantes circunstancias nacionales y locales (hacia el último tercio del siglo Córdoba comenzaba su "modernización provinciana" con la llegada del ferrocarril), sino hasta para la propia formación profesionalista tradicional dentro del campo del derecho.

La visita de Avellaneda, no obstante, dio pie a la creación de una Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y la Academia de Ciencias Exactas, ambas en 1873, y con los objetivos de instruir a la juventud en las ciencias exactas, formar profesores y agrimensores, fomentar el conocimiento de las riquezas naturales del país, entre otros. Para ello, se contaba con un museo zoológico, museo botánico, museo mineralógico, gabinete de física, laboratorio químico y de matemáticas. Cinco años después, bajo el célebre rectorado del doctor Lucero, se fundó la Facultad de Ciencias Médicas.

Estas innovaciones institucionales implicaron reformas a sus ordenamientos, y en 1879 se aprobó el Estatuto General. Córdoba, ahora, contempla cuatro facultades: Derecho y Ciencias Sociales; Ciencias Físico-Matemáticas; Medicina; y Filosofía y Humanidades.

⁵⁸ *La universidad nueva*, Buenos Aires, Gleizer, 1957, p.73

Cada una de ellas, tenía las atribuciones de organizar su curricula; expedir certificados de estudio; nombrar empleados; y administrar sus fondos.

El claustro estaba integrado sólo por los profesores titulares y podían elegir al rector y al vicerrector, y designar y remover profesores, aunque sus decisiones tenían que ser aprobadas por el gobierno nacional. También había un consejo superior, integrado por el rector, vicerrector, decanos y delegados de las facultades, con funciones limitadas.

Por estas características, Nicolás Matienzo afirmó que el Estatuto del 79 constituye la frontera que divide la historia antigua y la moderna de la Universidad de Córdoba

Pero el Estatuto tuvo corta duración. La Ley Avellaneda de junio de 1885 fija las reglas generales a las que deben someterse las universidades, y Córdoba debió, nuevamente, modificar su ordenamiento, y dar marcha atrás con reformas avanzadas (como la que establece la participación de los profesores en el gobierno de la institución)

La nueva estructura universitaria y las constantes modificaciones jurídicas no significaron que la Universidad Nacional de Córdoba se estuviera reformando, o mejorando su nivel académico (aún en medicina la enseñanza era verbal). Algunos indicadores nos permiten ver que los estudiantes abandonan Córdoba, mientras que la UBA se encontraba en expansión. Hacia 1883, por ejemplo, en Córdoba se matricularon 80 alumnos para la carrera de derecho, cuando la UBA tuvo 180: diez años después, se inscribieron 57 en Córdoba frente a 739 de su homóloga...La misma tendencia está presente en las carreras de medicina y físico-matemáticas⁵⁹.

Así, mientras que en la Universidad de Córdoba imperaba un patrón profesionalista anquilosado, la ciudad iniciaba una balbuceante "modernización provinciana" (el término es de Waldo Ansaldi) caracterizada por una tímida industrialización (básicamente textil y

⁵⁹ Cifras citadas por TEDESCO, op.cit.p.55

sustentada sobre capital inglés) y una más acelerada urbanización. Estamos lejos, entonces, de aquellos tiempos cuando la institución era el símbolo y daba prestigio a “Córdoba la docta”. La casa de estudios ya sólo vivía de sus recuerdos (se decía que Córdoba era la universidad), y desde 1890 -según afirmó Ramón J. Cárcano en 1900- ya se discutía su reforma (y de toda la educación nacional).

Para Ramón J. Cárcano el objeto de la universidad es la formación profesional y el progreso de la ciencia. La investigación científica, concretamente, requiere de libertad y rechaza la fiscalización y la intervención del Estado, pues en su injerencia se encuentra la causa de la decadencia de la enseñanza. Tal acción provocó que las casas de estudios se llenaran de profesores mediocres, en detrimento de la profundidad de los estudios.

Entonces, Cárcano se pregunta: ¿cómo conciliar lo profesional con lo científico?, ¿cómo superar ese estado de postración?

“En la Universidad Libre está la solución del problema. La Universidad Libre, de recursos propios y gobierno autónómico, en la que sólo intervenga el Estado para asegurar la independencia, fijar el mínimo de estudios y autorizar el diploma oficial”⁶⁰

Cárcano adelanta, asimismo, que el “mecanismo orgánico de las universidades autonómicas” consistirá en lo siguiente: el rector y los miembros de las facultades serán elegidos por el claustro, el cual, constituirá la “asamblea general y soberana”, presidida por el rector e integrada por todos los graduados de la respectiva universidad, a fin de que ésta no se corporativice (la palabra es nuestra). Mantiene el consejo superior, pero hace de las asambleas el centro del poder, pues

“las Universidades serían una democracia republicana, de gobierno federal, sistema

⁶⁰ CARCANO, Ramón, “La reforma de la enseñanza superior” en *Estudios*, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, no.7-8, Junio 1996-Junio 1997, p.254.

parlamentario y sufragio universal”⁶¹

Pero en este “demos universitario”, los estudiantes sólo son –a decir de Cárcano- una “simple población intelectual, sometida a un régimen disciplinario”, cual “guardia nacional” que se instruye hasta conseguir por el grado la completa ciudadanía académica. Es decir, son los académicos los gobernantes de la universidad, por asambleas y sufragio universal; son los generales, mientras los estudiantes únicamente la tropa, los soldados rasos, objetos pasivos, que aspiran, con sus estudios, a la plena ciudadanía académica.

La autonomía es, para Cárcano, la atribución de gobernarse (democráticamente, residiendo el poder en los graduados), de administrar un patrimonio propio y suficiente, en un ambiente de libertad de cátedra (concuera con Gutiérrez en la adopción del sistema de profesorado libre). aprendizaje e investigación. con reconocimiento de sus grados por parte del Estado, quien también asegurara su independencia, esto es, la subsidiará y protegerá, dada su transcendencia social.

De este modo, Cárcano anticipa el concepto actual de autonomía universitaria, porque otorga a la universidad la más amplias facultades autodeterminativas (organizacionales e intelectuales). y la obligación del Estado de proporcionar reconocimiento oficial a los estudios y un subsidio que le posibilite ser verdaderamente autónoma. Adelanta, también, la concepción de universidad como una “democracia republicana”, aunque hace de los estudiantes un objeto pasivo, sin cabal “ciudadanía” dentro de los asuntos institucionales.

Además, Cárcano sigue fundamentando la autonomía en la idea alemana y positivista de convertir a la universidad en “un verdadero hogar de la ciencia”, lo que explica, a su vez, que su gobierno esté en manos de los graduados y académicos. En consecuencia, sólo superando la fundamentación positivista de autonomía (hecho por los reformistas del 18) se podía destacar la participación de los estudiantes en el gobierno universitario, y asignarle a

⁶¹ Ibid.p.255

la autonomía una proyección social que no fuera meramente funcionalista.

Es menester señalar la propuesta de Cárcano de crear universidades regionales y descentralizar la enseñanza. De acuerdo con él, es un error que en Buenos Aires y Córdoba existan las mismas facultades, pues las circunstancias particulares deben determinar diferencias en los estudios ("profundizar el derecho marítimo en Córdoba es tan innecesario como cultivar el derecho de minas en Buenos Aires"), y la personalidad propia de cada institución.

Para Córdoba, específicamente, aconsejó reincorporar la Facultad de Teología (por sorprendente que parezca) para que los futuros sacerdotes estén armados de la fe y la ciencia, y procuren convencer antes que condenar; integrar como parte de la universidad al Observatorio Nacional, la Escuela de Minas de San Juan y la Escuela Agronómica de Mendoza, la Academia de Ciencias; al lado de las facultades tradicionales, establecer escuelas tecnológicas...en fin, la reforma deberá –según Cárcano– hacer de la universidad un centro de gravitación y difusión de todos los saberes ("la forma universitaria es la forma universal").

Resulta clara la influencia de diversas ideas de Cárcano, más que su concepción de universidad en sí misma, en el movimiento cordobés, incluyendo su concepción de autonomía. De la misma forma, revelan la necesidad de llevar a cabo una reforma universitaria de gran alcance que instauren un nuevo modelo de universidad (aun cuando Cárcano sigue considerando a la teología como una ciencia fundamental), tanto para Córdoba como para las otras casas de estudios superiores argentinas. Este tipo de ideas reformistas e innovadoras fueron, indudablemente, uno de los detonantes del movimiento estudiantil.

Y hasta uno de los detractores de la Reforma del 18, Raúl Horacio Viñas reconoció que

era realmente imperiosa la necesidad de reformar el vetusto régimen universitario. La perpetuación en las cátedras de los incapaces. La parálisis o letargo del avance científico y cultural. La olímpica indiferencia de rectores, decanos y profesores, por las necesidades y exigencias del alumnado; la arbitrariedad impuesta como estatuto directriz de las facultades, etc. Todo reclamaba una radical enmienda de la caduca situación universitaria, inepta y estéril en la formación de auténticos 'universitarios'⁶²

Córdoba era vista, hasta para los católicos, un enclave virreinal, disfuncional y completamente ajeno al desarrollo económico y social de Argentina. Pero dejemos a la palabra a los estudiantes cordobeses del 18.

2. La Reforma Universitaria (1918-1930)⁶³

Nuestro recorrido histórico termina, en este capítulo, con el estudio de la Reforma de Córdoba, acontecimiento considerado un parteaguas en la historia universitaria de la región porque dio lugar a la universidad pública latinoamericana actual, cuyos rasgos más distintivos son el cogobierno, las oposiciones, la apertura (hoy masificación), la gratuidad, la libertad académica, la función crítica, la extensión y la responsabilidad social y la que articula, de un modo u otro, a todas las demás, la autonomía.

Si bien encontramos universidades públicas que contemplan tales elementos (aislada o todos juntos), sin que les hayan reconocida expresamente la autonomía, ésta es condición sine qua non para que las atribuciones autodeterminativas obtenidas, sean cabalmente respetadas y respaldadas por el Estado. La autonomía permite dar, a cada uno de los rasgos

⁶² *El mito de la Reforma*, Santa Fe, Revista de la Juventud Universitaria de Acción Católica, 1953, p.4

⁶³ El enorme interés por el tema se observa al revisar la cantidad impresionante de obras publicadas, conteniendo las más diversas interpretaciones, cuyo análisis desborda los marcos de nuestra investigación. Nos concretaremos a revisar las fuentes principales.

anteriormente señalados, una configuración determinada dentro de un proyecto o un concepto de universidad; un sentido específico, muchas veces de carácter democrático (amplia participación de la comunidad en su gobierno) y progresista (conciencia sobre la necesidad del cambio social).

Según hemos visto, los antecedentes de la autonomía universitaria en América Latina se remontan a la época medieval. El *studium boloñés*, primeramente, nos sirvió para mostrar una institución universitaria gobernada por estudiantes (y de forma exitosa), poseedora de libertad académica y de carácter laico, y, por ende, con autonomía relativa de los poderes imperantes (la Iglesia, el Imperio y el municipio).

Luego, la experiencia salmantina permitió señalar las principales atribuciones dadas a la universidad, entre ellas la relativa a la participación estudiantil dentro de su régimen (en la elección del rector y en la provisión de cátedras), lo cual nos fue heredado, y actualmente constituye un componente esencial en la universidad pública, si bien con múltiples modalidades, dependiendo de cada experiencia.

Asimismo, Salamanca resultó útil porque pudimos analizar el caso de un universitario sobresaliente, crítico y creador, Francisco de Vitoria, quien asumió una actitud independiente en los claustros y frente al Estado, y fue respetado, pese a un ambiente cultural, social y político hostil, intolerante y autoritario. Vitoria sentó un precedente y dejó un legado de pensamiento y actitudes críticas y creadoras, que sin enfrentarse con el poder imperante, no se somete a él. Nuestra autonomía universitaria, liberal y académica, asumió este principio.

Posteriormente, nos interesó el estudio de la universidad virreinal, no tanto por revisar las facultades autonómicas que le reconocieron (que fueron muy pocas), sino por revelar el fenómeno denominado *la autonomización corporativa*, esto es, cuando la casa de estudios se convierte feudo o rehén de personas, grupos o poderes políticos locales. Tal y como

apuntamos anteriormente, la autonomización corporativa muestra cómo el surgimiento de feudos políticos en la universidad no significa que ésta sea realmente autónoma, pues la autonomía lograda por el virrey y la audiencia frente a la Corona en asuntos universitarios (en el caso novohispano al menos) no implicó que la institución como tal tuviera mayores atribuciones organizacionales e intelectuales. Los estudiantes cordobeses reaccionaron contra este tipo de "autonomía".

Después, presentamos la concepción universitaria de Juan María Gutiérrez, cuyo modelo ya hace explícita la autonomía. Para Gutiérrez la universidad, sin perder su carácter estatal, debía emanciparse del poder público, es decir, tener amplias facultades autodeterminativas organizacionales (aunque no plenas, porque en su proyecto el rector es nombrado por el Ejecutivo), pero, sobre todo, intelectuales (libertad académica, incluyendo la libertad de cátedra y de aprendizaje así como la docencia libre) que son necesarias para el cultivo de la ciencia, la formación de científicos y la satisfacción de necesidades sociales. Por ello, la universidad debía ser responsable, principalmente ante la nación. Los reformistas del 18 retomaron gran parte de este modelo.

El positivismo también contribuye a fundamentar y justificar la autonomía para las universidades, a partir del imperativo de una libertad indispensable para la investigación científica. Esa libertad consistió en un conjunto de facultades autodeterminativas relativamente amplias, especialmente relativas a lo académico, dado su carácter de espacio "técnico" o "especializado" para el cultivo y la difusión de la ciencia. Pero el modelo positivista no entiende a la universidad como un mero "templo puro del saber", sino busca que el desarrollo científico contribuya a resolver problemas sociales y nacionales.

Sin embargo, el modelo positivista sigue confundiendo autonomía con autarquía, por lo que todavía acepta la injerencia del Estado, tanto en su régimen de gobierno como en la vida académica (por ejemplo, en la selección docente). Además, en la práctica el positivismo poco pudo hacer para transformar a las viejas instituciones.

La concepción universitaria positivista de Saverio Fausto de Dominicis, concretamente, muestra las dos dimensiones de la autonomía: la interna (la relativa a las libertades académicas) y la externa (las articulaciones sociales de la universidad). Ambos planos de la autonomía universitaria fueron retomados por los reformistas cordobeses, ya que éstos no demandaban para su universidad “la libertad por la libertad”, sino que deseaban una institución crítica y comprometida con su sociedad. La autonomía como un medio particular de inserción de la casa de estudios dentro del entorno.

También vimos que desde el siglo pasado los estudiantes emergen ya como un “sujeto social autónomo”, con aspiraciones gremiales propias (los estudiantes de medicina mexicanos conquistaron la asistencia libre) y con proyectos reformistas para una nueva universidad (la “Universidad Libre” de 1875 reclamaba libertad de enseñanza y ella misma demostró la capacidad de organización del estudiantado). Cabe agregar, ahora, que a principios de nuestra centuria, en Uruguay (1908) y México (1910), los jóvenes habían obtenido derechos participativos, si bien de manera limitada (por ejemplo, representantes con voz y sin voto). En el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos -realizado en Montevideo, 1908- se proclamó la aspiración de la representación estudiantil en los órganos de gobierno universitarios. En ese año la asamblea general de profesores de Universidad de La Plata se declaró en ese sentido. El cogobierno reivindicado por los estudiantes cordobeses, era una demanda ampliamente sentida por los jóvenes latinoamericanos.

Asimismo, el pensamiento de Saverio Fausto de Dominicis revela la relación existente entre Reforma Universitaria y autonomía, especialmente su idea de evitar una autonomización corporativa (el término es nuestro) y pretender una institución democratizada, entendiéndolo por ello -de acuerdo con este autor- una mayor participación de la comunidad en la elección de las autoridades académicas y el profesorado. Así, para una cabal autonomía (ejercicio de sus facultades autodeterminativas), se requería una reforma de la universidad, aunque para Dominicis, al igual que los demás positivistas, adopta un carácter científicista.

Este vínculo entre Reforma Universitaria y autonomía nos obliga a señalar los antecedentes del reformismo cordobés y latinoamericano. Arturo Andrés Roig⁶⁴ apunta que, si bien “entre nosotros” comenzó hablarse de una “reforma de estudios” desde la época virreinal (cita por ejemplo el discurso en la Universidad de La Habana -1795- del célebre sacerdote y filósofo José Agustín Caballero), realmente se puede hablar de un proceso reformista a partir de la segunda mitad del siglo XIX, como parte de la modernización burguesa y de las luchas liberales contra las caducas instituciones clericales y conservadoras. Así, Roig integra dentro de una misma línea de continuidad, no sólo las reformas liberales decimonónicas latinoamericanas con la Reforma cordobesa, sino que también incluye a la reformismo universitario español de 1868, especialmente las ideas pedagógicas de Francisco Ginér de los Ríos

Sin duda -conforme señala Roig- hay puntos coincidentes entre los tres reformismos. La reforma ecuatoriana de 1853 (el ejemplo citado por él) postula la “libertad de enseñanza” (a fin de romper el monopolio clerical de la educación, y lo que implicaba una “libertad de cátedra”); y una “libertad de asistencia” (por parte de los alumnos de la Universidad de Quito). La reforma española de 1868, asimismo, tuvo un contenido liberal: libertad de enseñanza, libertad académica del profesorado y del estudiantado, autogobierno y libertad para fundar instituciones de libre enseñanza.

La Reforma de Córdoba, por su parte, estuvo preparada -a decir de Roig- por una pedagogía participativa y experimental, con influencias de Ginér de los Ríos, divulgada por la Normal de Paraná y en la Universidad de La Plata. Y el programa cordobés también recoge reclamos de índole liberal: asistencia libre, libertad de cátedra, docencia libre, concursos de oposición y periodicidad de las cátedras. Sin olvidar las consignas de tipo antioligárquico y antiimperialista. El programa liberal es el hilo conductor del reformismo universitario.

⁶⁴ “La reforma universitaria en los países hispánicos y las ideas pedagógicas de Francisco Ginér de los Ríos” en *Letras Peninsulares*, Michigan State University, Spring, 1991. pp.155-171

Si se acepta la continuidad que plantea Roig, entonces la Reforma de Córdoba no sería sino sólo un momento de un mismo proceso reformista liberal, cuando más bien creemos que el movimiento estudiantil del 18 significó una ruptura con respecto al pasado universitario, no porque reivindicara algo completamente nuevo (en este capítulo nos esforzamos de que las demandas reformistas se anclan en la historia), sino porque configura elementos anteriores y crea otros de manera innovadora (el modelo de autonomía generado es una creación original de Córdoba).

Además, del reformismo cordobés no sólo se extraen influencias liberales, sino también de carácter populista y socialista. La Reforma del 18 genera, al menos, dos tipos de concepciones de universidad: una liberal (pero no del liberalismo clásico decimonónico, sino de carácter social) y otra popular-socialista. La influencia marxista o socialista asigna al reformismo universitario latinoamericano un rasgo inédito hasta ese momento

Finalmente, hemos encontrado en el pensamiento de Ramón J. Cárcano ideas y concepciones que influyeron indudablemente en el movimiento estudiantil: su concepto de autonomía que da plenas atribuciones autodeterminativas a la universidad y obliga al Estado a subsidiarla; su visión de la universidad como una “democracia republicana” y la existencia de una “ciudadanía académica”, aun cuando margina a los estudiantes del gobierno universitario; y su propuesta de crear universidades regionales para dar respuesta a circunstancias particulares, entre otras ideas que fueron retomadas por los reformistas.

De este modo, cuando los jóvenes se rebelaron contra las escleróticas instituciones ya existía una rica y añeja tradición o cultura universitaria, que consideraba diversos elementos autonómicos. desde facultades autodeterminativas hasta roles críticos e independientes, incluyendo diversas conceptualizaciones de autonomía, y que fueron reconfigurados e innovados a partir de la Reforma del 18 y sus consecuencias.

A continuación, nos referiremos al movimiento cordobés y a las dos modalidades

reformistas a las que dio lugar, liberal y popular-socialista, pero deteniéndonos especialmente en lo relativo al concepto y modelo de autonomía.

2.1. El movimiento estudiantil y el reformismo "liberal-académico".

Con la Reforma de Córdoba nace -afirmamos líneas atrás- la universidad latinoamericana actual, cuyas notas distintas son el cogobierno (la participación estudiantil en el régimen universitario); la renovación pedagógica, docente, profesional y científica; la libertad de cátedra, de aprendizaje e investigación; la democratización del acceso (gratuidad y mayor apertura); la extensión y la misión social (rol crítico y transformador) de la institución. La Reforma hizo de la autonomía un principio consustancial al quehacer universitario y le proporcionó una configuración democrática y social. A partir de Córdoba, la autonomía comienza a institucionalizarse en las diversas universidades de la región.

La Reforma Universitaria fue producto del movimiento estudiantil. Fueron jóvenes clase mediera (sujetos a presiones proletarizadoras) quienes la impulsaron y la condujeron como uno de los componentes del nuevo modelo universitario latinoamericano. No obstante, la reforma cordobesa no fue un movimiento social aislado, sino que formó parte de procesos democratizadores más amplios, que coadyuvaron para su éxito y trascendencia.

Las circunstancias que la hicieron posible y las consecuencias de la Reforma, desbordaron por mucho el ámbito estudiantil e institucional-universitario. La rebelión de los jóvenes tuvo a su favor un particular contexto histórico: sin el apoyo del yrigoyenismo y y otras fuerzas democráticas, el movimiento estudiantil, no hubiera fructificado o, quizás, hubiera requerido de más arduas luchas.

Los estudiantes fueron los protagonistas de la Reforma, pero la ideología y acción reformista no se concretan a las demandas y programas del momento, sino por "Reforma Universitaria" comprendemos toda una "cultura" (previa y ulterior) renovadora de las casas

de estudios superiores. Por tanto, la ideología reformista fue un motor de la rebelión estudiantil y, también, un producto renovado como consecuencia de sus logros. Además, la Reforma no se explica si nos olvidamos de que en sociedades de tipo "conventual", como la cordobesa, la radicalización ideológica suele ser un producto "natural", dada la polarización resultante entre los actores o sujetos sociales.

La Reforma tuvo un impacto latinoamericano. Desde un principio, el clamor cordobés fue dirigido hacia Nuestra América, y sobre todo, su acción tuvo alcance continental, a partir de la década de los veinte. De Argentina (en orden cronológico de inicio de la Reforma) paso a Perú, Guatemala, Uruguay, Chile, Colombia, Cuba, Bolivia y México, y desde la década de los treinta se extendió al resto de América Latina.

Rebasa a nuestro trabajo un estudio de cada caso. Únicamente pretendemos llevar a cabo una reconstrucción histórica y conceptual, de los dos modelos de Reforma Universitaria claramente diferenciados: el "liberal-académico", creado por los cordobeses e instaurador del modelo institucional actualmente imperante, y el "popular-socialista", reformista político (Perú) o revolucionario (Cuba), cuya principal consecuencia fue la existencia de una universidad política. Por tanto, bastará el estudio de dos casos representativos, Argentina y Perú, para comprender los dos tipos de universidad producidos por la Reforma.

Al analizar el caso argentino, señalamos que, en las últimas dos décadas de la centuria pasada, el país entró a un proceso de modernización capitalista, oligárquico y agroexportador, y de consolidación de la unidad nacional. Además, por esos años se desarrollaba un largo periodo de reinado positivista, apoyándose en una importante tradición científicista y las corrientes evolucionistas spencerianas, pero, sobre todo, en las nuevas exigencias económicas y sociales, cuyos requerimientos se orientaban hacia una enseñanza pragmática y utilitarista.

La marea positivista impactó la educación, en todos sus niveles, aunque de manera

desigual. Las universidades no reaccionaron con la velocidad necesaria. Si bien se llegó a fundar una universidad positivista, en la capital provincial de La Plata, con aspiraciones modernizadoras, otras, como la de Córdoba, mantuvieron un esquema rígido, “confesional y reaccionario”, según la calificaron sus críticos más acérrimos. De cualquier forma, el positivismo fue el paradigma dominante en la cultura latinoamericana, independientemente si se le asumiera en determinada institución.

La rebelión antipositivista inicial, véase, por ejemplo a José Enrique a Rodó (1871-1917) o a Alejandro Korn (1860-1936), no constituyó un rechazo absoluto de “la filosofía de los padres”. Se parte del reconocimiento de los aportes positivistas, puesto que se hace una justa valoración del significado del cientificismo naturalista, comtiano y spenceriano. El positivismo aportó un sentido de realidad; implicó la desconfianza hacia los “aprioris” y los “absolutos” y, por ende, el imperativo del estudio empírico de nuestra circunstancia. Además, el positivismo fue una poderosa arma de combate contra la enseñanza clerical y espiritualista dogmática. Junto al liberalismo, contribuyó a fundamentar, legitimar y difundir la educación laica, en todos los niveles.

Buena parte de la crítica estudiantil cordobesa asumió el reclamo positivista (sin llamarlo de ese modo, claro) sobre la urgencia de una universidad que hiciera suyos los avances de la ciencia y se vinculara con la realidad social. No deja de ser paradójico que, en el momento de la “sublevación” (iniciada a principios de siglo en algunos países de la región) contra el positivismo, éste sirvió para propósitos revolucionarios, la Reforma de Córdoba.

La filosofía positivista, por sí sola, no creó un ambiente de crítica y rebeldía. La rebelión filosófica antipositivista, de corte neoespiritualista, a penas comenzaba a ejercer influencia. Fueron, más bien, otras corrientes ideológicas y determinados hechos históricos de suma trascendencia, los que influyeron decisivamente en la gestación del movimiento cordobés.

El marxismo empezaba a penetrar en los grupos medios radicales y dentro del movimiento

obrero. El socialismo aparecía como una ideología “extremista”, pero muy atractiva, dado sus promesas de liberación social y del ascenso mundial de las fuerzas socialistas, a raíz del triunfo de la Revolución soviética. El gran cuestionamiento al capitalismo provocado por los bolcheviques, provocó un intenso entusiasmo mundial de todos aquellos simpatizantes de las ideas marxistas-leninistas. La Revolución bolchevique, no sólo parecía anunciar la liberación proletaria internacional, sino la utopía de un mundo redimido.

En el despuntar del siglo, se fundan en América Latina los primeros partidos socialistas y comunistas. El ideario marxista-leninista se fue propagando, y antes que la gesta leninista, la Revolución mexicana coadyuvó a configurar una atmósfera social proclive a la transformación democrática y social, estimulando así, la difusión del más radical programa soviético. Las revoluciones, mexicana y rusa, definitivamente impulsaron el espíritu crítico y rebelde de los estudiantes.

Junto a estas grandes revoluciones, hubo un hecho revelador de una profunda crisis de la civilización occidental: la Primera Guerra Mundial. La Gran Guerra cimbró las bases de la cultura europea, generando un acentuado escepticismo sobre el futuro y el sentido de Occidente. Insólitamente, la “civilización del progreso” dudó de sí misma y fue objeto del cuestionamiento mundial. Para las mentes menos radicales, el liberalismo wilsoniano y la irrupción de la ola democratizadora como consecuencia del desmembramiento imperial resultaba alternativas atractivas, al carecer del espíritu palingenésico característico de las ideologías socialistas y comunistas.

La crisis de Occidente tuvo especial impacto sobre nuestra cultura y la educación, pues los latinoamericanos estábamos acostumbrados ha remitirnos a un referente europeo como guía, pero ahora los europeos dudaban de sí mismos. Esta crisis, que cuestionó los fundamentos de la civilización occidental, se reflejó en las universidades. También ellas están en crisis -escribió José Ingenieros en 1916- ya que su enseñanza no concordaba con las ideas y ciencias modernas ni desempeñan las funciones sociales requeridas....

El célebre filósofo argentino reconoció que muchas de las Facultades se encontraban bien organizadas y preparaban profesionales excelentes, aunque con la miopía del especialista. Afirmó la desaparición de la Universidad, quedando a lo mucho, un engranaje administrativo más, y

“actualmente no existe una organización de las escuelas especiales de acuerdo con una ideología que sea actual (es decir, científica) y social (es decir, americana)”⁶⁵

El desarrollo de las Facultades –continuando con Ingenieros- propició la muerte de la vieja Universidad, pero no ha creado una nueva. La universidad actual no ha sido organizada conforme a las modernas corrientes ideológicas. En el caso de las universidades de “nuestra América”, permanecen “imitando viejos modelos”, con “el rastro de la cultura medieval europea”.

Entonces, ¿cuál debe ser la función universitaria? ¿cómo adaptarla al tiempo actual? Según Ingenieros a través de “coordinar” el trabajo de Facultades e Institutos conforme a un “criterio general” (“conservar el espíritu de síntesis”); una dirección ideológica que proporcione “ideales”, “principios” y “fines” (como “la educación integral”, “la virtud individual”, la “justicia social”) y “permitan organizar la cultura superior en servicio de la sociedad”, de acuerdo a los métodos de la ciencia moderna, que es universal, pero aplicable a cada realidad (resuelve problemas específicos)⁶⁶.

Esta fe renovada en la ciencia que profesó Ingenieros, fiel a su positivismo americanista, parecía incongruente con los tiempos escépticos derivados de la “crisis de la modernidad”. La Primera Guerra Mundial –apuntamos- mostró la bancarrota del “progreso sustentada en la ciencia” y se dudó sobre el porvenir de Occidente. Dentro de tal ambiente, se ubicaba la crisis de la cultura, la educación y las universidades. Para Ingenieros, cuyo cuestionamiento

⁶⁵INGENIEROS, José, “La universidad del porvenir” en *Obras completas*, Buenos Aires, Ediciones Océano, 1961, t, VI, p.278.

⁶⁶Ibid.p.281 y ss.

constituye el contexto intelectual inmediato de la Reforma cordobesa, en cambio, las ciencias desarrolladas y enseñadas universitariamente seguían obligadas a “formar hombres”, “útiles a la sociedad”; un humanismo científico-experimental opuesto al “clásico” (el de las viejas humanidades), “racionalista”, “verbalista” y “dogmático”). Es decir, para los latinoamericanos no había “crisis de los tiempos modernos”, sino “avidez de modernidad”, porque, simplemente, la modernización a penas comenzaba.

La reforma universitaria necesaria -según Ingenieros- era aquella una “modernizadora” de la casas de estudio, aunque no administrativamente, sino “espiritualmente”, de acuerdo con el sentido anteriormente mencionado. Renovación que incluyera: una “nueva técnica directiva”. propiciante de una mayor participación de los profesores y estudiantes en la dirección de las universidades; “la exclaustación de la cultura universitaria”, a través de la extensión, a fin de “elevar el nivel intelectual y técnico del pueblo”, y establecer un contacto cotidiano con las necesidades sociales. Todo lo cual, imprimiría en las universidades una “dirección concordante con el medio social”, creándose una “diferenciación progresiva entre ellas”.

El cambio deseado por Ingenieros tiene el sello de su original positivismo y la autonomía universitaria derivada de su modelo, aún cuando no la mencionara explícitamente, se fundamenta en los apostolados del científicismo (analizados en el apartado anterior). No obstante, el positivismo de Ingenieros contempla una “metafísica de la experiencia”, y él cree en el imperativo de una “síntesis del conocimiento”, con el objeto de formar un “hombre integral”.

Para ello propone

“transformar las Facultades de Filosofía en organismos destinados a la coordinación de las ideas generales que excedan los dominios particulares de cada Facultad profesional, manteniendo en ellas la especialización en las disciplinas propiamente

filosóficas”⁶⁷

Las Facultades de Filosofía serían “los ejes espirituales de la universidad”, sin olvidar - específica nuestro autor-, que por “estudios filosóficos” no se hace referencia a los literarios e históricos. Su metafísica de la experiencia es, pues, una filosofía de la ciencia, encargada de hacer la síntesis y justificar la existencia de la universidad. Del mismo modo que esta síntesis integraría a cada “facultad autónoma” dentro de la universidad, la utilidad social incorporaría a “cada universidad autónoma” en la sociedad.

La crítica positivista de Ingenieros y su propuesta universitaria constituyó el trasfondo ideológico inmediato de la reforma, y fue asumida por los reformistas (sobra decir que Ingenieros la apoyó entusiastamente). De tal forma, el cuestionamiento estudiantil partió de una ideología (“crítica de las estructuras medievales”) imperante en Argentina, pero que ya empezaba ponerse en entredicho por algunos intelectuales, quienes, por lo demás, también apoyarían al reformismo aunque desde otros puntos de partida teóricos.

Liberalismo, positivismo y socialismo; revoluciones, guerras y crisis de la modernidad, son las corrientes ideológicas y los hechos históricos integrantes del ambiente prereformista. Ahora bien, ¿cuál era la situación económica y social de Argentina?

Argentina gozaba de prosperidad económica, acelerada urbanización, intensa inmigración europea y emergencia de clases medias. Era la nación con mayor desarrollo económico de la región, y vivía intensos momentos de renovación cultural, ideológica y política. Aun cuando el positivismo mantenía su predominio, “la generación del centenario” (Alejandro Korn, Ricardo Rojas, Alfredo L. Palacios, Ricardo Levene, entre otros), empezaba su obra de “desmonte positivista”, y cuya labor filosófica contribuyó, al igual que la generación intelectual anterior, a la transformación democrática demandada, prácticamente durante las dos décadas de crisis oligárquica. Además, la refundación de la Universidad de La Plata

⁶⁷Id.p.287

(1905) y la reforma bonaerense de 1906, tuvieron la virtud de reactivar el debate en torno a la universidad.

El nuevo orden democrático se vislumbró a partir del ascenso presidencial de Roque Sáenz Peña (1910), quien, pese a ser candidato de la oligarquía, se comprometió y llevó a cabo una reforma electoral que propició el ascenso del radicalismo al poder. Hipólito Yrigoyen ganó las elecciones en 1916, poniendo fin al dominio oligárquico y creando grandes expectativas entre las clases medias y populares. La efervescencia democrática nacional, específicamente, fue, simultáneamente, un clima y un motor propulsor de los movimientos estudiantiles reformistas.

De las cinco universidades existentes en Argentina, por ese entonces, la de Córdoba constituía -según vimos- una institución anacrónica y completamente desfasada de la realidad nacional. Córdoba seguía siendo “un mundo aparte”, aseguró Sarmiento, y Joaquín V. González prefirió refundar La Plata, porque Córdoba -dijo- “era irreformable”. Asimismo, Córdoba, como toda “sociedad conventual”, propició polarización y radicalización ideológica entre los actores y sujetos sociales (frente al fanatismo religioso, la reacción contraria es también altamente pasional)

Efectivamente, el control jesuítico de la universidad creó un régimen anacrónico, según las propias palabras de los estudiantes, “fundado en el derecho divino del profesorado” mediocre, clerical y autoritario. El célebre “Manifiesto Liminar” (junio, 1918) dirigido a los “hombres libres de Sud América”, primero denuncia que

las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes...y -lo que es peor- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una

inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o ente mutilada y grotesca al servicio burocrático⁶⁸

Una acusación severa a las universidades latinoamericanas, pero que no queda ahí, pues los estudiantes protestan

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...Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas⁶⁹

La juventud —continúa el Manifiesto Liminar—

“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”⁷⁰.

Por lo que

“exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes”⁷¹

⁶⁸“La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” en DEL MAZO, Gabriel, *La Reforma Universitaria, el movimiento argentino*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1967, t.I. p.1

⁶⁹Ibid.p.4

⁷⁰Id.p.2

⁷¹Id.p.5

Se plantea la necesidad de reformar la Ley Avellaneda para que puedan cumplirse los propósitos y se hace un llamado a "los compañeros de América" a fin de colaborar en la obra libertaria.

Los acontecimientos del 18 cordobés son conocidos. Con frecuencia los grandes sucesos surgen de hechos sin trascendencia: todo comenzó con las protestas de los estudiantes de Medicina por las deficiencias docentes y la supresión del régimen de internado. Los estudiantes decidieron ir a la huelga si no se satisfacían sus demandas; los alumnos de ingeniería y derecho se les unen. Las tres facultades integraron el Comité Pro-Reforma y, en marzo del 18 dan a conocer un manifiesto, considerado el primer documento de la Reforma Universitaria, donde se denunció la situación universitaria y se llamó a la huelga.

El claustro académico hizo caso omiso de las demandas, condicionando cualquier respuesta al restablecimiento de la disciplina.

Sin embargo, el día de reapertura de los cursos (el primero de abril) nadie asistió a clases. La respuesta de las autoridades fue la clausura de la casa de estudio y, dirigiéndose al Ministro de Instrucción Pública, José Salinas, acusaron a los estudiantes de revoltosos e irrespetuosos. Ante lo cual, el Comité Pro-Reforma demandó la intervención del presidente Yrigoyen. El 11 de abril, un decreto gubernamental designa interventor al Dr. José N. Matienzo, a fin de estudiar y resolver las causas del conflicto. En este mes se funda en Buenos Aires la Federación Universitaria Argentina, reflejando el ascenso del movimiento y su extensión al resto de los centros universitarios.

La acción del interventor favoreció a los estudiantes: se cumplieron las peticiones de los estudiantes de medicina, renunciaron profesores...el 19 de abril se levantó la huelga. Posteriormente, el Dr. Matienzo anunció el proyecto de reformas al estatuto universitario, ante la necesidad, según se argumentó, de acabar con los cargos vitalicios y el anquilosamiento universitario. Esta primera reforma consistió, esencialmente, en la

participación docente dentro del gobierno universitario.

Primeramente, el programa reformista (entre sus ideólogos sobresalieron Deodoro Roca – “el argentino más eminente que conocí”, según Ortega y Gasset-, Gabriel del Mazo, Julio V. González, Héctor Ripa) fue una proclama contra la “esclavitud mental”; se rechaza la “universidad clausttral” por la “universidad-laboratorio”, en la que impere la ciencia moderna, con profesores renovados periódicamente, así como los planes de estudios y los métodos de enseñanza e investigación. Un memorial de abril, dirigido al Ministro Salinas, exigió la inclusión de los profesores, los estudiantes y los egresados en los órganos de gobierno, y terminar con los cargos vitalicios en los mismos.

Asimismo, el documento demandó la docencia y asistencia libres y la provisión de cátedras por concurso, si bien todavía los estudiantes siguen considerando el aval del Ejecutivo para la selección del profesorado. Todo lo cual, implicaba -según se pidió- la reforma del estatuto universitario y de la “Ley Avellaneda”. Modificaciones -se aseguró- acordes con la historia universitaria (medieval y virreinal) y con los tiempos democratizadores vividos.

La reforma de Matienzo dejó vacantes los cargos de rector, decanos, consejeros y académicos, obligando a convocar comicios. Por esos días, el Comité Pro-Reforma cedió su lugar a la Federación Universitaria de Córdoba, la que apoyó al doctor Enrique Martínez Paz para el rectorado. El otro candidato fuerte era Antonio Nores, respaldado por el claustro jesuita. El 15 de junio el voto favorece a Nores, pues los profesores liberales no resistieron las presiones del claustro, poniendo fin a la alianza entre profesores y estudiantes. Pero la lucha a penas comenzaba: ese día, estallaron espontáneamente la huelga general por tiempo indefinido, reclamando la renuncia de Nores, una nueva intervención gubernamental y declarando el fracaso de la “Reforma Matienzo”.

A partir de ese momento, los estudiantes se radicalizaron, y buscaron nuevos aliados, tanto de universitarios, intelectuales (recibieron el apoyo de Ingenieros, Korn, Palacios, Ugarte,

Lugones) cómo de los partidos y de la sociedad en general. Aunque la radicalización básicamente fue ideológica y, principalmente, en términos de política universitaria.

El problema se complicó: la Federación Universitaria Argentina también decidió ir a huelga nacional durante cuatro días, a partir del 19 de junio. Al final, se convocó al Primer Congreso Nacional de Estudiantes (20-31 de julio) -con sede en la Universidad de Córdoba- a fin de elaborar un proyecto de estatuto y ley universitarios. Es decir, fue un congreso de "política universitaria" pese a que, en términos declarativos, el movimiento había sido más ambicioso, quedando definidos así, los alcances y límites del movimiento reformista.

Los principios y propuestas más importantes que el Congreso aprobó fueron:

1) unidad en la legislación, no significa uniformidad: cada universidad deberá desarrollarse sobre "moldes originales" por razones sociológicas ("según el decir de Spencer, la diferenciación es una ley de progreso, mientras que la uniformidad es ley de atraso"); constitucionales ("por cuanto el federalismo universitario ha de ser base para consolidar el federalismo político"); geográficas ("porque adaptándose ellas a las necesidades de cada región, serán expresión fiel del ambiente, y no organismos artificiales") y pedagógico ("por cuanto el establecimiento de la diferenciación en los institutos superiores permitirá introducir en uno las mejoras experimentales en otro").⁷²

2) La ley sólo contendrá lo relativo a la organización institucional y de relaciones entre la universidad y el gobierno; por ende, la reglamentación de "esos principios", corresponde exclusivamente al estatuto de cada institución;

3) Debe asegurar la participación en el régimen universitario a todos sus componentes, o sea, a los estudiantes, profesores y egresados;

⁷²Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios. "Informe de la Comisión Redactora", cit. en DEL MAZO, op.cit. p.50

4) En los órganos de gobierno no predomine ninguno de los tres “estados” (“por cuanto la soberanía universitaria reside en el conjunto de estos diversos núcleos, cuyos derechos no son proporcionales al número de sus componentes...Se establece por tal medio, no la democracia de número, sino la legítima y proporcional representación de los intereses”)⁷³.

Dentro de las modificaciones propuestas, además, se contempló que: el Ejecutivo tenga la facultad de nombrar definitivamente a los profesores, quienes en su calidad de funcionarios públicos, se encuentran subordinados al “poder administrador”, y siguiendo el sistema de ternas propuestas por los consejos directivos, pues “no hay peligro en la intervención gubernativa, cuando ésta se viene restringida por el derecho de ‘proponer’, ejercido por un cuerpo extraño e independiente de aquél”⁷⁴; se establezca la docencia libre, la que traerá una saludable competencia, renovación y pluralidad, suprimiendo, al mismo tiempo, la asistencia obligatoria.

Recomendaciones importantes del Congreso fueron la implantación de: la extensión universitaria; una ley que garantice el presupuesto, “sin alterar la organización de las universidades”; la gratuidad de la enseñanza superior...Algunas específicas como: la fundación de la Universidad Nacional del Litoral; la nacionalización de la Universidad de Tucumán; la instauración de la facultad de ciencias económicas en Córdoba; la incorporación de una materia social en las facultades técnicas, la creación de un curso oficial de filosofía con carácter de obligatorio para todos los estudiantes...

Finalmente, el Congreso acordó que la universidad debía ser amplia y abierta. Por “amplia”, se entiende “tan comprensiva como la realidad nacional misma”, que sus laboratorios sean el territorio argentino “y la nación americana”. Y por “abierta”, dar cabida a todas las aptitudes y vocaciones, “sin malograr a los pobres”. puesto que lo inaceptable para la universidad democrática, “es que una minoría del pueblo usufructúe en ella derechos que le

⁷³Id.p.55

⁷⁴Id.p.56

deban ser exclusivos”⁷⁵. La Universidad no debe ser ente de privilegiados ni instrumento del Estado para mantener un orden de cosas injusto.

Hasta aquí, es claro que el pensamiento reformista es un eclecticismo de krausismo, positivismo, y pensamiento liberal-democrático y social, de corte moderado, propiamente reformista. Los estudiantes argentinos no cuestionaron la formación de un sujeto productivista (mas que en su vertiente individualista) sino la ausencia de dicha preparación en universidades como la de Córdoba, donde sigue vigente “la universidad de abogados”, y bajo una modalidad particularmente anacrónica. Los estudiantes anhelaban la ciencia pues se sigue teniendo fe en ella (de ahí su insistencia en la universidad-laboratorio), aunque desean una ciencia americana, entroncándose así, con la filosofía antipositivista que aparecía entonces.

Además, resulta evidente que la Reforma hizo un cuestionamiento a un determinado “modelo de autonomía” (el cual, realmente no lo es de acuerdo vimos en la primera parte del capítulo), si bien no existente formalmente, pero imperante en la realidad: la autonomía corporativa de las academias vitalicias, marginando a los alumnos y restringiendo la capacidad de “autodeterminación de la república universitaria”. En la “universidad-claustro”, la autonomía es una valla frente a las demandas sociales, especialmente las modernizadoras y populares. Es decir, llega a ser disfuncional, tanto al sistema como a la nación en su conjunto. Esta autonomía, llega a ser tan infranqueable, que los universitarios exigen la intervención de los poderes públicos (o sea, violentarla) para terminarla y erigir un nuevo modelo autonómico. Por ello, un Estado modernizador también está interesado en acabar con “la autonomía-claustro”.

El Presidente Yrigoyen dio buena acogida a estos acuerdos estudiantiles, y en la UBA se realizaron primeramente las reformas estatutarias, pero Córdoba seguía con el conflicto. La

⁷⁵Primer Congreso...”Gratuidad de la enseñanza superior. Proyecto de resolución” cit. en DEL MAZO, op.cit Id.p.90

universidad seguía cerrada, el rector Nores renunció, aunque no cedían las presiones clericales seguían. El 23 de agosto, Yrigoyen decretó la segunda intervención, ahora a cargo del Ministro Salinas. Mientras ésta se hacía efectiva, la Federación decidió ocupar la universidad -9 de septiembre- y asumir las funciones universitarias (Enrique Barros, Ismael Bordabehere y Horacio Váldez quedan a cargo de la presidencia). No obstante, la policía y el ejército (no todo el radicalismo apoyaba a los estudiantes) impidieron que los cursos comenzaran bajo la presidencia estudiantil. Pero este hecho precipitó la llegada del interventor Salinas, quien si resultó favorable a los estudiantes. Producto de su intervención, se nombraron profesores reformistas y los nuevos estatutos incorporaron los principios sostenidos por la Reforma.

El gobierno de la universidad quedó integrado de la siguiente forma: la asamblea universitaria, compuesta por los consejos directivos de las Facultades que elige el rector (elegido por 4 años); el consejo superior integrado por el rector, los decanos de las Facultades y los delegados de cada una. Además, se estableció que los profesores deberán seleccionarse por concurso, la enseñanza será teórica y práctica, y la asistencia, libre.

A partir de entonces, la Reforma de Córdoba se difundió al resto de Argentina y a gran parte de la América Latina. Diversos países también presentaron coyunturas democratizadoras (como consecuencia de la crisis oligárquica, la modernización y el ascenso o crisis de las clases medias) y problemas universitarios y sociales similares. El Congreso Internacional de Estudiantes realizado en México (1921) asumió los principios reformistas; en Colombia, Cuba, Chile, Perú, Uruguay...los estudiantes conjugaron los ideales cordobeses, incluyendo la demanda explícita de autonomía para las universidades, y los justos reclamos de democracia y justicia social. Los cubanos, especialmente, hicieron del reformismo universitario un arma revolucionaria. Al analizar el caso peruano, líneas más abajo, se mostrará particularmente cómo se manifestó el "eco cordobés" bajo una modalidad diferente a la "liberal-académica".

La Reforma generó, entonces, un modelo institucional original, la “Universidad Latinoamericana”, dadas sus peculiaridades estructurales inéditas y su difusión regional. Su originalidad radica en su carácter democrático (el cogobierno); popular (la gratuidad de la enseñanza y el ingreso “irrestricto”); social (extensión universitaria y vinculación estrecha con la sociedad); nacional (comprometida con el estudio y la solución de problemas propios); y, en suma, la autonomía (rol crítico y transformador).

Una consecuencia importante de la Reforma fue la aparición de un “sistema diferencial de universidades”, consistente en el establecimiento de instituciones de tipo regional o federal, a parte de las nacionales, con el objeto de responder a requerimientos estatales o locales.

Así, la autonomía reformista consistió en el cogobierno de profesores, estudiantes y graduados, a fin de participar en el gobierno universitario y asegurar la renovación pedagógica, profesional y científica, en un ámbito de libertad docente, de aprendizaje e investigación, con el objetivo de extender la cultura, democratizar la educación y responsabilizar socialmente a la Universidad. La democratización del gobierno universitario, la libertad académica, la renovación pedagógica, el carácter crítico y el compromiso social, son los componentes fundamentales de la autonomía, razón por la cual se transforma en principio consustancial del quehacer universitario.

La autonomía, además, permite articular y dar sentido a cada de los componentes reformistas. El cogobierno hace plenamente efectivas las facultades autodeterminativas organizacionales que posee una Universidad autónoma. Sin una amplia participación de la comunidad en los asuntos legislativos y de gobierno, la institución se amafia (autonomización corporativa), las libertades se restringen y se entorpece el quehacer académico. Pero el cogobierno, por sí solo, puede dar lugar a la ultrapolitización: al clientelismo, asambleísmo, faccionalismo, electorerismo, etc. Por tanto, el cogobierno tiene que ser vinculado con los otros componentes fundamentales de la autonomía, si se desea hacerlo un medio para la mejor realización de las funciones sustantivas, el rol crítico y

propositivo de la universidad dentro de la sociedad. Gracias a que la autonomía se comprende, a su vez, como un medio indispensable para el compromiso social, podemos entender al cogobierno en su calidad de instrumento de la autonomía y de la universidad.

Lo mismo sucede con los otros componentes de la universidad reformista. La renovación pedagógica (los concursos de oposición, la revisión curricular permanente, etc.) es una condición fundamental para el trabajo académico, y éste sólo es concebible dentro de un ambiente de libertad y pluralismo. Estas, a su vez, propician el carácter crítico y propositivo de la casa de estudios. La extensión, por su parte, ha permitido vincular la universidad a la sociedad, y proyectar las otras funciones sustantivas. El cogobierno, la renovación pedagógica, la libertad y el trabajo académico, y la extensión son las atribuciones organizacionales e intelectuales que hacen realidad la autonomía de la universidad.

Sin embargo, la concepción reformista permite ver que tales facultades autonómicas son únicamente un medio (indispensable) para el cumplimiento de la finalidad universitaria: la misión social. La autonomía universitaria reformista hace de su dimensión "externa", la proyección social, su componente básico. La Reforma no se concreta a determinar una "misión social abstracta" para la universidad, sino que le asigna tareas muy específicas: el papel crítico e innovador tendiente a promover la transformación de los sistemas socioeconómicos desiguales e injustos. La autonomía es necesaria para que la libertad universitaria sea empleada con el objeto de generar alternativas intelectuales al sistema capitalista, y poder satisfacer la histórica y enorme deuda tenida con nuestros pueblos. En última instancia, sólo así se justifica la autonomía y la universidad misma.

El carácter crítico y la responsabilidad social, dos caras de la misma moneda, impiden que tales facultades autodeterminativas conviertan a la universidad en un claustro o ariete partidista. La función crítica significa que la universidad no se restringirá a la formación profesionalista demandada por el Estado, el aparato productivo y el mercado. Debido a la "natural rebeldía universitaria", se buscará preparar profesionistas conscientes y

promotores del cambio. La crítica obliga a la casa de estudios a insertarse socialmente, a salir del enclaustramiento cientificista o culturalista.

La misión social, por su parte, hace de la crítica un medio cognoscitivo y propositivo para la creación de alternativas (académicas) al capitalismo. La crítica sin la responsabilidad social puede devenir en politicismos y conflicto con el Estado y los factores de poder. La universidad, ante todo, es pagada por el pueblo para satisfacer sus demandas actuales (el sistema) y futuras (el cambio). Ninguna concepción mesiánica, puede justificar que la casa de estudios se niegue al mundo y aislarse de la dinámica impuesta por el capitalismo. El compromiso social estriba en la formación de profesionistas capaces de desenvolverse dentro del mundo actual (la sociedad global), con conciencia crítica sobre los grandes males que crea, y aptos para generar alternativas a ella (la universidad como productora de conocimiento y cultivadora de la inteligencia y la creatividad), a fin de satisfacer necesidades propias, especialmente las relativas a la histórica deuda social. Sin la autonomía, resultan impensables la crítica y la inserción social progresista de las instituciones de enseñanza superior.

En consecuencia, la autonomía permite articular cada uno de los elementos, configurar un modelo (la universidad reformista), y proporcionarle un sentido: la satisfacción de las necesidades sociales propias. La autonomía no puede ser un fin en sí mismo como tampoco lo es la Reforma Universitaria. Si en algo coincidieron los reformistas del 18 fue que la transformación universitaria era un medio para el cambio social, y que éste permitiría la renovación de la universidad⁷⁶.

De este modo, por primera vez, el modelo universitario resultante, no es un "derivación",

⁷⁶ Deodoro Roca afirmó en 1936: "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... Bien pronto advirtió que Estado, sociedad, universidad, se alimentaban de la misma amarga raíz", que es el sistema social. "¿Qué es la Reforma Universitaria?" en *La Reforma Universitaria, 1918-1998*, Argentina, Editorial La Página, 1998, 52.

“imitación” o “adopción” de algún otro foráneo, sino que es producto de circunstancias americanas, configurado para ellas y dar respuesta a las mismas. No obstante, cabe aclarar, que con anterioridad no existieran expresiones universitarias americanistas, pero si había carencia de un *modelo de universidad realmente propio*. Simplemente, la autonomía jurídica no existía, y únicamente a partir de la Reforma de Córdoba se incorporó a nuestras instituciones públicas de educación superior.

La Reforma tuvo su primer traspie en 1922 cuando Marcelo T. de Alvear llegó a la presidencia. Su política “antipersonalista” quiso desactivar el movimiento de masas activado con el yrigoyenismo, y apoyarse en los radicales conservadores para contrarrestar el caudillismo de Yrigoyen. Comenzó la andanada contrarreformista: intervenciones militares y administrativas, persecuciones, caída de autoridades reformistas, modificaciones estatutarias contrarias a los principios cordobeses (por ejemplo, el gobierno universitario quedó ahora en manos de los profesores y las autoridades)...Todo ello provocó desbandada y desmovilización estudiantil.

Pero la “revolución en las conciencias” no pudo ser contenida. Los estudiantes mantuvieron la rebeldía, defendieron los principios reformistas, impugnaron decanos, profesores y revisiones estatutarias antireformistas...Los jóvenes fueron autoconscientes de pertenecer a una Nueva Generación –según expresión de Julio V. González-, poseedora de una ética y una voluntad de reconstrucción, no sólo universitaria, sino moral y social más amplias.

Con el retorno de Yrigoyen a la presidencia, después de un abrumador triunfo electoral en 1928, se reactivan las luchas reformistas estimuladas, asimismo, por la proyección continental de su movimiento. Nuevamente, los estudiantes lograron derribar autoridades contrarreformistas. Y en respuesta a sus críticos, tanto de derecha como de izquierda, un destacado dirigente estudiantil, Florentino Sanguinetti escribió, en 1928, que

La Reforma, no es en consecuencia, ni un Estatuto, ni un régimen

electoral, un una pasajera insurrección de la gente moza. Ella encierra una nueva manera docente, una función social y un concepto peculiar de cultura. La Universidad no cumple ninguno de estos postulados...La universidad es una casa vacía. Hay que llenarla de ideas. Destinada a realizar la cultura, parece ajena a toda cultura⁷⁷

Y aun cuando no se tiene claro, todavía, a cuál cultura se aspira, las palabras de Sanguinetti revelaban la vigencia de las luchas reformistas, diez años después de iniciado el movimiento cordobés. La llegada de Yrigoyen despertó el entusiasmo reformista, pero la crisis del 29 rápidamente terminó con el sueño desarrollista argentino, y comenzó una larga noche para los argentinos, siendo las primeras víctimas los universitarios vanguardistas.

Finalmente, llegamos a los alcances y límites de la Reforma. Los reformistas tomaron rápida conciencia sobre las limitaciones de un cabal cambio universitario, si no era acompañado de una reforma social. En algunos países, donde la polarización política y social fue más grave (por un conflicto de mediana o alta intensidad entre la universidad y el Estado), la institución tendió a politizarse, y los estudiantes a involucrarse con los movimientos sociales y políticos. Si la Reforma fue una “escuela de líderes políticos” se debe, en gran parte, a este hecho. En Perú, por ejemplo, la Reforma dio lugar a la aparición del APRA, una de los partidos más importantes en la historia de ese país (líneas abajo analizaremos este caso). La reforma universitaria cubana derrumbó a un dictador e impulsó la lucha revolucionaria...

Los analistas de la Reforma han señalado límites e insuficiencias de ella. Encontramos críticas de todo tipo (hacemos omisión de la crítica clerical y reaccionaria por reduccionista y simplista): a veces se cuestiona el carácter meramente “formalista o administrativo”, pues la Reforma no generó un modelo alternativo al cientificismo o al profesionalismo (en todo

⁷⁷ SANGUINETTI, Florentino, “Universidad y universalidad cultural” en CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio, *La Reforma universitaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983, t.1., p.75-76.

caso, los reformistas criticaron la “universidad de abogados” mas que “la positivista”, pero no crearon una institución acorde con las corrientes renovadoras del pensamiento); otros críticos señalan que el activismo estudiantil politizó “excesivamente” a las universidades, en detrimento de sus funciones académicas; algunos más radicales afirman que el “reformismo de los reformadores” se concretó a la democratización de la universidad, olvidándose de la democracia social...y, por tanto, en la actualidad los principios reformistas se encuentran agotados.

En fin, don Alejandro Korn señaló en 1924, en plena contrarreforma de Alvear, que

“...sí bien es cierto que la vida intelectual del país siempre se ha desarrollado al margen de las universidades, esto no puede continuar. Es preciso incorporarlas de una vez a las fuerzas vivas que labran el porvenir de nuestra cultura superior”⁷⁸

Y en un escrito posterior afirmó que

la llamada Reforma Universitaria en cuanto se ha cristalizado en disposiciones reglamentarias carece de valor sino la informa un espíritu nuevo. Si los derechos conquistados por los estudiantes no han de tener otro empleo que el de un juguete puesto en manos de un niño, procede guardarlos bajo la llave a la espera de una generación más celosa de dignidad⁷⁹

Para Korn, la universidad posreformista continuaba como un conglomerado heterogéneo y anquilosado de escuelas profesionales (el mismo diagnóstico prereformista de Ingenieros). Si bien Korn defendió los logros estudiantiles frente a los afanes contrarreformistas del gobierno radical de Alvear, rechazó el electoralismo universitario, y calificó a la

⁷⁸KORN, Alejandro, “Movimiento de la Juventud” en *Obras completas*, Buenos Aires, Ed. Claridad, 1949, vol 3, p 672

⁷⁹Id. “La Contrarreforma” en *Obras Completas...op.cit.* p.675 y 676.

universidad, de “fracasada oficina burocrática”, pues no produjo “unidad espiritual” al conjunto de los universitarios “ni cuidado los intereses de la cultura nacional”.

Años después (1934), cuando la situación nacional era claramente desfavorable para el reformismo, Alejandro Korn escribió que la Reforma no avanza un paso, porque no es posible realizarla dentro de la estructura universitaria actual (“es necesario terminar con el mito de que la Universidad tiene un prestigio excepcional”), demandando entonces “la supresión del organismo universitario el cual ha demostrado que no tiene función que desempeñar”⁸⁰ y reemplazarlo por escuelas profesionales autónomas e Institutos de Altos Estudios, dedicados a la ciencia pura y a la especulación filosófica, y únicamente por razones históricas y sentimentales deberán conservar la denominación “Universidad”.

El desencanto del filósofo por los resultados de la universidad posreformista, no es exclusivamente un cuestionamiento de los objetivos limitados del movimiento estudiantil o de la contrarreforma posyrigoyenista (que volvió a modificar los estatutos universitarios, echando abajo conquistas estudiantiles). Resulta una crítica radical a la forma de organizar la educación superior y a la universidad como institución histórica de cultura. En este sentido, el diagnóstico de Korn con respecto a las universidades fue el mismo antes o después de la Reforma: las universidades están rezagadas, al margen o “peleadas” con la cultura. Partiendo de tal supuesto, la Reforma estudiantil no tenía mucho por hacer.

Por el momento, sólo diremos que este tipo de críticas al organismo universitario confunde o reduce “la Universidad a la institución”, cuando la universidad también constituye “una cultura”: productos intangibles o inconmensurables realizados a extramuros por universitarios o individuos influenciados directa o indirectamente por el trabajo de la institución o la cultura generada por ella. Por tanto, la Reforma universitaria y la universidad, en general, no pueden ser evaluadas solamente por lo acontecido a intramuros, sino que debe hacerse a partir de un completo análisis histórico y holístico (no sólo

⁸⁰Id. “Necesidad de la Reforma Universitaria” en *Obras Completas...op.cit.p.700*.

educativo) de la cultura y la sociedad de su tiempo

No es propósito de la investigación hacer una evaluación de la Reforma de Córdoba, lo cual, como es perceptible, es un asunto complejo, merecedor de un trabajo especial. Por lo demás, creo que con lo dicho ha sido evidente la trascendencia del movimiento cordobés para nuestras universidades públicas y la autonomía. Es clara la aparición de una modalidad reformista liberal-académica consistente en hacer de la universidad un organismo:

- a) Liberal (institución gubernamental y laica)
- b) Autónoma (organismo descentralizado del Estado, con amplias facultades autodeterminativas, función crítica y promotora del cambio social)
- c) Académico (su objetivo es la realización de la docencia, investigación y extensión de la cultura dentro de un clima de libertad y renovación pedagógica permanente).
- d) Democrático (gratuidad, cogobierno)
- e) Nacional (su meta es la satisfacción de las necesidades sociales de las grandes mayorías)

Así, el reformismo liberal-académico, imperante actualmente en Latinoamérica, radica en una universidad liberal, autónoma, y democrática, con objetivo académico y finalidad social y nacional.

Pero, también, del movimiento cordobés emergió otra concepción universitaria, que hemos denominado popular-socialista.

2.2. La experiencia peruana y el reformismo popular-socialista

Al principio del apartado, afirmamos que de la Reforma de Córdoba se desprendieron dos modalidades reformistas, con sus respectivos modelos de universidad. Primeramente, nos referimos al reformismo liberal-académico, creador del modelo universitario dominante en

América Latina. Del estudio de otras experiencias latinoamericanas, encontramos un reformismo popular-socialista, generador de la universidad política. La modalidad popular-socialista asume, igual que la liberal-académica, los principios reformistas, aunque los configura de acuerdo con un proyecto partidista reformista (caso peruano) o revolucionario (experiencia cubana), siguiendo ambos lineamientos ideológicos socialistas.

Pese al atractivo y la importancia de la experiencia cubana, elegimos la reforma universitaria peruana, porque es una nación donde la reforma popular-socialista ha alcanzado grados extremos de politización universitaria, dado el conflicto de alta intensidad establecido con el Estado. Es decir, en Perú han florecido las concepciones ultrapolíticas de universidad, al grado que, hace unas décadas, incubaron movimientos guerrilleros. Además, el caso peruano nos permite revisar la experiencia de las “universidades populares” (un evidente ejemplo de universidad política) y su impacto continental gracias a la actividad de Víctor Raúl Haya de la Torre, reformista, fundador del APRA y uno de los políticos más importantes del Perú y de América Latina.

A principios del siglo XX, Perú vivió tiempos de modernización capitalista, de tipo oligárquico primario-exportador (agrario y minero), bajo la égida del capital extranjero, asociado con la burguesía local. Desde 1895 gobernaba el Partido Civilista, si bien hacia la segunda década de este siglo enfrentaba las presiones, tanto de la burguesía emergente y las nuevas clases medias (manifestadas en faccionalismos y divisionismos dentro del civilismo), así como del descontento popular ante el enorme costo social del desarrollo capitalista oligárquico (depredación de comunidades indígenas, superexplotación del campesinado y del naciente proletariado).

Las huelgas obreras, las movilizaciones campesinas, los disturbios populares y el triunfo del opositor Guillermo Billinghurst en las elecciones presidenciales de 1912, mostraron que “la república civilista” estaba en crisis. El golpe de estado contra el nuevo gobierno y el auge bélico sólo dieron efímero oxígeno al civilismo, pues al terminar la Primera Guerra

Mundial, la crisis social y política se reavivó al desplomarse el auge exportador.

Por otra parte, las críticas de los intelectuales “civilistas” positivistas expresaron la urgencia de llevar a cabo reformas acordes con los vientos modernizadores. La esclerosis universitaria resultaba completamente disfuncional a la modernización capitalista y, tanto para la elite modernizadora como para los reformadores liberales y socialistas, era evidente la urgencia de reformas a la universidad, a la educación y al país.

El reformismo del 19 se produjo en un ambiente de predominio positivista en la cultura. Común denominador de los positivistas peruanos, quienes fueron los primeros reformadores de la enseñanza universitaria y entre los que destacaron Mariano Cornejo, Javier Prado y Manuel Vicente Villarán, fue culpar al pasado colonial de los males actuales, siendo la universidad uno de sus legados (el doctor Belaúnde la calificó como “el lazo de unión entre la República y la Colonia”).

Los reformadores positivistas criticaron el predominio de una “ideología especulativa”, de carácter escolástico y conservador; la formación exclusiva de abogados y literatos; y el divorcio de la universidad con respecto a la realidad nacional y las necesidades sociales.

Manuel Vicente Villarán, quien ya en 1900 había pronunciado un célebre discurso crítico de la universidad, escribió en 1912

“que el amor a la ciencia, el amor a la patria y el amor a la humanidad, constituyen el triple objeto y la razón de ser de las universidades modernas”⁸¹

Principios positivistas debían orientar la reforma universitaria. Para Villarán se debía transformar la “universidad de abogados” (el concepto es de Steger) por un modelo

⁸¹VILLARAN, Manuel Vicente, “Misión de la universidad latinoamericana” en ZEA, Leopoldo (comp.), *Pensamiento positivista latinoamericano*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1980, t.V, p. 102

restaurador del organismo universitario, que aglutine de nuevo a las escuelas en torno a una restituida Facultad de Artes, y asuma una orientación científica, sin olvidar su misión nacional de formar hombres libres y patriotas, antes que expertos, y la de estudiar nuestra geografía, nuestra historia, nuestra raza, es decir, nuestra realidad.

Así, el peculiar positivismo de Villarán lo conduce a proponer una universidad que conjugue una “educación general” (Facultad de Artes) y una formación científica y profesional (influenciado indudablemente por el modelo universitario implantado por Justo Sierra en 1910).

Años después, en 1920, Villarán llevó a cabo una reforma educativa, al estilo norteamericano, para lo cual llamó a especialistas de Estados Unidos. Al respecto, la crítica marxista (en la óptica de José Carlos Mariátegui) al reformismo positivista, señaló que un vicio fundamental de la enseñanza peruana era su absoluta incongruencia entre los modelos adoptados y la realidad del país, y particularmente, de su olvido del problema indígena, cuestión que los positivistas omitían frecuentemente. Su desconocimiento de “lo indígena” resultaba incongruente con sus tesis de “estudiar la realidad nacional”. Asimismo, era necesario que la reforma educativa fuera conducida por peruanos, y no por especialistas extranjeros o, lo que es peor, aplicada con métodos importados, extraños o inadecuados a nuestra circunstancia.

Importante es también el pensamiento del doctor Javier Prado. Desde 1894, al menos, había desarrollado su crítica positivista a la universidad. Cuando es nombrado rector de la de San Marcos (1915), pronunció un trascendente discurso, donde hizo un llamado a la reorganización general del país sobre una ideología, que no fuera especulativa ni empirista, sino promotora de una educación forjadora de una conciencia colectiva y voluntades libres y democráticas.

En ese sentido –sigue Prado– las universidades deben ser centros permanentes de

investigación científica “al servicio de los altos ideales”. Las Facultades de Letras y Ciencias, “madres de la institución universitaria”, deben ser renovadas con la inclusión de cursos relativos a la realidad nacional (incluir asignaturas tales como Geografía del Perú, Historia de América, Quechua, entre otras). Asimismo, planteó la necesidad de incorporar a la universidad las escuelas profesionales (Ingeniería, Arquitectura, etc.) a fin de integrar la investigación científica positiva con la enseñanza profesional e industrial. Lo cual, permitiría a la casa de estudios fomentar la solidaridad entre el profesional y el industrial, las clases dirigentes y populares, quienes, juntos, deberán trabajar por su “perfeccionamiento individual” y por el bienestar de la patria

Para Prado las finalidades, utilitaria y moral de la educación, no son excluyentes, sino que, por el contrario, deben integrarse en un solo concepto: la primera constituye “el cuerpo” y la segunda, “el alma” de la realidad integral del hombre. La importancia dada a la solidaridad humana, y probablemente el resurgir de corrientes neoespiritualistas, lo conduce a afirmar, pese a su positivismo, a que la Facultad de Teología goza de todo respeto,

pues a la vez que responde en armonía con elevadas aspiraciones del espíritu, a tradicionales creencias e instituciones del país, el sentimiento religioso, en sí mismo, debidamente dirigido, es una gran fuerza moralizadora y una intensa energía y vínculo de solidaridad y de desinterés humanos⁸²

Prado, además, se refiere a la extensión universitaria, y específicamente escribió, *tres años antes del movimiento cordobés* (retomando el concepto usado por Joaquín V. González), sobre la necesidad de “descender la cátedra” hacia las diversas clases sociales. Por tanto, todo este conjunto de ideas lo lleva a demandar una “reforma radical” a cargo de la universidad, poseedora del personal más capacitado e independiente de la acción política.

⁸²PRADO, Javier, “El problema de la enseñanza” en ZEA...*Pensamiento...*op.cit.p.116.

Entonces, la universidad sigue siendo, pese a las críticas positivistas, el organismo vanguardista de la educación, pues la responsabiliza del cambio radical educativo, y en todos sus niveles. Prado, no obstante sus "ideas radicales", no deja de asumir una posición institucional, lo que influyó en la diferencial relación del positivismo con la Reforma Universitaria.

Mientras los argentinos sí retomaron las tesis principales del reformismo positivista, especialmente a José Ingenieros, al grado de considerarlo como uno de sus maestros (él fue entusiasta reformista), en el caso, de Javier Prado, los estudiantes peruanos se enfrentaron a él, tanto ideológica como políticamente. Lejos de compartir su optimista "positivismo teológico" (valga la contradicción), los estudiantes tuvieron grave conflicto con el clero, en un país donde la Iglesia y la religión católica poseen un peso mucho mayor que en Argentina. Por lo demás, la ideología estudiantil peruana asumió algunas tesis científicistas provenientes del positivismo.

El reformismo positivista (que llegó a tener el poder en la Universidad de San Marcos), pese a sus intenciones, no logró superar el carácter elitista aristocratizante, corporativo, profesionalizante, escasamente científico y, por ende, anacrónico e inadecuado, tanto para las tendencias modernizadoras capitalistas como las democratizadoras, reivindicadas por los estudiantes. Los positivistas no pudieron cambiar ni siquiera la imagen de la Universidad de San Marcos: para sus estudiantes continuaba como "rémora de la Colonia", una entidad añeja y mediocre, similar a la institución repudiada por los cordobeses.

La emergencia de las clases medias urbanas, ávidas de ascenso social y reacias a la proletarización, se reflejó, al igual que en Argentina y otros países latinoamericanos, en la efervescencia estudiantil a comienzos de siglo: desde 1907 los estudiantes manifestaron sus iniciativas por erigirse en sujetos sociales autónomos: en ese año se fundó el Centro Universitario de Lima; dos años después, estalló en Cuzco la primera huelga estudiantil universitaria; se fundó (1916) la Federación de Estudiantes Peruanos... Los sucesos

internacionales, la crisis nacional y el ambiente de revuelta social existente en Lima, estimularon la agitación juvenil, puesto que, como dice Mariátegui, era una generación que se sentía parte de un nuevo ciclo histórico (dado el clima revolucionario mundial o de crisis civilizatorio) y, por ende, llamada a la realización de grandes ideales. Una atmósfera “cargada”, que se prendió aun más cuando se escucharon los ecos reformistas universitarios argentinos.

Los sucesos cordobeses fueron transmitidos a los estudiantes peruanos por el profesor y reformista argentino, Alfredo L. Palacios, quien en Lima dictó una serie de conferencias fuertemente entusiastas para los jóvenes. Tales disertaciones se llevaron a cabo en un ambiente de fuertes críticas sobre la universidad. Los ideales y programa de acción argentino fueron de gran ayuda a los reformistas peruanos, porque les proporcionaron una guía y un sentido a su movimiento.

El conflicto estudiantil de 1919 comenzó en la Facultad de Letras de la Universidad de San Marcos. Un problema menor fue la chispa del movimiento: la escuela estalló la huelga, y se formó un comité reformista que logró la extensión del movimiento a toda la institución. Los estudiantes hicieron suyo el programa cordobés, ya que demandaban la asistencia libre, la renovación docente y la participación estudiantil dentro del régimen universitario. Contaron con el liderazgo de una brillante generación: Jorge Basadre, Víctor Haya de la Torre, Jorge Guillermo Leguía, Luis Alberto Sánchez, entre otros. De esta forma la lucha social contra el civilismo, dada la filiación civilista de las autoridades, se trasladaba a la universidad..

La huelga se prolongó ante la resistencia civilista. Sin embargo, los estudiantes lograron el apoyo del futuro tirano, Augusto B. Leguía, quien llegó al poder mediante un golpe de Estado, y en esos momentos le convino presentarse como “maestro de la juventud”. Respaldó las demandas universitarias y populares. porque le resultaban útiles para deshacerse del grupo civilista.

En un decreto gubernamental de septiembre de ese año, se integraron dentro de los estatutos de San Marcos: las cátedras libres (se declararon vacantes las tachadas por los jóvenes), el cogobierno, la asistencia libre, el derecho de tacha (la posibilidad de repudiar a un maestro por parte de los alumnos) y se reconoció oficialmente la Federación de Estudiantes del Perú. Asimismo, los estudiantes consiguieron la promulgación de leyes sancionantes del ideario reformista (la Ley Orgánica de Enseñanza de 1920 reconoció el cogobierno y la autonomía universitaria). Con la incorporación de los estudiantes al Consejo Universitario de San Marcos y la renovación docente parecía terminar el conflicto, no así la acción reformista.

No obstante, la originalidad del reformismo peruano no se encuentra en lo realizado por los reformistas de San Marcos (por ejemplo durante el rectorado de Manuel Vicente Villarán) ni tampoco por la Reforma de corte liberal-académica llevada a cabo en la Universidad Cuzqueña, donde profesores y estudiantes acordaron una Reforma más avanzada que la limeña. El concepto a analizar aquí, por ser representativo de la modalidad popular socialista, es el relativo a las universidades populares.

Cuzco fue testigo, en el año de 1920, del Primer Congreso Nacional de Estudiantes (organizado por Haya de la Torre, legendario líder estudiantil), cuya celebridad radica por dos de sus resoluciones. Una de ellas, relativa a la educación indígena. A manera de "recomendaciones", el Congreso estableció la necesidad del "estudio científico de la raza"; de adaptar la organización pedagógica a las condiciones nacionales; "la preparación de maestros indígenas especiales" y la realización de la extensión universitaria con los indios

La inclusión de la problemática indígena dentro de las preocupaciones universitarias constituyó una contribución original del reformismo universitario peruano, sin olvidar que en México también comenzaba a desarrollarse una corriente indigenista de gran trascendencia latinoamericana e internacional. El reconocimiento de la realidad indígena significó que el pensar autonómico universitario daba un salto: el reflexionar sobre la

circunstancia propia, ahora, implica considerar sin exclusiones a la realidad social (a la marginación social se le agregaba la marginación intelectual del indio). La cultura universitaria, si se precia de “autónoma”, debe hacer suya la realidad india. Además, el indigenismo, al denunciar la terrible opresión india, permitió hacer de la autonomía universitaria una función crítica frente al Estado y al sistema socioeconómico.

El otro acuerdo congressional de gran repercusión fue la creación de las “universidades popular”. A Haya de la Torre, en su calidad líder estudiantil, se le encargó la organización del novedoso organismo. De acuerdo con la resolución del Congreso, la Universidad popular:

- Estaría sujeta a la dirección estudiantil (la Federación de Estudiantes de Lima);
- Su orientación: “deberá preocuparse a la vez del perfeccionamiento intelectual, moral y físico del obrero”;
- “Tendrá intervención oficial en todos los conflictos obreros, inspirando su acción en los postulados de justicia social” (debía apoyar al movimiento obrero y popular);
- “Impartirá enseñanza de cultura general de carácter nacionalista y también de especialización técnica, orientada a las necesidades regionales;
- “Y deberá estar exenta de todo espíritu dogmático y partidarista”⁸³.

1921 presenció el rebrotar de la crisis universitaria y el inicio del viraje leguista. Leguía instauró la dictadura, haciendo letra muerta la recién jurada Constitución. Desató la represión y, con ello, sólo echó leña al fuego reformista, pues provocó que los profesores se organizaran y protestaran contra su gobierno. Ante la violencia gubernamental, maestros y estudiantes reformistas decidieron clausurar la Universidad de San Marcos. Se produjo la desbandada universitaria

⁸³“Primer Congreso Nacional de Estudiantes”, Perú, 1920 en CUNEO Dardo (comp.), *La Reforma Universitaria*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, p.31 y 32.

Un año después comenzó la reorganización de la casa de estudios, con la promesa oficial de respetar su autonomía y otorgarle apoyo económico. La puesta en marcha de la Reforma mantuvo la crisis. Los estudiantes comenzaron hacer efectivo los derechos conquistados, lo cual, fue motivo de conflictos con los profesores y autoridades. El derecho de tacha, especialmente, creó fuertes fricciones con los docentes. Ante los constantes y graves problemas creados, se reglamentó tal conquista, y se intensificaron las negociaciones políticas entre autoridades, catedráticos y jóvenes, a fin de resolver internamente los conflictos.

Dentro del marco de la crisis universitaria de 1921, Haya de la Torre fundó la universidad popular (poco después, se establecerían universidades populares en Cuba, Uruguay y otros países de la región) con el lema “la Universidad Popular no tiene más dogma que la justicia social” y, en 1923, se le bautizó con el nombre de “González Prada”. Su instauración pretendió realizar una idea sobre la educación y la sociedad, muy influenciada por el marxismo, en su vertiente después conocida como “aprista”.

El marxismo fue ganando terreno, tanto por el entusiasmo despertado por la Revolución soviética como por la implantación de la dictadura y el agudizamiento de la crisis económica y social. Ello ocasionó la radicalización del movimiento estudiantil y la proliferación de una concepción política revolucionaria de la universidad. Mientras que el reformismo argentino se cionó a un modelo liberal-académico, cuya vinculación con la sociedad se produce a partir de la realización de las funciones sustantivas-, el reformismo peruano –y el cubano, todavía más beligerante- se sustentó en una ideología socialista. El socialismo marxista, particularmente, hace de la revolución el único medio de liberación y transformación social.

Así, los reformistas peruanos propusieron un “nexo orgánico” de los universitarios con las clases populares, generando, por ende, un modelo universitario específico para cumplir con el compromiso social, aunque particularizando en un sector del pueblo, el trabajador

explotado. Con ello, el reformismo “da un salto”: del modelo liberal-académico cordobés, a uno popular-socialista, de corte marxista y antiimperialista, en el que imperaban los objetivos sociales y políticos sobre los académicos.

Los primeros dos años fueron exitosos, aprovechándose del entusiasmo universitario, intelectual y popular. La enseñanza era gratuita: los alumnos pagaban y los profesores no cobraban; era sostenida por los sindicatos, la Universidad de San Marcos, aportaciones estudiantiles e individuales. La asistencia libre. Era gobernada por una junta de profesores, con participación de alumnos, pero cuyas resoluciones debían ser ratificadas por la asamblea general estudiantil. Dentro de la junta, los profesores podían discutir libremente, pero una vez resuelto un asunto, todos ellos debían disciplinarse y ejecutar las resoluciones (al igual que en un partido), inclusive si existiera el riesgo de prisión. Naturalmente, Haya fue uno de sus incansables profesores, organizadores e impulsores. En 1923 se integró José Carlos Mariátegui como maestro, y con quien Haya mantuvo una famosa y trascendental polémica teórico-política.

La labor de los reformistas populares no se concretaba a la estrictamente intramuros, sino que, además, su quehacer social consistió en organizar y otorgar conciencia de clase al proletariado, y no exclusivamente “ofrecer solidaridad”. Su activismo contagió a los universitarios de San Marcos, a los reformistas del Cuzco y los “populares” participaron en cuanto lucha social se presentaba: contra “la tiranía de Leguía”, “contra el imperialismo yanqui”, “por la reivindicación del indígena” o “por la revolución peruana”. La orientación política proletaria le ganó la confianza obrera, y la Universidad se transformó en un “bastión revolucionario”.

Leguía respondió a la acción universitaria popular con la represión. La ocasión se presentó en 1923, cuando el dictador consolidó su alianza con los intereses capitalistas norteamericanos y la poderosa Iglesia. Incluso, Leguía firmó un concordato con el Vaticano con el objeto de asegurar su apoyo, a cambio de suprimir toda libertad religiosa. Como

coronamiento de la alianza Estado-Iglesia, ésta decidió organizar una ceremonia de "consagración de la república peruana al Corazón de Jesús (mayo). Haya y los universitarios populares encabezaron un frente amplio contra el intento gubernamental de fortalecer los intereses conservadores y católicos. La movilización universitaria y popular fue intensa y amplia: grandes manifestaciones, apasionados discursos, protestas obreras, sitio y defensa de la Universidad...recibieron como respuesta la violencia gubernamental. Las jornadas de mayo concluyeron con innumerables heridos y muertos del bando "popular", aunque se logró la cancelación de la ceremonia religiosa.

La persecución gubernamental contra Haya y los reformistas políticos continuó. Más aún cuando los jóvenes decidieron promover a Haya para encabezar la reorganizada federación estudiantil. El día de las elecciones Haya fue apresado y deportado, pese a la enorme movilización, incluyendo un paro general obrero, demandante de su libertad. Leguía no cedió, y aunque hizo concesiones menores, puso en marcha una contrarreforma universitaria como parte de una política autoritaria y de restauración oligárquica.

Efectivamente, para entonces, Leguía había consolidado un modelo de desarrollo capitalista oligárquico sustentado en la articulación de un sector moderno exportador, dominado por el capital extranjero y la gran burguesía local, con uno subordinado y atrasado —con predominio terrateniente y explotación servil. Las clases sociales afectadas por el nuevo modelo neoligárquico, entre ellos los campesinos, indígenas, obreros y clases medias, protagonizaron importantes luchas, que mantuvieron viva la llama reformista.

El desterrado Haya de la Torre, desde México en 1924, propuso la creación de una Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), aglutinante de los trabajadores manuales e intelectuales en torno a una plataforma común: acción contra el imperialismo yanqui; la unidad política latinoamericana; la nacionalización de tierras e industrias; la internacionalización del canal de Panamá y la solidaridad de las clases y pueblos oprimidos. El APRA (en cuya organización participó Mariátegui) no sería un partido sino —según su

concepción original- un frente policlasista internacional de lucha antiimperialista y liberación nacional.

Así, con el APRA, el reformismo universitario se “partidariza”: los universitarios se convierten en sujetos políticos, y en el caso de Haya, con relevancia continental. Por las peculiares circunstancias peruanas (dictadura), el reformismo universitario se radicalizó, como consecuencia de un conflicto de alta intensidad con el Estado, que le costó sangre, persecuciones y conquistas reformistas.

Haya de la Torre escribió, en ese mismo año del 24, que la reforma debe “proletarizar lo más posible las universidades”; hacer del estudiante en “simple obrero intelectual”, “hacer del profesional un factor revolucionario y no un instrumento de la reacción”. Es decir, la vinculación social de las “universidades populares” consistía en ponerlas al servicio del pueblo trabajador para redimirlo de su explotación.

En un carta que dirigió a Julio A. Coello (1926), donde da instrucciones para establecer una sección nacional del APRA, aseguró que:

para preparar la conciencia popular, instruir a las masas y organizar el “frente único” de trabajadores manuales e intelectuales, deben instituirse Universidades Populares del tipo de la González Prada del Perú o de José Martí, de Cuba, donde los trabajadores intelectuales instruyen a los trabajadores manuales...de nuestros grandes problemas históricos y de los dos grandes apotegmas de nuestro programa; lucha antiimperialista y unidad de los pueblos de América Latina, que a su vez, suponen como condición previa el derrocamiento del poder político de las actuales clases gobernantes y la toma de él por el APRA...⁸⁴

⁸⁴HAYA DE LA TORRE, Victor cit. en BERNALES, Enrique, Origen y evolución de la universidad en el Perú” en Revista Mexicana de Sociología, México, UNAM, año XLIII, vol.XLIII, núm 1, ener-mar de 1981, p.483

La función social de las universidades populares es, entonces, eminentemente política, y esta visión tendrá considerable influencia en todos aquellos que enfatizan “el rasgo popular” de la universidad de la Reforma. “Lo popular” ya no significa gratuidad, investigación social o extensión universitaria (como la visión cordobesa), sino un compromiso político con las luchas antioligárquicas y antiimperialistas del pueblo trabajador. Por tanto, la universidad (y su autonomía), se convierte en “un instrumento de combate” del frente popular contra la opresión clasista y por la redención nacional.

Así, la autonomía no se reduce ya, a un reformismo o una función crítica y social, sino que adquiere un “perfil revolucionario” de “liberación social actuante”. De esta forma, la universidad tiende a convertirse en un brazo intelectual de una clase especial, la proletaria, cuyas metas son “revolucionarias”. Es la autonomía desde la óptica marxista, aunque en su modalidad aprista, diferente al “marxismo revolucionario” de Mariátegui (o al de Mella en Cuba), quien fundó el Partido Socialista Peruano en el 28, otorgándole al reformismo universitario un carácter estrictamente socialista (y no sólo antimperialista como Haya), es decir, proletario revolucionario, incluso, abiertamente opuesto al Partido Aprista.

Es decir, el afán estudiantil por otorgarle autonomía institucional a la universidad produce el resultado paradójico que compromete su autonomía, tanto intelectual (al someterla a una determinada concepción ideológica, en este caso, el marxismo) como institucional (al enfrentarla directamente con el Estado). La politización es uno de los fenómenos característicos de las universidades latinoamericanas posreformistas, aunque en el caso peruano, como en tantos otros, derivó en ultrapolitización, crisis, grave conflicto con el Estado, intervención y hasta clausura de la universidad.

Por lo pronto, diremos que la ultrapolitización universitaria (observada nuevamente en San Marcos con el segundo movimiento de Reforma de 1930, surgido para reconquistar los principios reformistas) se ha considerada como uno de los grandes problemas que enfrentan las universidades públicas peruanas, y suele mencionarse como una de las consecuencias

negativas de la Reforma, pues “la universidad política” subordina lo académico a la consecución de metas extrauniversitarias, de tipo partidista y político en general.

Indudablemente, el contexto político y social (dictaduras, violaciones masivas a los derechos humanos, subdesarrollo económico oligárquico, pauperismo indígena, etc.) fue determinante para el sentido radical de la Reforma peruana y el peculiar modelo universitario producido. Ante un clima de fuerte opresión y de carencia de alternativas políticas (conflicto de alta intensidad con el poder público), la universidad quedó como el único espacio de expresión y movilización de las clases medias y populares.

Por ello, no obstante los efectos negativos apuntados para la universidad, la asunción del marxismo por los reformistas ha significado un enriquecimiento de la autonomía y la cultura universitaria, pues su énfasis en la denuncia de las injusticias y desigualdades sufridas por las mayorías ha obligado a concretizar y profundizar el compromiso social de las universidades, y a generalizar en el terreno de la cultura, el imperativo de pagar la deuda social tenida con las clases populares. Pero la universidad política será analizada con mayor detenimiento en el próximo capítulo.

En síntesis, la modalidad popular-socialista consistió en configurar una universidad:

- a) Política (independiente, más que autónoma, enfrentada al Estado y con objetivos revolucionarios)
- b) Partidarista (unida o aliada a organizaciones partidistas, sindicales y sociales)
- c) Ideológica (lo académico subordinada a un dogma socialista o marxista)
- d) Popular (gratuita, abierta especialmente a la clases populares, y con fines de justicia social y liberación nacional)
- e) Democrática (asambleismos, gestión directa, horizontalidad)

De este modo, el reformismo popular-socialista se puede definir como una modalidad instauradora de una universidad partidista, dogmática, popular y democrática, con objetivos

políticos revolucionarios y metas de justicia social y liberación nacional.

Referencias

1. La Universidad de Córdoba

- ANSALDI, Waldo, "Una modernización provinciana: Córdoba, 1880-1914" en *Estudios*, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, junio 1996- junio 1997, No. 7-8, pp.51-80
- AVELLANEDA, Nicolás, "En la Universidad de Córdoba" en *Estudios...op.cit.* pp.231-232
- BALDO LACOMBA, Marc, "La Universidad de Córdoba ante la Ilustración" en *Universidades españolas y americanas...op.cit.*, pp.67-69
- BUSTOS, Zenón, *Anales de la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba, 1902, 3 vols.
- CARCANO, Ramón J., "La reforma de la enseñanza superior" en *Estudios...op.cit.* pp.251-266
- CASEY, Alfredo, *Evolución de las universidades argentinas*, Argentina, Ediciones Cortezas del Roble, 1953.
- ESQUIU, Mamerto, "Elogio fúnebre del Iltmo fundador de la Universidad de Córdoba, Rmo. D. Fray fernando de Trejo y Sanabria" en *Estudios...op.cit.* pp.233-
- FERNANDEZ RANGEL...op.cit.
- FIGUEROA ALCORTA, José, "En la Universidad Nacional de Córdoba" en *Estudios...op.cit.* pp.289-296
- FURLONG, Guillermo, *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de La Plata, 1536-1810*; Buenos Aires, Ed. Guillermo Kraft, 1947.
- GARRO, Juan M, *Bosquejo Histórico de la Universidad de Córdoba*, Buenos Aires, Imprenta y Tipografía Biedma, 1982.
- GONZALEZ, Joaquín V., "La Universidad de Córdoba en la cultura argentina" en *Estudios...op.cit.* pp. 267-279

GUTIERREZ, Juan María...op.cit.

LUPERI, Francisco, *Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1973.

MAGNASCO, Osvaldo, "Discurso en la Universidad Nacional de Córdoba" en *Estudios...op.cit.* pp.245-249

MARTINEZ, Isidoro, *La Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1968.

MARTINEZ PAZ, Enrique, *La formación histórica de la provincia de Córdoba*, Universidad de Córdoba, 1941.

MARTINEZ PAZ, Fernando...op.cit.

MATIENZO, José Nicolás, "Al instituir la Reforma Universitaria de Córdoba" en *Estudios...op.cit.* pp.297-299

PALACIOS, Alfredo L., *La universidad nueva*, Buenos Aires, Ed. Gleizer, 1957.

RODRIGUEZ CRUZ, Agueda María, *Historia de las universidades hispanoamericanas*, Bogotá, Imprenta Patriótica, 1973, t.I.

Id. *La Universidad en la América Hispánica...op.cit.*

TEDESCO...op.cit.

VIÑAS, Raúl Horacio, *El mito de la reforma*, Santa Fe, Juventud Universitaria de Acción Católica, 1953.

2. La Reforma Universitaria

BAGU, Sergio, et al, *La realidad argentina en el siglo XX*, México, FCE, 1973.

"Bases para la Reforma de la Universidad del Cuzco" en CUNEO, Dardo (intr. y comp.), *La reforma universitaria*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, s/f., pp.109-112

BERNALES, Enrique, "Origen y evolución de la universidad en el Perú" en *Revista mexicana de sociología*, México, UNAM, año XLIII, vol.XLIII, núm.1, enero-marzo de 1981, pp.455-506

BERNALES, Enrique y ZOLEZZI, Lorenzo, "Significado histórico de la autonomía

universitaria en Perú” en WITKER, Jorge (coord.), *La Autonomía Universitaria en América Latina*, México, UNAM, 1979, t.II.

BIAGINI, Hugo, “El paradigma de la reforma universitaria en América Latina. Sus críticos históricos y su vigencia actual”. *Jornadas internacionales interdisciplinarias sobre eficiencia y justicia social. Desafíos a América Latina*, Río Cuarta, Argentina, Fundación ICALA, noviembre de 1996.

CASEY...op.cit.

CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio, *La Reforma Universitaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983, 2 vols.

CORNEJO KOSTER, Enrique, “Crónica del movimiento estudiantil peruano” en PORTANTIERO, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*, México, Siglo XXI, 1978

COTLER, Julio, et al, *Perú hoy*, México, Siglo XXI, 1971.

CUNEO, Dardo, “Extensión y significado de la Reforma Universitaria”...op.cit.pp.IX-XXII

DEL MAZO, Gabriel, *Estudiantes y gobierno universitario*, Buenos Aires, El Ateneo, 1955
Id. (comp.), *La Reforma Universitaria. El movimiento argentino*, Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1967, 3 vols.

Id. *La reforma universitaria y la universidad latinoamericana*, Buenos Aires, Del Plata, 1957.

FERRER, Aldo, *La economía argentina*, México, FCE, 1963.

GONZALEZ, Julio V., “Significado de la Reforma Universitaria” en DEL MAZO, Gabriel, op.cit.pp.18-24

GRACIARENA, Jorge, “Clases medias y movimiento estudiantil. El Reformismo Argentino: 1918-1966” en *Revista mexicana de sociología*, vol.33, núm.1, enero-marzo de 1971, pp.61-100

HAYA DE LA TORRE, Víctor, “La reforma universitaria y la realidad social” en DEL MAZO, Gabriel, *La Reforma Universitaria. El movimiento...op.cit.pp.95-97;*

Id. “La reforma universitaria” en DEL MAZO, op.cit.pp.95-106

HURTADO DE MENDOZA, Mariano, “Carácter económico y social de la Reforma

- Universitaria” en DEL MAZO. op.cit.pp.43-48
- INGENIEROS, José, “La universidad del porvenir” en *Obras completas*, Buenos Aires, Ediciones Mar Océano, 1961, t.VI, pp.277-289
- Id. “La revolución universitaria se extiende ya por toda la América Latina” en DEL MAZO, op.cit.pp.59-60
- KAPLAN, Marcos, “Autonomía Universitaria, Sociedad y Política en Argentina (1918-1978)” en WITKER, op.cit.
- KORN, Alejandro, “Reforma Universitaria” en *Obras completas*, Argentina, De. Claridad, 1949, v.3, pp.652-713
- MARIÁTEGUI, José Carlos, “El proceso de la instrucción pública” en *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, México, Ediciones Era, 1979, pp.94-145.
- MARSISKE, Renate, *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México 1918-1929*, México, UNAM, 1989
- PALACIOS...op.cit.
- PORTANTIERO, op.cit.
- PRADO, Javier, “El problema de la enseñanza” en ZEA, Leopoldo (intr. y comp.), *Pensamiento positivista latinoamericano*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, t.V.
- RIBEIRO, Darcy, *La universidad necesaria*, México, UNAM, 1982.
- RIPA ALBERDI, Héctor, “La Reforma Universitaria” en DEL MAZO, op.cit.pp. 1-4.
- ROCA, Deodoro, “La nueva generación americana” en PORTANTIERO, Juan Carlos, op.cit.pp.307-311
- ROCA, Deodoro, et al, *La Reforma Universitaria, 1918-1998*, Argentina, Editorial La Página, 1998.
- RODRIGUEZ, María Elena, *La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 y su vigencia*, México, UNAM, 1972 (Deslinde, 23).
- ROMERO, José Luis, “El ensayo reformista” en *Situaciones e ideologías en Latinoamérica*, México, UNAM, 1981.
- SANCHEZ, Luis Alberto, *La universidad latinoamericana*, Guatemala, Editorial Universitaria, 1949.

- SANGUINETTI, Florentino, "Universidad y universalidad cultural" en CIRIA...op.cit.
- SOLARI, Aldo, "Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina" en *Revista mexicana de sociología*, vol. XXIX, núm.4, octubre-diciembre de 1967, pp.853-869
- SOLARI, Manuel, *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1949
- TUNNERMANN BERNHEIM, Carlos, *Sesenta años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-1978)*, Costa Rica, EDUCA, 1978.
- VILLARAN, Manuel Vicente, "Misión de la universidad latinoamericana" en ZEA, Leopoldo, *Pensamiento...op.cit.pp.*
- VIÑAS...op.cit.
- WEINBERG, op.cit.
- YEPES DEL CASTILLO, Ernesto, *Perú 1820-1920. Un siglo de desarrollo capitalista*, Lima, IEP-Campodonico Ediciones, 1972.
- ZEA, Leopoldo, *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976.
- Id. *La autonomía universitaria como institución latinoamericana*, México, UNAM, 1988.

CAPITULO II

MODELOS

DE

AUTONOMIA

UNIVERSITARIA

EN

AMERICA LATINA

INTRODUCCION

Según se estudió en el capítulo anterior, una de las consecuencias fundamentales de la Reforma Universitaria fue la aparición de la universidad latinoamericana actual, el primer modelo surgido de nuestra realidad, configurado de acuerdo a la circunstancia propia y orientado a satisfacer necesidades de la misma. La autonomía como fenómeno jurídico-institucional es resultado de la Reforma y sus implicaciones sociales, políticas y culturales.

La autonomía es uno de los componentes fundamentales de la universidad latinoamericana, porque articula las diversas atribuciones organizacionales e intelectuales en función de la misión social de la casa de estudios. La autonomía cordobesa supera los esquemas corporativistas o gremialistas, pues no sólo la considera un principio consubstancial al quehacer universitario (sin ella no es concebible su función académica, libre, crítica y alternativa), sino que le otorga un sentido social: la razón de ser universitaria consiste en resolver los grandes problemas nacionales, especialmente los relativos a la histórica deuda con las mayorías. Así, una institución de educación superior obtiene autonomía para realizar una labor académica orientada a la satisfacción de ancestrales necesidades sociales en materia de ciencia y humanidades..

Entonces, la autonomía reformista revela una concepción nueva de universidad. La institución tradicional, "oligárquica y profesionalista", es sustituida por una casa de estudios libre y plural, democratizada en sus órganos de gobierno, renovada pedagógicamente y comprometida socialmente.

De la Reforma de Córdoba se derivan –según se revisó en el capítulo anterior- dos modalidades autonómicas, dentro de las cuales podemos ubicar el resto de la experiencias reformistas latinoamericanas: la liberal-académica y la popular-socialista. El reformismo "liberal-académico" da lugar a la universidad hoy predominante: consiste en el cogobierno

de profesores y estudiantes y graduados, a fin de participar en el gobierno universitario y asegurar la renovación pedagógica, profesional y científica, en un ámbito de libertad docente y de investigación, con la finalidad de extender la cultura, democratizar la educación, desempeñar una función crítica y responsabilizar socialmente a la Universidad. Este es el modelo imperante en América Latina.

Pero el reformismo cordobés también inspiró la aparición de “universidades populares” y una concepción política de la casa de estudios. La modalidad popular-socialista (manifestada de manera sobresaliente en Perú y Cuba) asume los principios y rasgos reformistas (particularmente los relativos a la democratización de la enseñanza, y la función crítica y transformadora), aunque conceptual e institucionalmente los configura siguiendo una orientación partidista y revolucionaria. En consecuencia, el proyecto académico, derivado de los principios liberales reformistas, queda supeditado a una concepción política, resultado, a su vez, de una interpretación popular-socialista de aquellos.

La universidad política, al igual que la académica no surgen en el vacío ni son consecuencia de una “voluntad universitaria”: son producto de una dialéctica política, de tipo constructivo (en el segundo caso) o conflictiva (la popular-socialista). Y la dialéctica conflictiva puede ser de mediana o alta intensidad, dependiendo de la gravedad de las contradicciones sociales y políticas en juego.

Sin embargo, con la Reforma Universitaria a penas comenzaba la historia de la autonomía institucional. Ante las fuertes y contrastantes crisis y antagonismos políticos, que dieron lugar a permanentes contrarreformas y restauraciones universitarias, la constitucionalidad de la autonomía se convirtió en un imperativo de los universitarios: no sólo para “asegurar” la continuidad del modelo reformista, sobre todo en su modalidad cordobesa, y así “proteger” a las casas de estudio, sino para “garantizar” la función universitaria como tal, y el cumplimiento de su misión social.

La constitucionalidad de la autonomía (donde se produjo) fue resultado de luchas sociales insertas dentro de un proceso amplio de democratización política y promotor de reformas constitucionales tendientes a modificar el papel del Estado en la vida económica, social y política. El Estado fue asumiendo amplias funciones y responsabilidades tendientes a fortalecer las instituciones políticas, hacer efectivas las libertades individuales, ejercer un papel mayor dentro de la economía, y llevar a cabo un programa social que incluye la "garantía" de los derechos laborales, de salud, seguridad social, vivienda, alimentación y educación. En este rubro (la enseñanza superior, concretamente) diversas Cartas Magnas establecen la obligación estatal de impulsarla y organizarla, y comprenden el principio de la autonomía.

La conquista de la autonomía únicamente fue el comienzo de una accidentada historia de avances, y retrocesos jurídicos y políticos en relación con este principio, dado el militarismo, la violencia y las crisis existentes en la región.. La historia de la autonomía implica, entonces, su inserción dentro de la evolución social, económica, política y cultural de cada nación. Es evidente la imposibilidad de analizar la problemática universitaria al margen de ese acontecer. Pero hacer este análisis a escala continental, presupone una historia general de las universidades de Latinoamérica, sistematizada y organizada conforme a categorías o periodos específicos, es decir, resultado del desarrollo universitario mismo (y no del político, económico o de cualquier otro), lo que aún está por hacerse. Asunto que se dificulta, si consideramos *la ausencia de una teoría propia explicativa del fenómeno universitario latinoamericano*.

El presente capítulo pretende ser una aportación a la creación de categorías y conceptos propios para el estudio de la autonomía universitaria en Latinoamérica. Para empezar, diremos que todo esfuerzo en tal sentido *debe partir de la historia nuestra y de la investigación empírica*, sin las cuales la reflexión sería abstracta, especulativa y, finalmente heterónoma, de experiencias y teorías ajenas a la realidad de la región, como casi siempre ha sucedido. El conocimiento histórico debe ser el punto de partida para crear, mediante la

reflexión rigurosa, racional, global y crítica, categorías y conceptos descriptivos, interpretativos y/o explicativos del fenómeno universitario.

Sin embargo, nuestro propósito no puede ser más que modesto; ante la ausencia de una teoría sobre la universidad latinoamericana, entonces, el análisis tiene que ir de lo particular a lo general. Es decir, construyendo categorías, conceptos o modelos específicos (acerca de la autonomía, que es el caso aquí analizado), se irá elevando, paulatinamente, el edificio científico y filosófico necesario para un conocimiento de aquello que llamamos "universidad latinoamericana". Por lo pronto, la daremos por supuesta (pese a la dificultad anteriormente señalada), y únicamente expondremos los instrumentos conceptuales y, principalmente, definiremos y explicaremos los *modelos* de autonomía (claustral, política y académica), derivados del estudio histórico y fáctico de la realidad universitaria latinoamericana.

Por modelo comprendemos una construcción teórica consistente en un conjunto de rasgos significativos y generales, de estructura y comportamiento de un objeto, que nos permite ubicar, analizar, comprender, interpretar y valorar a una serie de experiencias particulares. No es una categoría pura de esencias abstractas sino, por el contrario, el modelo es extraído de la historia y únicamente aspira a establecer notas principales de un objeto dado, y con una relativa generalidad, pero suficiente para poder explicar experiencias particulares.

El modelo de autonomía, concretamente, es resultado de considerar el proyecto de universidad, y la dialéctica entre ésta, el Estado y la sociedad. A lo largo de la historia, el reclamo de autonomía universitario ha dado lugar a tensiones y conflictos con los poderes dominantes, especialmente el poder público, y la consecuencia de ello, han sido determinados modelos de autonomía. Así, la dialéctica política entre la universidad y el Estado ha generado diversas clases de autonomía, dependiendo del grado de intensidad del conflicto, o de la ausencia de él.

La *autonomía claustral* es producto de un *conflicto de mediana intensidad*, es decir, si el enfrentamiento entre la casa de estudios y el poder público no se da dentro de un clima de graves y radicales tensiones políticas (regionales o nacionales) y, por ende, no se produce un antagonismo irresoluble. El fenómeno de la autonomía claustral se presenta cuando la universidad reformista entra en conflicto de mediana intensidad, ideológico y político, con el Estado. En esta experiencia, la universidad se hace un islote, academicista, científicista o culturalista, sin que esté exenta de las presiones, directas o indirectas, del Estado o de factores de poder extrauniversitarios. Pese a las intenciones universitarias, aparece la ultrapolitización y la crisis como fenómenos recurrentes. La universidad termina por paralizarse, peligrando no sólo su autonomía, sino su viabilidad institucional, pero, y esto es muy importante resaltarlo, no hay un antagonismo irresoluble con el poder público ni su enfrentamiento forma parte de un conflicto social generalizado. En consecuencia, resulta posible *una salida negociada* entre universidad y Estado.

La *autonomía claustral* la podemos definir, entonces, como la capacidad universitaria de generar alternativas universitariamente idóneas (a través del ejercicio pleno de sus facultades organizativas e intelectuales), aunque *socialmente inviables*, dado el antagonismo académico y conceptual con el Estado, pero principalmente por el enfrentamiento político (de mediana intensidad) que se mantiene con éste. Se produce así el *enclaustramiento* academicista, científicista o culturalista, el conflicto, la crisis, la parálisis, y a final de cuentas la negociación con el poder público. Este modelo fue elaborado a partir del estudio de nuestra Universidad Nacional, durante los lapsos de la “autonomía limitada” (1929-1933) y la “autonomía absoluta” (1933-1944), y que serán motivo de nuestro análisis

Si bien la experiencia de la Universidad Nacional en esos años tuvo fuertes dosis traumáticas, en la historia universitaria latinoamericana han acontecido otras situaciones todavía más críticas: si existen profundas contradicciones o antagonismo irresoluble entre el Estado y la sociedad, se genera un *conflicto de alta intensidad*, y surge una *autonomía política*. Esta ha aparecido cuando una grave crisis política nacional (o regional en los casos

de las universidades públicas estatales), fricciona las relaciones con el Estado hasta generar un violento enfrentamiento, que culmina con la intervención física (policial, militar) de la universidad, con el cercenamiento de su autonomía, y el comienzo de un periodo de postración o decadencia. No hay negociación posible, y tal conflicto sólo es el inicio de un largo periodo de “reajuste” en la relación (modificación autoritaria de la estructura de gobierno y académica), si sólo es local, o de represión y postración universitaria, si la crisis política es profunda y de alcance nacional. En este último caso, los universitarios –como casi toda la sociedad- es víctima del terrorismo de Estado.

En dicho enfrentamiento, suele imperar una concepción política de la universidad., producto de la radicalización de la radicalización de la Reforma Universitaria en su modalidad popular-socialista. La concepción política de universidad la incorpora dentro de un proyecto “más amplio” y con fines claramente extracadémicos: el Estado puede provocar fricciones o conflictos con la Universidad, si tiene para ella “planes políticos deliberados”, incompatibles con sus funciones sustantivas (como es el marginarla a través de la reducción presupuestaria o acosarla política y físicamente), aunque funcionales para el poder. Pero, también, desde los partidos políticos la universidad puede ser concebida como un bastión o ariete político, revolucionario, dentro de una estrategia de ganar posiciones y/o combate frontal con el poder público. A su vez, los grupos o las fuerzas internas (producto de concepciones o dinámicas propias) pueden sostener un proyecto político para la universidad.

Entonces, la *autonomía política* consiste en la generación de alternativas, académica socialmente inviables, tanto por el ejercicio político de la academia como por una relación conflictiva (de alta intensidad) con el poder público, dando lugar a un violento enfrentamiento y con la abrogación de la autonomía y del proyecto universitario mismo. Sin solución negociada posible, dada la amplitud, profundidad y polarización del conflicto social, tal dialéctica política puede producir un fuerte “reajuste” del proyecto universitario o salidas de corte fascista. El modelo de *autonomía política* ha sido un fenómeno recurrente

en la región, y son muy variados los casos. Algunos muy evidentes (la Universidad de Sinaloa, Guerrero o Puebla en México), y otros más complejos y polémicos como el caso de la Universidad de Buenos Aires durante el periodo 1955-1966, cuya revisión haremos en este capítulo.

El reformismo cordobés generó la universidad académica; la institución consagrada a sus funciones sustantivas, de docencia, investigación y extensión de la cultura, a fin de cumplir su responsabilidad social, y manteniendo un “modus vivendi con el Estado”, sin perder su carácter crítico y transformador. No obstante, las *autonomías claustral y política* revelan que la configuración e implantación de la *autonomía académica* ha sido un proceso largo y difícil.

En primera instancia, el imperativo por defender la autonomía dio lugar a una interpretación “negativa” de la misma. Vale decir, la autonomía entendida como el derecho a la autodeterminación organizacional e intelectual de la universidad pública, conseguido gracias a las luchas universitarias y a la democratización del Estado, manifestado con el constitucionalismo social y la aparición del régimen descentralizado.

Sin embargo, la conquista y la defensa de la autonomía tiene una finalidad suprema: la misión social. La universidad pública es un organismo descentralizado y obtiene la autonomía para satisfacer necesidades concretas. Se inserta en el entorno, se articula con el Estado y las múltiples instancias sociales con el objeto de responder a los requerimientos científicos, humanísticos y de formación profesional demandados por la nación. La autonomía es el medio a través del cual casa de estudios pretende satisfacerlos (especialmente los relativos a las grandes mayorías) con una particular orientación: el cambio social.

La particular articulación social de la universidad, y la configuración autonómica, dependen de la dialéctica establecida con el Estado. Lo específico de la *autonomía académica* radica

en que la universidad se erige en instancia crítica y alternativa de la sociedad, sin entrar en antagonismo ideológico ni conflicto político con el poder público, pues el contexto social así lo determina. Si no hay antagonismo entre Estado y sociedad, en consecuencia, hay un clima general que “favorece” (al menos por la libertad imperante) la labor académica, si bien la crisis económica y el neoliberalismo son ahora formidables obstáculos para la plena labora universitaria (creadora y propositiva).

De este modo, podemos definir la *autonomía académica* como la capacidad universitaria de generar alternativas idóneas, profesionales, científicas y humanísticas, a través del ejercicio de sus facultades organizativas e intelectuales indispensables para ello, y socialmente viables, debido a una relación constructiva con el Estado y la sociedad. Tal categoría fue elaborada a partir del estudio de la experiencia costarricense durante la reforma universitaria de los años cincuenta, específicamente, la impulsada por el rector don Rodrigo Facio, cuyo estudio será motivo del último apartado del capítulo

Cabe insistir en que los modelos autonómicos encontrados hasta ahora, claustral, político y académico, sólo intentan ser categorías definitorias de concepciones universitarias, y modos de articulación social diferenciales, producidos en el siglo XX. No son categorías puras. En cada experiencia histórica están presentes rasgos que les son comunes a las tres (después de todo tienen en común lo autonómico), pero hay notas dominantes que las caracterizan, y qnos esforzaremos en distinguir, analizar y conceptualizar.

Además, es pertinente aclarar que los términos *claustral, político o académico*, no designan al proyecto universitario ni a la dialéctica política entre la universidad y el Estado *en sí mismos*. Lo claustral, por ejemplo, no está dado por la específica concepción de universidad (como la de Antonio Caso) o por el particular conflicto entre la Universidad Autónoma y el gobierno de Lázaro Cárdenas, *sino por el “resultado” producido como consecuencia de la articulación entre ambos, el proyecto universitario y la relación con el Estado*. Lo claustral, lo político y lo académico es un derivado de dicha dialéctica, y no

califica ni al proyecto universitario (tesis) ni a la relación (antítesis) en sí mismas, sino a la “síntesis”.

En resumen, nuestras aportaciones en este capítulo son:

-La configuración de modelos de autonomía en América Latina, a partir del análisis de la interacción entre el proyecto universitario y el Estado. La dialéctica política entre la universidad y el Estado se ha caracterizado, en ocasiones, por un conflicto de mediana o alta intensidad, reproduciendo una conflictividad social de dicho carácter. Aunque, también, tal dialéctica ha sido constructiva o carente de enfrentamiento o antagonismo, y en estos casos, se incrementa, tanto la proyección como las articulaciones sociales de la universidad.

-Gracias a este análisis, y al estudio de las experiencias de la Universidad Nacional de México, la Universidad de Buenos Aires y la de Costa Rica, pudimos configurar los modelos de autonomía claustral, política y académica, respectivamente. Estos modelos, no sólo nos permiten explicar las experiencias particulares anteriormente mencionadas, sino que se erigen instrumentos conceptuales para la comprensión de otros casos específicos.

LA AUTONOMÍA CLAUSTRAL

Latinoamérica, durante el siglo XX, es rica en experiencias universitarias, algunas completamente inéditas, y otras con “cierto sabor rancio” (recordar la autonomización corporativa virreinal estudiada en el primer capítulo, por ejemplo), pues el ejercicio autónomo ha tenido como consecuencia el aislamiento de la universidad con respecto a las necesidades sociales, incluyendo las del Estado. Es el caso a analizar en este apartado, al cual hemos denominado modelo de *autonomía claustral*, porque el efecto de la articulación entre la concepción de universidad y la dialéctica con el poder público ha generado enclaustramiento y desconexión con la problemática real de la sociedad.

La *autonomía claustral* –según señalamos líneas arriba- es producto de un *conflicto de mediana intensidad* entre la universidad y el Estado debido a que no hay un antagonismo irresoluble ni una polarización total dentro de la sociedad. El fenómeno de la autonomía claustral se presenta cuando los universitarios, por defender su autonomía y el modelo liberal de universidad, se enfrentan con el poder público, y el resultado es el: enclaustramiento, la ultrapolitización interna, la crisis y la parálisis. La universidad queda, entonces, como “templo libre del saber”, pero desconectada de las necesidades sociales, y sujeta a fuertes presiones estatales y políticas en general.

Un caso interesante corresponde a la Universidad Nacional Autónoma de México en los años treinta y cuarenta de este siglo. El enclaustramiento no dio lugar a un “modelo puro”: conjuga rasgos de lo que llamamos *autonomía política* y de la *académica*, lo cual, habla de la complejidad de dicho caso. No obstante, según veremos, hay notas dominantes que nos permiten distinguir una *autonomía claustral*, gestada desde el establecimiento de la primera ley de autonomía (1929). Asimismo, para el investigador resulta atractivo este periodo por las polémicas filosóficas, ideológicas y políticas con respecto a la libertad de pensamiento, la libertad de cátedra, la autonomía, las relaciones de la universidad con el Estado y su papel en la sociedad, las metas de la educación, entre otros trascendentales aspectos.

Resulta pertinente comenzar el análisis con la interpretación de Juan Carlos Portantiero sobre la conquista de la autonomía universitaria en México. Para este autor, el movimiento proautonomista era simplemente corporativo, tendiente a distanciar a la universidad del Estado revolucionario, y conservar vivo a un baluarte del “Antiguo Régimen”, contrario al espíritu reformista cordobés. Esto es, el deseo autonomista de los universitarios mexicanos es visto como una aspiración anti o contrarrevolucionaria con el objeto de aislarse del movimiento popular, mientras que el “espíritu de la reforma” (cordobesa) fue una política de Estado, concretamente durante la época de José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación¹

Sin embargo, la cuestión es más compleja y en sentido inverso a lo señalado por Portantiero: *la lucha por la autonomía y la reforma por parte de los universitarios fue para defender el modelo de Justo Sierra, y el reformismo liberal-académico*. Así, como el propio Justo Sierra señaló que la Universidad Nacional no pretendía reinstaurar la Pontificia casa de estudios, tampoco los universitarios de la época revolucionaria pretendían conservar un bastión porfiriano. Simplemente, querían hacer suya la Reforma de Córdoba en su vertiente liberal (su concepto de autonomía así lo revela), si bien no lo explicitaron en estos términos.

Durante los veinte, México siguió sufriendo la zozobra y la violencia de las luchas caudillescas y las rebeliones armadas, cuyos momentos más dramáticos fueron la guerra cristera y el asesinato del presidente electo, Alvaro Obregón. No obstante lo traumático que fueron para el país estos hechos o las intenciones “unitarias e institucionales” del “jefe máximo” Plutarco Elías Calles durante el Maximato (1929-1935), las heridas políticas y religiosas no cicatrizaron. Continuaron las tensiones y los conflictos, tanto en las relaciones entre el Estado y la Iglesia como entre los mismos caudillos y caciques revolucionarios.

Este clima político conflictivo perjudicó a la universidad, pero en realidad la casa de

¹ PORTANTIERO, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978, p.66 y ss.

estudios no constituyó prioridad entre los revolucionarios. De por sí, la universidad había sido reducida a “dependencia administrativa del Estado”: la legislatura constituyente se había opuesto al proyecto de autonomía universitaria, argumentando que el Estado “la subsidiaba” y por el temor que la institución “cayera con los enemigos de la Revolución”. La política revolucionaria tenía otras prioridades.

El lema “Escuelas y Libros” se sumó al de “Tierra y Libertad”, pero era la educación elemental el objeto de interés de la Revolución. Esta descubrió, entre otras cosas, el enorme rezago educativo del pueblo, lo que exigía, a los ojos de los revolucionarios, aunque también de los maestros y pedagogos, concentrar los esfuerzos en la enseñanza primaria, normal y técnica, especialmente dentro el ámbito rural, y por todo el país, siendo esto congruente con el carácter eminentemente popular y nacionalista del movimiento armado. Pero este impulso no cuajo, sino a partir de José Vasconcelos, quien logró la reinstauración de la Secretaría de Educación Pública (1921).

Don José Vasconcelos, intelectual que gozó de la confianza de los revolucionarios, personificó los ideales educativos de la Revolución. Desde que fue rector de la Universidad Nacional ya había iniciado un movimiento de educación popular. La extensión universitaria se convirtió en una empresa alfabetizadora. Como secretario de Educación haría una “segunda revolución”, ahora educativa.

La cruzada vasconcelista fue una magna empresa misionera, alfabetizadora y movilizadora del potencial educativo y cultural del país. Promover la educación básica entre las clases populares e indígenas fue su prioridad. Los misioneros fueron la chispa de este gran movimiento cultural, promotor no sólo de “alfabetización”, sino de formación técnica, artística y humanística de carácter nacionalista. El nacionalismo cultural cristalizó también en el muralismo y la literatura, los que reflejaron ideales de la Revolución y el (re)descubrimiento de nuestro país.

En síntesis, según escribió don Samuel Ramos,

“su obra (de Vasconcelos) tendió a despertar la conciencia de una cultura nacional asentada sobre la raza, el idioma y la tradición”, orientada hacia “la realización de los más altos valores del espíritu”².

Vasconcelos le otorgó orientación (una filosofía) al proceso educativo revolucionario. Tal oleaje popular y nacionalista no incluyó a la universidad, pese a que en la concepción vasconceliana, aquella tenía que cumplir una misión rectora de la vida intelectual. El mismo Vasconcelos tuvo graves fricciones con la Universidad Nacional (su conflicto con la Preparatoria motivó la renuncia del rector Antonio Caso), además de oponerse a diversos proyectos que demandaban la autonomía. La misma Universidad estaba orientada por concepciones diferentes a las “nacionalistas culturales”.

Dentro de la zozobra institucional y la desconfianza gubernamental, la Universidad de Justo Sierra, la clásica institución liberal, luchaba por sobrevivir, preservar su autonomía intelectual e incorporarse a las corrientes reformistas poscordobesas.

En la casas de estudios se vivía fresca efervescencia de nuevas tendencias filosóficas que habían desplazado al positivismo. A principios del siglo XX (precisamente en los años del torbellino revolucionario), Henri Bergson, Emile Boutroux, William James y Arthur Schopenhauer ejercían profunda influencia entre los filósofos. Don Antonio Caso, merecerá especial atención: su evidente estatura filosófica y su defensa apasionada de la autonomía universitaria, lo hicieron un actor decisivo en estas primeras tres décadas de historia de la Universidad Nacional.

Antonio Caso “es el introductor de la filosofía bergsoniana en México” -según Samuel Ramos- inspirándole para hacer de la intuición la vía para llegar a una metafísica espiritualista. Caso demuestra la existencia de un orden espiritual (el desinterés estético, la caridad cristiana) diferente al material y económico, y no accesible al conocimiento

² RAMOS, Samuel, *Historia de la filosofía en México*, México, UNAM, 1990, p.215

científico. La crítica al positivismo lo llevó a una postura antiintelectual y pragmática, aunque en un sentido espiritualista-cristiano, reivindicador de valores universales.

Por el momento, no continuaremos con la presentación de su filosofía; más adelante nos detendremos concretamente en su pensamiento universitario. Interesa ahora señalar que el **modo de ser del propio Caso** constituyó un paradigma de vida universitario. Su pasión por la filosofía y las humanidades; la magistralidad de su cátedra; una ética de valores puros y convicciones firmes, reflejada en su entrega total y desinteresada por la cultura (y la autonomía necesaria para cultivarla), adquirieron carácter ejemplar para los universitarios. Gracias a las enseñanzas del filósofo, se generalizó la convicción sobre el imperativo de la “autonomía de la reflexión” dentro de la creación cultural como un momento indispensable y legítimo para la producción humanística y científica, cuyo corolario evidente era la autonomía.

La universidad, de este modo, es el sitio por excelencia para la enseñanza, la creación y difusión de la cultura; para un intelectual puro como Caso. Pero **el pensamiento y el modo de ser** ilustrados por Caso tenía sus riesgos. A juicio de Ramos, la filosofía de Caso tendió a encerrarse dentro de moldes europeos, sin aplicación a los problemas reales, pese a que el maestro nunca dejó de insistir sobre la misión social de la cultura (universidad) y el imperativo de conocer la realidad patria.

Aunque un peligro más del **modo de ser**, que de la filosofía casista en sí misma, era “producir” una universidad “enclaustrada” u orientada hacia un “culturalismo universal”, sin conexión con lo “concreto”. Vulnerable a los ataques del poder público y de los factores de poder.

Precisamente esta supuesta “desconexión” de la universidad con respecto a los “problemas reales” era lo cuestionado por parte del Estado revolucionario. Es célebre la severa crítica del secretario de Educación José Manuel Puig Casauranc, durante el acto inaugural de los cursos universitarios del año 25, quien no dejó de calificar a la institución de ser un

organismo “enfermo”, forjador de profesionales “cómplices de perpetuas explotaciones”...Para los revolucionarios en el poder la universidad era un “centro aristocrático del saber” y “bastión reaccionario del clero”, pues la posición independiente de la universidad se daba cuando la Iglesia se oponía a diversos artículos constitucionales, entre ellos el tercero.

Las diferencias con la política gubernamental, exacerbó sus intenciones monopolistas y reglamentadoras. En el caso de la Universidad, se impulsó una campaña de críticas en su contra. Es decir, los diferentes proyectos educativos (nacionalista revolucionario frente a liberal-reformista) fue el origen de la “desconfianza”, primero, el “distanciamiento”, luego, y finalmente, el conflicto y la ruptura entre el Estado y la casa de estudios.

Diversos hechos condujeron a ello. La creación de la escuela secundaria oficial por el Presidente Calles, provocó otro conflicto con la universidad al truncar el ciclo de bachillerato, y establecer una concepción educativa diferente, “al estilo norteamericano”. La cuestión normalista también fue causa de problemas.

Con Calles, en un contexto de grave crisis política nacional, el cuestionamiento universitario continuo. Se consideraba a la universidad una institución “*tan enclaustrada, tan cerrada, tan ajena...¡tantas leguas distante! del país*”, como afirmó el secretario de Educación, Ezequiel A. Padilla en el gobierno de Portes Gil, quien criticaba a la casa de estudios de no realizar investigación sobre los problemas nacionales. También cuestionó la vocación profesionalizante y mercantilista de sus egresados. Padilla expresaba un deseo generalizado de los revolucionarios: contar con una “universidad revolucionaria, nacionalista y popular”, y se presionaba a la institución para tal efecto.

Este sentir, olvidaba la decisiva participación de los universitarios en la obra vasconcelista, el florecimiento de las humanidades, y la cultura nacional. Ni que hablar de los prominentes universitarios que participaban destacadamente en la vida pública y política del país (Manuel Gómez Morín, Vicente Lombardo Toledano, por sólo citar a los miembros más

sobresalientes de los “7 Sabios”).

Por tanto, la universidad no estaba “tan distante del país”...aunque sí era un manantial de pensamiento independiente, y a mediados de los veinte comenzará un viraje filosófico, si bien dentro del modelo liberal de universidad.

Desde mediados de la década de los veinte, nuevas influencias filosóficas se hacen sentir: específicamente, la filosofías de José Ortega y Gasset, Max Scheller, y Nikolai Hartmann. El marxismo, por su parte, influía principalmente dentro del movimiento obrero y sus “intelectuales orgánicos”. Gracias a este nuevo influjo, nos cuenta Ramos, se cuestionó a Bergson y el “romanticismo filosófico” de Vasconcelos y Caso.

El perspectivismo de Ortega, concretamente, posibilita y legitima la creación de una filosofía propia. De nuevo Ramos:

La meditación filosófica podía muy bien servir a la definición de la circunstancia mexicana, a la determinación de lo que es o puede ser su cultura, tomando en cuenta las modalidades propias de nuestra historia y la forma en que éstas han modelado la fisonomía peculiar del hombre mexicano³

Las ideas de Ortega servían para crear una filosofía que fuera expresión de la circunstancia mexicana; que elaborara un objeto filosófico propiamente nacional, con sus correspondientes métodos y categorías analíticas y explicativas. Una filosofía que ofreciera soluciones también filosóficas, al mexicano, y de carácter universal, porque el mexicano es una “modalidad” del ser humano.

Se creaba así, un puente entre la filosofía universitaria y el nacionalismo educativo oficial. Pero a penas eran los comienzos de esta vertiente filosófica y, sobre todo, el contexto general y las circunstancias específicas no fueron favorables para reconciliar al Estado con

³ RAMOS, *ibid.* p.223

la universidad.

El marxismo resultó una filosofía atractiva dado su carácter supuestamente científico (“ofrece una visión acabada del mundo”), “crítico-práctico” (que “no sólo interpreta el mundo sino lo transforma”, parafraseando a Marx) y “liberador de la humanidad” (de los trabajadores, especialmente).

Sin embargo, el marxismo no tuvo el carácter una filosofía académica, sino su influencia inicial (década de los veinte y comienzos de los treinta) sentir a través de líderes e ideólogos del movimiento obrero, algunos de los cuales también estaban en contacto con el mundo universitario o eran profesores de la universidad (Vicente Lombardo Toledano, por ejemplo). Aunque, en estos primeros tiempos, el marxismo encontró fuerte rechazo entre la mayoría de los universitarios.

En cambio, paradójicamente, el marxismo fue útil a la clase política revolucionaria, pues diversas tesis y categorías marxistas (debidamente simplificadas) eran lo suficientemente abstractas para ser útiles a la retórica de los gobernantes. Ello, también intensificó la hostilidad de los universitarios hacia esa filosofía, sin olvidar los fuertes cuestionamientos teóricos a los que estuvo sujeto, destacando entre ellos, los hechos por el maestro Caso.

Entonces, la política educativa gubernamental (estatista y nacionalista), las filosofías universitarias imperantes (calificadas como “idealistas” por los ideólogos oficiales) y el modelo universitario liberal, inspirado en el paradigma del “intelectual puro” (Caso), fueron factores decisivos para distanciar, primero, y luego, conflictuar al Estado con la universidad.

Se creó una situación -según diría años después Gómez Morín- que ni el Estado controlaba a la casa de estudios, ni ésta podía ocuparse eficazmente de su organización. Además, al interior de la institución se propició un ambiente de hostilidad e indisciplina generalizado.

La hiperpolitización dio la "puntilla" a esta friccionada relación. En 1929 el conflicto se anunciaba cuando intelectuales y universitarios apoyaron la candidatura presidencial Vasconcelos, quien se presentó como una opción "civilista y racional" frente a la "barbarie del militarismo", mientras que los revolucionarios se agrupaban dentro del Partido Nacional Revolucionario (PNR) y en torno al "jefe máximo", Plutarco Elías Calles.

El presidente Emilio Portes Gil, a fin de dividir el frente vasconcelista y tener de su lado a la Universidad De México, pretendió "coptar" o "ganarse" a los universitarios. Designó a Antonio Castro Leal, uno de los "siete sabios", rector de la Universidad Nacional (1929). Dentro de su rectorado, se produjo el movimiento que obtuvo la primera autonomía universitaria. Pero antes de seguir avanzando en nuestro relato, es necesario una pausa para hablar del reformismo estudiantil.

Un fino hilo sobre el que se sostenían las relaciones entre el Estado y la universidad fue roto por el movimiento estudiantil. En México, desde el movimiento de la "Universidad Libre" de 1875, los jóvenes habían demostrado su potencial social, aunque fue a partir de la Reforma de Córdoba cuando los estudiantes latinoamericanos revelaron su capacidad de movilización y cambio social, incluso a escala continental, dada la amplia repercusión de sus ideales, la visión y la solidaridad americanista de aquellos.

Si bien el anhelo autonomista para la universidad mexicana es anterior al reformismo cordobés y a la irrupción juvenil, en la década de los veinte los estudiantes mexicanos lo mantuvieron vivo, gracias al eco cordobés. No es propósito aquí, hacer un recuento de las organizaciones, eventos y demandas de los jóvenes. Basta decir que, sus demandas reformistas (por ejemplo, el proyecto de autonomía presentado por la Federación de Estudiantes de México en 1923) fueron un factor de "tensión" entre el Estado y la universidad, e influyeron decisivamente para la obtención de la autonomía (sin olvidar que la Universidad Nicolaíta y la potosina la consiguieron en 1918 y 1923, respectivamente).

En términos generales, el concepto de autonomía estudiantil está circunscrito a la cuestión

política del cogobierno y el manejo propio de los asuntos universitarios. Es claro, que los estudiantes son particularmente sensibles a la intervención gubernamental, mas cuando las mismas autoridades universitarias eran vistas como “empleados oficiales”. Pero, en tal concepto, prácticamente está ausente la interpretación de la autonomía como libertad de pensamiento o intelectual. Tampoco se hace mención a la autonomía como una especial relación entre el poder público y la casa de estudios. Poseen, en lo fundamental, un carácter gremialista, con ciertos tintes nacionalistas y antiimperialistas. En síntesis, para el movimiento estudiantil autonomía es capacidad de participar en el gobierno universitario, y el respeto gubernamental al mismo.

Para 1929 se conjugaron diversos factores coyunturales que propiciaron la autonomía universitaria. El conflicto cristero, la rebelión escobarista y las elecciones presidenciales, conformaban un escenario “difícil” para los revolucionarios. El movimiento estudiantil tornó más explosivo el ambiente político, y pudo sacar provecho de la “momentánea debilidad” oficial.

Todo comenzó con el rechazo estudiantil al sistema de examinación propuesto por el director de la Escuela de Jurisprudencia, Narciso Bassols, al igual que a la ampliación de un año a los estudios preparatorios (consecuencia de la creación del nivel secundario oficial) y a otras modificaciones, ideadas por el director de la ENP, Alfonso Caso. La aprobación de ambas propuestas por el Consejo Universitario, junto a otras demandas como el cogobierno, motivaron el estallamiento de la huelga. La respuesta gubernamental inicial fue la cerrazón, el desconocimiento del movimiento y la amenaza de represión, mas aun cuando sus líderes principales, Alejandro Gómez Arias y Salvador Azuela, eran prominentes vasconcelistas.

El agudizamiento del conflicto con la extensión de la huelga a otras escuelas no universitarias, el incremento de la movilización estudiantil y los violentos choques entre la fuerza pública y los huelguistas, incluyendo la decisiva mediación del regente José Manuel Puig Cassauranc a favor de las demandas estudiantiles (la autonomía, entre ellas) fueron determinantes para que el Presidente Portes Gil anunciara la ley autonómica. Pero es menester señalar –de acuerdo con Alejandro Gómez Arias- la autonomía no fue una

concesión gratuita del Estado, sino que fue resultado del movimiento estudiantil, el cual ingresó, por primera vez en este siglo, como sujeto social protagónico al escenario nacional.

Por autonomía, el Presidente Portes Gil entendió: que la universidad quedara en manos de sus miembros, maestros y estudiantes; que resolviera libremente (con las “restricciones” que veremos) sobre sus planes de estudios, sus métodos de enseñanza y sobre sus fondos, incluyendo un subsidio gubernamental anual para su sostenimiento. Aunque la ley universitaria y, sobre todo, la política educativa establecieron restricciones autonómicas importantes..

Con la promulgación del nueva legislación (julio del 29) y la renuncia del rector Castro Leal, terminó la huelga. Se instaló el Consejo Universitario y se designó al rector Ignacio García Téllez.

No se trata aquí de analizar la ley de “autonomía parcial o restringida”, lo que obligaría a un apartado especial, sino exclusivamente señalar aquellos aspectos que se vinculan con lo que llamamos *autonomía claustral*.

La exposición de motivos refleja con claridad las intenciones gubernamentales. Si bien la institución mantiene su carácter académico, público y nacional, se tendría que “capacitar a la Universidad dentro del ideario democrático revolucionario” para que participe en el estudio de los problemas nacionales. Esto es, debería sujetarse a la política educativa oficial, lo que implicaba, no sólo a renunciar a su libertad intelectual, sino también, a resignarse a vivir en la incertidumbre, dada la ausencia de lineamientos para la enseñanza superior e interés del Estado por ella. Ello queda confirmado cuando, dentro de los mismos considerandos, se establece *que la Universidad, con el tiempo, tendrá que convertirse en una institución privada, a medida que alcance su independencia económica*.

La autonomía es vista, entonces, como un estado jurídico intermedio o transitorio hacia la independencia o autarquía. Esto revelaba que, de acuerdo con la política educativa, no había

lugar para la enseñanza superior: el desarrollo de la cultura y la formación de profesionales es un asunto de los particulares. También, la ley parecía obedecer a un propósito político: que los universitarios se “ahogaran” en sus “libertades” o “se devoraran entre ellos”, a fin de evitarlos como fuerza “desestabilizadora nacional” o, inclusive, propiciar la “anarquía universitaria” para poder intervenir a la casa de estudio, y abrogar su autonomía. Lo último, suele ser uno de los métodos gubernamentales más usuales para someter a las universidades públicas; ya lo analizaremos al revisar la *autonomía política* propiamente dicha.

De este modo, la autonomía más bien era una “salida política” o “válvula de escape” a los recurrentes “problemas universitarios” y una “fórmula provisional”, “mientras el Estado se emancipaba de la institución” o “la dejaba morir”. Por ello, no debe sorprender la pobreza conceptual y ambigüedad, cuando el Ejecutivo se refiere a la autonomía como

“una más amplia facilidad de trabajo, al mismo tiempo que una disciplinada y equilibrada libertad”⁴, aunque sujeta a la vigilancia de “la opinión pública de la Revolución y los órganos representativos del Gobierno”⁵.

Ni siquiera se hablaba de una “autonomía técnica” y mucho menos de una “libertad científica o intelectual”, sino parecía una “autonomía vigilada” y, desde luego, sujeta a la intervención del Estado.

Efectivamente, la ley establece que el Ejecutivo tenía la atribución de elaborar una terna para elegir rector; designar profesores extraordinarios; vetar diversas resoluciones del Consejo Universitario; vigilar el manejo de fondos y aprobación de la cuenta anual. La universidad, por su parte, debería informar anualmente sobre sus labores y proporcionar información sobre sus finanzas que el Ejecutivo le demande.

Esto último, resultó muy perjudicial en las relaciones entre el Estado y la universidad, como

⁴ Ibid., p.216

⁵ Id., p.218

reconoció el secretario de Educación Narciso Bassols ante los diputados, cuando presentó, en 1933, una nueva iniciativa de ley para la casa de estudios.

A su juicio, la ley del 29 no fijaba "una autonomía total o plena" para la casa de estudios, puesto que se mantenía la relación con el poder público, a través de *una ineficaz e inútil injerencia del Estado* dentro de los asuntos universitarios. Esta peculiar relación -declaró Bassols- sólo generó desconfianza y hostilidad de los universitarios hacia el gobierno; servía de pretexto para culpar al Estado de los males universitarios, y por tanto, se requería otro ordenamiento jurídico. Aunque este asunto lo veremos más adelante.

La "autonomía restringida" no significaba que la universidad tuviera escasas atribuciones, sino que, por el contrario, sus autoridades y órganos de gobierno se fortalecieron. El Consejo Universitario, específicamente, quedó como la autoridad principal y con facultades para: elegir a las autoridades, exceptuando al rector; elaboración de reglamentos; determinación de planes de estudio; selección del profesorado y alumnado; aprobación del presupuesto, entre otras. El rector adquiere importantes atribuciones ejecutivas, al igual que las academias de maestros y estudiantes. La universidad conservaba su patrimonio y el subsidio federal. Asimismo, la ley daba satisfacción a demandas reformistas: especialmente de mayor participación de docentes y estudiantes en los asuntos universitarios.

Tal ley trató, ante el fracasado intento por incorporarla al programa revolucionario, compatibilizar la política educativa gubernamental con el programa reformista universitario. Ni "demasiada libertad" para los universitarios, pero tampoco "un excesivo intervencionismo gubernamental". Se buscó conciliar la universidad deseada por los revolucionarios (lo cual nunca se supo a ciencia cierta que era) con la institución liberal-reformista. Hasta estos momentos, la salida negociada impedía un mayor conflicto, revelando que en la dialéctica política entre universidad y Estado no estaba en juego las principales contradicciones sociales de la sociedad mexicana de entonces.

Por fin, autonomía y cogobierno, ¡la Reforma Universitaria hecha realidad! Eso parecía, por

lo menos en la forma. Sin embargo, también esto último trajo “oscuras consecuencias” para la institución. Según escribió Julio Jiménez Rueda, la paridad entre maestros y alumnos en los órganos de gobierno y sus facultades de nombrar autoridades, aprobar reglamentos, planes de estudio, etc., dieron lugar a que la autonomía se tradujera en régimen político “deliberante y asambleísta”, “demagógico y politizado”. Inclusive —dice Jiménez Rueda— esta politización fue un objetivo deliberado del gobierno, a fin de introducir un germen que garantizara el descrédito y al final, la “propia disolución” del organismo universitario. Apareció la hiperpolitización, no sólo como consecuencia de la dinámica interna, sino por la injerencia directa o indirecta del gobierno y los factores de poder (de ahí que el enclaustramiento universitario no deja de ser relativo)

No obstante, es menester señalar que el cogobierno, en sí mismo, no es el factor causal de la “politización” (esa fue la crítica hecha por los enemigos de la Reforma Universitaria en toda América Latina), sino la función específica atribuida a cada órgano de gobierno y en los mecanismos de elección o designación de autoridades y académicos. La concentración de atribuciones del Consejo Universitario, particularmente, lo hizo botín de los más diversos intereses, muchos de ellos extrauniversitarios. Además, el cogobierno degenera en politización cuando forma parte de un modelo autonomista claustral —como el analizado aquí— o político.

Sin duda, la autonomía conquistada significó la realización de un viejo anhelo, universitario y ahora actualizado, reconfigurado y hecho realidad por los reformistas. La universidad obtuvo importantes facultades de gobierno, académicas, financieras y administrativas, junto a la conservación de su patrimonio y el subsidio gubernamental. Los universitarios, especialmente los estudiantes, lograron una sustancial participación en el régimen de la institución. Se puede decir, en un sentido, que la ley del 29 asumió postulados cordobeses, enriqueciendo la concepción universitaria-liberal emanada de Justo Sierra.

Así, la autonomía derivada de la ley puede definirse, entonces, como la capacidad otorgada a la universidad para gobernarse, determinar su vida académica y manejar su presupuesto,

gozando de subsidio, aunque todavía sujeta a una injerencia y supervisión del gobierno. Pero su labor académica y el compromiso social no quedaban plenamente definidos, en gran parte, porque dentro de la política gubernamental la educación universitaria no era prioritaria. Por ello, tal definición se presta para una interpretación corporativa de la autonomía, lo que, a su vez, es propiciante del enclaustramiento.

La peculiar intervención estatal y su manifiesta desconfianza, dejaron en la zozobra a la universidad. El modelo liberal debe estar estrechamente vinculado al Estado (en términos jurídicos la universidad pública forma parte de él), no sólo por su dependencia económica, sino por el imperativo de sanas relaciones políticas para el cabal cumplimiento de su función cultural y social. Debe existir plena confianza y comprensión entre ambas entidades. Pero esta ley expresaba intenciones tendientes a “enclaustrar” a la casas de estudios en sus “libertades”, lo cual, era fundamental -desde la perspectiva estatal- para su anquilosamiento, aún a costa de cumplir con su responsabilidad con la sociedad.

El ordenamiento jurídico, junto a las peculiares circunstancias políticas, propiciaron una hiperpolitización, que se erigió obstáculo insalvable para el cumplimiento de los fines universitarios, de docencia, investigación y extensión de la cultura. Este enclaustramiento “parcial” tendió a hacer de las “libertades” una “finalidad en sí”, pues se dio prioridad a las formas de gobierno, dejando de lado la academia, y a generalizar los faccionalismos internos, de lo que no estuvieron ajenos las injerencias externas. El enclaustramiento puede significar un “islote” institucional, pero ello no implica un total “encapsulamiento” dentro de la sociedad.

De esta forma, desde el 29, se gestó la aparición del modelo que hemos llamado *autonomía claustral*, con buenas dosis de *autonomía política*, pero el lazo legal e institucional que mantiene con el Estado —como consecuencia de que el conflicto no ha alcanzado su clímax) todavía impide su “pleno enclaustramiento”.

El empeño del secretario de Educación Narciso Bassols por suprimir la enseñanza laica, la

polémica en torno la reforma del artículo 3° de la Constitución para introducir la educación socialista, y la campaña presidencial del general Lázaro Cárdenas -candidato del PNR- constituyeron el marco dentro del cual se produjeron los acontecimientos conducentes a la ley de la “autonomía absoluta”.

La dialéctica conflictiva con la Iglesia fortaleció la opinión de quienes, como Bassols, pensaban que la educación debería ofrecer “convicciones firmes sobre la existencia”, lo que no proporcionaba el laicismo. Este, por el contrario -según Bassols- fomentaba la enseñanza religiosa, porque, ante la falta de una orientación precisa, los hombres recurren a la religión para obtenerla. Para ello -continúa el secretario de Estado- no bastaba reforzar el control oficial sobre la educación, sino otorgarle una doctrina positiva que le diera sentido. Una doctrina propia de nuestra nación y emergida de la Revolución; que diera particular acento a la cuestión social.

Tal “orientación precisa” se encontró en la “educación socialista”. Pero, ¿en qué consistía? Suelen asignarle diferentes antecedentes, especialmente en la escuela racionalista, al ser adoptada por los grupos radicales, aunque presentan diferencias importantes. Pero la educación socialista fue una mezcla de jacobinismo, nacionalismo, positivismo, anarquismo, y marxismo “vulgar”, dado su carácter “antirreligioso”, “científico”, “cooperativista”, “colectivista”... Como escribió Samuel Ramos, “educación socialista” era una bandera demagógica de la cual nadie sabía nada a ciencia cierta, ni siquiera sus creadores (se fue “definiendo” sobre la marcha).

La reforma educativa socialista fue así, un movimiento precipitado, irresponsable y autoritario, desconocedor de la problemática cultural del país e ignorante de la opinión de los maestros, si bien al gusto de los revolucionarios. Fue una reforma tan demagógica y politizada, que -a decir de Ramos- primero se reformó la Constitución, y después se indagó sobre lo que significaba dicha enseñanza. Sin embargo, dicha enseñanza trató de llenar un “vacío” en la dirección ideológica de la educación oficial.

El Plan Sexenal incluyó la sustitución del laicismo (considerada como “abstencionista”, vía de escape de intereses conservadores y clericales) por la educación socialista como base de la enseñanza primaria y secundaria (a lo cual se sumaron los “racionalistas”), obligando a reformar el Artículo 3º constitucional.

Asimismo, el Plan consideró prioritario atender la educación rural y la ampliación de las escuelas técnicas, por lo que no se dedicarían mayores recursos de los ya previstos a la educación superior, en su aspecto universitario, solamente. Porque, pese a ello, sí se reconoce la importancia de la investigación científica, y se estipuló que se coadyuvaría a la creación de institutos y centros que fomenten y eleven el nivel de la ciencia.

La campaña “proeducación socialista” también contempló voces favorables a incorporar a la universidad dentro de las políticas de Estado. En este contexto, se desarrolló la polémica Caso-Lombardo.

Al principio (durante la Revolución), las concepciones universitarias de Vicente Lombardo Toledano reflejaron el legado de Sierra y su profesión de fe ateneísta (veía a la universidad como “guía moral de la patria” y pugnaba por la autonomía universitaria), puesto que intelectualmente estaba muy influenciado por el “espiritualismo” de su maestro Antonio Caso (con quien había participado en diversas gestas universitarias), y no compartía las ideas de Marx. Sin embargo, hacia principios de los treinta, ya era un consumado líder sindical y convencido marxista, porque pensaba, al igual que la intelectualidad de izquierda, que estaba próximo el fin del capitalismo y el advenimiento del socialismo. Cabe agregar que, en el 29, Lombardo se opuso a la promulgación de la ley de autonomía.

En septiembre de 1933, tuvo lugar el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos -a cuya inauguración asistió el Presidente Abelardo Rodríguez y el secretario de Educación Narciso Bassols, donde participaron rectores, profesores y estudiantes, siendo sede y “voz cantante”, la Universidad Nacional.

Del lado gubernamental se esperaba que el Congreso fortaleciera la relación entre las universidades y centros de cultura superior del país, a fin de dar una “orientación a la enseñanza universitaria” conforme al “momento actual que vivimos”, y todas juntas ser, un “poder espiritual forjador de una juventud sana, fuerte y moral”. Además –de acuerdo con el rector de la Universidad Nacional, Roberto Medellín- a los universitarios les preocupaba la desconfianza que el Estado tenía de sus centros de estudio, al considerarlos bastiones retrógrados y fabricantes de profesionales ajenos a los problema nacionales. Ciertamente, se vivía un momento crítico en las relaciones con el Estado.

Diversos temas de política universitaria se discutieron, pero fue el relativo a la “posición ideológica de la universidad frente a los problemas del momento” el causante del “gran debate” entre las personas y grupos de orientación liberal frente a los de tendencia socialista. Polémica que, de hecho, la inició el rector de la Universidad de Guadalajara, Enrique Díaz de León, cuando sostuvo que la ideología de las Universidades tendría que ser “revolucionaria, de izquierda”.

La comisión –presidida por Lombardo, entonces director de la Escuela Nacional Preparatoria- encargada del tema anteriormente mencionado, presentó una ponencia (aprobada por el pleno del Congreso) cuya tesis fundamental parte de una interpretación marxista de la realidad, y sostiene que las universidades debían orientar el pensamiento nacional a fin de contribuir, “en el terreno estrictamente científico” a la transformación socialista del país. Ello propició la respuesta del insigne maestro, consejero universitario y miembro honorario del Congreso, don Antonio Caso, quien se opuso rotundamente a la propuesta y defendió la libertad de cátedra en tanto principio consubstancial a la universidad.

Dada la trascendencia de dicha polémica (la cual rebasó los marcos del Congreso), haremos una breve revisión de sus tesis principales (incluyendo afirmaciones posteriores a las vertidas en dicho evento), pues de ahí se derivan una serie de concepciones y categorías de gran valía para el análisis histórico y la reflexión filosófica, y para la confección de los

modelos de autonomía que analizamos en el trabajo.

Don Antonio Caso dedicó su vida a la universidad, a preservarla y construirla como comunidad de cultura libre y plural, conforme a la tradición liberal, inaugurada en este siglo por Justo Sierra. Fue toda su vida, acérrimo defensor de la casa de estudios, en tanto institución liberal y progresista, comprometida con el pueblo y los valores universales, tales como el bien y la justicia. Opuesto, entonces, a todos los dogmas filosóficos, y al enclaustramiento universitario, al estilo pontificio, ya que en el pueblo radica “la fuerza” y la “inteligencia suprema”, según las palabras del maestro.

La réplica de Caso a la ponencia y a la resolución del Congreso es célebre, porque además de definir la tarea universitaria, proporcionó a la Universidad Nacional fundamentos filosóficos, que a la fecha se consideran conquistas y valores históricos indiscutibles.

No nos detendremos en la refutación filosófica que hace Caso del marxismo, la teoría sobre la cual se apoyaban las resoluciones del Congreso. Simplemente apuntaremos que cuestionaba sus cimientos materialistas, y pretendía erigir otros, sobre bases más sólidas -a su juicio- por estar más acordes con los avances últimos de la ciencia y la filosofía. Detengámonos sobre la fundamentación que hace de su pensamiento universitario.

El filósofo afirmó, partiendo de la historia y de la concepción liberal legada por Justo Sierra, que la universidad constituye una comunidad de cultura de investigación y enseñanza; esto viene siendo la *esencia* (el concepto es de Caso) de la casa de estudios. El objetivo de la universidad es el mismo que el de la cultura: la creación de valores para el desarrollo del hombre. La cultura misma, el hombre, es un producto histórico-social, impensable como una abstracción, al igual que concibiéramos una universidad aislada de todo contexto. La cultura, al formar al hombre, lo integra dentro de un cuerpo social y orienta su vida en función de los valores de la propia cultura: la “verdad”, el “bien” o la “justicia”. Aunque, el poder de la cultura es tal, que hace del hombre un ser creador “auténtico” y transformador de la sociedad.

En este primer planteamiento, el propósito de la universidad es formar, sustentándose en los valores que la cultura proporciona, un hombre orientado hacia la realización de ideales universales, pero con la capacidad de recrearlos en función de sus fines. Desde aquí, ya encontramos una “orientación social” dada por la educación superior: tales valores están socializados, son compartidos por una comunidad, en este caso, la humana.

Un segundo nivel de análisis nos conduce a una orientación social más circunstanciada.. La cultura universitaria tiene como fin, a partir de valores universales, válidos para todos los hombres, *resolver problemas nacionales*, satisfacer necesidades de su circunstancia, a sabiendas que en ese acto se resuelven problemas del “hombre universal”, porque el hombre mexicano, nuestra nación, forman parte de la humanidad; son expresión particular de ella. En este plano, la cultura que la universidad produce está en función de las necesidades del país.

Entonces, la universidad sí tiene una “orientación social”: su labor cultural está en función de valores universales e ideales nacionales. Los primeros, válidos para todos los hombres; los segundos, integrantes de su circunstancia; todos ellos, junto a los intereses personales, constituyentes del ser antropológico del hombre.

La universidad –siguiendo con Caso- requiere de condiciones para el cumplimiento de su labor social. Sin libertad no hay cultura. La verdad, los valores, el hombre mismo, constantemente se elaboran y transforman conforme a la acción del hombre y la sociedad (en la cultura). Así, la libertad de conciencia es la base de la libertad de cátedra e investigación. Permite la indagación libre y la enseñanza independiente. La libertad de conciencia es así, un derecho y una obligación de la universidad poseerla y ejercitarla; pertenece a la institución y permite que el universitario sea él mismo autónomo intelectualmente. Porque sólo una persona libre puede hacer cultura auténtica y ésta, a su vez, es productora de hombres independientes.

En tal sentido, la comunidad de cultura no es absoluta, bien señala Rafael Moreno en su

estudio sobre la filosofía universitaria de Caso, puesto que respeta el derecho personal a la libertad, lo cual, hace posible la cultura y, por ello, la universidad no puede cancelar la libertad de cada miembro sin anularse ella misma y la cultura toda. En consecuencia, la libertad intelectual, la autonomía académica, el pluralismo ideológico, se erigen en un principios constitutivos esenciales de la casa de estudios.

La libertad de conciencia le otorga a la universidad un principio más: la función crítica. El sentido crítico pertenece a la casa de estudios, pero lo ejercitan sus miembros en lo individual. La crítica permite a los universitarios dudar, indagar, analizar, cuestionar, proponer y transformar. La crítica es un componente característico de la universidad, que le otorga especificidad, en tanto institución, y a su particular inserción social. Por su propia naturaleza, la universidad es una institución crítica, porque los nuevos conocimientos, los valores, las técnicas, etc. que produce, siempre cuestionan a los existentes. La crítica es una expresión de la autonomía intelectual e indispensable para la creación de cultura..

Por su parte, la libertad de cátedra, no es cualquier derecho institucional y personal, sino que es manifestación de los principios anteriormente mencionados. La libertad de cátedra es el vehículo posibilitante de la libertad de conciencia, para que ésta no sea sólo un “lema” universitario más, pues a través de aquella se transmiten y analizan, *libremente* los valores de la cultura, gracias a que la institución ha creado el espacio de libertad intelectual. Cada profesor, quien para serlo tendrá que probar idoneidad intelectual, tendrá el derecho de exponer libremente sus ideas, sin más limitaciones que las establecidas por las leyes y la moral pública.

La libertad de cátedra y de aprendizaje (que también el filósofo incluye como un de los pilares universitarios, retomándolo de Córdoba, seguramente) son un instrumento de “formación” y “educación” del hombre. Lo contrario, el adoctrinamiento, la sujeción a un credo, es la negación de la formación universitaria (humanística y científica) y la educación en general. El cultivo de las ciencias y las humanidades permanentemente arrumba teorías, descubre nuevas verdades. El adoctrinamiento significa fijar ideas como verdades

inmutables y cancela la libertad para discutir las y encontrar otras. La educación es lo contrario: pluralidad y libertad para enseñar, investigar y crear cotidianamente nuevos valores y productos culturales, que le dan sentido a la libertad y a la vida del hombre. La "verdad" siempre está por hacerse, junto con el hombre que continuamente se "construye a sí mismo", con la cultura.

Pero la libertad de cátedra -continuando con la argumentación de Caso- no exime del compromiso social. A través de aquella, el profesor y sus alumnos buscan verdades, desarrollan habilidades, realizan valores de acuerdo a las exigencias del conocimiento y la sociedad. No puede existir una "norma orientadora general" (lo pretendido por Lombardo), sino que a cada profesor le corresponder hacer la "orientación social" conforme a su opinión.

Para Caso Lo social significa que la universidad se ocupe preferentemente de los problemas públicos; que se investigue, discuta y enseñe libremente los grandes problemas nacionales; que anteponga lo nacional sobre los intereses personales, sin que éstos se disuelvan en aquellos, aunque sí se concilien.

Lo cual, nos conduce nuevamente a los primeros postulados. El objetivo de la institución no es la libertad o la democracia como dice el filósofo, es la cultura, la investigación y la enseñanza. Según dijo el maestro,

si por libertad don precioso, condición ineludible del perfeccionamiento humano, se pretende poner el medio sobre fin subordinando la cultura a la democracia y la libertad, engéndrase el monstruoso efecto de hacer que carezca de sentido la trinidad: deseo, medio y fin. Lo que se desea es la libertad y la democracia para el bien y para la verdad...el deseo y el medio concuerdan con el fin final: la cultura integrada con el esplendor de los supremos valores⁶

⁶ Cit. en LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1962,

La meta es contribuir, desde la cultura, a la realización de “supremos valores”, humanos. Para ello, la casa de estudios necesita la libertad de cátedra y de aprendizaje, y el pluralismo ideológico, sus valores intrínsecos. Ellos le permiten a cada universitario, desde la aptitud y la libertad intelectuales, opinar, discutir y conocer los problemas nacionales. Pero, en esta frase del maestro, aparece el riesgo señalado por Samuel Ramos: que la realización de “supremos valores” olvide los nuestros, los de la circunstancia mexicana, y se haga de la cultura (los valores universales) un finalidad en sí, en un enclaustramiento de la cultura (universidad).

Caso se cuida de ello, por lo menos a nivel de enunciado, mas que de argumentación. Una “universidad-claustro” haría de la casa de estudios —conforme a la palabra del filósofo— una “momia”, pues estaría desligada de la savia vital que es la vida misma.

Simultáneamente, Caso comprendió (y luchó incansablemente contra ese peligro) que la universidad se convierta en una “capilla”, cuando se le dogmatiza o “tiraniza”, si se subordina al imperio de una corriente filosófica, cualquiera que fuese, porque se le reduce a una “secta de pontífices depositarios de la verdad”.

Al carecer de la libertad para analizar y juzgar la realidad, la universidad pierde su autonomía intelectual e institucional. Intelectual, pues se le hace dependiente de una sola filosofía y sus postulados a priori. Institucional, ya que termina como “instrumento” de algún caudillo, organismo político o del Estado. En este último caso, la autonomía se vuelve “política”, porque se supeditan los fines universitarios a una ideología y partido políticos, siendo en realidad una “heteronomía” de la casa de estudios con respecto a fines extrauniversitarios y extraculturales.

Por ello -para Caso- la universidad y su autonomía deben ser exclusivamente académicas, con la orientación y el compromiso social anteriormente señalados. Este carácter académico

y social también determinan los rasgos aristocráticos y democráticos de la institución. Aristocrática, porque el desarrollo de la cultura (la división social del trabajo, habría que agregar) tiende a “seleccionar capacidades superiores” (a especializar) y, por tanto, al elitismo. Democrática, porque “a nadie capacitado” se le debe negar la posibilidad de estudiar, independientemente de su condición social, sino que, por el contrario, se le debe apoyar en caso de requerirlo.

En suma, la autonomía universitaria es -para Caso- la libertad intelectual indispensable para crear, conservar y transmitir una cultura (en sentido amplio) que permita resolver los problemas nacionales, y desarrollar al hombre en función de los valores supremos de esa cultura, tales como la verdad, el bien y la justicia. La autonomía es un fin, en tanto que la universidad requiere de libertad, pluralidad y tolerancia ideológica, pero éstas son medios para cumplir con la finalidad cultural y la misión social, nunca para enclaustrar a la universidad. Sin embargo, el conflicto político con el Estado, obligó a convertir a la autonomía en un fin de supervivencia intelectual e institucional

Lombardo, por su parte, desde su perspectiva marxista, cuestionó el fundamento filosófico de Caso, acusándolo de “idealista e irracionalista”, ya que dicha filosofía sólo fomenta un individualismo “escapista” y negaba a la razón la facultad de conocer y transformar la realidad.

Con relación a la universidad, concretamente, Lombardo aceptó que la casa de estudios es una institución de cultura, pero ésta sólo es un instrumento del hombre (“valoración”, “expresión de juicios colectivos”), al servicio de un régimen histórico particular. Con ello, Lombardo mostró ausencia de una visión antropológica de la cultura, al reducirla a una “ideología”.

Al igual que Caso, Lombardo reconoce que la cultura no debe ser una finalidad en sí, pero difiere radicalmente de su maestro, cuando aseguró que no puede haber “humanidad o valores en abstracto”, porque la cultura difiere según la época histórica (hace un recorrido

de la historia nacional), y existe una jerarquía entre los diversos valores culturales, siendo el más importante, el económico, pues permite explicar el proceso histórico, la organización social y definir la peculiar orientación de la universidad.

Para Lombardo, la cultura, la creación de valores misma, está en función de la "orientación social". Carece de autonomía, pues, desde su perspectiva marxista, la superestructura está determinada por la infraestructura. Así, el orden económico-material define el sentido de "lo inmaterial o ideal", es decir, de la cultura como un elemento más de dicho ámbito. El régimen capitalista tiene su particular esfera cultural como el socialista -el deseado por Lombardo- requiere del suyo. De este modo, no es posible que la universidad posea alguna autonomía intelectual, y en todo caso, tendría que regirse por los valores sustentados por el orden material, o sea, los económicos. Lo académico quedaba entonces -de acuerdo con la óptica lombardista- supeditado a una esfera extra-universitaria y extra-cultural.

Con base en estas tesis, Lombardo afirmó que la universidad, inconsciente o conscientemente, ha sido un instrumento al servicio del Estado burgués y al régimen capitalista, causantes de una "tragedia histórica" por la enorme pobreza y desigualdades imperantes. La libertad de cátedra, específicamente, al generar "dudas", "confusiones" y "caos" entre los universitarios, también contribuye a la supervivencia del sistema, porque los profesionistas egresan sin criterio, son simuladores de la vida, sin más rumbo que la búsqueda de fortuna personal, que "es una de las causas fundamentales de la bancarrota moral que el país sufre" La libertad de cátedra ha servido a los intereses del Estado burgués. Esta crítica, coincide plenamente con la hecha por los revolucionarios, respecto a la formación "mercantilista" de los profesionales universitarios. Y, precisamente, estos revolucionarios encabezaban un Estado burgués...

Según Lombardo no puede haber educación sin la formación de un criterio, sin una teoría social que la sustente. La transmisión de cultura implica una valoración de ella. Esto no significa que se adopte un dogma, pues las verdades son contingentes -y aquí coincide con Caso-, y el conocimiento de hoy tendrá que corregirse mañana. Esta tesis, a diferencia del

filósofo, le permitió asegurar que la verdad debe mostrarse “antes que pase”, al dar por supuesto que, en un determinado momento, hay verdades indiscutibles (los postulados del socialismo marxista, por ejemplo) las que serían un credo mientras no fueran refutadas.

Entonces, la libertad de cátedra debe entenderse como facultad: de opinar conforme a la realidad que se vive y la futura; de valorizar el conocimiento; de transmitir “sólo” los conocimientos científicos. La libertad de cátedra -en esta concepción- es el instrumento de orientación social precisa: la transformación social según el marxismo.

Por tanto -siguiendo a Lombardo- las verdades socialistas deben ser asumidas por la universidad, (sólo en la medida en que los universitarios acepten este credo, la institución existirá como comunidad), a fin de realizar su tarea “orientadora”, o diremos ahora, “conscientizadora”, la que -a su juicio-, debe consistir en coadyuvar, desde su función científica, a la socialización de los medios de producción, al cambio social.

Esto no significa -opinaba Lombardo- que la universidad hiciera la revolución social, ya que ello le corresponde a las masas, aunque si debe abandonar el modelo liberal, pues sólo difunde “verdades anacrónicas”, correspondientes a un régimen injusto y ya condenado. Pues, en efecto, creía, al igual que los marxistas de la época, que ante el inminente derrumbe del capitalismo, y conforme a la era revolucionaria que vivía México, se requería una universidad futura o para el cambio, que prepare a las generaciones constructoras del nuevo orden social. Una nueva universidad como producto de una Reforma Educativa (acorde con la Reforma Social consecuencia del movimiento revolucionario del 10) que finque el nuevo orden.

En consecuencia, Lombardo propuso reformar el tercero constitucional en el sentido socialista y materialista, puesto que bajo el laicismo se podrían cubrir fuerzas conservadoras o reaccionarias a la transformación social impulsada por el gobierno y las fuerzas progresistas.

Así –para Lombardo- la tarea de la Reforma Universitaria es hacer de la institución una comunidad ideológica y moral con un ideal determinado: formar un hombre nuevo, que no sea más un “simulador consciente o inconsciente del capitalismo”, que acelere el cambio social (una tarea que le corresponde específicamente a la preparatoria), conforme a una teoría general (el marxismo) que le proporcione una visión del mundo, una ética, etc. revolucionaria. Gracias ello, la universidad no sería ya retaguardia o un obstáculo del progreso, convirtiéndose en vanguardia de la transformación del régimen imperante.

Desde la perspectiva lombardista, entonces, no puede existir “universidad autónoma”, porque ella o “es instrumento del Estado burgués”, o de “una concepción revolucionaria” del mundo, tal y como el socialista lo deseaba para nuestra institución. Su concepción de universidad no encajaría dentro del modelo liberal, ni siquiera en la modalidad reformista-peruana, porque Lombardo suponía una institución aliada con un “Estado revolucionario” (como se suponía era el mexicano en los años treinta) para efectuar el cambio social.

Caso anunció su renuncia a la universidad en caso de ser aprobadas las tesis lombardistas (aún faltaba la ratificación por cada universidad), argumentando que no podría enseñar “una ideología que no tengo” ni podría ser sectario”. Caso fue calificado, por el “adalid de la educación socialista, el diputado Alberto Bremauntz, como “espiritualista, católico, conservador y contrarrevolucionario”...

Manuel Gómez Morín, coincidiendo con el filósofo, sostuvo que la universidad cumpliría su misión social si realizaba su finalidad específica, la enseñanza y la investigación. Para el futuro rector de la Universidad Autónoma, el propósito lombardista era convertir a la casa de estudios en un centro de agitación política. Gómez Morín reconoció la necesidad de una Reforma Universitaria, pero una que encaminara a la institución dentro del camino de la apertura, la pluralidad, la libertad, que le asignara profesores competentes y cumplidos, y los medios materiales para la realización de sus funciones académicas.

Tampoco faltaron marxistas que cuestionaron las tesis de Lombardo. El profesor de

derecho, Enrique González Aparicio. por ejemplo, señaló que el propósito lombardista de querer una “universidad marxista” era antimarxista, porque esta filosofía sostiene que sólo un régimen socialista podrá crear una cultura acorde con él. La universidad únicamente surgirá a partir de una transformación económica socialista, y no durante la imperancia de un régimen burgués como el que vivía México. Por lo demás, decía el joven maestro, Lombardo nunca ha tenido una posición marxista congruente y la “ilusión de una universidad marxista” sólo era treta para engañar a la clase trabajadora, y apta para el oportunismo político.

Este rechazo marxista, junto a otras de profesores y estudiantes liberales, a la postura lombardista, demuestra que no fue simplemente una campaña católica para tomar por asalto a la universidad, según señala Juan Hernández Luna. Aunque, es verdad, el conflicto fue aprovechado por los católicos para obtener posiciones políticas dentro de la universidad.

Las resoluciones del Congreso sirvieron para avivar el fuego al interior de la Universidad Nacional, la que sufría un periodo de agitación e inestabilidad por las presiones internas sobre el rector Ing. Roberto Medellín, especialmente por los “médicos y abogados” (las escuelas con mayor peso político), quienes tenían un convenio tácito para que el rector perteneciera a una o a otra escuelas. La oposición generalizada a tales resoluciones (la Escuela de Derecho era el centro de la agitación) fue aprovechado para intensificar los ataques contra el rector.

Los hechos que condujeron a la “autonomía absoluta” son conocidos y sólo se relatarán sucintamente. En octubre del 33 renunciaron prominentes maestros de la Facultad de Derecho, entre ellos Mariano Azuela, Antonio Caso, Daniel Cosío Villegas, Luis Garrido, Manuel Gómez Morín, Andrés Serra). El rector Medellín logró el apoyo del Consejo Universitario para la destitución del director de Derecho, Rodolfo Brito Foucher y obtuvo del órgano colegiado un *voto de confianza*. Los estudiantes de Derecho estallaron la huelga: demandaron la renuncia del rector y de Lombardo, acusando de violatoria la decisión del Consejo, solidarizándose con Brito Foucher y los profesores renunciantes. También

otorgaron un voto de censura contra el Secretario de Educación, Narciso Bassols por su intervención en el conflicto.

El movimiento se extendió a otras escuelas y facultades e incluyó la destitución de dirigentes lombardistas de la Confederación Nacional de Estudiantes y violentos enfrentamientos entre ambos grupos. Ante lo cual, el rector Medellín y los directores de las escuelas decidieron la expulsión de Lombardo de la Universidad, la restitución de Brito Foucher y la necesidad de llevar a cabo reformas a la institución. El 14 de octubre, los huelguistas irrumpieron en la Rectoría y expulsaron a Medellín de sus oficinas. La negativa de Lombardo a dejar su puesto de director de la Preparatoria, condujo a la renuncia irrevocable del rector Medellín, funcionarios y directores de las Facultades de la Universidad, sin que terminara la huelga.

Tales hechos precipitaron una decisión que se entreveía desde la convención constituyente: el abandono de la Universidad. El Presidente Abelardo Rodríguez, decidió intervenir, no sólo para resolver el conflicto, que se estaba complicando, sino para dar por concluida, a propuesta de Narciso Bassols, “de una vez por todas” la cuestión universitaria. Envió una iniciativa de reforma para otorgarle plena autonomía a la universidad, *lo cual, por cierto, ya había sido demandado por los huelguistas.*

Narciso Bassols, ante los diputados, hizo un juicio severo de la casa de estudios. Para él, la Universidad Nacional no había cumplido con sus tres misiones fundamentales: la formación de profesionistas, la investigación científica de los problemas mexicanos y la difusión de la cultura. Ni siquiera fue capaz de imbuir hábitos de orden y estudio al alumnado. Su profesorado era impreparado y faltista...las enseñanzas universitarias eran infecundas por su alejamiento de la realidad social y en pugna con la situación revolucionaria del país. La acusó de abatir el nivel espiritual y moral; de vivir bajo el faccionalismo, la agitación política y la anarquía...

Que ante la “desconfianza injustificada hacia el Poder Público” y el deseo autonomista -

continúa Bassols-, se otorgaba un régimen de plena y absoluta autonomía. Ello significaba perder su carácter oficial y nacional, convirtiéndose en una “Universidad Autónoma de México”, “en un plano de noble competencia con las demás”, y con un fondo único de 10 millones de pesos para su sostenimiento. Aunque -aclaró- el Estado no ha abdicado de sus deberes con la educación. Simplemente le otorga prioridad a la formación técnica sobre la profesional, dada su “mayor trascendencia para el país”. Culminando su comparencia con estas lapidarias palabras:

¿Qué interés, señores, podrían tener los verdaderos proletarios, los que viven de un jornal arrancado con esfuerzo cerca de la máquina; qué interés podrían tener en ser abogados, médicos, ingenieros o dentistas? Cuál, si su vida no les permite el ocio, la cantidad infinita de ocio que el universitario gasta, que mal emplea en largos años de su juventud?⁷

La universidad –seguimos con Bassols- no sólo es “centro aristocrático y baluarte clerical” (paradójicamente entre los diputados se acusaba a la institución por estar “atrapada dentro de los prejuicios del liberalismo”), sino también “lugar de ocio y de enseñanza superflua”, que no podía ser subvencionado para que “atacara” a las instituciones revolucionarias. Incluso, el diputado Bremauntz condicionó el otorgamiento de los 10 millones hasta que la casa de estudios no demostrara su credo revolucionario.

Es claro que, detrás de las concepciones utilitarias y colectivistas, nacionalistas revolucionarias, se encontraba una visión productivista-política, excesivamente estrecha y por demás autoritaria. En tal lógica, este es el argumento: el país tiene enormes rezagos y compromisos con las clases populares. Debe desarrollarse económica y tecnológicamente para alcanzar la justicia social, pero se tienen recursos escasos lo que obliga a priorizar. La educación básica y técnica es prioritaria, porque satisface los objetivos económicos y sociales, de incrementar las fuerzas productivas, el crecimiento material y el nivel de vida

⁷ BASSOLS, Narciso, “Discurso sobre la autonomía de la Universidad. 17 de octubre de 1933”, en LUNA ARROYO, Antonio (comp. y estud. prel.), *La obra educativa de Narciso Bassols*, México, Patria, 1934, p.284

de los trabajadores. ¿Abogados, médicos, dentistas, para qué? Hay demasiados... ¿Humanistas? Ociosos y revoltosos. ¿Dilapidar los dineros del pueblo? ¿Pagar para que me pegues? ¿Financiar a los enemigos? Mejor dejar la universidad a sus propias fuerzas y que muera de inanición.

Realmente, dentro de dicha óptica, no hay cabida para la autonomía universitaria ni para la casa de estudios. Si no se convierte ella en “instrumento del pueblo”, no queda más que excluirla de las instituciones del Estado, y la llamada “autonomía absoluta” no es más que un eufemismo de “independencia” o “exclusión”. Estaba realizando la aspiración revolucionaria: la universidad sería al fin una entidad independiente, cuasiprivada.

No obstante que el constitucionalismo social instaurado por la Revolución mexicana había implantado la obligatoriedad del derecho a la educación, para la elite en el poder, la enseñanza universitaria no estaba contemplada dentro de las prioridades formativas del hombre mexicano. Sin embargo, en virtud de que el conflicto universitario no formaba parte de uno social más amplio o profundo, la ley del 33 puede interpretarse como una salida negociada –no una ruptura total- que buscaba erigir un *modus vivendi* más o menos respetuosa (pero nada más) de los universitarios.

El ordenamiento jurídico de 1933 otorgó plena capacidad jurídica; mantiene los fines tradicionales de educación superior, formación de profesionales y técnicos útiles al país, la investigación de los problemas nacionales y la extensión de la cultura. Conservó las autoridades y órganos políticos fundamentales: rector, Consejo Universitario, directores de escuelas e institutos y las academias de profesores y alumnos. El Consejo Universitario obtuvo plenos poderes de gobierno, incluyendo la elección del rector. Se le otorgó un patrimonio y un fondo único de 10 millones de pesos para que la institución pudiera vivir de los réditos...

Los Poderes Ejecutivo y Legislativo percibieron la autonomía como un experimento de régimen libre, sin injerencia del Estado ni de las conmociones políticas; que la obligaba a

competir con otros establecimientos educativos, a mejorar su calidad y reducir sus costos. Un ensayo “original”, no muy mexicano”, dada nuestra tradición estatista y centralista - según la opinión del senador Aguayo-, que intentaba quitarle al Estado de una responsabilidad moral, ideológica y económica, pero que le permitiría -de acuerdo con los defensores de la iniciativa legislativa- seguir impulsando la educación elemental, al igual que la posibilidad de volver a intervenir dentro de la enseñanza superior, en caso de no funcionar el experimento. Lo cual, se daba por descontado, por el propósito deliberado de hacer morir por “hambre” a la casa de estudios.

La ley omitió todo lo relativo a la autonomía académica e intelectual. Los principios de libertad de cátedra, de pensamiento e investigación, que habían estado en el centro de la discusión pública y cuya defensa motivó el conflicto, son “olvidados”, puesto que, dado el nuevo régimen de independencia, no se consideró relevante legislar al respecto, cuando era un asunto fundamental dentro del modelo institucional, si bien bastante incómodo para el gobierno por el antagonismo ideológico con los universitarios.

En consecuencia, para el Estado la autonomía es sinónimo de autarquía o independencia política y económica. Otorgó plenas facultades jurídicas y de gobierno a la universidad, pero “la mataba de hambre”, con recursos que ni siquiera alcanzaban para cubrir el primer año de funcionamiento. Para nada se contempló la autonomía en sentido casista: como capacidad y medio libertario para lograr autonomía intelectual y creación cultural.

Así, la demanda universitaria de autonomía se conjugó con el propósito gubernamental de “desligarse de la institución”. Lo cual, produjo una paradoja: un reclamo legítimo, la autonomía, se convirtió en un arma contra la misma universidad. La institución triunfó, cuando era inminente la introducción de la educación socialista en la Carta Magna, aunque pagó un precio muy alto por su libertad: la penuria económica, la zozobra institucional, y el enclaustramiento. Realmente, sólo era la primera batalla por la educación.

Don Antonio Caso, quien presidió la Asamblea Constituyente, afirmó que la universidad

libre no sería una entidad encerrada en su torre de marfil. Su finalidad está con el bien público, pues forma parte de la patria y el nacionalismo sería su norte. No obstante, en virtud de la ruptura con el Estado, la nueva ley propiciaba el enclaustramiento.

La Asamblea Constituyente eligió rector interino a Manuel Gómez Morín, quien fue ratificado por el nuevo Consejo Universitario. La respuesta de éste a la nueva situación jurídica, política y económica universitaria, se dio en un célebre memorándum sobre la organización jurídica de la universidad (noviembre de 1933).

En él, Gómez Morín afirmó que la universidad es una corporación: con plena capacidad jurídica y patrimonial; nacional, por derivar de una Ley Federal, dictada por poderes federales y para la satisfacción de una necesidad del país; cultural y del más alto interés público, porque su misión exclusiva es la educación superior, la formación de profesiones y técnicos útiles a la sociedad, organizar investigaciones científicas principalmente sobre los problemas nacionales, y difundir la cultura (no es una empresa de lucro). La universidad puede otorgar grados que certifiquen los estudios realizados, y expedir títulos que certifiquen la capacidad de sus egresados para desempeñar una función técnica en la sociedad, con validez para toda la República.

Asimismo, el rector aseguró que la casa de estudios es una institución autónoma del Estado, pues ella misma ha de organizarse y determinarse para el mejor cumplimiento de su misión, aunque no es un “un Estado soberano”. Esta sujeta al poder público y

“está ligada a acatar las disposiciones y resoluciones legislativas, judiciales o administrativas en todo aquello que no se refiera al orden interno de la Universidad misma, amparado por la autonomía”⁸.

Concluye el memorándum:

⁸ Consejo Universitario, “Memorándum sobre la naturaleza jurídica de la Universidad Nacional de México” en GOMEZ MORIN, Manuel, *1915 y otros ensayos*, México, Jus, 1973, p.82

“El Estado no crea la Universidad en virtud de la Ley de 21 de octubre (del 33); tampoco se limita a reconocerla. Parte de una realidad histórica y social: la existencia de la Universidad”⁹.

Que la Universidad recurriría a Ley en caso de una agresión del Ejecutivo, o a la opinión pública, si fuera el Legislativo quien ejerciera indebidamente el poder público.

La Universidad se justifica por la historia y su finalidad: es una institución histórica (una realidad previa al Estado revolucionario) cuya misión es la cultura (no es concesionaria sino establecida especialmente para satisfacer dicha necesidad social) al servicio de la nación. Que requiere de una autonomía para organizarse y cumplir mejor sus funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, pero no es una entidad privada o soberana, porque fue creada por el poder público y depende de él. Pero, cabe resaltarlo, su historia, tradición y finalidad particulares, le autorizan a defenderse de las arbitrariedades que pueda sufrir del Estado o de los factores de poder.

De esta forma, los universitarios precisaron la autonomía como un régimen especial derivado y dependiente del Estado. No se deseaba una “autonomía claustro” -para aislarse del desarrollo nacional- o una “autonomía política” para bombardear al Estado revolucionario. Querían, simplemente, una universidad liberal, autónoma, pública y nacional: cuya finalidad fundamental fuera la cultura (educación, investigación y extensión); con libertad para organizarse y decidir su destino; integrada al “paquete” de responsabilidades sociales del Estado y comprometida con los requerimientos históricos y actuales de la sociedad. Tenían claro que la universidad es una institución del Estado, y por ello la autonomía no es un régimen al margen de él, sino, por el contrario, una facultad jurídica de gobierno y de libertad académica para crear cultura y servir al país.

Esta concepción fue profundizada en un texto fundamental: “La Universidad de México, su

⁹ Ibid.p.84

función y razón de ser de su autonomía” (septiembre del 34) del rector Gómez Morín. Sus tesis revelan que el propósito universitario era contrario al enclaustramiento al que se le redujo.

Manuel Gómez Morín escribió que la universidad no es un lujo, sino una necesidad primordial de México, ya que tiene como fin social, crear y divulgar la cultura, y formar técnicos para el país:

...porque la Universidad no es una institución aislada de la comunidad, sino que está hondamente arraigada en ella, unida a las demás instituciones sociales estrechamente, y obligada por su esencia misma a revertir sobre la sociedad entera el fruto íntegro de su trabajo¹⁰

Lo que otorga razón de ser a la universidad es la sociedad, satisfacer sus necesidades en materia educativa y cultural en general. Por tanto, el aislamiento atenta contra su *esencia* (la palabra es de Gómez Morín).

La finalidad cultural de la universidad -continúa Gómez Morín- significa que reconozca el principio de “perfectibilidad del conocimiento y la necesidad ineludible de rectificación”, coincidiendo aquí también con Antonio Caso sobre la evolución de las ideas y la relatividad del saber. La labor universitaria consiste en estudiar e indagar, lo contrario a la tarea gubernamental de “decidir y ejecutar”, y por ello la casa de estudios no puede aceptar por decreto (o razón de Estado) una resolución ideológica definida. Supeditándose a una doctrina, cancela su libertad para indagar otras y hacer avanzar el conocimiento. Cuando ello sucede la institución deja de cumplir con su misión, y desaparece en tanto universidad. La autonomía como facultad técnica derivada de la especificidad universitaria: generar conocimiento.

¹⁰ GOMEZ MORIN, Manuel “ “La Universidad de México, su función y razón de ser de su autonomía” en PINTO MAZAL, Jorge, *La autonomía universitaria. Antología*, México, UNAM, 1974, p.235

Ello no significa que la casa de estudios carezca de orientación. La crítica racional y libre de doctrinas, la renovación del pensamiento y el conocimiento, la creación científica y cultural son, en sí mismas, luces que dirigen el quehacer universitario hacia su fin social, el servicio a la comunidad. Tal libertad, alejada de cualquier interés creado, permite a la institución realizar su función crítica, y llegar a cuestionar, incluso, el orden existente, para “sustituirlo por otro en que se superen la violencia y el fraude y la explotación y se restablezcan valores superiores para la vida individual y colectiva”¹¹. De nuevo encontramos la concepción de Caso.

Sin embargo, ahora que la universidad comienza su vida autónoma -seguimos con el rector- sólo es víctima de incompreensión y ataques, cuando, por el contrario, espera respeto y apoyo para realizar su trabajo académico. La autonomía, “*en su forma más alta de libertad de investigación y de crítica*”, no es un “capricho”, porque es producto de fuerzas históricas y resultado de la naturaleza misma de la universidad, ni es un “desgarramiento” entre la institución y la sociedad. Entonces, conforme a su finalidad cultural y social, la autonomía es el espacio libre indispensable para realizar ambos fines. Con el reclamo autonómico, no se trata de defender una situación administrativa, sino salvaguardar la academia y la crítica libre y racional que se hace desde la universidad.

En este breve lapso -nos dice el rector Gómez Morín- la autonomía ya empezó a dar frutos: la reducción sustancial de las tensiones políticas internas y la manifestación de una elevada ética universitaria, de servicio con la institución y el país.

No obstante, reconoce que la universidad se encuentra lejos de cumplir con su misión. Los profesionales están deficientemente preparados y el estudio de los problemas nacionales ha sido escaso. Aunque, ni la autonomía ni el rechazo a la doctrina socialista es causa de ello. Es consecuencia -agregó- de la juventud de la institución, de su deficiente organización, de la “mala estructura social”, que mantiene un generalizado “estado de dependencia colonial” y de las vicisitudes que ha sufrido la nación.

¹¹ Ibid.p.249

La universidad requiere reformas académicas (profesores de tiempo completo, currícula flexible, nuevos métodos de enseñanza, profesiones distintas a las tradicionales etc.), al igual que medios económicos suficientes para realizarlas y reconocimiento social para la tarea académica. La institución no puede seguir con angustias económicas.

Dentro de la concepción de Gómez Morín, autonomía y reforma universitaria están estrechamente unidos. La autonomía es un régimen de libertad para el cumplimiento de la función universitaria y el fin social. La autonomía no es enclaustramiento, no es una finalidad “en sí”, sino un medio para “la academia con compromiso social”. Asimismo, la autonomía demanda la reforma (es parte de ella) para renovar y actualizar la vida universitaria toda. Esta renovación y la actualización permanentes hacen de la autonomía un régimen vivo de crítica y vinculación social, impidiendo su enclaustramiento.

La autonomía supone el respeto y el respaldo del Estado, sin lo cual se imposibilita la función académica y la responsabilidad nacional. Por ello, la autonomía no es sinónimo de “privatización” ni mucho menos de aislamiento o enfrentamiento con el poder público.

Pero, más allá de los deseos universitarios, la ruptura con el Estado se ahondó, generándose graves problemas internos, dando lugar a la aparición de la *autonomía claustral*.

El problema más urgente a enfrentar fue el económico. Desde un principio la universidad operó con déficit. En términos generales, durante este periodo, la universidad tuvo ingresos anuales de 600 mil pesos cuando necesitaba más de dos millones de pesos para operar. Ello obligó al Consejo Universitario a tomar medidas de emergencia: reducción salarial de las autoridades; recorte de personal y de gastos...y los docentes renunciaron a sus honorarios. Salvador Azuela, Alfonso Caso, Antonio Caso, Mario de la Cueva, Ezequiel A. Chávez, Ignacio Chávez, Pablo González Casanova, Pablo Martínez del Río, entre otros insignes maestros que defendieron la dignidad universitaria frente al chantaje del subsidio federal.

Este heroico esfuerzo fue decisivo para que la casa de estudios no desapareciera, pero no

evitó el estado de incertidumbre económica y penuria crónica. Situación que comprometió su "autonomía absoluta" frente al Estado, porque la obligaba a "mendigarle" recursos en una posición de debilidad extrema. Lo que, a su vez, trató de aprovechar el gobierno para incorporar (someter) a la universidad dentro de la política educativa socialista. Así, paradójicamente, la "autonomía absoluta" hizo peligrar como nunca la autonomía intelectual.

Junto a la crisis económica, la hiperpolitización fue otro fenómeno recurrente y característico de la vida universitaria. El Estatuto de 1934 fue un intento, no sólo para combatir el "asambleísmo deliberante" y el electorerismo, sino de llevar a cabo una ambiciosa reforma universitaria. La ausencia de condiciones y los conflictos impidieron la realización de la reorganización universitaria propuesta por el rector. El propio Gómez Morín fue víctima de la politización y tuvo que renunciar (octubre del 34), a raíz de otra huelga estudiantil.

La politización se caracterizó por la injerencia de los partidos y fuerzas políticas extrauniversitarias. Una declaración del Consejo Universitario (abril de 1934), protestando contra una agresión policiaca contra los estudiantes (eran hostiles a la campaña de Cárdenas), nos ayuda a precisar el concepto de autonomía: la autonomía como un régimen académico y libre de injerencias políticas, introductoras de fines extrauniversitarios.

En este sentido, la universidad rechaza toda posibilidad de ligas con partido político alguno y no admite ninguna relación con partidos políticos, distinta de ella derivada del respeto que todos deben a una institución como es la propia Universidad, en la que libremente se investigan, se analizan, se critican o se afirman todos los hechos, todas las doctrinas que pueden llevar al mejor conocimiento de la verdad y a la más justa y más buena organización de la comunidad entera¹²

¹² Cit. en Mayo, Sebastián, *La educación socialista en México*, Argentina, Editorial Bear, 1964, p.272

Los universitarios no intentaban –se desprende de la declaración- de “encapsular” a la universidad o de aislarla de la problemática política del país, sino simplemente que los partidos “la respeten”, y que “su intervención” sea conforme a las pautas del trabajo académico y no de la praxis política.

Pero la universidad continuó como rehén de intereses políticos ajenos, de manera que el enclaustramiento se refiere más a un “cerco del Estado”, presentando grandes fisuras políticas que obstaculizaban las tareas universitarias. También podemos hablar de una “autonomía-cerco”.

El año del 34 fue propicio para el agudizamiento de la politización. El ambiente universitario nacional se “calentaba” a medida que se aproximaban las elecciones y se hacía inminente la reforma del tercero constitucional para introducir la educación socialista. Continuaban los esfuerzos de los revolucionarios por imponer la educación socialista a las universidades del país, así como el rechazo estudiantil.

Un memorándum enviado al general Lázaro Cárdenas, elaborado por una comisión legislativa, presidida por Bremauntz y apoyado por Calles, le propone que el Estado debía controlar la educación universitaria, a fin de que la Revolución tenga continuadores; se califica a la juventud universitaria como “reaccionaria”, que se escuda en la autonomía universitaria; que las universidades son bastiones del clero y del capital... Bremauntz quería una “Reforma Integral y Radical”, que incluyera a la Universidad de México, y lamentaba que la agitación de los estudiantes y profesores “reaccionarios” se impusiera sobre los “Presidentes Revolucionarios”.

La agitación estudiantil (apoyados por padres de familia y la Iglesia) crecía por todo la nación. El Congreso Nacional de Estudiantes, convocado por la Confederación Nacional de Estudiantes (CNE) en San Luis Potosí, mayo del 34, reafirmó la voluntad estudiantil por promover una Reforma Universitaria, de corte cordobés, es decir, reivindicadora de los principios de libertad de cátedra, docencia libre y autonomía universitaria.

En tal evento, a la autonomía se le define como la independencia que la universidad debe gozar en su dirección cultural y científica, y en su organización interna frente al Estado. Que la autonomía implica una base económica vigorosa para que la Universidad pueda subsistir por sí misma, y la obligación del Estado para entregarle los medios económicos suficientes (subsidio y patrimonio). Sin embargo, todavía no hay claridad sobre lo que significaba autonomía, autarquía e independencia.

Dicho congreso pretendió consolidar la unidad de los estudiantes y defender las universidades del embate gubernamental. La CNE obtuvo el apoyo de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC) y de la prensa independiente. La CNE realizó una intensa actividad en los estados contra la reforma socialista. Pero sufrieron de represión gubernamental y la masa estudiantil estaba dividida.

El Primer Congreso de Estudiantes Socialista, convocado por la Confederación de Estudiantes Socialistas en Alvaro Obregón, Tabasco, agosto del 34, fue la respuesta al congreso potosino. Entre las resoluciones destacan: la descalificación de la libertad de cátedra y libertad de pensamiento en tanto “normas ideológicas de la burguesía”; un voto de censura contra el rector Gómez Morín y la condena a la CNE. Se manifestó a favor del control estatal de la educación; la creación de una Universidad de Estado y un Instituto Politécnico para la capacitación técnica de los obreros; y por la modificación del tercero constitucional en un sentido anticlerical y socialista. No hay lugar para la autonomía.

Interesante un despliegado de dicha organización socialista:

Al amparo de la libertad de comercio, perdieron nuestros indios sus tierras; al amparo de la libertad de conciencia, la Iglesia Católica en México ha embrutecido a la masa; *al amparo de la libertad de cátedra se han lanzado las peores invectivas en contra de la Revolución*; al amparo de la libertad de expresión de las ideas, se han combatido por medio de escritos y de toda clase

por la que abogan nuestros intelectuales?¹³

La defensa de la libertad de cátedra y de pensamiento universitario forman parte de la cultura dominante, una ideología sustentada en “viejas ideas” tales como la democracia, la representación plural de los estudiantes”...inclusive, denuncian a los marxistas, quienes habían sostenido que no era posible una educación socialista en un régimen burgués, como colaboradores de la burguesía, y de no comprender la doctrina marxista. Para estos radicales la educación socialista coadyuvaría en la transformación social, creando conciencia de clase entre el proletariado y condiciones ideológicas (preparando la conciencia pública) para el cambio del sistema. El manifiesto demandaba, entre otras cosas, la depuración completa del magisterio desde la Primaria hasta la Universidad...

Lázaro Cárdenas dio el espaldarazo a los congresistas reunidos en Tabasco, refiriéndose a ellos como una minoría que está realizando una revolución espiritual entre el estudiantado. Los gobernadores también presionaban a favor de la educación socialista. En Nuevo León, el gobernador le retiró el presupuesto a la Universidad de Nuevo León, dado el “carácter burgués de sus estudiantes y opuestos a la causa socialista”. *Esto significa que la educación socialista se impuso antes que se produjera la reforma constitucional.* Carlos Madrazo, presidente de la CES, aseguró que con la reforma al tercero constitucional, se exterminará al último “bastión de la clerecía”, la Universidad Autónoma.

El Primer Congreso de Educación Socialista (noviembre del 34) también se manifestó contra la libertad de pensamiento por corresponder ésta a una sociedad individualista, y porque la cultura universitaria “no puede escapar a la ley de la primacía de lo económico”, y debe ser socialista ya que México se encamina al socialismo. Se demandó la creación de la Universidad Socialista.

En octubre del 34 llegó a la Cámara de Diputados la propuesta del Partido Nacional Revolucionario de modificación del artículo 3º constitucional. El proyecto Bremauntz-

¹³ Cit en Mayo, op.cit.p.288

Coria fue sustituido por otro menos radical (criticado también por Lombardo), que no contempló a la Universidad Autónoma dentro de los propósitos socializantes (aunque las universidades estatales sí tendrían que someterse a la reforma, dado su carácter oficial). Se argumentó que al gobierno le convenía desentenderse del problema universitario, y mejor destinar recursos a otros campos educativos. Asimismo, el proyecto sustituyó el concepto de “socialismo científico” por el de “socialismo mexicano” emanado de la Revolución.

Esta pugna por la educación y la universidad, dentro de un clima de represión gubernamental contra los opositores a la educación socialista, alcanzó un momento álgido con la huelga estudiantil universitaria (octubre del 34). Comenzaron los “médicos”, siguieron los “abogados”. El Comité de Huelga demandó: la constitución de un patrimonio universitario que garantizara la autonomía; se declaró la solidaridad con los estudiantes de todo el país que se oponían a la reforma socialista (el Congreso de Jalisco había clausurado la Universidad de Guadalajara y pretendió reorganizarla sobre bases socialistas). Los huelguistas aclararon que el movimiento no se dirigía contra las autoridades universitarias.

Sin embargo, ello no evitó la renuncia de Gómez Morín. El Consejo Universitario no la aceptó. Un plebiscito estudiantil decidió la terminación de la huelga, pero Medicina y Derecho votaron por continuarla. Finalmente, el Consejo eligió al prestigiado médico, don Fernando Ocaranza.

En sus primeras declaraciones, el rector Ocaranza señaló que la Universidad implica universalidad de conocimientos; su carácter Nacional representa una misión es servir a todos los mexicanos, y su autonomía, una posición de dignidad, no de enfrentamiento, frente al Estado. Pero el establecimiento de una dialéctica política constructiva con el Estado, resulta prácticamente imposible, pues la política educativa gubernamental resultaba contraria a la ideología universitaria.

El artículo tercero fue finalmente reformado en diciembre del 34 y estableció que:

La educación que imparta el Estado será socialista, y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanza y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social". "Sólo el Estado...impartirá educación Primaria, Secundaria y Normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares...las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos...no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, Secundarias o Normales, ni podrán apoyarlas económicamente....La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente¹⁴

Resulta evidente el carácter ideologizador que domina el espíritu y letra del artículo. Samuel Ramos bien señala las falacias de dicho artículo: a) ninguna escuela en el mundo pretende enseñar la verdad absoluta; b) resucita un positivismo caduco; c) desconoce el valor objetivo de la ciencia.

Es decir, la educación socialista es una negación de la autonomía universitaria, cuando menos, porque deriva en una ideología sustentada en dogmas o tesis ya superadas, cancelando la libertad de pensamiento y de cátedra, el valor intrínseco de la ciencia y el avance permanente del conocimiento. La educación socialista es sinónimo de propagandismo y adoctrinamiento, todo lo contrario a un proceso educativo, no se diga universitario. En cambio, el pensamiento autónomo debe partir del conocimiento de lo real, de los problemas y de la cultura propia, de cada país; analizarla conforme a los métodos y categorías derivados de la misma realidad, y plantear las soluciones conforme a sus exigencias. Por ello, autonomía y reforma universitaria están estrechamente unidas.

Se explica, entonces, la oposición universitaria a la reforma. Fue un triunfo que la educación superior no quedara incluida dentro de la educación socialista (la protesta no fue infructuosa), aunque le costó a la universidad la renuncia de un brillante rector, y lo más

¹⁴ Cit. en VAZQUEZ VERA, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, Colmex, 1979, p.175

grave: acentuar el enfrentamiento con el Estado y seguir enclaustrada, con crisis económica crónica y recurrentes conflictos.

Por otra parte, con la aprobación de la educación socialista en la enseñanza básica y secundaria, se planteó una contradicción, que bien señala Guevara Niebla:

“¿cómo conciliar, desde un punto de vista pedagógico, la educación socialista que recibía el alumno en la primaria y en la secundaria con la formación liberal que ofrecía la Universidad?”¹⁵

Tal contradicción pretendió resolverse de la siguiente manera. El gobierno anunció que la educación secundaria tendría como fin preparar para las carreras técnicas. Por su parte, el rector Ocaranza presentó un proyecto de extensión del bachillerato universitario a cinco años. El Consejo aprobó un reglamento de incorporación de escuelas secundarias particulares que buscaran eludir el control oficial (marzo del 35).

La Universidad de México entró en una situación de ilegalidad y la respuesta presidencial fue contundente: un decreto estableció que ningún establecimiento podrá impartir enseñanza secundaria sin la autorización expresa de la SEP. El Presidente Cárdenas declaró que la Revolución otorgó la autonomía a la universidad con el fin de que se mantuviera alejada de las contingencias políticas (cuando la realidad era que operaban todo tipo de grupos políticos, según denunció el rector Ocaranza). Que si deseaba cumplir su misión, debería vivir dentro de la ley.

Sin embargo, el procedimiento seguido por el Ejecutivo para establecer dicho decreto fue considerado de “dudosa constitucionalidad”, y la casa de estudios acudió al amparo contra los actos del Ejecutivo, aunque el Poder Judicial no les dio entrada. No obstante, la universidad mantuvo su política.

¹⁵ GUEVARA NIEBLA, Gilberto, *La rosa de los cambios*. México, Cal y Arena, 1990, p.46

El agudizamiento del conflicto entre el Estado y la universidad sólo agravó la situación económica de ésta. En septiembre del 35 estalló la crisis: dentro del marco de las presiones políticas y la inminente bancarrota, se produjeron enconados debates en el Consejo Universitario, que provocaron renunciadas de prominentes profesores, tanto “socialistas” como “liberales” .

Ezequiel A. Chávez, en nombre de los maestros y autoridades renunciadas, escribió que el propósito gubernamental de “hacer desaparecer la libertad de cátedra y por lo mismo la autonomía universitaria” va en contra de los principios que rigen la vida universitaria, la cual debe ser “totalmente libre”. Ante lo cual, presentó su renuncia al rector, quien también se sumó al grupo de distinguidos universitarios renunciadas.

Asimismo, el Consejo envió un mensaje (elaborado por Alfonso Caso, Ezequiel A. Chávez y José Palacios Macedo) al Presidente Cárdenas, donde se denuncia como un contrasentido conceder la autonomía universitaria y, simultáneamente, permitir su desestabilización por agitadores y “empleados de gobierno”. Ante lo cual, la universidad estableció que:

- 1) La Universidad de México deberá considerarse Nacional;
- 2) Mantendrá su autonomía;
- 3) Sostendrá el principio de libertad de cátedra;
- 4) Defiende su derecho a organizar sus estudios, incluyendo a los preparatorios;
- 5) Demandará del Estado un subsidio;
- 6) No admitirá que se le imponga un credo político o religioso;
- 7) No se apartará del estudio de los problemas nacionales, especialmente de los que atañen a las condiciones de las clases proletarias y de los indios.

Principios que, en la actualidad, se consideran fundamentales e indiscutibles del quehacer universitario. En estos críticos momentos eran “clamor de dignidad”, y para el gobierno constituyeron un “grito de guerra”, de la misma forma que la decisión sin precedentes del Consejo de suspender actividades, ante la imposibilidad económica de continuarlas. El

conflicto con el Estado estaba alcanzando su clímax, si bien no involucraba a los actores políticos y clases sociales fundamentales del país, por lo que no provocó antagonismo irresoluble entre el poder público y el Estado.

La Federación de Estudiantes Revolucionarios se opuso a la suspensión de actividades. Un denominado "Frente Unico Independiente Pro Universidad" tomó por sorpresa la Rectoría y la Escuela Nacional Preparatoria. En una carta al Presidente Cárdenas, le informan que el Frente decidió hacerse cargo de la casa de estudios, ante la decisión de las autoridades de suspender actividades. Demandaron: autonomía, pero con reorganización democrática ("destruyendo la maquinaria de elementos reaccionarios que ha conducido a la Institución al fracaso"), con subsidio suficiente para la institución. En cambio, la CNE y la Federación de Estudiantes Universitarios se opusieron a la toma de instalaciones, y apoyaron a las autoridades.

El Presidente rechazó la toma de instalaciones, pero su respuesta al Consejo mantuvo su posición frente a la universidad. Afirmó que es conveniente mantener la autonomía universitaria, aunque no como una "entidad soberana", autorizada para interpretar y mucho menos para oponerse a las leyes dictadas por el Estado.

Lázaro Cárdenas aclaró que el apremio económico universitario es consecuencia de una "errónea interpretación" del ejercicio de la autonomía, y de haberse mantenido, "por su propia voluntad", indiferente del programa social de la Revolución. Pero, que si el gobierno asumiere la responsabilidad económica de sostener a la casa de estudios, tendría que restringirse su autonomía, pues el Estado intervendría en la marcha administrativa, por lo menos para supervisar el manejo de los fondos. Declaro, además, que se procedería a estudiar una iniciativa de reforma a la ley orgánica universitaria.

Este anuncio es fundamental, porque estableció un principio que también hoy se mantiene como básico en las relaciones entre el Estado y la universidad: la institución no puede estar al margen de las políticas gubernamentales, ni mucho menos enfrentarse institucionalmente

o ir en contra de las leyes del país.

No obstante, el gobierno seguía sin “comprender” la peculiaridad del régimen autonómico, o ser resistía a entablar un compromiso con la universidad. A la autonomía, el gobierno la identificaba como sinónimo de “independencia” o “privatización”. Continuaba sin incluirse dentro del concepto de autonomía, el derecho a “pensar libremente”, lo que implica “la crítica al Estado o a cualquier ente”, el derecho a recibir un subsidio sin ningún condicionamiento político, y el derecho a manejarlo con independencia, siempre y cuando la universidad cumpla con su específica misión social.

Por este motivo, la dialéctica académica y conceptual entre Estado y universidad degeneraba en una dialéctica conflictiva de mediana intensidad: como la óptica universitaria y la gubernamental no coincidían, y como el gobierno no estaba dispuesto a respetar la independencia intelectual de los universitarios, entonces, la relación se conflictuaba al grado que se produjo una grave crisis, aunque focalizada, es decir, restringida a los actores directamente involucrados.

Días después se reunió de urgencia el Consejo Universitario. Se anunciaron renunciaciones en bloque, ya que se interpretó la postura oficial como una presión para “poner de rodillas” a los universitarios a cambio del subsidio. El documento de la renuncia colectiva denunció la intención gubernamental de acabar con la autonomía y la libertad de cátedra, e imponer el dogma socialista. El rector también presentó su dimisión.

Mientras tanto, se formó un Directorio o Comité Reorganizador de la Universidad (de composición plural, incluyendo a la FER y sectores de izquierda), cuyo propósito era defender la autonomía y la libertad de cátedra (aunque la izquierda pedía que se reglamentaran a fin que no fueran “trincheras del liberalismo y el catolicismo para atacar al gobierno”), y pidió al Presidente no enviar la reforma a la ley orgánica de la Universidad. A esta petición se sumó la CNE. Además, dicho comité decidió renovar el Consejo Universitario sobre el principio de la paridad de representación de profesores y estudiantes,

y sobre el principio de la pluralidad.

Por su parte, Alfonso Caso, Enrique O. Aragón, entre otros distinguidos maestros, denunciaron que la reforma del Estatuto de la Universidad pretendía suprimir la libertad de cátedra y hacer de la casa de estudios una institución socialista u “oficina burocrática”, a lo cual se oponen la mayoría de sus miembros. Junto a el rector y los consejeros renunciaron. La crisis llegó a uno de sus niveles más álgidos.

Se produjo el caos universitario. La universidad vivió uno de sus momentos más críticos...y sólo se salvó gracias a la iniciativa de un grupo de profesores y estudiantes, quienes convocaron a una “magna asamblea universitaria”, de la que surgió un Comité Reorganizador de la Universidad. Este convocó a elecciones, y el nuevo Consejo Universitario eligió rector a Luis Chico Goerne. El Presidente, a su vez, no envió su iniciativa de reforma a la legislación universitaria. Con ello, se superó la crisis y la institución no abdicó de sus principios.

Esta crisis fue decisiva en las relaciones entre el gobierno del general Cárdenas y la universidad. El Presidente abandonó la idea de “regenerar” la institución, y optó por otras vías, reveladoras de una voluntad negociadora y no represiva. Para empezar, creó el Consejo Nacional Superior de Educación Superior e Investigación Científica, que tuvo entre otros fines, desarrollar educación profesional técnica y que los trabajadores tuvieran acceso a ella.

Por su parte, la universidad hizo un “ajuste” a su política autonomista. Las primeras declaraciones del rector reafirmaron los fines académicos y sociales, así como los principios de libertad de examen, de exposición e investigación. Sin embargo, Chico Goerne buscaría proporcionarle a estos principios liberales (individualistas) una orientación social marcada. Es decir, sin sacrificar la libertad de cátedra e investigación, la pluralidad y la autonomía, que son indispensables para el desarrollo de la ciencia y la cultura, pero al fin y al cabo no dejan de ser, todos ellos, “simples medios”, al “estar al servicio de los problemas del

petrolera. A partir de este momento, el programa de reformas se ve frenado por el conflicto con los países y compañías petroleras afectadas, y las presiones del ala conservadora de la clase política revolucionaria en el marco de la sucesión presidencial. El conflicto petrolero propició crisis económica y política. Y la lucha entre los diversos grupos de la “familia revolucionaria” provocó una crisis intragubernamental, y dentro del PRM. El general Cárdenas se vio obligado a contener el radicalismo y a consolidar las reformas ya realizadas.

El reflujo cardenista, incluido el fracaso de la educación socialista -como lo reconoció el propio Alberto Bremauntz- pues ésta no había podido transformar “la vieja educación” determinó un relajamiento en las relaciones entre el Estado y la universidad. La expropiación petrolera ya había sido un motivo de “unidad nacional”, reflejada simbólicamente en una marcha multitudinaria de universitarios, durante el rectorado de Chico Goerne, respaldando al Presidente Cárdenas. Además, la política gubernamental fue abandonando su tono radical y extremista, tornándose moderada y conciliadora, dado el conflictivo contexto internacional e interno.

Al mejorar las relaciones, regresó el subsidio para la universidad, lo cual, no obstante, ni alejó el fantasma de la incertidumbre económica, y en cambio comprometió la autonomía de la institución. Porque el Estado encontró otra vía de control: la política de otorgar cargos gubernamentales a las autoridades universitarias, haciendo compatibles ambas. Así, el Estado se aseguró poder dentro del Consejo Universitario y de que la institución no interferiría en los asuntos del gobierno. Con ello se generó otro peligro: que los universitarios ambicionaran cargos oficiales, convirtiendo a la casa de estudios en arena y trampolín político.

Esta situación podía implicar que la autonomía universitaria se volviera “política”, es decir, al servicio de un partido o del Estado. Por querer “desenclaustrarla” y reconciliarla con el poder público, las autoridades universitarias podían comprometer la autonomía institucional e intelectual de la universidad.

El “nuevo modus vivendi” entre Estado y universidad, se puso a prueba en el 39 con motivo del proyecto de reglamentación del tercero constitucional. La oposición al proyecto fue amplia y beligerante, pero el rector Gustavo Baz mantuvo a la casa de estudios relativamente al margen del conflicto. El proyecto conservó la autonomía universitaria, y la libertad de cátedra, pero reforzaba el control del Estado, insistía en la enseñanza socialista y le quitaba a la institución el derecho de otorgar títulos.

Todo ello dio motivo al rechazo de profesores y estudiantes universitarios. Pero el gobierno “no deseaba un enemigo más”, actuó con cautela, y el Poder Legislativo fuertemente presionado moderó aun más el proyecto: se excluyeron las universidades estatales de la enseñanza socialista, se reconocía la libertad de cátedra y se autorizaba a la Nacional expedir certificados profesionales.

El rector Baz cosechó los frutos de su política “institucional” y renunció su cargo, cuando fue nombrado titular de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, confirmando que la universidad podía ser un trampolín político efectivo. Lo sustituyó Mario de la Cueva, desde diciembre del 40 a mayo del 42. Su interinato correspondió con el inicio de una nueva etapa en la historia del país y del mundo.

Con el ascenso al poder del general Manuel Avila Camacho (casi coincidente con el inicio de la Segunda Guerra Mundial), se produjo un viraje dentro de la “marcha revolucionaria”: el programa social deviene en “utopía permanente”, mientras que la estabilidad política y el desarrollo económico se transformaron en los objetivos prioritarios de la clase política, cada vez menos revolucionaria y más institucional y conservadora. La política de unidad nacional reflejó el espíritu de los “nuevos tiempos”: conciliación para cicatrizar heridas políticas (se establecieron relaciones cordiales con la Iglesia); consolidación para afianzar lo alcanzado (presidencialismo, corporativismo, etc.) y preparación del salto industrial y urbano, apoyado en fuerte medida por las inversiones extranjeras, particularmente la norteamericana..

“deber social”, esto es, la investigación de los problemas nacionales y regionales y la elaboración de las correspondientes soluciones, como meta de la universidad, aunque con especial énfasis en la finalidad científica y técnica. Asimismo, se pone énfasis en la extensión universitaria como acción social, no sólo como difusión, sino como esfuerzo de aplicación de las soluciones universitarias en la realidad.

La autonomía universitaria, por ende, está “más circunstanciada”, esto es, como instrumento de resolución de problemas concretos, bajando de la “nube” de los valores universales hacia las necesidades sociales “más candentes”, dado el énfasis otorgado a la investigación científica. Constituyó un esfuerzo por superar la *autonomía claustral* derivada del conflicto con el Estado.

Tal concepción aspiró a conservar los principios universitarios, pero compatibilizándolos, hasta cierto punto, con la política gubernamental, a fin de superar el enclaustramiento universitario y sentar bases de conciliación con el Estado. La obtención del subsidio oficial “sin arrodillarse” fue un signo que pronosticaba mejores tiempos.

Ello le permitió realizar un programa de reforma universitaria que se destacó por la fundación de escuelas y dependencias, la reorganización de las facultades e institutos de investigación, entre otras actividades importantes.

Además, conforme al concepto de “acción social” (anteriormente mencionado) se llevaron a cabo “actividades profesionales de extensión” tales como el establecimiento de bufetes de abogados en zonas populares o expediciones de investigación al Valle del Mezquital...

Así, con Chico Goerne inició un largo proceso de “desenclaustramiento” de la universidad, al mejorar las relaciones con el Estado, y al vincularse con proyectos sociales. Sin embargo, la ausencia de una fórmula jurídica que garantizar un constructivo *modus vivendi* entre el poder público y la institución, y la ultrapolitización interna, impidieron que la reforma del rector cuajara.

Efectivamente, el reformismo no fructificó porque los conflictos internos continuaron. El Estatuto no plantea mecanismos para evitar la ultrapolitización y, por el contrario, ésta se agrava. Los estudiantes incrementaron su representación dentro de las academias y el Consejo Universitario, agudizándose el electorerismo. Indisciplina, demagogia, asambleísmo y tumultos avasallaron la vida universitaria. El rector Chico Goerne también fue víctima de la politización tumultuaria, y renunció en junio de 1938.

Le sucedió el Dr. Gustavo Baz, amigo personal de Cárdenas, quien continuó con la política de "desenclaustramiento" e intentó terminar con la politización. Para ello establece un nuevo Estatuto. El Estatuto del 38 confirmó los objetivos educacionales y culturales de la universidad; los principios de libre investigación y libertad de cátedra; la pluralidad; el apartidismo; el realizar investigaciones científicas principalmente acerca de los problemas nacionales; la formación de profesionales; la extensión de la cultura.

El nuevo Estatuto, aunque mantiene la paridad dentro de los cuerpos colegiados, estableció mayores requisitos académicos a los representantes estudiantiles, e instauró un sistema de sanciones que castigue actos contra la moral y el derecho, o que fomenten una política personalista o de partido entre los universitarios (lo que fue inaplicable dada la debilidad de las autoridades frente a los grupos de interés). Lo que revela hasta qué punto la ultrapolitización había degradado la situación de la casa de estudios, y cómo se le pretendió enfrentar. Además, se mantuvieron los procedimientos para elegir autoridades y el poder estudiantil, conservándose así, una fuente importante de la inestabilidad interna.

Mientras tanto, el cardenismo había promovido transformaciones económicas y sociales conforme el ideario de la Revolución mexicana. La reforma agraria, concretamente, hizo justicia a millones de campesinos. La educación fue una de las preocupaciones principales del general Cárdenas, y la Secretaría del ramo tuvo un apoyo sin precedentes, especialmente para promover la educación básica y técnica, rural e indígena. Asimismo, el Presidente pensaba que la educación superior debía dejar su orientación liberal, y adquirir un carácter técnico profesional, que sirviera de palanca para el desarrollo agrícola e industrial, y

beneficiara a la clase trabajadora

En 1936, se instaló en Chapingo y moderniza la Escuela Nacional de Agricultura, y también se inaugura la Universidad Obrera. Un año después, se fundó el Instituto Politécnico Nacional, lo que se consideró como una “revancha” o un “ariete” contra la Universidad Nacional. Instituciones, todas ellas, cristalizantes del ideal revolucionario de una educación profesional técnica de, por y para el pueblo.

Dos años después “la revolución cardenista” alcanzó su clímax con la expropiación petrolera. A partir de este momento, el programa de reformas se ve frenado por el conflicto con los países y compañías petroleras afectadas, y las presiones del ala conservadora de la clase política revolucionaria en el marco de la sucesión presidencial. El conflicto petrolero propició crisis económica y política. Y la lucha entre los diversos grupos de la “familia revolucionaria” provocó una crisis intragubernamental, y dentro del PRM. El general Cárdenas se vio obligado a contener el radicalismo y a consolidar las reformas ya realizadas.

El reflujo cardenista, incluido el fracaso de la educación socialista -como lo reconoció el propio Alberto Bremauntz- pues ésta no había podido transformar “la vieja educación” determinó un relajamiento en las relaciones entre el Estado y la universidad. La expropiación petrolera ya había sido un motivo de “unidad nacional”, reflejada simbólicamente en una marcha multitudinaria de universitarios, durante el rectorado de Chico Goerne, respaldando al Presidente Cárdenas. Además, la política gubernamental fue abandonando su tono radical y extremista, tornándose moderada y conciliadora, dado el conflictivo contexto internacional e interno.

Al mejorar las relaciones, regresó el subsidio para la universidad, lo cual, no obstante, ni alejó el fantasma de la incertidumbre económica, y en cambio comprometió la autonomía de la institución. Porque el Estado encontró otra vía de control: la política de otorgar cargos gubernamentales a las autoridades universitarias, haciendo compatibles ambas. Así, el

Estado se aseguró poder dentro del Consejo Universitario y de que la institución no interferiría en los asuntos del gobierno. Con ello se generó otro peligro: que los universitarios ambicionaran cargos oficiales, convirtiendo a la casa de estudios en arena y trampolín político.

Esta situación podía implicar que la autonomía universitaria se volviera "política", es decir, al servicio de un partido o del Estado. Por querer "desenclaustrarla" y reconciliarla con el poder público, las autoridades universitarias podían comprometer la autonomía institucional e intelectual de la universidad.

El "nuevo modus vivendi" entre Estado y universidad, se puso a prueba en el 39 con motivo del proyecto de reglamentación del tercero constitucional. La oposición al proyecto fue amplia y beligerante, pero el rector Gustavo Baz mantuvo a la casa de estudios relativamente al margen del conflicto. El proyecto conservó la autonomía universitaria, y la libertad de cátedra, pero reforzaba el control del Estado, insistía en la enseñanza socialista y le quitaba a la institución el derecho de otorgar títulos.

Todo ello dio motivo al rechazo de profesores y estudiantes universitarios. Pero el gobierno "no deseaba un enemigo más", actuó con cautela, y el Poder Legislativo fuertemente presionado moderó aun más el proyecto: se excluyeron las universidades estatales de la enseñanza socialista, se reconocía la libertad de cátedra y se autorizaba a la Nacional expedir certificados profesionales.

El rector Baz cosechó los frutos de su política "institucional" y renunció su cargo, cuando fue nombrado titular de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, confirmando que la universidad podía ser un trampolín político efectivo. Lo sustituyó Mario de la Cueva, desde diciembre del 40 a mayo del 42. Su interinato correspondió con el inicio de una nueva etapa en la historia del país y del mundo.

Con el ascenso al poder del general Manuel Avila Camacho (casi coincidente con el inicio

de la Segunda Guerra Mundial), se produjo un viraje dentro de la “marcha revolucionaria”: el programa social deviene en “utopía permanente”, mientras que la estabilidad política y el desarrollo económico se transformaron en los objetivos prioritarios de la clase política, cada vez menos revolucionaria y más institucional y conservadora. La política de unidad nacional reflejó el espíritu de los “nuevos tiempos”: conciliación para cicatrizar heridas políticas (se establecieron relaciones cordiales con la Iglesia); consolidación para afianzar lo alcanzado (presidencialismo, corporativismo, etc.) y preparación del salto industrial y urbano, apoyado en fuerte medida por las inversiones extranjeras, particularmente la norteamericana..

La política educativa tendría que ir acorde con estos objetivos, pero el carácter socialista del tercero constitucional, junto a la ausencia de liderazgo dentro de la Secretaría de Educación Pública, impidieron que la educación tuviera una orientación mexicana y congruente con el desarrollo nacional, en los primeros tres años del sexenio avilacamachista. Ello no implicó desconocer acciones importantes en materia educativa, tales como la fundación de la Escuela Normal Superior, el restablecimiento de las Misiones Culturales, la creación del Seminario de Cultura Mexicana y del Colegio Nacional. Actos que mostraban una línea mexicanista relevante.

Sin embargo, durante este lapso comenzó el “desmonte” de la educación socialista, y su sustitución por un nacionalismo integrista y homogeneizador. La ley Orgánica de Educación Pública del 42 es claro en cuanto al nuevo sentido otorgado a la “educación socialista”:

Fomentará el íntegro desarrollo cultural de los educandos dentro de la convivencia social...en beneficio colectivo...excluirá toda enseñanza o propaganda de cualquier credo o doctrina religiosa...contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social contraria o extraña al país, y afirmando en los educandos el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicción

democrática y la confraternidad humana¹⁷

De nuevo la filosofía educativa retornó a valores humanos y nacionales, dentro de la mejor tradición liberal (democrática) nacionalista. En este sentido, la ley niega a la educación socialista, porque implícitamente la muestra como “sectaria” y “extraña” a México, pues ésta sólo hablaba del “proletariado”, en lugar del “interés general, ni había arraigado en el país. Y, sobre todo, porque el postulado fundamental era “la unidad nacional” y no la “lucha de clases”.

Otras señales de los “nuevos tiempos unitarios” fueron la proliferación de las escuelas católicas, y el reconocimiento legal de la católica Unión de Padres de Familia.

El germen de *autonomía política* que se gestaba, junto a la nueva política gubernamental, se conjugaron para que mejorara la situación de la Universidad de México, particularmente sus finanzas, pese a que el avilacamachismo disminuyó sensiblemente el presupuesto educativo

De acuerdo con el informe presentado por el rector Mario de la Cueva al finalizar su interinato, se reveló que la institución había alcanzado el equilibrio financiero —claramente contrastante con la bancarrota de 1938—, tanto por el incremento del subsidio federal como por el de las cuotas estudiantiles. De esta forma, la universidad, hacia 1942, superó uno de los mayores males del “enclaustramiento”, la crónica crisis económica.

La mayor tranquilidad financiera se desprendió, no sólo de la lectura de frías cifras, sino del recuento de las actividades académicas y culturales que la universidad realizó entre 1938 y 1942, que apuntaba hacia la “normalización” del quehacer institucional.

Cabe destacar, especialmente, que la Facultad de Filosofía y Letras se convirtió —a decir de Ramos— en el principal centro filosófico del país. Esto significó que la labor de Caso había fructificado, siendo Ramos el filósofo más creativo, particularmente desde que publicó *El*

¹⁷ Cit. en VAZQUEZ, op.cit.p.227

perfil de la cultura en México en el año de 1934. Esta fecunda actividad se benefició con los “transterrados” españoles, llegados a México entre 1938 y 1942. José Gaos, Eduardo Nicol, Luis Recaséns Siches, Joaquín Xirau, entre otros que enriquecieron nuestra tradición intelectual.

El nuevo florecimiento de la filosofía mexicana gracias a la labor de los universitarios, demostró que la lucha por la autonomía dio frutos, pese a las difíciles condiciones y el enclaustramiento producido. Mostró que la casa de estudios no sólo era “autónoma” jurídica o políticamente, sino que intelectualmente podía ser una fuente de pensamiento auténtico, mexicano, nutriente de la cultura nacional. Se puede decir que, con anterioridad a la reconciliación completa entre Estado y universidad en 1945, la *autonomía claustral* se estaba superando debido a la obra realizada por los filósofos mexicanos, por ejemplo.

Pero, el fantasma de la ultrapolitización y la anarquía permaneció, y se apareció, principalmente, con motivo de la elección de autoridades. En 1942 fue elegido rector el controvertido Rodolfo Brito Foucher.

En su toma de posesión, Brito Foucher se refirió a un “espíritu de división y de odio” ha escindido a la Universidad de México, enfrentándola con el Estado, precisamente cuando no es misión de la casa de estudios “vivir con el Estado”, sino “poner al servicio del Estado la alta cultura” para hacer de México una “gran patria”. No obstante, el nuevo rector tuvo, desde un principio, el handicap de la desconfianza gubernamental (se le atribuían ambiciones presidenciales) y de una virulenta oposición interna.

Durante su trunca gestión, se crearon: los Departamentos de Investigación Científica y de Humanidades (para cohesionar y coordinar el trabajo de los institutos) al igual que los Institutos de Matemáticas, y Biomédicas. Se fundó la Hemeroteca Nacional, se creó el “profesorado de carrera” y se consiguieron los terrenos para erigir la Ciudad Universitaria.

Su anunciada reforma también buscó acabar con la demagogia, los escándalos y la

corrupción de los mecanismos de elección de autoridades. Ese era el objetivo del nuevo reglamento para el funcionamiento de las academias de profesores y alumnos, y de las sociedades de alumnos (marzo de 1943).

En febrero del 44 anunció su plan de reformar el Estatuto, incluyendo entre sus propósitos, acabar con la "politiquería" y elevar el nivel académico de los representantes universitarios. Brito Foucher dijo, en esa ocasión, que la Universidad de México no debe ser "campo de experimentación política", pues posee una forma de organización peculiar (distinta a las propiamente políticas), que es la académica.

Ese año se verificaron catorce elecciones en la universidad, generando efervescencia y espacio propicio para el desarrollo de los enconos, particularmente contra el rector, puesto que sus cambios reglamentarios junto a sus supuestas intenciones presidencialistas, lo hicieron impopular..

Las elecciones para las escuelas, Nacional Preparatoria, Medicina Veterinaria y Comercio y Administración, desataron una "batalla" electoral y dieron lugar a un crítico conflicto: toma de escuelas, huelgas, violencia, heridos...y, finalmente la caída de Brito Foucher. Ello generó una escisión grave entre dos bandos, considerados a sí mismos como los poseedores de la razón y la legalidad: cada uno eligió a su propio rector (Manuel Gual Vidal y José Aguilar Alvarez). El Presidente no reconoció a ninguno y propuso a una junta de ex-rectores (durante la etapa claustral, exceptuando a Brito Foucher) para elegir al rector. Se designó a don Alfonso Caso, quien convocó a un nuevo Consejo Constituyente, el cual, redactó la Ley Orgánica y el Estatuto que actualmente rigen. El nuevo ordenamiento se da sobre la base de una nueva relación con el Estado, significa, por ende, el *desenclaustramiento* de la universidad y el comienzo una nueva etapa en la historia de la UNAM. Pero esto es motivo de otro estudio.

En síntesis, podemos decir que, la cristalización de la Reforma Universitaria (la autonomía), y sus valores universales y humanistas entró en colisión con el anhelo

gubernamental de contar con instituciones cabalmente fieles a un ideario nacionalista-revolucionario, de corte jacobino, estatista y populista. Además, la educación superior no formaba parte de las prioridades oficiales, puesto que, tanto por razones ideológicas como políticas, se pensó que la educación básica y la técnica resultaban fundamentales para la consolidación de la Revolución y el desarrollo del país.

La Universidad de México obtuvo la autonomía, y logró desarrollar parte del reformismo liberal-académico (el cogobierno, la renovación pedagógica, ente otros), pero la dialéctica conflictiva con el Estado (de mediana intensidad) determinó que su praxis autonómica fuera de tipo claustral, es decir, caracterizada por los siguientes rasgos:

- a) La autonomía claustral surge como consecuencia de una dialéctica conflictiva con el Estado, generadora, tanto de fuertes fricciones con el gobierno y de crisis institucionales recurrentes, pero únicamente alcanza grado de mediana intensidad, debido a que el enfrentamiento no involucra a actores políticos y clases sociales fundamentales del país. Por tanto, existe la posibilidad de una salida negociada, y la autonomía es resultado de ello.
- b) Gracias a la autonomía conseguida, los universitarios llevan a cabo la Reforma de la casa de estudios, siguiendo la pauta liberal-académica (cogobierno, libertad de cátedra, oposiciones), aunque sólo parcialmente, porque el antagonismo con la política gubernamental, no sólo impide la realización de la misión social (finalidad esencial de la Reforma cordobesa), sino que la universidad sufre de crisis económica y política permanente, zozobra y peligra su viabilidad institucional. De este modo, se produce un *enclaustramiento culturalista o cientificista (en función de ideales y valores universales abstractos)*, pues el trabajo académico no establece articulaciones sociales que le permitan servir efectivamente al país.
- c) Así, la autonomía claustral se puede definir como la generación de alternativas científicas, humanistas y profesionales idóneas (a través del ejercicio de sus facultades

autodeterminativas organizacionales e intelectuales), aunque socialmente inviábiles, por la dialéctica conflictiva (de mediana intensidad) con el Estado, lo cual, le impide establecer articulaciones sociales y dar respuesta a los grandes problemas nacionales. La denominación claustral proviene, no del proyecto universitario mismo ni de la caracterización de la dialéctica política con el Estado, sino del *resultado de la interacción de ambos*, es decir, de la acción universitaria y su relación con el poder público.

Esta experiencia permitió comprender que la autonomía, en el más puro sentido reformista, si bien resulta indispensable para la labor universitaria (y a los maestros y estudiantes de esa época se les debe haber mantenido viva la flama cordobesa), también es verdad que no puede ser una finalidad en sí, pues la autonomía debe ser un medio para que la universidad cumpla su responsabilidad con la nación. Y, para ello, debe multiplicar sus articulaciones sociales mediante el establecimiento de una relación constructiva con el Estado, quien debe respetar y respaldar, en todo momento, a las casas de estudios y a su autonomía.

Referencias

- AGUILAR CAMIN, Héctor y MEYER, Lorenzo, *A la sombra de la Revolución mexicana*, México, Cal y Arena, 1993.
- AZUELA, Salvador, "El vasconcelismo y la autonomía universitaria" en *La autonomía universitaria en México*, UNAM, 1979.
- BREMAUNTZ, Alberto, *Autonomía universitaria y planeación educativa en México*, México, Ediciones Jurídicas Sociales, 1969.
- Id. *La educación socialista en México*, Imprenta Rivadeneira, México, 1943
- BRITTON, John, *Educación y radicalismo en México*, México, SEP, 2 vols.
- CARRILLO FLORES, Antonio, "Testimonio sobre la Universidad Nacional Autónoma de México" en *La autonomía*, op.cit.
- CARRILLO FLORES, Antonio, et al, "El control del Estado sobre la Universidad" en

- PINTO MAZAL, Jorge, *La autonomía universitaria...op.cit.*
- CASO, Antonio, "La polémica sobre el marxismo" en *Obras completas*, Prol. De Juan Hernández Luna, México, UNAM, 1971, t. I.
- CASO, Antonio y LOMBARDO TOLEDANO, Vicente, *Rumbo de la Universidad*, Prol. Juan Hernández Luna, México, Complejo Editorial Mexicano, 1973 (Colección Metropolitana, 1)
- CASTILLO, Isidro, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación, Editorial Pax-México, Librería Cesarman, 1965, t.1.
- COMISION TÉCNICA DE ESTUDIOS LEGISLATIVOS, *Compilación de Legislación Universitaria*, México, UNAM, 1977, t.1.
- CONSEJO UNIVERSITARIO, "La organización jurídica de la Universidad Nacional de México. Noviembre 1933", en PINTO MAZAL, *La autonomía universitaria...op.cit.*
- CHAVEZ, Ezequiel A., *De dónde venimos y a dónde vamos?*, s/p, s/edición, 1946.
- CHICO GOERNE, Luis, *La Universidad y la inquietud de nuestro tiempo*, México, Universidad Nacional de México, 1937.
- Discusión de la iniciativa de reforma a la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma, 21 de octubre de 1933" en PINTO MAZAL, Jorge, *La autonomía...op.cit.*
- GARCIA STAHL, Consuelo, *Un anhelo de libertad. Los años y los días de la autonomía universitaria*, México, UNAM, 1978.
- Id. *Síntesis histórica de la Universidad de México*, México, UNAM, 1978.
- GOMEZ MORIN, Manuel, *1915 y otros ensayos*, México, Jus, 1973.
- GONZALEZ OROPEZA, Manuel, *Génesis de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM, 1980.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, *La rosa de los cambios*, México, Cal y Arena, 1990.
- JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando, *Coyuntura en que surge la Ley Orgánica de la UNAM*, México, UNAM.
- JIMENEZ RUEDA, Julio, *Historia jurídica de la Universidad*, México, UNAM, 1955.
- KRAUZE, Enrique, *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI, 1982
- LAJOUS, Alejandra, et al, *Historia de la Revolución mexicana, 1928-1934. Los años de la*

institucionalización, México, COLMEX, 1981, t.12.

LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1962.

LERNER, Victoria, *Historia de la Revolución mexicana, 1934-1940. La educación socialista*, México, COLMEX, 1979, vol.17.

LOWY, Michael, *El marxismo en América Latina. Antología*, México, Era, 1980.

LUNA ARROYO, Antonio (comp.y estud. prel.), *La obra educativa de Narciso Bassols*, México, Editorial Patria, 1934.

MARÍA Y CAMPOS, Alfonso de, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, México, UNAM, 1975.

MARTINEZ DE LA ROCA, Salvador, *Estado y Universidades en México*, México, Joan Boldo i Clement, 1986.

MAYO, Sebastián, *La educación socialista en México*, Argentina, Editorial Bear, 1964

MENDIETA Y NUÑEZ, Lucio, *Ensayo sociológico sobre la Universidad*, México, UNAM, 1980.

MONSIVAIS, Carlos, "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX" en COSÍO

VILLEGAS, Daniel (coord.), *Historia general de México*, México, COLMEX, 1981, t.2.

MORENO, Rafael, *La Universidad de Antonio Caso: comunidad libre de cultura*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1989

PINTO MAZAL, Jorge, *El Consejo Universitario*, México, UNAM, 1973 (Deslinde, 39)

Id. *La autonomía universitaria. Antología*, México, UNAM, 1974.

PORTANTIERO, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI

RAMOS, Samuel, "Historia de la filosofía en México" en *Obras completas*, México, UNAM, 1990, t. II.

Id. "Veinte años de educación en México" en *Obras...op.cit.*

SILVA HERZOG, Jesús, *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, México, Siglo XXI, 1974.

SHULGOVSKI, Anatoli, *México en la encrucijada de su historia*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1977.

VASCONCELOS, José, "De Robinson a Odiseo. La Universidad" en *Antología de textos sobre la educación*, México, FCE, 1981

VÁZQUEZ VERA, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, COLMEX, 1979.

VILLEGAS, Abelardo, *El pensamiento mexicano en el siglo XX*, México, FCE.

LA AUTONOMÍA POLÍTICA

El siglo XX latinoamericano ha dejado una estela política traumática. Guerras civiles, golpes de estado, dictaduras brutales y prolongadas, violaciones masivas y permanentes a los derechos humanos, terrorismo...expresiones de recurrentes crisis políticas y de salidas autoritarias que han caracterizado a los países de la región, tanto o más que las sacudidas económicas o los dramáticos problemas sociales.

Entre las instituciones que más han padecido el estar insertas en estructuras políticas conflictivas, destacan las universidades, especialmente su autonomía y sus defensores más consecuentes, académicos y estudiantes. Con la frecuencia de sus apariciones, gobiernos de facto, castrenses, populistas o hasta "democráticos", intervienen violentamente las casas de estudios superiores, modifican sus leyes y estatutos, imponen autoridades, expulsan, reprimen y asesinan profesores y jóvenes, restringen su presupuesto, asechan, dismantelan, o simplemente las clausuran. El "poder y la legitimidad ideológica" que poseen ellas, son inaceptables para regímenes carentes precisamente de él.

Para las dictaduras o "democracias-autoritarias" es intolerable la existencia de una institución cuyo rasgos definitorios es la generación, conservación y transmisión de la cultura, el ejercicio de la libertad de pensamiento, el desarrollo de la conciencia crítica y el cumplimiento de su misión social. La anulación de la autonomía universitaria, sólo es una de las graves consecuencias que ha implicado la abrogación de la constitución democrática y las garantías individuales.

Estas situaciones extremas, son resultado de una dialéctica entre el Estado y la universidades pública, caracterizada por el enfrentamiento político, ideológico y hasta físico. El proceso de la crisis política, con sus fuertes dosis de ingobernabilidad, agudizamiento de las luchas sociales y de represión gubernamental, provoca la

ultrapolitización y radicalización de las universidades (fundamentalmente del movimiento estudiantil). Sea por el clima de hostilidad del gobierno, los “vacíos políticos” (insuficiencia del sistema de partidos para expresar los problemas sociales) o por la radicalización de la Reforma Universitaria en su modalidad “popular-socialista” (o por todos ellos), se genera una *concepción política de la universidad* (que puede provenir del Estado, de los partidos o de la misma casa de estudios). Esta concepción o modelo *privilegia la articulación política* de la institución con el Estado y la sociedad, dando lugar a una *dialéctica del conflicto* (deliberada o no) entre ellos.

Esta concepción política incorpora a la universidad dentro de *un proyecto “más amplio” y con fines específicamente políticos*: el Estado puede provocar fricciones o conflictos con la universidad, si tiene para ella “planes políticos deliberados”, incompatibles con sus funciones sustantivas (como es el marginarla a través de la reducción presupuestaria o acosarla política y físicamente) aunque funcionales para el poder. Pero, también, desde los partidos políticos la universidad puede ser concebida como un bastión o ariete político, revolucionario, dentro de una estrategia de “ganar posiciones y/o “combate frontal” con el Estado. A su vez, grupos o fuerzas internas pueden sostener, producto de concepciones o dinámicas propias, un “proyecto político” para la universidad.

Particularmente, en las últimas décadas, ha sido frecuente el fenómeno de la universidad-militante, “arma de la Revolución”. Mas que una universidad entendida como fuente de cultura “progresista” o “popular”, se le percibe un “agente político de cambio social”, que aprovecha la autonomía “conquistada al Estado burgués” para “torpedearlo” y, conjuntamente con las demás “fuerzas democráticas”, “realizar la revolución”.

Pues bien, a estas concepciones y praxis autonómicas las denominamos *autonomía política*, pues lo esencial de ella, lo académico, queda subordinado a la “lucha política” y a una determinada “visión ideológica de poder”. Asimismo, porque la articulación social de la casa de estudios con la sociedad, se da conforme a una praxis política que deviene en una

dialéctica del conflicto de *alta intensidad* entre la universidad y el Estado. Entonces, la *autonomía política* es el ejercicio político de la academia y una relación conflictiva con el Estado y la sociedad. Por conflicto de alta intensidad entendemos un profundo antagonismo entre el poder público y la universidad debido a que forma parte un enfrentamiento más amplio, esto es, que se encuentran involucrados actores políticos y clases sociales fundamentales de la nación (o de una región en el caso de las universidades estatales). Tal conflicto, normalmente, posee un carácter irresoluble, pues la polarización ideológica y política cancela las salidas negociadas, y se producen las respuestas altamente represivas contra los universitarios. La universidad suele ser suprimida o postrada durante largo tiempo.

Esta modalidad autonómica suele configurarse de la siguiente manera. Puede comenzar con una política estatal hostil hacia la universidad o con una acción universitaria del mismo carácter. En cualquiera de los dos casos, se genera, al interior de las casas de estudios, la ultrapolitización. Por ultrapolitización entendemos cuando los actores hacen de la lucha por el poder universitario un “fin en sí”, aunque este poder, a su vez, suele ser considerado un “medio” dentro de la lucha política nacional. De manera que la ultrapolitización “sale” de la institución y se establece un conflicto con el Estado, especialmente por la respuesta hostil de éste. Es un fenómeno histórico específico, mientras que la “politización” es un rasgo siempre presente, con desigual intensidad, si se entiende por ello la “conciencia política de los problemas”, el “debate político, plural y libre” de los mismos, el “carácter político” que asume una determinada política educativa oficial o universitaria o las “repercusiones políticas de una acción estudiantil”. “Politizar lo académico” es otorgarle una “dimensión social” a éste. En cambio, “hiperpolitizar” o “ultrapolitizar” es “ideologizar la academia”.

La ultrapolitización universitaria se manifiesta cuando la institución se convierte en arena de faccionalismos y luchas por el poder, entre sindicatos, grupos de interés u organizaciones estudiantiles, con apoyos extrauniversitarios normalmente. Estas pugnas políticas provocan serios trastornos al quehacer académico e institucional (huelgas, paros, movilizaciones

permanentes, etc.), provocando parálisis, zozobra y anarquía. La comunidad universitaria se divide y enfrenta; la vida académica se deteriora gravemente, impera la demagogia, las tendencias ideológicas, los dogmas y el “canibalismo” de todo tipo, y la casa de estudios tiende a ser un “ghetto”, muy sui generis, dadas sus ramificaciones políticas externas.

Esta situación compromete la autonomía y a la institución misma, más aún que va acompañada de una difícil relación con el Estado y otros factores de poder (Iglesia, empresarios). Confrontación de alta intensidad, calificada así, por involucrar a actores políticos y sujetos sociales fundamentales, que suele culminar con la intervención y la represión gubernamental, dado el clima de polarización política existente, a nivel local (universidades estatales) o nacional.

Así, la *autonomía política* tiende a anularse a sí misma: quienes la impulsan sirven inconscientemente a sus “enemigos políticos”, y a fuerzas que son opuestas a la universidad, de la cultura y la inteligencia. Se produce el objetivo contrario: una universidad desmantelada y anulada, académica y socialmente; imposibilitada para incidir con eficacia y mucho menos para ser agente de transformación real.

Como es perceptible, encontramos similitudes importantes con el fenómeno de la *autonomía claustral*. El enfrentamiento con el Estado y la crisis interna resultante tiene características muy parecidas: luchas intestinas, parálisis, zozobra económica, anarquía y ruptura institucional; en ambos casos, la universidad se aísla por su desfase con el modelo de desarrollo imperante.

Sin embargo, presenta dos diferencias fundamentales. La primera estriba en que la *autonomía claustral* surge a raíz de un conflicto de *mediana intensidad* con el Estado, es decir, la confrontación es focalizada y no presenta un antagonismo irresoluble (es posible una salida negociada), mientras que la autonomía política resulta de un conflicto de alta intensidad, esto es, de un antagonismo irresoluble entre universidad y Estado (como parte

de un enfrentamiento social más amplio y profundo), el cual, generalmente culmina con respuestas represivas.

La segunda, por su parte, se refiere a que el “enclaustramiento” es producto de la defensa de un proyecto académico-liberal (reformismo liberal-académico), mientras que la praxis autonómica-política es generada por la radicalización del reformismo popular-socialista (peruano). En la autonomía claustral la tarea académica deviene en “culturalismo” o “cientificismo”, mientras que en la política, la labor universitaria se subordina a la militancia. El reformismo “popular-socialista” da lugar a una *concepción política de la universidad*: a la “universidad militante” cuya finalidad política (“la Revolución”) está por encima de la académica y propicia un conflicto con el “Estado y la sociedad burguesa”. Aunque, también, esta concepción política puede tener un origen gubernamental (según presentaremos más adelante): instrumentalizar la autonomía en contra de algún enemigo político.

Son diversas, complejas y trascendentes las experiencias latinoamericanas de *autonomía política*. Prácticamente en todas las sociedades de la región encontramos algún caso de ella. Nosotros hemos escogido un caso interesante y polémico: la Universidad de Buenos Aires (UBA) entre 1955 y 1966. Una época, que en la historia de la UBA suele considerarse, simultáneamente, como “dorada” o “conflictiva”.

Por una parte, efectivamente, el rectorado de Risieri Frondizi (1957-62) suele considerarse como la época más brillante de la UBA, y en general de las universidades públicas argentinas, en virtud de haber cristalizado buena parte del programa reformista y dados sus importantes y espectaculares logros (la producción editorial de EUDEBA se convirtió en un símbolo de ello y del prestigio internacional alcanzado). A la UBA se le llegó a considerar una de las instituciones más importantes de América Latina.

Pero, a la vez, se recuerda esa época como “sumamente problemática”, tanto al interior de

la casa de estudios como en las relaciones con el Estado y la sociedad, destacando especialmente la “efervescencia política del estudiantado” y los conflictos universitarios y sociales que se produjeron. Los diagnósticos críticos, por extremistas que sean, no pueden oscurecer la gestión de Frondizi, aunque si son reveladores de un hecho antes no analizado: *la configuración de una autonomía política previa a su rectorado y la subordinación de su proyecto académico, pese a sus logros. a la ultrapolitización a intra y extramuros.* La crisis universitaria resultante, que culminó con el avasallamiento y la abrogación de la autonomía, fue expresión de la crítica situación política nacional (la casa de estudios reflejó la polarización nacional), aunque *también de contradicciones anteriores y no resueltas, sino hasta potenciadas durante el rectorado de Frondizi.*

Por ello, no lo podemos ubicar plenamente dentro de la *autonomía académica*, por trascendente que haya sido sus resultados. Sin olvidar que la ultrapolitización frenó el cambio académico fundamental impulsado por Frondizi: la departamentalización.

El interés sobre esta experiencia radica, asimismo, si pensamos en las paradojas que encierra esta historia: que un gobierno militar otorgara la autonomía universitaria, y que la reforma de Córdoba, cuando al fin pudo concretarse, adquiriera la modalidad popular-socialista.

Esta época (1955-66) constituye un periodo de especial significado para Latinoamérica. En ella, sucederán acontecimientos, procesos y movimientos, que sellaron el destino regional para el resto del siglo. Se produjeron importantes movimientos de masas, irrumpieron guerrillas y revoluciones políticas. La Revolución cubana, específicamente, fue un parteaguas que cambió la historia latinoamericana y, por tanto, tuvo trascendentes repercusiones en todos los ámbitos sociales, y muy especialmente para las universidades públicas de la región.

Hacia mediados de la década del cincuenta la Guerra Fría estaba en su apogeo, y América

Latina estaba sometida plenamente a la hegemonía norteamericana. Para entonces, terminaba un periodo de crecimiento y relativa bonanza económica del subcontinente, e iniciaba un lapso de crisis y reajuste a las nuevas pautas desarrollistas. Algunos lograron readaptarse sin grandes problemas, y lograron retornar a la senda del desarrollo. Pero otros, tuvieron una “transición traumática”, que significó la pérdida de la civilidad democrática ante el embate militarista “de la seguridad nacional”, produciéndose un periodo de incertidumbre y recesión económica. En ellos, se inauguró un régimen sumamente autoritario y anticomunista, cuya política represiva hizo de los intelectuales y universitarios sus presas favoritas.

En algunos casos, como el argentino, la crisis económica sólo sirvió de acicate para perpetuar una conflictividad política iniciada desde 1930. La etapa peronista únicamente fue un “boom fugaz de posguerra” (en el que hubo industrialización, urbanización y crecimiento), de un proceso cuya característica fundamental fue la inestabilidad política, las luchas sociales y el estancamiento económico, este último, principalmente, desde la segunda mitad de los cincuenta.

Dentro de este contexto la “Revolución libertadora” que derrocó a Perón en 1955, se insertó dentro del prolongado ciclo de golpes militares, e inició un intenso conflicto con el peronismo. Aunque, inicialmente, el Presidente Lonardi y la facción nacionalista de los revolucionarios intentaron una conciliación, esta pareció imposible: fue rápidamente sustituido por el general Pedro Eugenio Aramburu, quien encabezó una corriente ferozmente antiperonista, pero favorable al restablecimiento “democrático restringido”, es decir, sin peronistas.

Asimismo, los “libertadores” pretendieron superar la crisis y reanudar el crecimiento conforme a pautas modernizadoras, latifundistas y burguesas (incluyendo al capital extranjero), y a partir del sometimiento político y social de los trabajadores y clases populares en general, clientelas tradicionales del peronismo, por lo demás. Se buscó acabar

con el populismo y sustituirlo por un nuevo modelo de desarrollo, conocido como el desarrollismo.

Dado el carácter opresor de Perón contra la oposición, este último golpe fue recibido como un "acto de liberación" por sus adversarios, entre ellos los universitarios. Perón mantuvo conflicto con la universidad (carecía de toda autonomía), y los universitarios fueron furibundos antiperonistas. Participaron en el derrocamiento del caudillo, y tomaron sus escuelas, adelantándose a los militares, y la Federación Universitaria Argentina (FUA) se hizo cargo del gobierno. Las demandas estudiantiles consistieron en la abolición de las leyes universitarias peronistas, y de todas aquellas con carácter represivo, el restablecimiento de la autonomía, la reincorporación de los profesores y estudiantes exonerados por la discriminación política e ideológica, la disolución de los organismos policiales, la libertad de presos políticos, la libertad sindical, el reconocimiento del derecho de huelga, la cancelación del convenio petrolero con la Standard Oil, entre otras.

El gobierno del general Lonardi decretó la intervención de las universidades (el reformista, Dr. José Luis Romero fue el rector-interventor de la UBA). En los decretos de intervención, se calificó al "régimen depuesto" como "avasallador" de la autonomía universitaria"; que ha sometido a autoridades y claustro a un "mecanismo burocrático instituido por un dictador omnímodo"; que ha suprimido la libertad de cátedra y eliminado a maestros eminentes por razones políticas; que intimidó, persiguió y reprimió a sus adversarios universitarios...En fin, todo lo cual, persiguió el propósito de convertir a la universidad en instrumento político gubernamental, frustrado por la voluntad de los universitarios, pero en cambio, si provocó desorganización y descomposición universitaria. Por ello -desde la óptica de los golpistas- fue menester intervenirlas, conforme a los "principios democráticos" restaurados con la "Revolución libertadora", a fin de "reconquistar la jerarquía de la inteligencia" y asegurar el libre desarrollo de la actividad creadora, y la formación científica y profesional de los jóvenes.

Los “libertadores” aspiraban -según palabras del ministro de Educación, doctor Atilio Dell’Oro- a una universidad cuyos fines fueran “la formación universalista de la cultura, la investigación científica de la verdad y la enseñanza superior”. La indagación de la verdad, es la fuente de la actividad intelectual, y para asegurar sus frutos,

es preciso -dice Dell’Oro- modificar la estructura rígida de las carreras profesionales, abrir caminos a la vocación científica especializada, rehacer el contenido de los planes de estudio, calificar con criterio severo la preparación de los profesores y orientar la enseñanza según las modalidades y exigencias de las diferentes regiones del país¹⁸

Organizar la comunidad universitaria sobre la universalidad del saber, superando la formación profesionalista, la que ofrece un mero conocimiento casuista y parcial, y “cercena el vuelo de la inteligencia”. Por ende -continúa el ministro- la investigación es actividad sustantiva de la universidad, tanto para el desarrollo de la ciencia como para la formación de los universitarios. Sin embargo, la especialización científica y la formación profesional no deben comprometer “la universalidad de la cultura y la integridad de la inteligencia”, a lo que se debe abocar la casa de estudios.

Finalmente, anunció un plan de acción gubernamental que consideró: *la proclamación del principio de la autonomía como fundamento de la universidad*, y su aplicación de acuerdo a lo estipulado por la Ley Avellaneda; la designación de interventores que normalicen las labores institucionales; la revisión de la planta docente y la formación de ternas para que el gobierno designe a los mejores catedráticos. Y, una vez constituido el claustro, las Facultades podrían elegir las autoridades y un gobierno legítimo en cada universidad.

En el discurso de instalación de la nueva Universidad Nacional del Sur (enero del 56), el

¹⁸ DELL’ORO, Atilio, Discurso en la toma de posesión del interventor de la UBA. 1° de octubre de 1955 en PODER EJECUTIVO FEDERAL, *La revolución libertadora y la universidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, 1957, p.13

ministro Dell'Oro se refirió a otro aspecto de la crisis universitaria: la desvinculación de las universidades con los grandes problemas del mundo:

Esta relación -dice el ministro- no consiste sólo en que la Universidad se consagre al estudio de los mismos y aporte a la solución el concurso de su ciencia y de sus especialistas. Es mucho más profunda y decisiva. Ella tiene por objeto, colocar a la Universidad en condiciones de comprender el significado íntimo de la angustia del mundo y de ahondar en sus raíces intelectuales¹⁸

Superar el profesionalismo, establecer una coherencia armónica entre los diversos conocimientos y saberes especializados, bajo la dirección de una cultura integral, y despertar la conciencia entre los individuos de sus deberes con la sociedad, son las misiones últimas de la universidad actual, de acuerdo con la filosofía universitaria oficial.

Pareciera -según esta visión- que la "universidad gubernamental" es una institución eminentemente académica, de tipo humanístico, hasta filosófica, dado el énfasis otorgado a la "universalidad y unidad del conocimiento" o la búsqueda del significado de la "angustia del mundo" y de sus "raíces intelectuales". Aunque también se habla de "orientar la enseñanza conforme a las exigencias regionales".

Pero, no queda claro el cómo se relacionan el plano universal, el nacional y el regional. Queda la impresión de que el estudio de "lo universal" permitirá el conocimiento de lo particular, puesto que se otorga especial importancia a la "universalidad y unidad del conocimiento" y a las problemáticas universales. Y si es así, como creemos era la intención gubernamental, entonces hablamos de una "universidad culturalista", orientada hacia valores universales y un humanismo abstracto, legítimos objetos universitarios, pero alejados del hombre argentino y su circunstancia. Lo cual, no deja de ser una intención

¹⁸ Id. Discurso en el acto de instalación de la Universidad Nacional del Sur. 11 de enero de 1956, en PODER EJECUTIVO FEDERAL...op.cit.p.87

política del gobierno hacia la casa de estudios.

La autonomía es definida como

“la plenitud de la autarquía jurídica, para que pueda asumir el gobierno y dirección de los estudios, con amplia facultad de darse su organización, sus planes y sus profesores, y de administrar el patrimonio asignado por la ley”¹⁹

El empleo de “autarquía” en vez de “autonomía” lo justifica aduciendo que es un término jurídico “más preciso”. Según el ministro Dell’Oro autarquía es la capacidad de un organismo del Estado para darse sus propias normas, mientras que autonomía implica “un poder constituyente por sí mismo, que no depende en su creación de ningún otro”. Así, aceptando esta interpretación, significa que “la universidad autárquica” mantiene su carácter estatal y nacional, dado que su organización es producto de una ley de Estado, sin la cual no existiría, y debe respetar. Este carácter estatal no contradice la autarquía -según el ministro- porque las normas estipuladas en la ley no se refieren al funcionamiento de la universidad, sino exclusivamente a sus principios organizativos y a sus relaciones con el Estado; por ello es una “institución libre del Estado”, en tanto autárquica, pero que vive de los dineros de la nación.

En cambio -para Dell’Oro- la autonomía es sinónimo de independencia, lo que se aleja de la definición constitucional y legal dominante en América Latina. Por lo demás, autarquía comúnmente se le relaciona con autosuficiencia económica siendo un término “peligroso” para nuestras universidades, ante la frecuente irresponsabilidad gubernamental hacia ellas.

La autarquía, o mejor dicho autonomía de acuerdo con el “uso imperante” y el nuestro, significó, dentro de la citada concepción universitaria, el instrumento necesario para que la institución se abocara a generar conocimiento (buscar la verdad) y reflexionar sobre los

¹⁹ Ibid, p.89

grandes problemas filosóficos del hombre y del mundo, determinados por un saber y valores universales. La formación profesional pasaría a un segundo plano, pues no es la misión propia de las universidades. La autonomía se justificaba por la indispensable libertad para investigar la verdad, mediante la coexistencia y la contrastación de opiniones y experiencias, y a la imposibilidad del Estado o de cualquier ente de imponerla.

Sin embargo, el devenir de los acontecimientos (y la universidad fue particularmente sensible a ellos) más bien revelará que el propósito del gobierno, era enclaustrar a la institución, convertirla un islote, y desplazarla como centro de formación profesional, especialmente de la élite dirigente y la tecnoburocracia, en favor de los establecimientos privados (confesionales o no), pese a que en el mismo discurso le otorgó los mismos fines a éstos.

Además, *la proscripción del peronismo* negó la libertad y el pluralismo ideológico, que debía imperar dentro de la universidad, de acuerdo se afirmaba en el discurso. Este aspecto le otorga a la autonomía concedida un rasgo "restrictivo" acorde con la "democracia restringida" deseada por los militares. La autonomía es una *libertad condicionada* (dada la exclusión del peronismo) para el estudio y la creación cultural, relacionándose *a posteriori* con los problemas sociales.

El decreto-ley 477 (octubre del 55) restableció la ley Avellaneda, y con ello la autonomía universitaria a fin de "salvaguardar la libertad académica" y la existencia de un régimen universitario autónomo y propio para cada universidad. Al obtenerse -no gratuitamente, sino bajo la presión universitaria- la autonomía, se produjo una de las paradojas que señalábamos al principio: un régimen militar de facto reconoció la autonomía universitaria (cuando lo común es lo inverso), aunque en este caso, se explica por la lucha reformista antiperonista y el específico proyecto oficial.

Como se recordará, la Ley Avellaneda (1885) facultó a las universidades nacionales -

Córdoba y Buenos Aires en ese entonces- dictar sus Estatutos; el rector -representante de la Universidad- es elegido por la Asamblea Universitaria; el Consejo Superior -integrado, entre otros por el rector y los decanos de cada facultad- dicta reglamentos, fija derechos universitarios (con la aprobación del ministro de Instrucción), formula el presupuesto; cada Facultad determina los planes de estudio, expide diplomas, fija condiciones de admisibilidad y nombra a todos los profesores titulares. Las cátedras vacantes se cubren a través de una terna que será enviada al Consejo Superior, y éste a su vez la turna al Ejecutivo, quien dice la última palabra, y puede destituir a los docentes, a propuesta de las Facultades. Asimismo, los Estatutos aprobados por el Consejo Superior, son sometidos a la aprobación del Ejecutivo.

Es amplia, pero no completa la autonomía que consagra. Tanto las facultades de gobierno, presupuestal y académica eran objeto de injerencia gubernamental, de un modo u otro. No obstante, mediante el decreto-ley 6.403 (diciembre del 55) -ya dictado por el general Pedro E. Aramburu, quien sustituyó al destituido Lonardi- se abrogan los artículos de la Ley Avellaneda que otorgaban al Ejecutivo poder de nombramiento y remoción de los profesores. Este decreto contiene las siguientes disposiciones fundamentales:

-Las Universidades Nacionales se desarrollan dentro de un régimen de autarquía: pleno gobierno de sus estudios y la administración de su patrimonio conforme a las leyes vigentes, y los estatutos que se han dictado a sí mismas. Eligen y remueven a sus profesores y expiden certificados de competencia.

-El Consejo Directivo de cada facultad está integrado por un decano y representantes de los profesores, de los estudiantes y de los egresados, en el número que cada universidad decida, *pero en una proporción que asegure la responsabilidad docente*. El decano será elegido por cada Consejo Directivo.

-El Consejo Superior está constituido por el rector, los decanos de las Facultades, los

representantes docentes, estudiantiles y de egresados, con número variable, aunque también *con una proporción que asegure la responsabilidad de los profesores*. Estos delegados son elegidos entre los integrantes de los Consejos Directivos.

-La asamblea universitaria está compuesta por los decanos y todos los miembros de los Consejos Directivos. El rector será elegido por la asamblea.

-El gobierno estudiará las condiciones necesarias para asegurar la autarquía de las universidades mediante la creación de un fondo universitario nacional.

El decreto estipuló un artículo relativo a la autorización para crear "universidades libres" por parte de la iniciativa privada, con capacidad de otorgar títulos habilitantes, lo cual, generó un grave conflicto, que veremos más adelante.

Cabe mencionar el artículo 32, específicamente los "requisitos especiales" para que los profesores se presenten a concurso, pues tiene particular relevancia para la *autonomía política*:

Especiales: a) No serán admitidos al concurso quienes hayan realizado actos positivos y ostensibles que prueben objetivamente la promoción de doctrinas totalitarias adversas a la dignidad del hombre y a la vigencia de las instituciones republicanas; b) No serán admitidos tampoco al concurso, quienes en el desempeño de un cargo universitario, de funciones públicas o de cualquier actividad, hayan realizado actos positivos y ostensibles de solidaridad con la dictadura, que comprometan el concepto de independencia y dignidad de la cátedra²⁰

La ley contribuyó a configurar lo que hemos llamado *autonomía política*, porque estableció,

²⁰ Decreto 6.403. 23 de diciembre de 1955 en PODER EJECUTIVO FEDERAL...op.cit.p.67

“de y por principio” una restricción legal de tipo político-ideológica para la contratación de profesores: se prohibió aquellos que representen “opciones totalitarias” y a los vinculados con el peronismo (el partido de masas). El gobierno reconoció efectivamente la autonomía jurídica, pero la académica sufre de esta limitación, que no es sino el reflejo del “antiperonismo y anticomunismo furibundo” de la facción “libertadora” que destituyó a Lonardi en la presidencia del gobierno provisional. Esta restricción es, en sí misma, un obstáculo para la implantación de una *autonomía académica*, de acuerdo como la definimos anteriormente.

Para los militares, entonces, la universidad tendría que ser un bastión partidista antiperonista. Se le atribuyeron “rasgos culturalistas” para desplazarla de su papel rector en la formación de profesionales (para ser sustituidas por las universidades privadas), y al mismo tiempo, se le proporcionaron fines políticos, la liquidación o marginación del peronismo. Y por ello le reconocieron su autonomía, pero para instrumentarla en función de un objetivo político; la autonomía en tanto ariete político revanchista. Este fue el marco jurídico y político dentro del cual se desarrollaron y lidiaron entre sí los diversos proyectos de universidad. De esta forma, la casa de estudios quedó involucrada dentro de la polarización política, y las fuertes contradicciones sociales derivadas de ella la afectaron directa y profundamente.

De cualquier forma, pese a este marco político, constituyó un logro nada despreciable la plena autonomía jurídica para las universidades argentinas. Podemos observar, asimismo, un cierto parecido a la “autonomía absoluta” que obtuvo la Universidad Nacional de México en los años treinta y cuarenta, especialmente por las plenas facultades para nombrar a sus autoridades principales y la amplia participación estudiantil dentro del gobierno universitario. En este sentido, en ambas experiencias se hizo realidad, más en la UBA que en la casa de estudios mexicana, la Reforma de Córdoba y representó un importante paso democratizador.

Sin embargo, y aparte de lo mencionado líneas arriba, el caso argentino también se distinguió por lo siguiente: sus universidades conservaron su carácter “nacional”, y obtuvieron su autonomía en términos “cordiales” (si bien bajo presión universitaria) con el gobierno, pese a que éste, fue producto de un golpe militar conservador. Asimismo, este gobierno consideró a las universidades públicas dentro de su política educativa (para empezar se crearon dos nuevas, del Sur y la del Nordeste), les mantuvo el subsidio -si bien precario-, aunque restringió su libertad académica al poner vetos a determinadas corrientes ideológicas en la contratación de profesores. *La ley reflejó la existencia de un proyecto político para la universidad desde el Estado*, y propició la politización universitaria, sin que haya sido el único factor, por supuesto.

Por otra parte, es reconocido el hecho que, durante los cincuenta, la universidad y los intelectuales fueron bastiones del antiperonismo. La *autonomía política* consistió, primeramente, en el intento oficial por hacer de la universidad un bastión antiperonista; un instrumento de revancha política contra un partido proscrito (Augusto Pérez Lindo nos habla, incluso, de una “masiva destrucción de libros” favorables al peronismo o editados por personalidades peronistas). Pronto sería una institución políticamente antagónica al gobierno.

Continuando con la comparación: según expondremos, el reformismo adquirió la modalidad “popular-socialista” (frente a la línea liberal-cordobesa seguida por la casa de estudios mexicana), propiciándose una ultrapolitización marxista, el conflicto con el Estado, y la ulterior debacle del proyecto académico y la universidad misma. La Universidad Nacional de México se “enclaustró en su academia”, mientras que la de Buenos Aires se “politizó” a intramuros y en su articulación social, siendo brutalmente intervenida en 1966. ¿Cómo fue este proceso? ¿Cómo se configuró la *autonomía política*?

Para empezar, el artículo 28 relativo a las “universidades libres” (la autorización a la iniciativa privada para crear universidades con capacidad de expedir títulos habilitantes)

generó un intenso debate ideológico y grave conflicto, no sólo con los universitarios, sino también con los partidos de izquierda. Los estudiantes se dividieron.

El ministro Dell'Oro distinguió dos tipos de "universidades libres": las públicas y las privadas. Justificó la creación de éstas, con base en el argumento de la libertad de enseñanza, y de promover el desarrollo científico e intelectual de la nación, sin la intervención del Estado.

Pero esta iniciativa avivó de nuevo al reformismo anticlerical. Un sector mayoritario de los universitarios, incluyendo al rector-interventor Romero, se opuso a esta medida. Al interior de la FUBA, se agudizó la lucha entre sus dos corrientes principales: los reformistas, y los humanistas, de tendencia social-cristiana. Los opositores al artículo 28 cuestionaban, no tanto la existencia de las universidades privadas, sino las "graves" concesiones que se les hacían (como la facultad de expedir títulos) y el imperativo de su regulación y supervisión oficial; para ellos significaba el retorno de la reacción clerical. Los humanistas, por su parte, adujeron "la enseñanza libre", al igual que la postura del ministro. Este y el rector de la UBA estaban contrapunteados.

En febrero del 56, se nombró una comisión de expertos, presidida por Bernardo Houssay, para elaborar una ley reglamentaria, que estableciera normas regulatorias exclusivamente para las universidades privadas. Ante la virtual reglamentación del artículo 28, se encendió de nuevo "la caldera política".

La movilización universitaria fue intensa -huelgas, marchas, paros, etc.- y la represión no se hizo esperar (por ejemplo, se ocupó militarmente la Universidad de Córdoba). No obstante, la protesta juvenil creció y se provocó la caída del ministro Dell'Oro, aunque tampoco se salvó Romero.

Sin embargo, la efervescencia estudiantil también tuvo otro motivo: la política de escasez

presupuestaria y la restricción de la matrícula. El gobierno provisional mantuvo la política peronista de insuficiente presupuesto, si bien ahora se buscó frenar la masificación. Este último aspecto, se sumó a las demandas reformistas que no habían sido satisfechas con la nueva legislación, particularmente la relativa a la mayor participación de los jóvenes dentro del gobierno universitario. La FUBA organizó la campaña contra el examen de ingreso - paros, marchas y huelgas-, pero el poder público intervino para reprimir a los estudiantes, lo que sólo provocó mayor agitación y radicalización de los alumnos. Asimismo, dicha organización se opuso a la política de exclusión de los profesores peronistas, reflejando un viraje, producto de una autocrítica-del reformismo estudiantil en sus relaciones con el peronismo.

El programa reformista de las organizaciones estudiantiles fue incorporando demandas políticas más amplias. Los estudiantes comprendieron que su "gremialismo" únicamente sería efectivo si lo vinculaban con requerimientos sociales y hasta internacionalistas. Así, manifestaron beligerancia contra la política desarrollista y fondomonetarista del gobierno provisional, y repudiaron el imperialismo norteamericano. Junto a organizaciones de otros países, la FUBA realizó actos de repudio de la OTAN, el TIAR, la bomba atómica, etc.; reforzó relaciones con la Unión Internacional de Estudiantes; organizaba y participa en congresos latinoamericanos y mundiales, entre otras acciones políticas extrauniversitarias.

De esta forma la lucha reformista, que pretendió en un principio "transformar" a la universidad, adquirió nuevos objetivos políticos y sociales, cuya "trascendencia" subordinaba los cambios al interior a la universidad, o hacia de la lucha universitaria un "medio" para la consecución de aquellos. El reformismo fue "copado" por tendencias radicales y comunistas.

Esta politización estudiantil se reflejó en los debates sobre la Reforma Universitaria. Para las estudiantes comunistas, especialmente, la democratización de la universidad y su vinculación con los problemas sociales eran la condición de la transformación pedagógica y

científica de la institución. Por tanto, “lo pedagógico” (en este caso la departamentalización, a la cual los jóvenes se opusieron) estaba supeditado a la conquista del “poder democrático universitario” y al “compromiso social”.

El intelectual marxista Héctor Agosti ya había argumentado a favor de “la política en la universidad”. Cuando recién los estudiantes habían tomado las universidades escribió un artículo “Si, política en la universidad”(1955). En él, Agosti sostiene que: la oligarquía universitaria hace política partidista; “nuestra pedagogía” era una actitud política antes que una “dicción puramente pedagógica”; la universidad debía ser “un centro de elaboración democrática de los grandes problemas nacionales” y creador del “nuevo hombre argentino” acorde con las nuevas condiciones de la realidad argentina; la casa de estudios tendría que estar abierta al pueblo, con educación gratuita y sistema de subsidios para los estudiantes; siguen vigentes los postulados reformistas de docencia y asistencia libre; la revisión de los planes de estudio como primer paso hacia la democratización real de la enseñanza...

En síntesis –conforme Agosti- *la reforma universitaria sólo sería la culminación de una reforma integral de la educación*. Si todo ello es “política”, entonces, defiende el derecho estudiantil y universitario a dicha acción...

Si la politización es un hecho o consecuencia inherente a la dinámica universitaria y a cualquier acto humano, la ultrapolitización o la “la lucha por el poder universitario y social” es un fenómeno producido por hechos y concepciones de un particular momento histórico. Y resultó evidente que el movimiento estudiantil argentino fue más allá de la “política en la universidad”, tal y como la define Agosti.

Pareció que, efectivamente, los estudiantes comunistas y marxistas en general, eran fieles continuadores de los reformistas cordobeses. puesto que, a cuarenta años de la gesta del 18, seguía sin lograrse el cogobierno, la docencia libre, la plena autonomía. Para el movimiento reformista, escribe Ernesto Giudici, la autonomía se entiende

“como responsabilidad intelectual y como libertad de acción frente a los gobiernos y frente al intervencionismo de carácter político”²¹

La autonomía no es “independencia absoluta” sino “interdependencia con lo social”. Esto es, la autonomía o derecho a conducirse sus propios asuntos y a erigirse en instancia intelectual y crítica frente al Estado tiene como meta responder a los problemas nacionales. Asimismo, Giudici aclara que la autonomía reformista no tiene que ver con la autarquía financiera. Porque si la casa de estudios erigiera ese camino, el de sostenerse con fondos propios, equivaldría a su privatización. Cuando debe ser el Estado el que sostenga a la universidad pública, en tanto organismo descentralizado del mismo. Debe, por lo mismo, asignar un porcentaje creciente del presupuesto nacional a la educación y a la universidad.

Tal interpretación, planteada en estos términos abstractos, es congruente con la visión liberal-cordobesa de la autonomía. Sin embargo, para un marxista como Giudici, la cuestión es de la siguiente forma: cuestiona las posturas pequeñoburguesas de querer reformar al país desde la universidad (el reformismo cordobés), y aquellas que olvidan la transformación pedagógica en aras de la lucha social (extremismo infantil izquierdista). Cuando “lo correcto” para el reformismo —escribió Giudici— es luchar dentro de la universidad contra las concepciones educacionales burguesas como parte del proceso revolucionario. La reorganización pedagógica de la institución es simultánea, compatible e impulsora de la lucha por el cambio social. La autonomía es, entonces, el derecho de la universidad a organizarse y reformarse pedagógicamente, a fin de impulsar responder a las necesidades del país, con sus productos científicos y culturales, asumiendo una posición independiente frente al Estado, y poder contribuir al proceso revolucionario .

Más allá del discurso o las posiciones teóricas, el reformismo de esta época fue adquiriendo formas radicales o extremistas, y el derecho a la crítica e independencia de la universidad se

²¹ GIUDICI, Ernesto, *La revolución científica-técnica y la universidad*, Buenos Aires, Editorial Polémica, 1968, p.197.

fue transformando en el derecho a entrar en conflicto con el Estado, en tanto que éste también adoptó una política hostil hacia la casa de estudios. Entonces, “la defensa de la autonomía adquirió, para los radicales y comunistas, dos sentidos: “el derecho a defenderse de la hostilidad del Estado” y el derecho a responder o “atacar al poder público” a fin de realizar la proyección social revolucionaria (reformismo peruano). La autonomía se configuró políticamente, aun cuando en el discurso impere una interpretación académica (como en el caso del profesor Giudici), reflejando la polarización político-ideológica existente en la sociedad argentina.

Esta praxis autonómica-política, sin duda, es diferente u opuesta a la liberal, por ejemplo a la sostenida por el filósofo Risieri Frondizi. En un escrito de 1956, sobre la “universidad y las misiones” cuestionó este “afán formalista y reglamentarista”, que “no ha conducido a nada en los últimos cuarenta años”. Para el filósofo, el problema universitario tiene que ver con la esencia y la misión universitaria, con su transformación pedagógica, y no con sus estatutos y reglamentos. Con ello, subordinaba, implícitamente, los objetivos estudiantiles de modificar leyes para obtener el “poder democrático”, en aras de un proyecto académico para la universidad, la departamentalización ente ellas. Aunque será más adelante la revisión de las concepciones universitarias de Frondizi, quien por cierto, no fue el candidato de los comunistas para el rectorado, pues respaldaron al viejo reformista Alfredo L. Palacios.

Regresando con la cuestión estudiantil, encontramos que los jóvenes radicales y comunistas más bien seguían “el reformismo al estilo peruano”, cuyo carácter “popular-socialista” dio lugar a intensas luchas sociales y enfrentamientos con el Estado. En Argentina, de la misma forma, la articulación de la lucha gremial con la social del estudiantado, junto a la política conservadora y represiva del gobierno provisional, friccionó las relaciones de los universitarios con los “libertadores”, quienes se oponían tanto a la “universidad peronista” como a la “comunista”. Esta confrontación, que alcanzó un grado de alta intensidad, formó parte de la crisis política nacional. En la universidad se reflejó ella y ambas se

retroalimentaron.

El gobierno del general Pedro E. Aramburu anunció (mayo del 56) el retorno a la Constitución del 53, y explícitamente dejó fuera al peronismo. De igual forma que se puso un "veto" a la autonomía universitaria, también a la democracia representativa, calificada "democracia restringida". Pero estas limitaciones sólo avivaron la crisis política. Continuaban las conspiraciones y los intentos golpistas. El gobierno respondió con la ley marcial y la represión (volvió la pena de muerte). La Aeronáutica se retiró de la Junta Militar.

La tensión también se reflejó en los partidos políticos. La democracia restringida (sin el peronismo) dejó a la Unión Cívica Radical (UCR) como el único partido con posibilidades para llegar al poder. Sin embargo, la elección de Arturo Frondizi, hermano de Risieri, para la candidatura de la UCR dividió al radicalismo en Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) (Frondizi) y la Unión Cívica Radical del Pueblo, de Ricardo Balbín, ambos personajes con distintas visiones frente al peronismo.

Frondizi adoptó una estrategia de captar el voto peronista, y pactó "secretamente" con Perón para asegurar su victoria. Esta negociación condujo a los siguientes acuerdos: una amplia amnistía, el restablecimiento de la central obrera única, la legalización del justicialismo, la libertad de enseñanza y la oposición al divorcio. Por otra parte, Frondizi dio garantías a los "libertadores" de frenar al peronismo, congelar a la izquierda y adoptar políticas económicas liberales. El partido de Frondizi asumió una estrategia de "frente nacional" que aglutinaba a los más diversos y hasta antagónicos sectores (gran burguesía, fuerzas armadas, Iglesia, clases medias, intelectuales, universitarios, estudiantes, proletariado) en torno a objetivos democráticos, reformadores y nacionalistas. El triunfo de Frondizi en las elecciones de febrero del 58 fue aplastante.

La implantación del modelo modernizador se caracterizó por un equilibrio sumamente

inestable entre la burguesía agraria pampeana y la industrial. Durante la gestión de Frondizi, quien pactó con el FMI y alentó la entrada masiva de la inversión extranjera, se pusieron las bases de la modernización desarrollista basada en el predominio del capital foráneo (65% norteamericano) asentado en la industria (química, petróleo, petroquímica, eléctrica, maquinaria) y las finanzas, desplazando a la oligarquía rural, sin que ésta perdiera gran poder, particularmente en momentos de crisis. Situaciones que caracterizaron al modelo, debido a una de sus deficiencias fundamentales: el aumento de las importaciones -materias primas, bienes intermedios, maquinaria, tecnología- no pudo ser compensado con el incremento de las exportaciones agropecuarias. El déficit de la balanza de pagos, la devaluación, la fuga de capitales y una inflación galopante fueron consecuencias de esta política.

A la crisis económica se le agregó la política. La lucha por la hegemonía dentro del bloque dominante fue un factor de inestabilidad y crisis política, así como la política adoptada en relación con el peronismo. “La legalidad para todos”, una amnistía amplia y el levantamiento de restricciones para el peronismo tensionaron las relaciones con los sectores “duros” de la “libertadora”. Todo ello, perpetuó la incapacidad de fundar un orden político legítimo (durante su trunca gestión enfrentó unos treinta movimientos militares), y creó las condiciones para renovadas situaciones políticas críticas.

El desarrollismo era la ideología económica imperante. En América Latina el desarrollismo, que hacía del subdesarrollo una “etapa previa”, adquirió una *configuración propia* en el pensamiento cepalino, el cual, fue una contribución original a la teoría económica, no creada en la universidad, pero si por profesores universitarios: Raúl Prebisch impartió cátedra más de veinte años en la UBA, de gran impacto regional. La CEPAL señaló la necesidad de industrialización sustitutiva de importaciones, impulsada por el Estado, a fin de superar el “deterioro de los términos de intercambio” entre “centro” (países industrializados) y “periferia” (economías primario-exportadoras) dentro del mercado mundial. Entonces -desde la perspectiva cepalina- era posible el desarrollo autónomo

latinoamericano dependiendo de una política económica nacionalista-industrializadora, que se veía como la panacea a los desequilibrios y desigualdades sociales.

Pero la “modernización frondizista” entregó el control de la economía a los monopolios extranjeros y conservó el poder de la oligarquía primario-exportadora, lo que motivó la crítica y la oposición de todos aquellos sectores (los universitarios, de manera destacada) influenciados, ya sea por la CEPAL, y las corrientes nacionalistas en general, o las marxistas. El cuestionamiento, tanto a la política del gobierno como a la sociología funcionalista y al desarrollismo, generó un boom de las ciencias sociales (sociología, economía), cuya orientación fue de tipo reformista, nacionalista o revolucionaria, pero en todos los casos adquirió un sentido crítico del orden social. El marxismo académico, la historiografía económica, por ejemplo, dio frutos importantes. La ideología marxista ganaba a los intelectuales y a los estudiantes.

Así, resultó difícil una articulación social “funcional” entre Estado y universidades públicas, prevaleciendo una dialéctica que mostró el carácter crítico y autónomo de las casas de estudios superiores frente a la modernización gubernamental. Cabe afirmar, que esta autonomía no tuvo exclusivamente un carácter académico y conceptual (característicos de la autonomía académica), sino crecientemente conflictiva. Aunque, quizás, el origen del “desfase” entre el Estado desarrollista y la autonomía universitaria se puede encontrar en el desarrollo de la reflexión teórica lograda por la filosofía, *ya que potenció el carácter libre y crítico de los universitarios.*

Con anterioridad a la originalidad cepalina o al cuestionamiento del funcionalismo y el desarrollismo, las universidades ya habían dado muestras de una vitalidad autonomista. En los años cuarenta tomó fuerza inusitada el quehacer filosófico en Latinoamérica. Obras, cátedras, seminarios, centros, proyectos de alcance continental, manifiestan la fuerza filosófica de la región, especialmente en los países de vanguardia, Argentina y México.

A estas alturas de nuestra historia filosófica, ya alcanza un número considerable los filósofos que se destacan por su obra. No obstante, merecen particular mención el argentino Francisco Romero, profesor de las universidades de La Plata y Buenos Aires, el “transterrado” José Gaos y su discípulo Leopoldo Zea, quienes proporcionaron valiosas aportaciones, ya fuera en la línea de la “filosofía sin más” o en la vertiente “latinoamericanista”.

Francisco Romero, específicamente, rechazó la especificidad de lo americano y anhelaba, en cambio, un “filosofar occidental” en Latinoamérica. Risieri Frondizi, perteneciente al círculo de Romero, primeramente duda de la existencia de una filosofía latinoamericana, porque –dijo– no hay un pensamiento original que exprese la espiritualidad nuestra. Posteriormente, aceptó el filosofar latinoamericano, pero cuestionó su falta de rigurosidad, dado su imbricación con otros ámbitos (literarios, políticos, sociales) y “su instrumentación para la acción”, cuando debería ser una actividad “desinteresada”, “profesional” y una “filosofía sin más”, “universal” u “occidental”.

Es decir, Frondizi es promotor de una filosofía científica, como el positivismo lógico y la filosofía analítica, que por entonces empezaban a ponerse de moda. Además, sostuvo que para el desarrollo de nuestra filosofía eran necesarios: una nueva universidad sustentada en la libertad de cátedra y conciencia, que no fuera exclusivamente profesional, y con profesores de tiempo completo; la creación de centros de investigación, de sociedades filosóficas nacionales y continentales, la realización de congresos, la edición de revistas... Ante lo cual, se preguntó el filósofo argentino Hugo Biagini:

¿No fue un modelo similar el que el propio Frondizi impulsó una década después durante su reconocida gestión al frente de la Universidad de Buenos Aires?²²

²² BIAGINI, Hugo E., *Historia ideológica y poder social*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992, t.2, p.153

Sin duda el paradigma “cientificista” que adoptó Frondizi para su filosofar fue muy importante para su ulterior proyecto de renovación universitaria. Pero no será el único factor determinante. Veremos más adelante, que el boom de las ciencias sociales ejerció un papel relevante en este sentido.

Por lo pronto, nos interesa apuntar que, con independencia de los diversos modos de filosofar de estos pensadores argentinos, tienen en común con sus colegas latinoamericanistas la posesión de una autoconciencia de nuestra historia y filosofía, y según escribió Arturo Ardao,

“...se produce por vez primera con carácter continental, una vuelta sobre sí de la conciencia filosófica latinoamericana...es ahora cuando la filosofía latinoamericana se convierte en orgánicamente en objeto para sí misma, cuando a la reflexión tradicional, sin dejarla de lado, incorpora su autorreflexión”²³

Esta autoconciencia histórica y filosófica dio lugar o sirvió de fundamento al **pensamiento crítico sobre nuestra realidad** y fortaleció los anhelos autonomistas, liberadores, nacionalistas o americanistas. Así, la “normalización filosófica” (los años cincuenta fueron particularmente ricos en ese sentido) contribuyó a hacer de las universidades centros libres y creadores. La creciente influencia del marxismo entre los académicos y los estudiantes, también coadyuvó en ese sentido.

La irrupción de movimientos populares y políticos, la revolución boliviana y guatemalteca, concretamente, y su ulterior fracaso como consecuencia de la acción de Estados Unidos, alentaron la efervescencia nacionalista y antimperialista en la conciencia crítica universitaria. Naturalmente, el hecho decisivo fue la Revolución cubana, pero ya con

²³ ARDAO, Arturo “Prólogo” en ZEA, Leopoldo, *La filosofía como compromiso de liberación*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1991, p.XI.

anterioridad, y esto fue claramente perceptible dentro del movimiento estudiantil, se había fortalecido la conciencia antinorteamericana, antimonopolista y antifondomonetarista, que se puede sintetizar en las consignas “antimperialistas y antidesarrollistas”. El caso argentino fue buen ejemplo de ello.

Tal vitalidad de la cultura autonomista latinoamericana se mostró en la “beligerancia” conceptual y política de las universidades argentinas. La intensa lucha política-ideológica que se dio, tanto al interior como a extramuros, reflejó la aguda crisis que sufrió Argentina, y la disputa por la nación entre proyectos que antagonizaron, y en la que estaban involucradas actores políticos y clases sociales fundamentales de dicho país. Sobra decir, que este contexto conflictivo agudizó los “tradicionales males” que las universidades arrastraban, y la “contienda por la universidad”. ¿Cuál era la situación particular de la UBA?

En diciembre de 1957 la Asamblea Universitaria eligió al filósofo Risieri Frondizi para rector y con él se produjo la etapa propiamente reformista de la UBA.

Años después, Risieri Frondizi, en un libro posterior y producto de su experiencia académica y como rector de la UBA, *La universidad en un mundo en tensiones* (1970), expuso, primero, los “defectos” de nuestras casas de estudios: el malgasto y despilfarro de los escasos recursos; el bajo nivel profesional, carácter profesionalizante en detrimento de la ciencia y la tecnología, la creciente e ineficaz burocracia, y uno mayor que comprende a todos: la falta de conciencia sobre el incumplimiento de sus misiones: la preservación del patrimonio cultural, la investigación científica, la formación profesional y la social, que le otorga a las tres anteriores valor y sentido.

Entonces -de acuerdo con Frondizi- la universidad latinoamericana no había cumplido con sus responsabilidades fundamentales, no atienden a los problemas prioritarios y urgentes de nuestras sociedades, ni mucho menos es agente de cambio social. Constituía, más bien, uno

de los grandes problemas nacionales o latinoamericanos, por lo que resultaba imperativa una reforma que “cambie la estructura de la institución”. Con ello, Frondizi afirmó que no se trataba simplemente de “enmendar errores o defectos”, sino de replantear el quehacer universitario en su conjunto. Por tanto, los males a los que se refirió, únicamente son la “punta del iceberg” de una problemática más compleja y profunda.

En segundo lugar, el filósofo se refirió a los problemas que enfrentó la reforma emprendida por él en la Universidad de Buenos Aires. Frondizi escribió que: los problemas de la universidad son de índole pedagógica; la institución sólo es un “conglomerado de escuelas profesionales”; la enseñanza es “escasa”, e impera un profesionalismo inadecuado, en detrimento del desarrollo de las disciplinas científicas; no se investiga ni se fomenta el espíritu de investigación y “se vuelve la espalda a las necesidades del país”...

Hasta ahora -sigue Frondizi- las Reformas han fracasado porque se han concretado a aspectos formales, como formas de gobierno, planes de estudio, dejando intacta la realidad:

Una reforma total de la universidad supone el cambio de los objetivos fundamentales, de los medios para lograrlo, de las estructuras básicas, del sentido de la enseñanza y la investigación, de la función social de la universidad y del rol que le cabe dentro de la comunidad en que se halla²⁴

Ello supone, a su vez, un previo análisis conceptual, respaldado en una teoría pedagógica adecuada y aplicable, de la problemática universitaria. La ausencia de esta teoría es otra de las razones del fracaso de la Reforma, afirmó Frondizi.

Ahora, décadas después de lo dicho por el filósofo argentino, nosotros podemos decir que la carencia de una teoría universitaria propia, derivada o sustentada en una filosofía también auténtica, imposibilita un efectivo análisis sobre la realidad universitaria de América Latina.

²⁴ FRONDIZI, Risieri, *La universidad en un mundo de tensiones*, Buenos Aires, PAIDOS, 1971, p.28

Así como solemos recurrir a filosofías o teorías ajenas para reflexionar y buscar resolver los problemas autóctonos (el mismo Risieri Frondizi no creía en la posibilidad de una filosofía latinoamericana), de la misma manera recurrimos a teorías y modelos universitarios extraños para diagnosticar, evaluar y definir soluciones.

Ello ha implicado, entre otras cosas, un diagnóstico de la universidad ubicado exclusivamente en las tareas institucionales, cuando muchos “productos” universitarios no se generan propiamente a intramuros o se les evalúa con base en referentes y paradigmas extranjeros (nuestras universidades jamás serán “Oxford” ni deberían pretender serlo). De aquí, se deriva que una Reforma Universitaria requiere del desarrollo de una teoría o filosofía emergida en cada nación o la “patria latinoamericana”, que le proporcione una visión y sentido del mundo, del hombre, del país...e instrumentos categoriales y metodológicos para el análisis y la acción concreta.

De nuevo con Frondizi. En el 56 (*La Universidad y sus misiones*) planteó que la reforma necesaria debería promover una transformación pedagógica, incluyendo una organización departamental de escuelas y facultades; un *cambio de actitud* de los profesores y estudiantes frente a la investigación científica y la creación cultural; abolición de las clases magistrales...en fin, todo ello, con el objetivo de hacer progresar la ciencia y la cultura del país y la universidad con responsabilidad social. Debería ser una universidad sustentada en la formación cultural (filosófica) y científica (ciencia básica) y

no debe estar a las órdenes de un gobernante -ni de un partido político o ideología- sino dispuesta a servir a la sociedad, al pueblo que la mantiene. No para proporcionarle lo que éste o aquella exija por medio de sus voceros políticos, sino lo que necesite para su progreso, enriquecimiento y elevación material y espiritual²⁵

²⁵ Ibid, p.252.

Es evidente que su modelo universitario es el reformista-liberal o cordobés. Es la universidad académica, asentada sobre una matriz científica y filosófica, y no técnica o profesional, con responsabilidad social; que se renueva permanentemente para actualizarse y mejorar su articulación con la sociedad. Con autonomía del Estado y de los partidos para realizar su tarea cultural con libertad y compromiso con la nación.. Su concepción de autonomía confirma esta visión sobre la universidad.

En su libro de 1970 aseguró que la autonomía es un principio básico de las universidades, universalmente aceptado, al que se ha elevado a norma intelectual y jurídica, pero que es necesario hacer respetar, porque en América Latina es cercenado frecuentemente por dictaduras o gobiernos autoritarios o amenazado, dada su dependencia financiera del poder público.

Aquí, merece destacarse la distinción que hace entre autonomía y libertad de cátedra. La primera se refiere a las relaciones de la universidad con el Estado, y la define, conforme a la interpretación jurídica, como el derecho de la casa de estudios a regirse por las normas que ella misma se da y a manejar sus fondos, sin injerencias externas. La segunda es relativa al derecho de los profesores a enseñar e investigar como mejor consideren, siempre y cuando hayan demostrado competencia científica y pedagógica.

Esto significa que puede haber “autonomía sin libertad de cátedra” (pone el ejemplo de Oxford a principios del siglo XIX) o “libertad de cátedra sin autonomía” (el caso de las universidades prusianas de la centuria pasada). Los que gobiernan la universidad pueden cercenar la libertad de cátedra o ésta, puede coexistir con injerencia del Estado en asuntos académicos y político-administrativos. Y efectivamente, en la historia latinoamericana se han dado casos de ese tipo.

¿Realmente se puede dissociar autonomía y libertad de cátedra? La conceptualización jurídica tiene la ventaja de reconocer un derecho fundamental de la universidad, sin el cual,

efectivamente, no podría realizar sus funciones sustantivas con la libertad indispensable. Sin embargo, si nos circunscribimos a ella, se corren dos riesgos.

Primero, que no nos dice nada sobre la especificidad universitaria, ya que hay otra clase de organismos, descentralizados del Estado, que también tienen esos derechos de gobierno. Segundo, que el derecho a dictarse sus propias normas y manejar su presupuesto, si son básicas, pero no dejan de ser *medios* para realizar los *fines* sustantivos: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Si la finalidad de la institución es cultural y social, ¿lo fundamental de la autonomía no es lo académico y la responsabilidad nacional? o ¿acaso los medios se volvieron fines? ¿Lo esencial de la autonomía es el derecho a gobernarse o a generar una cultura propia y al servicio de la sociedad? ¿Puede haber una universidad autónoma si tiene “grandes derechos” pero carece de libertad académica, y es científica y humanísticamente dependiente?

Por lo demás, coincidimos plenamente con Frondizi cuando asocia autonomía con función crítica y compromiso social. Dice que los universitarios no sólo tienen el derecho a ejercer la crítica sino *la obligación de ejercerla*. El espíritu crítico es indispensable para la enseñanza y la investigación, puesto que sin la duda o el debate el conocimiento se anquilosa y las verdades dejan de ser tales. Gracias a la crítica, la universidad puede ofrecer alternativas, científicas y humanísticas, al orden social injusto, y convertirse en agente de cambio social. Entonces, diremos nosotros, el concepto de autonomía contiene dos dimensiones articuladas e indisolubles: la “interna”, relativa a la libertad de pensamiento, y la “externa”, la proyección social. Dos caras de la misma moneda: la libertad de pensamiento es expresión ella misma o permite generar una cultura verdaderamente autóctona; en la medida que así sea, la universidad responderá con su responsabilidad ante el país.

Sin duda, el proyecto universitario de Frondizi fue eminentemente académico e innovador. La Reforma que realizó en la UBA tuvo resultados espectaculares, pese a que en los cinco

años de su rectorado -como él mismo lo afirma- “se sucedieron tres presidentes”, “hubo más de veinte rebeliones militares”, intensa inestabilidad y agitación política interna y externa, e inflación galopante. Es decir, la crisis política y los vaivenes económicos que en un principio señalamos.

La obra reformista de Frondizi incluyó la aprobación de un nuevo Estatuto; la dedicación exclusiva del personal académico (de 9 profesores de tiempo completo se pasó a más de 500); se fundaron la Escuela de Salud Pública, los Departamentos de Psicología, Psicopatología de la Edad Evolutiva y Extensión Universitaria; tuvo un gran impulso la orientación vocacional y el programa de becas (de seis que se otorgaban se aumentaron a más de mil anualmente); se dio prioridad a la investigación de las disciplinas básicas (se incorporó a ella, el Dr. Luis F. Leloir, quien luego recibió el Premio Nobel como reconocimiento a su labor de esos años, y se suele citar la obra sociológica de Gino Germani también representativa de aquella época). los 40 mil graduados en 10 años (número superior a los cien años previos); el inicio de la construcción de la Ciudad Universitaria.

Especial mención merece la creación de EUDEBA y su producción de 12 millones de volúmenes en ocho años (en 1966 tenía más de 100 obras en prensa) y 802 títulos (un libro cada tres días). Vendió a los precios más económicos y aún así generó utilidades.

Sin embargo, a juicio de Frondizi, la Reforma de mayor significado

“es la que se refiere a los métodos de enseñanza, el desarrollo de la investigación científica, la atención a los estudiantes y el cambio radical de actitud sobre al función social de la universidad”²⁶

Pero, precisamente estos aspectos fueron los más polémicos y conflictivos.

²⁶ Id., p.31

Indudablemente, la UBA vivió una “época dorada” con el rectorado de Frondizi, llegando a ser una de las instituciones latinoamericanas más importantes. No obstante, la espectacularidad de las cifras y resultados no debe hacernos olvidar las restricciones autonómicas anteriormente revisadas (la exclusión del peronismo) ni ocultar los conflictos que impidieron la transformación pedagógica fundamental y la efectiva articulación social. La dialéctica del conflicto configuró la *autonomía política*, pese al proyecto académico de los reformistas liberales.

En efecto, la departamentalización no cuajó. Aun cuando se lograron algunas innovaciones importantes, sobresaliendo entre ellos, la departamentalización de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, la que se alcanzó un sobresaliente nivel en el cultivo de las ciencias y la formación de investigadores, y la creación de nuevas carreras en la Facultad de Filosofía y Letras (sociología, psicología) fracasó una transformación global.

Reconocido el carácter estratégico para el desarrollo y la soberanía nacional que tiene la investigación (la industrialización y la revolución científica y tecnológica mundial la hacían un imperativo), era máxima prioridad para el rector Frondizi. Una reforma importante en este sentido era la estructura departamental.

En 1956 el filósofo había escrito a favor de la división de las facultades o de la universidad en departamentos a fin de “coordinar la enseñanza” y “concentrar el esfuerzo creador” y terminar con una serie de males derivados del profesionalismo: el aislamiento o rivalidad de las Facultades; la duplicidad de las cátedras; la supeditación de las ciencias a las profesiones; la formación de profesionales innecesarios (por ejemplo, en 1958 se graduaron en la UBA 336 abogados frente a 33 veterinarios y 4 geólogos).

Asimismo, en 1957 el Dr. José Babini propuso al interventor de la Universidad, el Dr. Ceballos, la organización departamental de la universidad. En este proyecto se erigió al departamento como la unidad docente y de investigación en cada facultad; en ellos, los

profesores no estarían nombrados para una disciplina en especial, sino que se haría una nueva distribución de cursos cada año y así terminar con la “cátedra-feudo”; la función de los consejos directivos se limitaría a tratar los asuntos comunes a los distintos departamentos de la facultad a fin de mantener la conexión entre ellos. De esta forma, la reorganización de la universidad se haría sobre la base de la investigación, quedando la formación de profesionales como función complementaria. Es la universidad científica. Opuesta a la profesionalista y la humanística.

La comunidad se dividió. La reforma departamental encontró fuertes opositores conservadores y de izquierda. Los tradicionalistas estaban atrincherados en las Facultades con más peso, Derecho y Medicina, quienes defendían la universidad profesionalista y sus cotos de poder. Sectores de la izquierda universitaria, profesores y estudiantes, también rechazaron la “universidad científicista”, según la calificaron.

El profesor Giudici, específicamente, argumentó que en la universidad “no había exceso de profesionalismo”, sino carencia de él, al igual que de ciencia e investigación; que la organización departamental no promueve el desarrollo “armónico” e integrado de todas las funciones universitarias; que el departamento tiende a ser otro feudo; la organización departamental “sólo admite coordinación de departamentos”, suprimiendo “la dirección reformista y democrática de la universidad”...aunque concedió que este proyecto puede ser compatible con las facultades si se incluye a los departamentos dentro de su estructura.

Este último argumento “la eliminación de la dirección reformista” fue de gran peso para la oposición política al proyecto, y en ello los estudiantes, sobre todo los comunistas, desempeñaron un papel clave.

Risieri Frondizi escribió que su rectorado fue respaldado por el voluntarismo y buena fe de los jóvenes, pero ¿qué sucedió?.

El movimiento estudiantil fue un protagonista fundamental en la Reforma. Líneas atrás ya destacamos el trascendental papel que desempeñaron en la Reforma de Córdoba y en las ulteriores luchas antidictatoriales. Se apuntó, que su fuerza reflejaba el ascenso de las clases medias, de acuerdo han señalado los sociólogos (Solari y Graciarena, por ejemplo).

Sin embargo, ahora las condiciones argentinas eran muy diferentes. En el 18 Argentina experimentó una de los periodos de mayor prosperidad relativa en su historia. Cuarenta años después, sufría una de sus peores crisis (la universidad se ha masificado y ha perdido poder de movilidad social), y ello explica, en parte, la radicalización que tuvo el movimiento estudiantil en este periodo y el éxito del marxismo en sus filas. En tal sentido, la Revolución cubana fue el catalizador decisivo. La radicalización, y su principal consecuencia, la ultrapolitización, alcanzó su cima en el primer lustro de los sesenta.

Pero, con anterioridad, la ultrapolitización ya se había hecho presente. La unidad estudiantil lograda durante las luchas peronistas se perdió una vez que se “derrotó al enemigo común”. Se produjo, entonces, un proceso de “desagregación ideológica”, y “lucha por el poder” dentro de las organizaciones estudiantiles y que repercutió intensamente en la casa de estudios y sus relaciones con la sociedad.

Para empezar, los grupos más radicales (que llegaron a dominar la FUA y la FUBA, entre otras, cuestionaron el pasado “reformista burgués” de las luchas reformistas antiperonistas, y asumieron una táctica de reconciliación y alianza con la clase obrera y los peronistas. Se fueron alejando del “reformismo clásico” y se “volvieron revolucionarios”, a principios de los sesenta, con todas las variantes posibles (leninistas, castristas, trotskistas, maoístas, etc.)

Esta nueva orientación de los activistas fue alejándolos de las clases medias universitarias (hacia 1960 cerca de las tres cuartas partes de todos los estudiantes provenían de las clases medias, y mantenían un alto grado de “socialización política”). “Humanistas” fueron estudiantes reformistas de filiación socialcristiana, quienes se opusieron al radicalismo

marxista, expresando mejor los intereses de las clases medias conservadoras, deseosas de títulos y prestigio profesional.

La ultrapolitización se hizo presente cuando el poder estudiantil (articulado inconscientemente con los sectores tradicionales y reaccionarios) impidió la transformación departamental de la universidad. Los grupos radicales se opusieron a su inclusión dentro del Estatuto. Bernardo Kleiner, sobresaliente líder estudiantil, cuestionó a la departamentalización por ser un simple trasplante mecánico de un esquema norteamericano; que el departamentalismo era viable en un instituto de investigación, pero no dentro de la institución, cuyas funciones son “múltiples”, y no exclusivamente centradas en la “investigación académica” y

posibilitaba en el fondo que la oligarquía dispusiera de una universidad privada doctoral y profesional con títulos habilitantes -art.28- y que la Universidad nacional redujera su papel al de una institución de investigación académica que rehuía ponerse a tono con las nuevas demandas de la ampliación docente y la capacitación profesional, científica, técnica, humanista y social...²⁷

Entonces, de acuerdo con esta visión, la departamentalización, al hacer de la universidad pública un organismo científico, dejaba el camino abierto a la “oligarquía” para que “monopolizara” la formación profesional de los jóvenes, a través de sus instituciones privadas; la debilitaría frente a ellas y no respondería a las necesidades sociales en materia de profesionistas. Así, el proyecto académico frondizista podía interpretarse como “congruente” o “articulado” con la política gubernamental y “oligárquica” del otro Frondizi, el presidente, a fin de dar reconocimiento a las universidades privadas... sino es porque el propio rector Frondizi se opuso a las mismas....

²⁷ KLEINER, Bernardo, *20 años de movimiento estudiantil reformista (1943-1963)*, Buenos Aires, Editorial Platina, 1964, p.193

Sin embargo, esta postura reveló, más bien, diferentes concepciones sobre la universidad y una enconada lucha política. Continúa Kleiner:

A esta contradicción ideológica, planteada entre el deseo de algunos profesores democráticos, de impulsar el desarrollo científico y la pretensión de querer realizar ello al margen de nuestra sociedad real y del crecimiento de sus fuerzas productivas, se debió que *la departamentalización se opusiera o no tuviese en cuenta como decisivo el poder político universitario, que se perdería en la estructura departamentalista en que el investigador jefe, merced a la jerarquía científica indiscutible, avasallaría las funciones del gobierno universitario y la injerencia estudiantil*²⁸

La universidad “científico-departamental” estaba al “margen de nuestra sociedad” porque “olvida” los requerimientos técnicos y profesionales, se dice. Lo que nos conduce a una nueva paradoja: ahora, los denominados “reformistas” defendían lo que tanto atacaron los cordobeses del 18: la universidad profesionalista. No dejaba de ser contradictorio que, por un lado, desean una casa de estudios “revolucionaria” y, por el otro, un organismo que respondiera a las “fuerzas productivas”. En todo caso, era el reformismo “popular-socialista” el que los inspiraba, pero no el liberal-académico.

Detrás del cuestionamiento al departamentalismo, hubo una cuestión política fundamental: significaba un proyecto académico que mellaba el poder estudiantil, y ponía en riesgo sus “conquistas históricas” y “posiciones de poder” dentro del gobierno universitario. De nuevo, lo académico supeditado a lo político. La departamentalización obstaculizaba la “democracia”. Las formas de gobierno y el proyecto político definen a la autonomía y a la universidad. Para los grupos radicales y marxistas la universidad sólo debe ser un instrumento de una lucha más amplia y decisiva: la contienda contra la “oligarquía” y el “imperialismo”.

²⁸ Ibid., p.194

Según afirma Pérez Lindo:

La hiperpolitización fue el principal obstáculo para el desenvolvimiento de la Universidad Reformista. Las tendencias científicistas del momento hubieran podido influir durablemente sobre la calidad intelectual de la comunidad universitaria...Ni el contexto político nacional, ni las limitaciones presupuestarias fueron realmente obstáculos insalvables para el proyecto reformista. En cambio, la voluntad de politizar todas las cuestiones que impuso el movimiento estudiantil produjo situaciones de verdaderas parálisis²⁹

Tal dialéctica conceptual y política al interior de la universidad se reflejó en las relaciones con el Estado y derivó en graves conflictos (de alta intensidad), como el relativo al de las universidades "libres". Empezamos a ver su gestación durante el gobierno provisional. En 1958 alcanzó su clímax.

Dentro del cuadro desarrollista anteriormente dibujado, las universidades privadas fueron consecuencia: del imperativo estatal y de las clases dominantes por contar con organismos forjadores de las élites gobernante y económicamente hegemónica; de los intereses eclesiásticos y su enseñanza confesional antirreformista; de la "saturación" y "masificación" de las universidades públicas y la necesidad de otras opciones educativas y, al mismo tiempo, "combatir" a los reformistas y radicales que se habían "posesionado" de las instituciones oficiales.

Además, las autoridades justificaron el proyecto aduciendo que, así como las universidades oficiales expiden los diplomas habilitantes por delegación del Estado, no existía impedimento que las privadas lo hicieran, previo examen del Estado. Ante lo cual, el

²⁹ PEREZ LINDO, Augusto, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, EUDEBA, 1985, p.132.

presidente Frondizi resucitó en 1958 la reglamentación del artículo 28, conocida como ley Domingorena, no obstante el riesgo de reactivar la confrontación con los universitarios. La contienda adquirió una dimensión político nacional.

Se suscitó la oposición general de los universitarios, quienes unidos, y respaldados por representantes parlamentarios, enfrentaron el proyecto oficial. Argumentaron que el derecho a otorgar títulos habilitantes es privativo del Estado y que los órganos para ejercer esas funciones son las universidades públicas.

Amplias e intensas movilizaciones a escala nacional, algunas de ellas encabezadas por el propio rector Risieri Frondizi; declaraciones y acciones conjuntas entre rectores de universidades nacionales y la FUA (la que reveló una considerable fuerza política), en “defensa de la educación pública, laica y gratuita”, pero también “contra la entrega del petróleo y las riquezas nacionales al imperialismo”; el respaldo de partidos políticos; el paro nacional del 19 de septiembre y la toma general de las universidades el día 23; y, finalmente, la irrupción estudiantil dentro del Congreso mientras se discutía la citada ley, no pudieron impedir su aprobación. Tampoco que las casas de estudios fueran asaltadas por los cuerpos policiales y se desatara la represión. Se prohibieron las manifestaciones y se declaró el estado de sitio. En febrero del 59 el presidente Frondizi, mediante un decreto, reglamentó el artículo 28, y la FUA lo declaró persona “non grata” en las universidades.

Este conflicto expresó contundentemente la postura autonómica universitaria, pero se generó una dialéctica del conflicto que perjudicó a las universidades públicas argentinas, no tanto por su derrota coyuntural, sino por el agudizamiento de las contradicciones internas y externas, entre concepciones y proyectos, no sólo de universidad sino de país, cada vez más antagónicos.

Las diferencias y pugnas entre la política oficial y los universitarios, particularmente de los sectores más radicales, quienes eran severos críticos del “desarrollismo gubernamental”, se

acentuó. La Comisión Nacional de Administración del Fondo de Apoyo al Desarrollo Económico (CAFADE) fue creada (febrero del 59) por el presidente Frondizi con objetivos de modernización económica, a través de impulsar cursos, investigaciones, formación de técnicos, etc., con la asistencia directa de la United States Operation Mission. La “ayuda” se daría a cambio de la compra argentina de los excedentes agrícolas norteamericanos, quienes seleccionarían directa o indirectamente a los becarios. Las áreas prioritarias para la asistencia serían: desarrollo del ganado cebú, industria ganadera, administración de empresas, entre otras.

El asunto dividió a los universitarios. Quienes argumentaban a favor de la ayuda proporcionada por las fundaciones foráneas, sostuvieron que resultaba indispensable para promover la actividad científica, pues día a día se carecía de lo más indispensable, y hablaban de la “neutralidad ideológica” que la ciencia debía tener.

No obstante, muchos vieron este financiamiento como un instrumento desarrollista e imperialista, el cual, buscaba aislar socialmente a la casa de estudios, supeditándola a objetivos neocolonialistas, comprometiendo la autonomía universitaria, el desarrollo y la soberanía nacional. El IV Congreso Universitario de la FUA (octubre del 59), específicamente, se manifestó contra la CAFADE y la política oficial en general. Se organizaron acciones de “resistencia”, con éxitos parciales. “Célebre” fue la victoria de los “anti-CAFADE” en el Consejo Superior de la UBA, cuando se logró rechazar la asistencia técnica norteamericana para crear una Escuela de Graduados de Ingeniería. Además, el rechazo a la CAFADE representaba también la crítica de la sociología funcionalista y de todas aquellas “ciencias modernizadoras neocolonizadoras”. El marxismo incrementaba su influencia entre los universitarios, y ya se publicaban obras importantes como la del otro hermano de los Frondizi, Silvio, abogado y profesor marxista.

Sin embargo, fue principalmente con la Revolución cubana que la historia latinoamericana cambió, aceleró procesos y radicalizó posiciones. Constituyó un auténtico parteaguas en la

historia de América Latina. Significó la posibilidad de construir una nación verdaderamente independiente y justa, sobre bases socialistas, a un puñado de millas de Estados Unidos. Generó simpatías y expectativas en los pueblos sólo comparables a la revolución soviética. Cuba se convirtió en símbolo ant imperialista y liberador. Se avivaron los idealismos revolucionarios y se estimuló la formación de movimientos liberadores y guerrilleros. Se sepultaron, por ende, concepciones y estrategias "frentistas", reformistas, populistas, o meramente nacionalistas. Todo tipo de "reformista", por ejemplo, tuvo que volverse "revolucionario" si no quería ser acusado de ser "pequeñoburgués contrarrevolucionario".

Asimismo, la revolución cubana hizo aportaciones importantes a la filosofía y a las ciencias sociales, aunque no fueron directamente académicas, sino a través de la praxis política e ideológica. "Cambió el clima ideológico de las ciencias sociales latinoamericanas", escribió Pablo González Casanova. Introdujo una nueva óptica que renovaría las humanidades en su conjunto, especialmente del marxismo. En las décadas siguientes se convirtió en la filosofía y ciencia universitaria dominante.

En contrapartida, la Guerra Fría también se radicalizó. La política norteamericana desató campaña contrarrevolucionaria a gran escala y profundidad, siguiendo los lineamientos de la doctrina de seguridad nacional, cuyo postulado esencial consiste en obligar a cada gobierno del "mundo libre" a desencadenar una "guerra contra el enemigo interno", es decir, los comunistas.

El presidente John F. Kennedy adoptó una doble estrategia. Por un lado, impulsó la "Alianza para el Progreso" a fin de promover política y económicamente "reformas estructurales" (agrarias, administrativas, fiscales, educativas, etc.) en las sociedades de la región (terminar con el "divorcio" entre el sistema educativo y el económico-social, a través de su "modernización", por ejemplo) y evitar nuevos estallidos revolucionarios. Por el otro, estimuló una "guerra contrainsurgente" que poseyó trascendencia, dada la elevada cantidad de recursos y variantes que adoptó, por la "inmediatez" de resultados que supuestamente

reportaba. La Escuela de las Américas no tardó en convertirse en el principal centro de adoctrinamiento de nuestros ejércitos, los que ya desempeñaban un papel político crucial, de acuerdo lo hemos visto en el caso argentino.

Las universidades y las ciencias sociales fueron integradas dentro de esta estrategia contrarrevolucionaria. De por sí, ya eran consideradas por los gobiernos “centros de subversión comunista”, “fuera de control” y, por ende, “peligrosas”. Nos dice el doctor González Casanova:

Proyectos como el “Camelot”, el “Colonial”, el “Numismático”, el “Júpiter” y muchos más levantaron verdaderos escándalos. Su objetivo era mejorar el “conocimiento empírico” sobre el “enemigo”, esto es, sobre “el pueblo”. Se proponían “mapear” al detalle las actitudes favorables al imperialismo norteamericano, a las dictaduras militares y a la contrarrevolución³⁰

Los científicos sociales empiristas, agrega, contribuyeron directa o indirectamente a esta política contrainsurgente, puesto que sus investigaciones de campo y estudios servían a fines de guerra de baja intensidad o a la implantación de dictaduras militares ahora de corte abiertamente fascista. No se trataba solamente de una “recolonización cultural”, sino de emplear la “asistencia norteamericana” con propósitos políticos y militares conforme a la política de Estados Unidos.

Y así como las diversas universidades e institutos de investigación norteamericanos se prestaron para satisfacer objetivos del gobierno de Washington (por ejemplo, los nexos de la CIA con la Universidad de Michigan para llevar a cabo estudios aplicables en la guerra de Vietnam), se trataba de subordinar e instrumentalizar a nuestras universidades en función de objetivos colonialistas y contrainsurgentes. Ello, por supuesto, representaba una

³⁰ GONZALEZ CASANOVA, Pablo, “Las ciencias sociales en América Latina” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año XXX, Nueva Epoca, julio-diciembre de 1984, no.117-118, pp.12-13

grave amenaza a la autonomía universitaria. Su política de desarrollo científico estaría determinada por intereses foráneos, y sus resultados servirían a objetivos políticos y militares de dominación imperial.

Esta dialéctica de la Guerra Fría (imperialismo/luchas socialistas de liberación nacional) repercutió para el recrudecimiento de los antagonismos políticos y sociales argentinos y, naturalmente, en sus universidades.

Académicos y estudiantes, que percibieron la amenaza neocolonialista y contrainsurgente, se negaron a participar y se opusieron rotundamente a la asistencia norteamericana. Se acentuó la oposición a la CAFADE, dado que se le interpretaba como un instrumento de dicha estrategia contrarrevolucionaria, “respaldada por el gobierno de Frondizi”. En tal sentido, el discurso del líder estudiantil Bernardo Kleiner, durante la ceremonial inaugural de los cursos de la UBA (abril de 1961), “escandalizó” por los conceptos que manejó y los “severos” cuestionamientos que hizo.

Comenzó denunciando el sometimiento gubernamental a Estados Unidos, quien con su “ayuda” pretende apropiarse de las riquezas nacionales, nos obliga a importar excedentes agrícolas (la condición establecida para el financiamiento del CAFADE) y mayores gastos bélicos. Así

En 1960, el total del presupuesto de las universidades nacionales ascendía a 3,082 millones, mientras el de marina, aeronáutica y ejército superaban los 13,000 millones; sólo el de Aeronáutica es superior en 200 millones al total asignado para las ocho universidades nacionales. La escasez del presupuesto es parte, entonces, de una política de sometimiento y de preparativos bélicos³¹

La “orfandad presupuestaria” es causa –agregó– de la eliminación masiva del estudiantado

³¹ KLEINER, op.cit.pp.254-255

consejero Kleiner...Ante los ataques, Kleiner, en una carta al rector, respondió que lo jugado en la universidad y en el país no era el comunismo o el anticomunismo, sino la democracia frente a la antidemocracia; que los reformistas luchan contra el apoliticismo y la democratización universitaria. La inminencia de sanciones por parte del Consejo Superior, obligó a reaccionar a la FUA y la FUBA para defender la libertad de expresión de los universitarios. En la sesión del Consejo Superior, los profesores democráticos impidieron tal juicio.

Este asunto reveló hasta qué grado habían llegado las contradicciones políticas e ideológicas a intramuros (reproduciendo la crisis nacional), y que la “desestabilización” no provenía exclusivamente desde la izquierda radical. Las facultades y grupos conservadores en general generaron inestabilidad permanente. La “crisis de Odontología” tuvo al borde de la intervención a la universidad. Con motivo del rechazo a reinstalar a docentes, por orden del Consejo Superior, el decano de dicha facultad, Emilio Ferré recurrió a un recurso “jerárquico” y demandó la intervención del Ejecutivo, violando desde sus recintos la autonomía universitaria, aduciendo que la escuela siempre se ha opuesto a la “infiltración comunista”. Largos meses duró el conflicto, pero se evitó la intromisión gubernamental.

Asimismo, las exclusiones de los profesores Silvio Frondizi (Facultad de Derecho) y Ricardo M. Ortiz (Facultad de Ingeniería) por razones políticas, reflejaron la reacción recalcitrante de los grupos derechistas que veían en el reformismo, liberal o marxista, la “antesala del comunismo”.

A los diez días del polémico discurso de Kleiner se produjo la invasión a Cuba. Ello provocó gran agitación entre los estudiantes. La FUA organizó eventos, marchas y mítines de solidaridad, lo que fue visto con malos ojos por el gobierno de Frondizi, quien se alineó con Estados Unidos, al romper relaciones (1962), con la isla. Cada vez más, el gobierno se volvía más conservador y represor, ahondando el abismo en sus relaciones con la universidad y aumentando las posibilidades de nuevos conflictos. Este último año fue

Ricardo M. Ortiz (Facultad de Ingeniería) por razones políticas, reflejaron la reacción recalcitrante de los grupos derechistas que veían en el reformismo, liberal o marxista, la “antesala del comunismo”.

A los diez días del polémico discurso de Kleiner se produjo la invasión a Cuba. Ello provocó gran agitación entre los estudiantes. La FUA organizó eventos, marchas y mítines de solidaridad, lo que fue visto con malos ojos por el gobierno de Frondízi, quien se alineó con Estados Unidos, al romper relaciones (1962), con la isla. Cada vez más, el gobierno se volvía más conservador y represor, ahondando el abismo en sus relaciones con la universidad y aumentando las posibilidades de nuevos conflictos. Este último año fue especialmente crítico.

El fantasma de la recesión retornó en 1962 en virtud del déficit gubernamental y las presiones inflacionarias (de por sí el crecimiento fue débil). Las contradicciones económicas del modelo aparecieron “incontenibles” y se articularon con las presiones políticas. El presidente Frondízi enfrentó una férrea oposición contra los contratos petroleros firmados con la Standard Oil (no habían contado con la aprobación legislativa y se consideraban desventajosos) y, en general contra su gobierno. Esta oposición, fueran de izquierda, peronistas, o antiperonistas (los militares de la “Revolución libertadora” nunca lo apoyaron realmente), conspiraban, organizaban huelgas y atentados (en 1960 hasta hubo una tentativa guerrillera).

Desde las elecciones legislativas de 1960, la UCRI perdía electorado en aras del “voto en blanco” de los peronistas o de candidatos y partidos apoyados por ellos. Sin embargo, las elecciones de 1962 precipitaron el fin del gobierno de Frondízi: el peronismo ganó 10 de las 14 gubernaturas, incluyendo Buenos Aires. Por el sistema electoral, el peronismo consiguió los dos tercios de la representación, pese a que sólo tenía el veinticinco por ciento del electorado. La crisis política se desplegó con toda su intensidad: se produjeron las intervenciones federales en aquellas provincias donde triunfo el peronismo, de acuerdo a lo

prometido a los militares, pero los tres comandantes en jefe de las fuerzas armadas le pidieron la renuncia al presidente. Frondizi se negó, aunque es apresado y exiliado al sur del país (marzo).

La ausencia de presidente y vicepresidente creó una acefalia de facto. Conforme a una vieja ley de 1868, en estos casos el cargo tendría que ser ocupado por el presidente del Senado, José María Guido, quien juró ante la Suprema Corte de Justicia, pero más bien fue gracias a una maniobra política de la UCRI. Se impidió así, que el comandante del Ejército o cualquier otro militar ocupara la silla presidencial, aunque realmente fueron las divisiones dentro de las fuerzas armadas la causa que impidió el establecimiento de una dictadura militar.

Comenzó, de esta manera, una “transición traumática” (que terminó con las elecciones de octubre de 1963): se anularon las elecciones, se “actualizó” el Estatuto de los partidos políticos, se sancionó el sistema representación proporcional (para poner trabas al peronismo) y se proscribió “el comunismo y toda forma de totalitarismo”. Asimismo, se anularon las elecciones del 61 y del 62 en el orden municipal y provisional, aduciendo que había participado una fuerza prohibida, el justicialismo. Finalmente, se anunció la convocatoria para elecciones en octubre de 1963.

La maniobra que condujo a la presidencia a Guido, así como sus medidas autoritarias le le otorgaron precaria legitimidad a su débil gobierno. Fue cuestionada su legalidad, puesto que, si bien se había conservado la “continuidad constitucional”, era resultado de un acto de fuerza. Además, se denunció que se excedió en sus funciones constitucionales al anular las elecciones y disolver el congreso.

Ante los hechos, el Consejo Superior de la UBA se manifestó contra “la burla de la voluntad popular”, el “derrocamiento del Presidente” y la instauración de un gobierno ilegal e ilegítimo de facto, responsabilizando de ello a los poderes públicos, a las fuerzas armadas,

a los partidos políticos y grupos de presión. Hizo un llamado a las universidades públicas a fin que se “analicen los problemas argentinos”, se esclarezcan ante la opinión pública las causas de la gravísima situación y se formulen propuestas políticas que fortalezcan el régimen democrático.

Con el cuestionamiento del régimen de facto, se produjo prácticamente una ruptura institucional entre Estado y universidad, comenzando con ello una severa crisis para la universidad, en las postrimerías del rectorado de Frondizi.

Pero no fue una situación coyuntural (el gobierno de facto) lo que propició el “rebrote” de la crisis universitaria. Coadyuvó, sin duda, aunque no era la causa estructural. Ella la encontramos, en la particular dialéctica entre el Estado y la universidad como parte de una situación conflictiva de alta intensidad a escala nacional. Antes de analizarla, veamos los diagnósticos sobre la crisis de la UBA, específicamente.

La UBA durante el rectorado de Frondizi conoció uno de los periodos “más brillantes en su historia” -escribe Marcos Kaplan- coincidiendo con la opinión tradicional y general. No ponemos en duda los trascendentes cambios y espectaculares resultados alcanzados en ese “interregno académico” (líneas arriba nos referimos a ellos), que hicieron de dicha institución una de las más importantes de la región.

Sin embargo, *la transformación académica impulsada por Frondizi, pese a los consensos y respaldos recibidos, no culminó ni pudo erradicar las causas de la crisis universitaria.* La crisis política nacional (potenciada con los recurrentes vaivenes económicos), la existencia de diferentes y hasta antagónicas concepciones universitarias, y, principalmente, la dialéctica conflictiva entre el Estado, la universidad y la sociedad, configuraron una *autonomía política*, e impidieron que se consolidara la *autonomía académica* promovida por Frondizi. Además, se agudizaron las contradicciones a intramuros, sobre todo, al presentarse el relevo de Frondizi y en el periodo ulterior.

Marcos Kaplan señala una “frustración creciente de expectativas” entre los universitarios:

El descenso en el nivel de docencia e investigación universitarias y en la calidad del profesional que forman, es en parte paralelo y en parte interrelacionado con el proceso nacional de estancamiento y regresión que reduce posibilidades ocupacionales, de ascenso social, de status, de prestigio e ingreso...Comienza a surgir y a extenderse un estrato de lumpenintelectuales; lo integran todos aquellos incompleta o deficientemente formados en sus respectivas profesiones...frustrados en sus vocaciones y expectativas...³²

En esta percepción de la crisis también coincide, aunque desde una óptica conservadora, Salvador Dana. En su libro *publicado en 1963*, afirma que la autonomía universitaria, por sí sola, no resuelve los problemas de la institución; la crisis, antes y después de la dictadura peronista, subsiste en “todo su esplendor”, puesto que lejos de desaparecer, los males se han agravado.

Y expone la situación universitaria: la casa de estudios sólo produce profesionales mediocres; no ha innovado sus métodos de enseñanza, de promoción, selección de profesores y alumnos; no hace investigación; con excepción del cogobierno, la Reforma Universitaria “ha fracasado” porque no ha sido “intelectual”; “está seriamente afectada por la infiltración comunista” y es intolerante por el dogmatismo y sectarismo de sus dirigentes; no ha formado una élite dirigente nacional; vive de espaldas o es indiferente a los grandes problemas del país... Atribuye al “poder estudiantil”, “que tiene en sus manos el gobierno de la universidad”, una de las causas de la crisis. Asimismo, cuestiona el carácter “utilitario” y “pragmático” de la universidad actual, con independencia de la orientación ideológica conservadora o radical que impere.

³²KAPLAN, Marcos, “Autonomía universitaria, sociedad y política en la Argentina (1918-1978)” en *Hojas Universitarias*, Bogotá, Universidad Central, vol.III, no 30, diciembre de 1987, p.54

Existió un desfase evidente entre la política gubernamental (el modelo desarrollista) y la universidad, cuya autonomía ha permitido erigirla en instancia crítica y alternativa al Estado. No obstante, esta natural dialéctica académica y conceptual entre ambos, ha derivado en ultrapolitización y conflicto, dado el antagonismo entre el proyecto de nación (y los intereses económicos y políticos que están detrás de él) sustentado por el gobierno, los militares y las clases económicamente dominantes con el propiamente universitario y otros sectores de oposición. La preeminencia del conflicto social es, en gran parte, lo que otorgó a la autonomía ese carácter político al que nos referimos.

La crisis de la universidad en sus relaciones "externas" tiene severas repercusiones a intramuros. La "frustración de expectativas" se expresó con la aparición de la ultrapolitización. Kaplan distingue entre politización y pseudopolitización. La primera es positiva, porque hace de la institución un foro pluralista de los grandes problemas nacionales e internacionales, de crítica al sistema y de propuestas alternativas. Pero, en la pseudopolitización (ultrapolitización decimos nosotros)

las motivaciones legítimas y las aportaciones positivas de la politización real encubren una guerra entre diferentes camarillas y sectores; la utilización de las fracciones y masas universitarias como grupos de presión y bases de maniobra; su manipulación e instrumentación para fines particularistas e inconfesable; su contribución al predominio de un estilo de baja politiquería y corrupción, a la crisis, la anarquía y la destrucción eventual de la universidad. Ello se manifiesta y refuerza por el verdadero pandemio ideológico que va surgiendo e imponiéndose en la universidad, desde 1955 en adelante ³³

Esto significa que la brillantez del rectorado de Frondizi no pudo opacar la ultrapolitización, e inclusive, este fenómeno fue un obstáculo para la cristalización plena de

³³ Ibid.p.56

su proyecto y de la autonomía académica. Con motivo de su sucesión, la coyuntura electoral agudizó las contradicciones internas. El movimiento estudiantil fue el mejor termómetro de ello.

Según Jorge Graciarena, hasta 1962, el movimiento estudiantil fue una fuerza que impulsó cambios progresistas de la universidad. Pero

al radicalizarse adoptando ideologías milenaristas y revolucionarias, comienzan también a cuestionar el proceso de modernización universitaria al que se descalifica motejándolo con los términos de “cientificismo”, “academicismo” y “tecnocratismo”. Al perder gran parte del apoyo estudiantil, el impulso modernizador se debilita; luego se verá directamente obstruido cuando...la crítica estudiantil se convierta en oposición abierta y activa, sumándose a veces, mediante acuerdo explícito, a la de los sectores tradicionales de la derecha universitaria que siempre se habían opuesto a él. Así, la modernización universitaria debía ser contenida por y en nombre de la reacción, y por otros en el de la revolución³⁴

En esta radicalización tuvo mucho que ver la política hostil hacia la universidad de la “dictadura de Guido”. Conjugó medidas represivas (como el allanamiento del Centro de Estudiantes de Medicina de la UBA, que aglutinaba a los reformistas) con la severa restricción financiera.

Las luchas estudiantiles se intensificaron. La FUA y la FUBA se manifestaron en contra del “golpe de Estado” y la “dictadura militar”; apoyaron el paro obrero nacional contra la dictadura (agosto del 62)...Sus demandas consistieron en: aumento inmediato del presupuesto universitario y cumplimiento de las obligaciones gubernamentales con las

³⁴ GRACIARENA, Jorge, “Clases medias y movimiento estudiantil. El Reformismo argentino: 1918-1966” en *Revista Mexicana de Sociología*, vol.33, no.1, enero-marzo de 1971, p.88

universidades nacionales; nueva política económica y drástica reducción del gasto militar. También se exigió la liberación de presos políticos y “la transformación de fondo de la estructura económico-social por medio de un gobierno popular”, y se solidarizaban con los sectores populares y democráticos.

Sin embargo, el ascenso del movimiento reformista, especialmente el radical, estaba llegando a su punto más alto. La llegada a la rectoría del moderado “humanista” Dr. Julio H. Olivera mostró que el sentir universitario ya no era tan receptivo a la retórica política extremista.

El discurso del rector Olivera (febrero del 63) ante empresarios, incluyendo representantes de la Ford, constituyó una crítica a la politización que habían tomado las relaciones de la universidad con la sociedad. Consideró inadmisible que la universidad se involucrara en la lucha “por el poder social”, a favor de alguna ideología, y cuestionó que ello pudiera ser su “función social” (esta no puede estar separada de su misión científica). Cuando se ha intentado que la casa de estudios influya en la vida política —dijo— únicamente se ha provocado que “los procesos políticos la gobiernen” o que ésta se vea supeditada a “facciones ideológicas que la apartan de sus verdaderos fines”. La misión científica de la universidad debe adecuarse a las necesidades del país, y en ello consiste su misión social. Por ello, debe fortalecerse el vínculo universitario con los “sectores de la vida nacional”.

La crítica del Dr. Olivera reveló que bajo la anterior administración universitaria se produjeron dos fenómenos: la ultrapolitización y el conflicto de la universidad con el Estado y la sociedad. Esto condujo a la crisis universitaria. Asimismo, el rector Olvera asumió una posición más “constructiva” en las relaciones de la universidad con los sectores de la producción, puesto que, se desprende de lo dicho por él, uno de las causas de la “disfuncionalidad institucional”, se debía a la distancia existente entre la casa de estudios y el aparato productivo.

Olvera, durante su discurso de inauguración de cursos, congruente con su postura, anunció el proyecto de creación de un Centro de Investigación Aplicada que estudie los problemas prioritarios de la nación, “*que por su naturaleza puedan ser objeto de tratamiento técnico y objetivo*”, manteniendo estrecha relación con “diferentes sectores de la vida nacional” (pudiendo recibir financiamiento externo) y las diversas facultades e institutos universitarios. Quiere decir -según esta opinión- que era necesario promover actividades científicas y técnicas (que no “ideologicen” como las ciencias sociales) vinculadas directamente con el desarrollo económico.

Además, Olvera se refirió a la astringencia financiera sin precedentes sufrida por la casa de estudios, y que la insuficiencia de recursos para la educación superior contribuye al agravamiento de la crisis económica. Finalmente, dijo que la universidad debe sobreponerse a la situación crítica nacional, aferrándose a sus principios, trabajando ordenadamente, respetando las normas democráticas, brindando “a la Patria los frutos de la ciencia”... Todo ello depende

“de la medida en que logremos resguardar, frente a la agitación ideológica, los intereses egoístas y el dogmatismo, el espíritu de una institución que sólo debe existir para la búsqueda serena e incondicionada de la verdad”³⁵

El proyecto de Olvera era conciliador, moderado y buscaba establecer “relaciones funcionales” con el Estado y la sociedad desde la autonomía. Buscaba implantar un proyecto liberal-académico dentro del concepto de universidad científica articulada funcionalmente con la sociedad. Pero la gravísima situación nacional y universitaria frustraron su proyecto.

En 1963 llegó a su clímax el faccionalismo castrense. Argentina estuvo al borde de la

³⁵ OLIVERA, Julio, “Discurso de inauguración de cursos de la UBA” en *Universidades*, Buenos Aires, UDUAL, año III, num.12/13, abril-octubre de 1963, p.153.

guerra civil. Las fuerzas armadas se encontraban escindidas: "colorados" -los "revolucionarios libertadores" y furibundos antiperonistas- y los "azules" o "legalistas" -un conjunto heterogéneo de "nacional-populistas" y "falangistas", liderados por el general Juan Carlos Onganía. Las diferencias militares fueron públicas, y tras una serie de enfrentamientos armados, triunfaron los "azules" (abril) y purgaron al ejército. Los tres mandos de las fuerzas armadas declararon que el peronismo no podía volver, aunque se comprometieron a apoyar la salida política constitucional establecida, es decir, respetar el proceso electoral nacional.

Asimismo, la crisis económica provocó la crisis social. Durante el interinato de Guido, se produjo la reactivación de las luchas sindicales gracias a que, desde 1961, Frondizi devolvió a los sindicatos el control de la Confederación General de Trabajo. Reaparecieron como grupos de presión gremial y, a lo largo del 63, se multiplicaron las huelgas económicas reivindicativas (en mayo se produjo una exitosa huelga general de 24 horas). Las contiendas universitarias quedaron insertas dentro de este marco de agudización de la lucha de clases.

Para impedir el triunfo de los peronistas, un decreto gubernamental estableció la representación proporcional en el Congreso. Además, candidatos peronistas fueron excluidos de la competencia. El peronismo votó en blanco, en consecuencia. Los radicales intransigentes se dividieron, y facilitaron el triunfo del radicalismo popular que postuló a Arturo Illia para la presidencia. Este ganó (julio), pero sólo con el 25% de los votos, mientras que el voto en blanco peronista llegó al 19%. La "democracia restringida" siguió sosteniéndose "con pinzas", generando gobiernos débiles, con legalidad y legitimidad precarias. Quedando la puerta entreabierta para una intervención militar.

El nuevo gobierno se caracterizó por su esfuerzo de retorno a la "plena legalidad" (resistió presiones militaristas), honestidad administrativa y una política liberal, de respeto a las libertades democráticas, y medidas económicas nacionalistas, alejadas del desarrollismo

frondizista (aprobó una ley de salario mínimo, restringió la apertura al capital extranjero y anuló los contratos petroleros suscritos por Frondizi). Sin embargo, enfrentó una oposición sistemática de los más diversos partidos y fuerzas, entre ellos sectores de la izquierda y universitarios. En este periodo, 1963-66, fue cuando mejor se percibió el modelo de *autonomía política*.

El VI Congreso (Extraordinario) de la FUA inició sesiones en los días que llegaba al poder el gobierno de Illia (octubre). En ese evento, se discutió la actitud del movimiento estudiantil ante el nuevo gobierno e hizo una importante declaración sobre la Reforma Universitaria. En ella se dice que “la Reforma ha demostrado que la universidad ha sido un *campo de lucha*” para la “renovación de la cultura argentina”. Que la Reforma no es una ideología sino un programa universitario que busca “la liberación nacional y social, la democracia y la paz mundial”. Pero

si bien es cierto que no puede aceptarse que la Reforma represente por sí misma el instrumento único para la liberación y la transformación del país, ni pensar que mediante el perfeccionamiento técnico de la cultura se crearán las bases indispensables para la emancipación nacional y social del pueblo argentino...tampoco es admisible la presunción que por ser la Universidad una creación de la sociedad dividida en clases represente automática e irreversiblemente un factor de acercamiento para los privilegios económicos e ideológicos de las clases dominantes³⁶

Es claro que la reforma y la universidad son “instrumentos legítimos” para el cambio en tanto entes sociales, pero no en cuanto organismos culturales, ya que “el perfeccionamiento técnico de la cultura” no crea bases para la emancipación. Seguimos, entonces, dentro de la “universidad militante”. No obstante, ya se observan divisiones importantes dentro del movimiento estudiantil.

³⁶ Cit. en KLEINER, op.cit.p.455-456

Por una parte, la “retórica extremista” de la FUA y su política de vincularse al peronismo y aliarse a los sindicatos, la fue alejando de las bases clasemedieras, cuya orientación se fue aproximando a los grupos reformistas-humanistas más moderados. La dirigencia fue perdiendo representatividad, puesto que su “universidad militante” ya no gozaba de la simpatía de la mayoría del estudiantado, partidario de la “universidad profesionalista”. Para los primeros, la satisfacción de demandas gremiales sólo era un medio de movilización política de la masa. Para ésta, constituía el fin, y los estudiantes toleraban el activismo siempre y cuando sus dirigentes satisfacían sus requerimientos inmediatos.

Se produjo así, una fisura entre los líderes y una masa cada día más conservadora y apolítica (el ultrapoliticismo genera su contrario), y con ello la crisis del movimiento estudiantil, *previamente al golpe militar de 1966*. Crisis caracterizada por la atomización y el inmovilismo y, reflejo, en última instancia, de la crisis política nacional y el desencanto popular del comportamiento de los políticos y los partidos. La masa universitaria manifestó ello.

Por otro lado, dentro de los activistas reformistas se acentuó la desagregación ideológica. Un anónimo *Balance Crítico de la Reforma Universitaria (1918-1964)* publicado por Ediciones de la Izquierda Nacional, expresó los sectarismos y radicalismos de un sector del estudiantado. Después de denunciar a la Reforma Universitaria como un intento pequeñoburgués para integrarse “democráticamente” dentro del modelo oligárquico de desarrollo, este anónimo acusó a la dirección reformista y a la izquierda “cipaya” de “sectaria”, culpable de la derrota de la Reforma y del ascenso de los movimientos antirreformistas. Una vez satisfechas las aspiraciones pequeñoburguesas, los estudiantes, antes reformistas, se vuelven conservadores. El contubernio entre humanistas y la izquierda cipaya (dirección de la FUA), se realiza

“para asegurarse el monopolio repartido del poder, la influencia y el presupuesto universitario, contra la línea histórica que vincula a la pequeña burguesía en crisis

con las luchas nacionales y sociales del proletariado”³⁷

De acuerdo con esta opinión, la Reforma sólo sirvió para consolidar el poder de la clase media o pequeña burguesía, cuando tendría que estar al servicio del proletariado y la revolución. Por tanto, para la ultraizquierda la autonomía universitaria desaparece. No tiene más sentido que el de la universidad misma puede tener. Si la institución es un organismo oligárquico y burgués, cualquier conquista al interior de ella, incluyendo la Reforma, asume automáticamente ese carácter. La autonomía es un espacio para el ejercicio de “libertades pequeñoburguesas”. Así, la lucha estudiantil tiene sentido a medida en que salga de la casa de estudios y se vincule a la praxis política de los obreros y a todas las luchas antioligárquicas y antimperialistas.

Precisamente este tipo de posturas “ultras” (que bien le hacen el juego a su antagonista ultraderecha) fueron las que critica el Bernardo Kleiner, quien no puede ser acusado de moderado, al referirse a los sectores que tratan de “arrastrar” al movimiento estudiantil a una oposición sistemática contra el gobierno de Illia, al que consideran el “enemigo fundamental”. En esta postura también influyó el “coqueteo” de la dirigencia estudiantil con el peronismo, quien, a su vez consideró al gobierno su “enemigo fundamental”.

Illia levantó la clausura del Centro de Estudiantes de Medicina, pero no evitó que su gestión fuera torpedeada por los estudiantes “ultras”. Inclusive –apunta Kaplan– el movimiento estudiantil, con su oposicionismo a ultranza, contribuyó en la creación de condiciones para el derrocamiento del régimen democrático. Pero, naturalmente, fueron otros factores de poder, quienes participaron decisivamente en la caída de Illia.

Esos mismos factores de poder (la Iglesia, los medios de comunicación, organizaciones empresariales, entre otros), de la misma forma que hostilizaron al gobierno de Illia lo hicieron con la universidad. Apoyándose en el activismo “ultra”, difundieron la imagen de

³⁷ Anónimo, “Balance Crítico de la Reforma Universitaria (1918-1964)” en CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio, *Los reformistas*, Buenos Aires, Editorial Jorge Alvarez, 1968, t.VI, p.231

la casa de estudios como “ghetto comunista” o “centro de subversión izquierdista”, acosándola e intimidándola, inclusive con bandas paramilitares, a fin de promover su intervención (los atentados contra universitarios fueron comunes y graves desde tiempos del rector Frondizi cuando su domicilio fue tiroteado, por ejemplo). Y así, cuando se produjo, la opinión pública ya estaba preparada para ello; la recibió como “algo lógico”.

Esa hostilidad fue un elemento más de la crisis universitaria. La gestión del rector Olivera fue acusada de “falta de rigor” por los reformistas. Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti, dos conocidos cronistas y participantes de la Reforma, escribieron que el único mérito de Olivera fue “no destruir la obra de Frondizi y su equipo”. Hubo también una crítica implícita a la política del rector, cuando el decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Dr. Rolando García, dijo que “no queremos una Universidad que calle, cuando el general de turno le muestre el sable, ni que se humille ante un puñado de dólares”. Existió insatisfacción de reformistas connotados sobre la dirección que tomaban los asuntos universitarios.

Pero, más allá de estas críticas, la situación universitaria volvió a estallar. Con motivo de un “desorden estudiantil que impidió una conferencia”, el rector renunció sorpresivamente, lo que pareció, en un su momento, una “actitud extrema”, si bien era únicamente un síntoma de la crítica situación de la universidad derivada, entre otras cosas, de la insuficiencia presupuestal crónica.

Las elecciones de marzo de 1965 llevó a la rectoría al Ing. Hilario Fernández Long. En el acto inaugural de cursos de ese año, el nuevo rector señaló que los países de recursos limitados no tienen otra alternativa que dedicar el máximo posible de sus inversiones a la educación, “como única manera de acortar las distancias con los países ricos”. En esa ceremonia, el representante estudiantil, Enrique Stein se refirió a la falta de un presupuesto adecuado como “a una de las grandes causas de nuestras dificultades”, aunque su análisis del problema universitario lo llevó a cuestionar todo el conjunto, incluyendo la situación

Asimismo, la universidad política compromete la autonomía institucional. El desfase con respecto al modelo de desarrollo, primero, y el conflicto después, produce una ruptura con el Estado. El desfase da lugar a la frustración de los egresados y a la insuficiencia crónica de recursos. El conflicto provoca hostilidad, acoso y finalmente la intervención y la pérdida de autonomía.

Este desfase entre la universidad y el modelo de desarrollo, y las relaciones conflictivas con el Estado (en gran medida consecuencia de la crisis política nacional) fue uno de los orígenes de la crisis universitaria, pero también que no se beneficiara de la salida de la crítica situación económica.

En efecto, en 1964 comenzó la recuperación y un proceso de crecimiento ininterrumpido del PIB, particularmente del sector industrial, que incrementó el empleo y mejoró salarios y la distribución del ingreso. Aunque no fue un mecanismo automático ni despojado de factores políticos.

Los años de crisis y la marginación política del peronismo fueron caldos de cultivo para la reactivación de las luchas sindicales. El peronismo desempeñó una oposición desgastante contra el gobierno, y los sindicatos llegaron a ocupar fábricas. El gobierno asumió una posición pasiva, con escasa represión, lo que evitó la complicación de la crisis social, pero no la desconfianza empresarial y militar.

La desconfianza militar se convirtió en ira con el levantamiento de proscripciones a peronistas y comunistas para las elecciones parciales de 1965. En estas, peronistas y "neoperonistas" (corriente encabezada por el líder sindical Augusto Vendo, independiente de Perón) obtuvieron el 65% frente al 29% de los votos alcanzados por el radicalismo. En las elecciones para gobernador de Mendoza (abril del 66), el peronismo no triunfó, aunque el conjunto de los votos peronistas era superior al del partido vencedor. El fantasma del peronismo triunfante retornó al igual que el golpismo.

FALTA PAGINA

No. 303

fuera n perseguídos y el movimiento estudiantil desmantelado, como probablemente no lo fue nunca antes³⁹

El máximo centro de estudios se aisló porque su ultrapolitización impidió que la Reforma Universitaria asumiera principios liberales-académicos (el esfuerzo del rector Frondizi fue insuficiente) conforme a los lineamientos cordobeses. Si, por un lado, el reconocimiento de la autonomía y del gobierno tripartito fueron reclamaciones del 18, el modelo de universidad buscado por el poder estudiantil siguió la modalidad popular-socialista. Esto es, "la reforma" se transformó "en revolución": lo académico quedó supeditado a lo político, y la articulación social se hizo conflictiva. La autonomía es, así, un medio o un espacio partidista para combatir al Estado y al sistema capitalista. Por ello, hablamos de una *autonomía política*, pese a que, sin duda, el periodo del rector Frondizi se sigue recordando como una era típicamente reformista y de logros trascendentes -quizás como ninguna otra en la historia de la UBA-, pero que no cuajó plenamente, porque fue víctima de la colisión de reformismos, y su choque con los sectores reaccionarios y el Estado.

En síntesis, el modelo de autonomía política se caracteriza por:

- a) Ser producto de un conflicto de alta intensidad entre el Estado y la universidad. Este enfrentamiento consiste en un amplio y profundo antagonismo social y político a escala regional (para el caso de las universidades estatales) o nacional, dado que involucra a actores políticos y clases sociales fundamentales de la sociedad, con carácter de irresoluble, por lo que se imponen salidas dictatoriales y autoritarias al mismo.
- b) La crisis política regional o nacional se refleja en la universidad, y ésta se convierte en ariete partidista (a veces oficialista, pero casi siempre es opositor), al servicio de una ideología, gran parte de las veces pseudorevolucionaria, y de una voluntad de poder. El reformismo universitario adopta la modalidad popular-socialista e, inclusive, la radicaliza.
- c) La *autonomía política* se define, entonces, como la capacidad universitaria de generar alternativas idóneas (a través de un ejercicio ultrapolitizado de sus facultades autodeterminativas), aunque socialmente inviables, dado el enfrentamiento con el Estado y otros importantes factores de poder. La dialéctica conflictiva alcanza un grado

³⁹ GRACIARENA, op.cit.p.93

de alta intensidad, la universidad es intervenida, la autonomía abrogada y los universitarios son víctimas de una represión feroz y permanente.

Referencias

- AGOSTI, Héctor, *Para una política de la cultura*, Buenos Aires, Ediciones Medio Siglo, 1969.
- Id. "Veinte años de Reforma Universitaria" en FUBA, *La Reforma Universitaria, 1918-1958. Antología*, Buenos Aires, FUBA, 1959.
- BIAGINI, Hugo E., *Historia ideológica y poder social*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992, t.2.
- COMISION DE AFIRMACION DE LA REVOLUCION LIBERTADORA, *Revolución Libertadora, 20º aniversario*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Julio Kaufman, 1976.
- CONSEJO SUPERIOR DE LA UBA, "La universidad frente a los problemas argentinos" en *Universidades*, Buenos Aires, UDUAL, año II, no.7-8, enero-junio de 1962.
- CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio, *La Reforma Universitaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983, 2 vols.
- Id. *Los Reformistas*, Buenos Aires, Editorial Jorge Alvarez, 1968, T.VI.
- DANA MONTAÑO, Salvador, *La crisis argentina y la educación común superior*, Buenos Aires, EMECE, 1963.
- DIAZ DOIN, Guillermo, "Un relato sobre la crisis política argentina" en *Cuadernos Americanos*, México, Editorial Cultura, vol.CXXIX, no.4, julio-agosto de 1963
- FLORIA, Carlos y GARCIA BELSUNCE, César, *Historia política de la Argentina contemporánea, 1880-1983*, Madrid, Alianza Editorial, 1988.
- FRONDIZI, Risieri, *La universidad en un mundo de tensiones*, Buenos Aires, PAIDOS, 1971.
- Id. "La universidad y sus misiones" en FUBA, *La Reforma Universitaria*, op.cit.
- FRONDIZI, Risieri y GARCIA, Jorge, *El hombre y los valores en la filosofía latinoamericana del siglo XX. Antología*, México, FCE, 1975.
- FUBA, *La Reforma Universitaria...op.cit.*
- GONZALEZ, Manuel, "La Argentina y sus problemas actuales" en *Cuadernos Americanos*, México, Editorial Cultura, vol.CXXX, no.5, septiembre-octubre de 1963

- GRACIARENA, Jorge, "Clases medias y movimiento estudiantil. El Reformismo Argentino: 1918-1966" en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, vol.33, no.1, enero-marzo de 1971.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo, "Las ciencias sociales en América Latina" en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, UNAM, año XXX, Nueva Epoca, julio-diciembre de 1984, no.117-118.
- GIUDICI, Ernesto, *La revolución científico-técnica y la universidad*, Buenos Aires, Editorial Polémica, 1968.
- KAPLAN, Marcos, "50 años de historia argentina (1925-1975) en GONZALEZ CASANOVA, Pablo (coord.), *América Latina: historia de medio siglo*, México, Siglo XXI, 1979, t.1.
- Id. "Autonomía universitaria, sociedad y política en la Argentina (1918-1978)" en *Hojas universitarias*, Bogotá, Universidad Central, vol.III, no.30, diciembre de 1987
- KLEINER, Bernardo, *20 años de movimiento estudiantil reformista (1943-1963)*, Buenos Aires, Editorial Platina, 1964.
- LIPSET, S.M. y SOLARI, Aldo (comp.), *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, PAIDOS, 1971.
- LOWY, Michael, *El marxismo en América Latina. Antología*, México, Ediciones Era, 1982.
- MARINO, Ruy Mauro y MILLAN, Mária (coord.), *La teoría social latinoamericana*, México, Ediciones El Caballito, 1994, vol. 1 y 2.
- MIGNONE, Emilio F., "Argentina. Concepto y evolución de la autonomía universitaria en la Argentina" en NAVARRO DE BRITO, Luis, et al, *Autonomía universitaria. Tensiones y esperanzas*, Washington, OEA, 1986.
- OLIVERA, Julio, "Discurso inaugural de cursos de 1963" en *Universidades*, Buenos Aires, UDUAL, año III, no.12/13, abril-octubre de 1963.
- Id. "Discurso sobre la misión social de la universidad" en *Universidades*, Buenos Aires, UDUAL, año III, no.11, enero-marzo de 1963.
- PEREZ LINDO, Augusto, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, EUDEBA, 1985
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, *La revolución libertadora y la universidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, 1957.
- PORTANTIERO, Juan Carlos, "Economía y política en la crisis argentina: 1958-1973" en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, año XXXIX, no.2, abril-junio de 1977.

- PUIGROSS, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.
- RIBEIRO, Darcy, *La universidad necesaria*, México, UNAM, 1982
- RIGHI, Esteban J.A., "Antecedentes y situación de la Universidad de Buenos Aires", México, *Cuadernos del Centro de Documentación Legislativa Universitaria*, UNAM, vol.1, no.1, julio-septiembre de 1979.
- RODRIGUEZ BUSTAMANTE, Norberto, et al, *Los intelectuales argentinos y su sociedad*, Argentina, Ediciones Libera, 1967.
- ROUQUIE, Alain (comp.), *Argentina, hoy*, México, Siglo XXI, 1982.
- SOLARI, Aldo, et al, *Estudiantes y política en América Latina*, Caracas, Monte Avila, 1968.
- Id., "Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina" en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, vol.29, no.4, 1967.
- TORCHIA ESTRADA, Juan Carlos, *La filosofía en la Argentina*, Washington, Unión Panamericana, 1961.
- UBA, *Boletín especial. Discursos pronunciados en el acto inaugural de cursos de 1965*, Buenos Aires, UBA, 1965.
- Id. *Aportes para la nueva universidad*, Buenos Aires, UBA, 1973.
- VARGAS LLOSA, Mario, "Reflexiones sobre una moribunda" (folleto)
- VARIOS, "Universidades argentinas" en *UDUAL*, México, UDUAL, Año VI, no.24-25, abril-septiembre de 1966
- WEINBERG, Gregorio, *Trayectoria histórica de la Universidad de Buenos Aires*, México, UNAM,
- ZEA, Leopoldo, *Latinoamérica en la encrucijada de la historia*, México, UNAM, 1981
- Id. *La filosofía como compromiso de liberación*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1991.

LA AUTONOMÍA ACADÉMICA

En América Latina, actualmente, la *autonomía académica* se ha generalizado como el modelo universitario imperante. Pese al embate neoliberal y sus severos recortes al gasto social, las universidades públicas están resistiendo y luchando a fin de responder *académicamente* a las necesidades educativas, científicas y humanísticas de sus respectivas sociedades. Los universitarios hacen un enorme esfuerzo para poder cumplir con su misión académica y social, la cual, día a día, se enfrenta a más exigencias y desafíos, no sólo nacionales, sino a escala global. Las casas de estudios han tenido que superar precarias condiciones económicas; cuestionamientos gubernamentales y sociales a su labor; cambiantes modelos y situaciones económicas...y, ahora, encaran los retos planteados, tanto por la última revolución científica, tecnológica e informática, como por la globalización en su conjunto.

Para la autonomía universitaria todo ello ha constituido, por un lado, una amenaza. A cambio de obtener mayores recursos económicos y materiales, se presiona a las universidades para seguir directrices gubernamentales, privadas o foráneas. Las transformaciones estructurales (la sustitución del Estado desarrollista por el neoliberal), y las cambiantes condiciones del mercado, inciden negativamente sobre el potencial crítico y creador universitario. Ante el imperativo de adaptarse al dinamismo del sistema, las universidades son obligadas a priorizar la formación de profesionales reproductores del mismo, en detrimento del compromiso social que tienen con sus pueblos.

Después de todo, la verdadera responsabilidad de una universidad autónoma es la de dar respuesta a las necesidades, en materia científica y humanística, de las grandes mayorías. Ello implica la generación de alternativas conceptuales y académicas (modelos de desarrollo, utopías sociales, tecnologías propias, etc.) por parte de los universitarios. Pero, dada la crisis y los ajustes, no solo se dificulta el rol alternativo, sino el ejercicio de las funciones básicas universitarias.

Asimismo, la sociedad global y la revolución científico-tecnológica mundial son procesos reductores de la autonomía. Los paradigmas ideológicos (como el ideal de un sujeto productivista, individualista, materialista y hedonista) o tecnológicos (la carrera sin del

software, por ejemplo) impuestos por la globalización, parecen no dejar lugar a otras visiones del hombre y el mundo, o a tecnologías alternativas propias. Las universidades, al igual que las naciones, se encuentran ante un dilema que parece irresoluble: defender su autonomía, conceptual y académica, y correr el riesgo de quedar marginadas de las transformaciones mundiales, o plegarse a las mismas, sacrificando las necesidades propias, y su talento crítico e innovador.

Sin embargo, por otra parte, los paradigmas, procesos y cambios señalados han sido benéficas para la autonomía, pues han permitido *revalorar* el trabajo académico y la proyección social de las instituciones de educación superior. El brutal impacto social de la terapia de choque monetarista, por ejemplo, obligó a los universitarios a realizar investigaciones y reflexiones sobre el neoliberalismo, a fin de diagnosticarlo, explicarlo, y cuestionarlo, con el objeto de proponer soluciones a sus devastadores efectos, principalmente, entre la población pobre y marginada (los universitarios sufrieron en carne propia los rigores del ajuste y la austeridad). Lo que ha obligado a una mayor preparación, rigor, disciplina y eficiencia académicas, quedando poco espacio para el enclaustramiento o la politización universitarias.

No obstante, la imperancia de la *autonomía académica* no se dio de la noche a la mañana. Las experiencias *autonómicas claustral y política*, anteriormente revisadas, nos revelan que las particulares configuraciones latinoamericanas de la *autonomía académica*, han sido producto de un proceso largo y conflictivo. En cada país ha resultado complejo el establecimiento de una dialéctica, conceptual y académica, entre las universidades públicas y el Estado, que no generara enfrentamiento político recurrente. América Latina –como se ha apuntado– se ha caracterizado por ser una región de crisis, dictaduras y guerras civiles permanentes, lo cual, se ha erigido en un handicap, casi insuperable, para la actividad universitaria. Tal particularidad, es el motivo por el cual la conformación autonómica académica atravesase por distintas etapas o momentos (no progresivos).

En primera instancia, el imperativo por defender la autonomía dio lugar a una interpretación “negativa” de la misma. Es decir, la autonomía como el derecho a la autodeterminación legislativa, de gobierno y académica de la universidad, sin que el Estado se desentendiera de sus obligaciones con ella. Significa que, dado sus funciones sustantivas, la universidad requiere de una “libertad especial”, para poder realizarlas, y cumplir con la sociedad. Y. de

todas las libertades, la más importante es la académica, porque ella permite llevar a cabo la labor específicamente universitaria: la generación, difusión y recreación de la cultura. Sin la libertad académica, las demás libertades y actividades carecen de sentido. También, sin el respaldo del poder público, no es viable la universidad. La *autonomía académica* contempla este momento, como indispensable en su configuración y preservación en tanto tal.

Una vez que la autonomía –interpretada en tal sentido– ha sido elevada a norma legal y a principio consubstancial del quehacer académico, se ha enfatizado el imperativo de la proyección social. La conquista y defensa de la autonomía tiene una finalidad suprema: la misión social. La universidad pública es un organismo descentralizado del Estado, y obtiene la autonomía para realizar un fin social. Se inserta en la sociedad, se articula con el Estado y las múltiples instancias sociales. En esta óptica, la autonomía es el medio particular de la universidad para insertarse en la sociedad, desde su especificidad, los productos profesionales y culturales.

No puede ser de otra forma. El objetivo de una universidad liberal es la ciencia, la tecnología, las humanidades y la formación profesional, en función de las necesidades sociales. Lo que distingue a la *autonomía académica* de la *claustral*, es que ésta desarrolla una actividad academicista, sea culturalista o científicista (el “arte por el arte”), dado el conflicto con el poder público y el aislamiento resultante. En cambio, la universidad académica establece una dialéctica crítica, aunque constructiva con el Estado, manteniendo entonces sus articulaciones sociales.

Entonces, lo específico de la *autonomía académica*, estriba en que la universidad se erija instancia crítica de la sociedad, *sin entrar en antagonismo ideológico ni conflicto político con el poder público como ha sido la constante histórica*. Así, una segunda etapa de la configuración autonómica académica consiste en la proyección social: la satisfacción de necesidades sociales, incluyendo la función crítica o el papel contestatario. ¿Es posible una dialéctica política constructiva entre Estado y universidad, sin que desaparezca la autonomía? El caso costarricense lo demuestra, aunque hoy existen otras experiencias latinoamericanas que también lo comprueban.

La universidad es una entidad estatal y forma parte de la sociedad. Si antagoniza con ellos, termina por aislarse y anularse a sí misma. Su articulación no puede ser meramente “funcional” o reproductora de las relaciones sociales dominantes, porque su responsabilidad fundamental es con las grandes mayorías, y no con el sistema. Tampoco puede ser una institución exclusivamente “contestataria”, pues una posición solamente crítica tiende a antagonizar con el Estado y la sociedad y, en el “mejor” de los casos, a aislarse del acontecer real.

El papel de una universidad realmente autónoma es propositivo y coadyuvador del cambio social. Generador de alternativas al orden imperante. Así, una casa de estudios autónoma debe formar profesionales capaces de ejercer su profesión dentro de la sociedad vigente, pero promoviendo su transformación progresista; realizar investigaciones, reflexiones y creaciones culturales propias; proponer modelos de desarrollo y utopías socialmente viables. Es decir, la *autonomía académica* significa trascender el rol crítico o contestatario, y desempeñar un papel propositivo, creador y constructivo.

En este sentido, *la autonomía académica puede ser definida como la capacidad universitaria de generar alternativas científicas, humanísticas y profesionales, a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas (de legislación, gobierno, académicas), a fin de dar respuesta a las necesidades sociales, especialmente de las grandes mayorías. ¿Cómo puede cumplir este papel sin conflictuarse con el Estado?*

Diversas experiencias contemporáneas demuestran, que la dialéctica conceptual y académica entre las universidades públicas y el Estado, no implica necesariamente una dialéctica política conflictiva con éste. Los actuales cuestionamientos universitarios al neoliberalismo, por ejemplo, no coinciden, o inclusive, son opuestos a las políticas económicas gubernamentales. Asimismo, las propuestas económicas y sociales universitarias tampoco concuerdan con las medidas instrumentadas por el gobierno, para resolver la crisis. La universidad crea conciencia social, forma opinión y “pugna” por sus posturas dentro del debate público nacional. Su carácter crítico y propositivo (hasta ahora más contestatario), es congruente con la cultura pluralista y contribuye a fortalecerla. La autonomía no peligra (al menos formalmente), mientras que exista *un modus vivendi constructivo* entre la Universidad y el poder público.

En la conformación de la *autonomía académica*, además, ha sido importante el papel de la Reforma Universitaria. Desde Córdoba, las casas de estudios se transformaron e incorporaron la “cultura de la actualización” como parte constitutiva del quehacer institucional. Ello implica una revisión permanente y crítica de la labor institucional, y de sus productos culturales. Una inconformidad constante, que sirve de motor innovador (pedagógico, ideológico, político) y articulador con la sociedad. Esto es: sin actualización universitaria no es posible la creación de alternativas ni la inserción social constructiva, y mucho menos la promoción del cambio social. Si la *autonomía académica* no ha trascendido a otras etapas (como lo sería si fuera capaz de generar alternativas científicas y humanísticas) es, en buena medida, por la imposibilidad de llevar a cabo una nueva Reforma Universitaria, acorde con los nuevos tiempos.

Una experiencia interesante, que nos permite analizar la relación entre Reforma Universitaria, la transformación pedagógica y la configuración de la *autonomía académica*, es la ofrecida por la Universidad de Costa Rica. Los universitarios costarricenses lograron la refundación de su institución de estudios superiores, y contaron, desde un principio, con el reconocimiento gubernamental a su autonomía. La peculiaridad del desarrollo social, económico y político de la nación centroamericana, determinó que la primera etapa en la conformación del modelo autonómico académico, la conquista y defensa de la autonomía, fuera superada rápidamente (se podría decir que tal lucha estuvo ligada con el proceso refundacional), y pudiera alcanzar nuevas fases en su configuración.

En Costa Rica, desde mediados de los cuarenta, se gestó una Reforma Universitaria, cuya aspiración fue construir una universidad humanística -a través de la implantación de los Estudios Generales-, sustentada en un equilibrio entre ciencias y humanidades, pero sin dejar de promover la enseñanza profesional y la articulación social. Durante el rectorado de don Rodrigo Facio (1952-59), concretamente, la Reforma cuajó, generando una concepción alternativa de universidad (un modelo propio), la cual, contuvo el doble objetivo de responder, simultáneamente, a las demandas del sistema (preparación de profesionales), y a las necesidades sociales e históricas costarricenses (formación de ciudadanos, desarrollo cultural).

Es decir, la Reforma costarricense, sin abdicar de la autonomía conceptual y académica, intentó la proyección social alternativa. La universidad trabajó y se renovó

académicamente; logró establecer una relación constructiva con el Estado; y, mediante un uso creativo de la autonomía, desempeñó un papel propositivo. Se produjo, entonces, lo que hemos llamado *autonomía académica*.

El interés por el modelo y la Reforma universitaria costarricense se acrecienta, si consideramos su impacto regional. A fines de los cuarenta, el reformismo y el integracionismo universitarios se conjugaron con la creación del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), cuyo surgimiento, a su vez, propició la fundación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Posteriormente, en los años sesenta, la Reforma costarricense inspiró e impulsó el movimiento renovador, especialmente a través del establecimiento de los Estudios Generales dentro de las diversas universidades nacionales del istmo. Asimismo, la experiencia costarricense, junto a la actividad del CSUCA y la UDUAL, y el avance del MERCOMUN, coadyuvaron para el desarrollo del integracionismo universitario centroamericano (a partir de la década del sesenta), principalmente, mediante la cooperación y la fundación de escuelas e institutos de carácter regional.

Dada la riqueza y complejidad de la experiencia tica y centroamericana, la investigación se concretó a estudiar la Universidad de Costa Rica, entre los años cuarenta y cincuenta, especialmente durante el rectorado de don Rodrigo Facio (1952-59), cuando la Reforma cuajó, y se percibió claramente la existencia de una relación constructiva y propositiva con el Estado y la sociedad costarricenses.

Costa Rica representa un caso excepcional en Centroamérica y en América Latina. Diversos son los rasgos peculiares del pequeño país. El más conocido es, quizás, su tradición civilista y democrática: la ausencia de constantes ciclos y prolongados periodos de crisis-anarquía-dictadura, tan comunes en Nuestra América. La estabilidad política y la relativa homogeneidad social, son las notas costarricenses más notables. En 1949 la desaparición del ejército confirmó la vocación civilista y pacifista. Ello creó condiciones, a su vez, para un destacado desarrollo educativo (similar al de Argentina, Chile y Uruguay), lo cual, es también una característica distintiva costarricense, sobre todo, si se le compara con otros casos latinoamericanos.

Al respecto, José Luis Vega se refiere al Estado costarricense, de fines del siglo pasado y principios del XX, como a un “Estado pedagogo”,

a un afanoso constructor de escuelas, colegios y ateneos al servicio de la cultura y el intelecto, que respetaba la libertad de prensa y sufragio, y que sin algarabía forjaba los cuadros de maestros que eran el coro fiel que los ‘políticos-educadores’ venían trabajando por al hegemonía ideológica en las aulas⁴⁰

En 1905 el presupuesto educativo ya era superior al militar, y en 1930, el primero duplicaba al segundo, lo que ya era un dato muy revelador de la especificidad costarricense.

No obstante, tales “cualidades generales” ocultan la existencia de importantes desequilibrios entre ciudad y campo, incluyendo rezagos educativos rurales, y graves conflictos y de violentas rupturas políticas. Indicadores al respecto, lo constituyen la gran cantidad de presidentes y constituciones que el país tuvo durante la pasada centuria (siete constituciones entre 1825 y 1871, por ejemplo). El siglo XX, asimismo, es testigo de gobiernos autoritarios, sublevaciones militares y modificaciones constitucionales (la Carta Magna del 71 fue reformada en 1926, y en 1949 se votó otra). La crisis económica apareció con toda su fuerza en los años treinta, a raíz del derrumbe del precio del café y del banano, y provocó el desencadenamiento de importantes luchas sociales, que cimbraron el orden oligárquico-liberal, replanteando el papel a desempeñar por el Estado en la economía y en la sociedad.

La crisis económica generó turbulencia política, principalmente, ante el desbordamiento de los tradicionales partidos personalistas o caudillistas, y las salidas represivas del régimen. La numerosa pequeña burguesía urbana y rural vio truncada sus expectativas de ascenso social. Esta clase se aprestó a disputar el poder político a la oligarquía agraria, y se aprovechó del descontento popular. Además, el recién fundado Partido Comunista (1931) movilizó a los trabajadores, y promovió protestas y huelgas de envergadura.

⁴⁰ VEGA CARBALLO, José, “Democracia y dominación en Costa Rica” en *Centroamérica en crisis*, México. COLMEX, 1980, p.148.

La grave situación económica y social no fue obstáculo para un renacimiento cultural. Hasta los años treinta, el esfuerzo educativo se había concentrado en el nivel primario y en la formación docente, mientras que la enseñanza media era escasa y la universitaria, prácticamente inexistente, pues se restringía a la formación profesional (seguía clausurada la universidad). Lo que no fue impedimento para la existencia de psicólogos, pedagogos y filósofos de la educación sobresalientes durante las primeras décadas del siglo XX.

Incluso, se ha dicho, que Costa Rica era gobernada por una elite ilustrada (autonombrados los “Olimpos”), compuesta por escritores, juristas, pedagogos, periodistas y profesores, quienes, sin dejar de representar los intereses oligárquico-burgueses, desempeñaron un rol decisivo en el desarrollo democrático, cultural y pacifista. Ellos fueron una especie de sepultureros del militarismo costarricense, y constructores de las bases educativas, posibilitadoras, en importante grado, del ulterior boom universitario.

En los cuarenta, precisamente, comenzó a dar frutos el trabajo educativo y cultural de los años anteriores, especialmente el desarrollado por Luis Felipe González. Pedagogo, psicólogo y político, fue creador de leyes; fundador de instituciones (la Escuela Normal); promotor de la educación pública y laica; e introductor de la psicología experimental y difusor de John Dewey, hacia las primeras décadas del siglo XX. Su legado, se hizo sentir en la Escuela Normal de Heredia, una de las canteras principales de maestros y pedagogos, muy influenciados por el pragmatismo de Charles Sanders Peirce, William James, y muy especialmente John Dewey.

Una de las heredianas, la célebre profesora, decana de la Escuela de Pedagogía, luchadora social, quien llegó a ser ministra de Educación, Emma Gamboa, escribió en 1940:

La función universal de la educación es servir al mejoramiento humano. Esto le da a la educación sus bases filosóficas. La sola reflexión de que la escuela ha sido creada por la sociedad como agencia inteligente de progreso nos lleva a la conclusión de que ella tiene una responsabilidad social⁴¹

⁴¹ Cit. en LASCARIS, Constantino, *Desarrollo de las ideas en Costa Rica*, San José, Editorial Costa Rica, 1973, p.446

Asimismo, propuso una educación integral unificadora de los aspectos físico, emotivo, mental y social, a partir de las vivencias de los educandos, para el desarrollo de la creatividad, la libertad cooperativa, el mejoramiento de la calidad de vida y el éxito de una sociedad democrática. Una educación, que logre un equilibrio entre los derechos individuales y las necesidades sociales; que mantenga la autonomía del individuo, pero convirtiéndolo en agente de responsabilidad y cooperación social.

Es evidente la influencia de John Dewey; su filosofía tuvo un impacto mundial, y en Costa Rica se hizo sentir de manera sensible. Para Dewey la educación se asigna sus propios fines y, por tanto, no puede estar subordinada a finalidades que la trasciendan (como las religiosas); tampoco, hay fines generales y últimos o abstractos, porque las metas educativas deben derivarse del educando mismo (de sus condiciones particulares), y del proceso de enseñanza; por tanto, los fines educativos no pueden ser impuestos y mucho menos “desde fuera”. Son producto de la experimentación, y no de la reflexión metafísica.

La inexistencia de fines abstractos -para Dewey- no implica una educación sin un sentido determinado. Según el filósofo, la educación es una reconstrucción continua de la experiencia que le otorga un fin a la misma, de manera que el estudiante esté capacitado para dirigir sus posteriores experiencias. La educación es, entonces, un proceso de crecimiento del sujeto (un educando libre y participante), pero sin el establecimiento de una jerarquía a priori de valores, puesto que el “único valor último” sería la vida misma. Esto es, no se puede determinar a priori cuál actividad es más valiosa para un individuo, sino sólo en cada situación particular.

Lo anterior significa -para nosotros- que los valores educativos deben estar circunstanciados: ser producto de las experiencias, necesidades y proyectos individuales y sociales, a fin de no imitar o aplicar patrones de conducta extraños y emanados de otras situaciones y proyectos de vida.

Al margen de las críticas a John Dewey (por el ejemplo, que no es suficiente el crecimiento o continuidad experimental por sí mismos como criterios educativos, sino que se requiere considerar la dirección del mismo a partir de determinados valores positivos, individuales y sociales), las ideas de “mejoramiento humano” o de “formación integral”, se prestan a

interpretaciones muy diferentes, sino es que hasta contrarias a la filosofía del pedagogo estadounidense.

Así, la tesis de una educación como un proceso de formación integral e instrumento de mejoramiento humano y social, puede estar sustentada en la existencia de valores universales abstractos y únicos para todos los hombres (la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia), a los que deben aspirar, y que serán posibles, en gran parte, a través de la educación. Como esos valores ya están “dados” y son “universales”, el mejoramiento significa perfeccionamiento humano con base en ellos (no es posible crear otros, sino el de elegir la mejor vía para alcanzarlos). Por tanto, dichos valores le otorgan fundamento filosófico y legitimidad ideológica al trabajo educativo, al cual se le asigna una elevada responsabilidad en su cristalización.

No obstante, el énfasis proporcionado a la experiencia y a las vivencias en el proceso educativo (por Dewey y los pedagogos costarricenses), motivó el respeto a la autonomía del individuo (y de la educación), el estudio de la propia realidad (la investigación científica nacional) y la conciencia de una responsabilidad social. Además, la reiterada propuesta pedagógica costarricense de una enseñanza integral, sirvió de base para el renacimiento de un particular humanismo, el cual, incorpora la formación científica como uno de sus aspectos fundamentales. Según revisaremos, estos conceptos tuvieron profunda influencia en el pensamiento educativo y universitario.

De nuevo con la historia. El renacimiento educativo y cultural se perfiló, fundamentalmente, por el restablecimiento de la Universidad de Costa Rica. Su antecesora, la Universidad de Santo Tomás (fundada en 1844), había sido abolida en 1888, aunque subsistieron dos escuelas que la integraban: Derecho y Farmacia (posteriormente se crearon las de Agricultura, Bellas Artes, Ciencias, Cirugía Dental e Ingeniería). Asimismo, gracias a la Ley de Educación Común (1886), la enseñanza básica y media tuvieron gran impulso, y en los liceos, particularmente, la cultura superior tuvo su asiento y la preparación de las clases dirigentes. Un decreto de 1890 anuló la clausura de la casa de estudios superiores, pero no se hizo efectivo.

La ausencia de la universidad perjudicó a las humanidades y a las ciencias. Obligaba a emigrar para el cultivo de ambas. El desarrollo cultural exigía la reapertura de la institución.

según demandaron intelectuales, educadores y hasta directivos de las facultades profesionales. El presidente Ricardo Jiménez, quien era partidario de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, encargó al profesor chileno Luis Galdames, la elaboración de un proyecto de ley para restablecer la Universidad de Costa Rica (1935).

En su importante trabajo titulado *La Universidad Autónoma*, el profesor Galdames escribió que, para elaborar el proyecto de ley, tuvo como referente la experiencia chilena y el estudio de otras instituciones modernas, pero -aclaró- que la estructura de la nueva universidad costarricense no podía estar sujeta a ningún modelo acabado, sino resultado del estudio de la historia, las instituciones y la realidad de Costa Rica. No obstante, reconoce que el plan universitario es producto “de una combinación de los rasgos característicos” de establecimientos similares. Se busca, ante todo, que la casa de estudios marche a la par del país, a fin de servirle a la sociedad.

Luis Galdames señala que la universidad cumple con cuatro finalidades fundamentales: la científica y cultural (su fin originario); la preparación profesional (su objetivo más extendido); la atención y resolución, con criterio independiente, de los problemas nacionales; y la misión social o extensión cultural (la más reciente). Para cumplir con ellas, la universidad requiere de autonomía, absoluta y amplia, sin sujeción alguna al Estado, en cuanto a su manejo interno. Asimismo, requiere de enormes recursos (bibliotecas, laboratorios, profesores de tiempo completo, etc.) para su funcionamiento, lo cual, sólo puede ser satisfecho por el Estado.

Esta última cuestión resultaba problemática. Según Galdames la doctrina imperante (no específica cual) estipula que, mientras el Estado subvencione a la universidad, mantiene la potestad administrativa sobre los servicios públicos y la facultad de inspectiva que le corresponde sobre la inversión de fondos fiscales. Ante ello, Galdames comenta que, en un principio, él era partidario de una “autonomía controlada” (donde el presidente nombraba al rector, por ejemplo), pero que el mismo presidente Jiménez creía en la total autonomía de la casa de estudios. El presidente argumentó que, si se admitía la intromisión gubernamental, la universidad quedaría sujeta a intereses políticos y sectarios, por lo que era preferible mantener fuera al gobierno y a los “hombres de poder” de la institución (así se evitaría la politización de los conflictos universitarios y del establecimiento en general). Por tanto,

mientras la universidad actuara dentro de la ley, el gobierno se limitaría a proveerla de los recursos necesarios para su diario quehacer.

Con ello –asegura Galdames-, se alcanza una conquista histórica para la casa de estudios. Se convirtió en un poder público, el espiritual del país. La universidad obtiene un compromiso de elevada responsabilidad: la de satisfacer las necesidades sociales en materia de educación y cultura. Lo que significa -como señala Galdames- que *la autonomía es un medio y no un fin*. Su meta es cumplir con la meta social y nacional. Tal conceptualización -pensamos- es un paso teórico crucial, porque la denominada, por nosotros, *autonomía académica* es, precisamente, aquella praxis universitaria, que hace de la autonomía un medio académico, cuya finalidad es responder culturalmente a la sociedad..

Desde un punto de vista técnico -siguiendo con Galdames-, la autonomía contiene tres aspectos: el administrativo (nombramiento y selección del personal que dirige la institución, así como la dirección de la misma); el económico (la libre distribución de los fondos estatales, sin más límites que los establecidos por la ley sobre fiscalización de inversiones fiscales) y la docente (libertad de cátedra, de expresión y pensamiento). De los tres, el decisivo es la autonomía docente. Sin ella -apunta Galdames- no hay universidad: gracias a la libertad docente la casa de estudios puede conquistar la verdad, el conocimiento y realizar la obra de cultura.

También, la autonomía consiste en un régimen democrático de gobierno (según el reformismo liberal-académico), en el que participen profesores, estudiantes y egresados en las máximas autoridades colegiadas de la institución. Galdames se opone al gobierno tripartito de profesores, estudiantes y egresados, porque sostiene la necesidad de una “cabeza organizadora y responsable”. Sin embargo, dentro de su proyecto, le otorga a los estudiantes un papel relevante dentro de las formas de gobierno (contempla la representación estudiantil en los principales órganos políticos).

Por tanto -para Galdames- la autonomía es el derecho de la universidad a gobernarse democráticamente a sí misma, a administrar libremente sus recursos y, principalmente a ejercer la libertad docente, con el objeto de realizar, *con criterio independiente*, su función cultural en provecho de la sociedad.

Tal visión de la autonomía, es heredera del reformismo liberal-académico, la cual, hace de la autonomía un medio para el cumplimiento de la función cultural y la misión social. Lo contrario a una *autonomía política*, cuya teoría y praxis supedita a la casa de estudios a una ideología partidista, y también opuesta a la *autonomía claustral*, cuyo antagonismo con el Estado la obliga a hacer de la autonomía un fin en sí mismo.

Además, Galdames pone el dedo en la llaga cuando llama la atención sobre los riesgos de la autonomía:

Si sus rumbos (de la universidad, EV) no agradaran a la autoridad política, no sería raro que el enojo de ésta se manifestase con la restricción de los recursos; y en tal caso, la autonomía entera quedaría en el papel. Por eso se tiende a crear para la Universidad un fondo propio, que a la larga exonere al gobierno de la obligación de consultarle sumas globales en los presupuestos de cada año⁴²

La cuestión financiera, efectivamente, ha sido, es y seguramente será por mucho tiempo, el talón de Aquiles de la universidad latinoamericana. Durante las dictaduras, las casas de estudios sufrieron, tanto por la represión política, la censura ideológica como la reducción sustancial de sus recursos. Con la crisis económica y el neoliberalismo, la sangría financiera agravó sus tradicionales penurias. Sin embargo, la autarquía económica no es la solución para las instituciones de enseñanza superior, porque, además de difícil consecución, desobliga al Estado de una responsabilidad histórica con el pueblo (siendo la gratuidad una de sus conquistas imprescriptibles), actualmente consagrada en las legislaciones de la región: la tarea educativa, incluyendo la superior.

Además, Galdames propone, en consideración de los escasos recursos, que la universidad contenga cuatro facultades (tres de las cuales ya funcionan como escuelas, y deja abierta la posibilidad de incorporar otras): Agricultura, Derecho, Farmacia y una nueva, la de Humanidades. La Facultad de Humanidades o Filosofía -continúa Galdames- "es la más universitaria" de todas,

⁴² GALDAMES, Luis, *La universidad autónoma*, San José, Editorial Borrarse, 1935, p.84

porque de ordinario a ella se recomiendan las investigaciones y los estudios científicos, literarios y artísticos que constituyen el acervo fundamental de la cultura; saber y expresión de fines desinteresados, por lo que esta cultura y aquellas investigaciones valen en sí mismos⁴³

Sin una escuela de este tipo, “no hay universidad digna de tal nombre”, pues las otras facultades tienen una clara finalidad profesional y utilitaria. Eso significa que -para Galdames- la verdadera meta de la universidad es la realización de una suprema actividad desinteresada (no lucrativa): la obtención del conocimiento, el trabajo humanístico, incluyendo a la ciencia. El universitario requiere de una síntesis “medular y orientadora que abarque la totalidad”, es decir, necesita de una actitud filosófica, que permita explicar la parte, el hecho, y el otorgarle su “valor relativo” dentro del cosmos. En estas ideas es evidente la influencia de José Ortega y Gasset, quien se opone a la formación de un “especialista bárbaro”.

En consecuencia, será tarea de la Facultad de Humanidades Superiores realizar tal síntesis o sea, enseñar el conjunto de conocimientos sobre la sociedad, el mundo y la vida (una cultura general) que toda persona requiere “para merecer que se la llame culta”, y que le sirva de base para el aprendizaje de las disciplinas especializadas. Así, dentro de su percepción universitaria, las humanidades desempeñan un papel fundamental. Esto es resultado, también, de su concepción sobre la universidad y la cultura.

Originalmente –seguimos con Galdames- la universidad significa “universalidad”, comprendiendo la suma del saber, pero sobre todo, la posibilidad de explicar la parte dentro del todo. A últimas fechas, la universidad se entiende como “centro acumulador y distribuidor de alta cultura”; la institución universitaria es, en tal sentido, la “coronación del sistema educativo”. La cultura no es más que el conjunto de motivos, intereses y valores morales de una sociedad, y en la casa de estudios se encuentran las mentalidades de mayor rango, cuyo esfuerzo estará orientado a dar respuesta a las “exigencias colectivas”.

Con independencia de lo polémico del concepto “alta cultura” (por ejemplo, ¿cuál es el referente para determinar lo que es “alto” o “bajo”? ¿Es la cultura de elites, “alta” y la popular, “baja”, como tradicionalmente se caracterizan?), podemos inferir que, de acuerdo

⁴³ Ibid.p.59

con su visión de la cultura, el objetivo de la universidad es estudiar y asumir los productos culturales universales, a fin de *aplicarlos* a los problemas de cada nación. Es decir, Galdames cree que hay valores absolutos o ya establecidos, y se trata solamente de asumirlos. Como si los costarricenses o cualquier hombre no pudieran participar en la creación de valores universales nuevos, conforme a su circunstancia.

También, si seguimos viendo a la universidad como “coronación” o “centro coordinador” o instancia difusora de LA CULTURA, continuaremos siendo tributarios de una concepción que hace de la misma, una jerarquía de instancias o productos, siendo sus referentes pautas culturales foráneas (¿acaso es superior culturalmente una sinfonía de Mozart al “Huapango” de Moncayo? o ¿la filosofía europea es superior a la nuestra?). ¿La universidad es un establecimiento cultural supremo per se? Si respondemos positivamente, debemos demostrar que la cultura universitaria es superior a cualquier otra, y de nuevo caemos en el problemas de los referentes (a menos que por “superior” se entienda únicamente un escalón arriba, sin ninguna connotación valorativa).

Por lo demás, Galdames aclara que el papel de la universidad no es el erigirse en “comando cultural único de la sociedad”, sino debe congrega, al igual que los filósofos,

“el máximo posible de los valores nacionales, los asocie a su obra y les proporcione un órgano regular de expresión. Este será el foco que ilumina, pero que no deslumbra ni ciega”⁴⁴

Finalmente, es menester señalar la importancia que cobra la extensión cultural y la articulación social, dentro de su concepto de universidad. Es tarea de la institución vincularse con las necesidades productivas y sociales de la realidad costarricense. No se trata solamente de impartir cursos in situ, organizar exposiciones de arte, o conferencias, sino de aproximarse realmente a los requerimientos educativos, técnicos, científicos y humanísticos de la sociedad, y fomentar la producción cultural. Para Galdames, la extensión es la función más característica de la universidad moderna, pues le permite dejar su aislamiento, ir a la sociedad, y transmitirle la “alta cultura”, el “más valioso tesoro de la colectividad”.

⁴⁴ Id.p.113

No obstante, la extensión cultural no es suficiente para amarrar socialmente a la universidad. La articulación social se realiza, a medida que la universidad haga estudios científicos sobre los problemas reales, prepare profesionales para la actividad productiva, asesore al gobierno, “ilustre a los órganos de la opinión pública”, etc. Lo cual, resulta fundamental, para la configuración de una *autonomía académica*, ya que la visión de Galdames revela el imperativo de una relación constructiva entre la universidad y el Estado y la sociedad.

Pese a que el proyecto de ley no cuajó (el relevo presidencial impidió su cristalización), este conjunto de ideas, que muestran gran influencia de Ortega y Gasset y Karl Jaspers, tuvieron considerable impacto en Costa Rica y Centroamérica, de acuerdo veremos líneas abajo.

La iniciativa se concretó hasta la presidencia de Rafael Angel Calderón; cuya ley de agosto de 1941 creó la Universidad de Costa Rica. La restablecida (más que nueva) institución contempló, inicialmente, las Facultades de Agronomía, Bellas Artes, Ciencias, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras, Ingeniería y Pedagogía; en 1942 se agregó Odontología y un año después, Ciencias Económicas y Sociales. En un principio, la casa de estudios, únicamente, fue un conglomerado de escuelas, con escasos nexos entre sí; con una enseñanza exclusivamente profesionalista; y con medios económicos muy modestos. Es decir, se produjo una “agrupación administrativa” de facultades, porque siguió prevaleciendo el archipiélago institucional, y la preparación profesional e individualista sobre la “humana”, “cultural” y “social”. Sin embargo, no tardó el afán renovador.

En agosto de 1946 se celebró el Primer Congreso Universitario de Costa Rica, donde se estudió la estructura y fines de la casa de estudios. El impulso reformista apareció con en las propuestas de reorganización institucional, y de creación de una enseñanza humanística general. Tales proyectos se discutieron, y se llegaron a difundir a otras naciones del istmo para su análisis. Así comenzó la primera etapa reformista.

Destacó la ponencia “Plan General de Reorganización de la Universidad”, del secretario general y profesor de la Universidad, Abelardo Bonilla, en la que, primeramente, cuestionó a la institución por carecer de unidad y orientación ante la autonomía y aislamiento de sus escuelas y facultades, y la especialización prematura que proporcionaban. Se requiere, entonces, una base humanística:

Fundamentalmente, una universidad es una institución académica, es decir, de cultura general humanística...prepara la incorporación del individuo a un pasado de cultura y a la comprensión general del medio y de la época en que vive. Esta es la función primordial de la universidad. En segundo lugar, la universidad tiene la función de preparar profesionales...⁴⁵

La universidad humanística es aquella que reconstruye la unidad del conocimiento y del mundo, a través del estudio de la cultura y los valores supremos, a fin de formar hombres integrales, poseedores una conciencia general e histórica, antes de especializarse en un ámbito profesional. En este sentido, es una institución unitaria, totalizadora y con una orientación precisa: la de comprender al mundo para otorgarle un sentido (humanístico), mediante una conciencia cultural e histórica, que sirva de fundamento para la capacitación y el ejercicio profesional. La Facultad de Humanidades sería, entonces, el núcleo unificador de todo el quehacer humanístico universitario.

Se supone -según tal concepción- que actualmente existe "un hombre", atomizado y fragmentado por la división del trabajo y la especialización del conocimiento, la técnica y las profesiones. El desarrollo moderno produce "hombres" hiperespecializados y desorientados, debido a que carecen de valores reconstituidores de su unidad originaria o constructores de una nueva totalidad humana. Por tanto, hay valores supremos, universales y ya dados (igualdad, libertad, justicia, etc.), que la educación debe transmitir para restablecer al hombre integral, aquel capaz de aprovechar sus distintas potencialidades. Pero, como la educación tiene una misión social, los valores deben ser interpretados en ese sentido, con el objeto de formar individuos conscientes de sus responsabilidades sociales y nacionales (auténticos ciudadanos). Así, por medio del vínculo social, se trata de aterrizar las abstracciones valorales y realizar objetivos circunstanciales específicos, siendo la Reforma Universitaria una contribución a tal esfuerzo.

Del Congreso emanó una comisión, integrada entre otros por el mismo Bonilla, que elaboró un "Proyecto de Organización de la Facultad de Humanidades", la cual, sería el pilar fundamental de la renovada institución. En el proyecto, la nueva Facultad fusiona a las escuelas de Filosofía y Letras y Ciencias, y posee una estructura departamental.

⁴⁵ LASCARIS, op.cit. p.465

El proceso reformador universitario costarricense formaba parte de uno más amplio. En Centroamérica, la universidad de inspiración napoleónica llegó con retraso, puesto que se instauró hasta fines del siglo XIX. Las reformas liberales suprimieron la institución escolástica, y la sustituyeron con la profesionalista. La Reforma de Córdoba influyó para la realización de algunos cambios, pero no se modificó el modelo profesionalista tradicional. Con excepción de Guatemala o Costa Rica, el resto de las universidades de la región no obtuvieron la autonomía, sino hasta la década del cincuenta.. Por lo demás, salvo en Costa Rica, la autonomía universitaria resulta una de las conquistas centroamericanas más endeble.

En San Salvador (septiembre de 1948) se celebró el Primer Congreso Universitario Centroamericano, al que asistieron representantes de las universidades nacionales de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

El Congreso tiene gran importancia. A partir de él, las universidades centroamericanas asumieron los principios de la Reforma de Córdoba; decidieron la departamentalización y la creación la Confederación Universitaria Centroamericana, y su órgano principal, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). También, se resolvió convocar a un congreso universitario continental, cuya realización en Guatemala, un año más tarde, culminó con la fundación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Se puede ver, entonces, que la vocación integracionista centroamericana, resultó pionera en el continente, y fue pivote para el proceso de unión y cooperación universitaria latinoamericana.

De esta manera, el CSUCA se fijó los objetivos de luchar por: el cambio de estructuras sociales y la independencia nacional; una cultura como medio de liberación; el estudio de los problemas centroamericanos y la propuesta de soluciones adecuadas; el desarrollo de la investigación científica; la renovación universitaria, a fin de ajustarla a las necesidades populares; *“fortalecer y defender la autonomía universitaria”*; la cooperación y la integración universitaria centroamericana, y por el establecimiento de relaciones con los universidades de todo el mundo.

Tales propósitos estaban sustentados en la “Declaración de Principios y Fines de las Universidades Latinoamericanas” que determinan una particular concepción universitaria y de autonomía. Se estableció el carácter humanista y unitario de la institución:

Las universidades centroamericanas deben atender preferentemente a la formación humana de todos sus elementos integrantes, procurando la máxima exaltación de personalidad y el más amplio ejercicio de las funciones que contribuyen a su desenvolvimiento y perfección. Por consiguiente, toda técnica debe estar al servicio de los más altos intereses humanos y a su vez, debe propiciarse el desarrollo de la técnica como instrumento que perfecciona la vida individual y colectiva⁴⁶

Ello significa que la preparación profesional debe ser un medio para la realización de “los más altos intereses humanos”, y la enseñanza universitaria no se limitará a la formación de profesionistas, sino de “estudiosos que aumenten el conocimiento y que presten a su vez, servicios a la sociedad”; se pronunció abiertamente por la erradicación del profesionalismo. Entonces, la declaración del CSUCA, asume el humanismo social -anteriormente señalado- dado que mantiene los valores abstractos, únicos y universales, y el énfasis sobre la necesidad de aterrizarlos socialmente.

Todo lo cual -continuando con el CSUCA- implica una formación ética y cívica; una sólida cultura general, y *una concepción, “aunque sea esquemática” del mundo y del hombre*; la realización -preferentemente- de estudios sobre la realidad nacional; la introducción de la docencia activa; la asunción de la organización departamental; la obligatoriedad de cursos humanísticos, e inclusive, se proclama la creación de Facultades o Departamentos de Humanidades.

Por su parte, la integración universitaria -según se estipula- requerirá la unificación de propósitos y sistemas docentes, el intercambio académico, la equivalencia y el reconocimiento de estudios y de ejercicio profesional, y *la creación de un organismo de coordinación regional universitario*.

⁴⁶ CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO CENTROAMERICANO, CSUCA. 1948-1973, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1973, p.12

La consecución de dichos objetivos da por supuesta la conquista de la autonomía universitaria (en esos momentos sólo Guatemala y Costa Rica tenían instituciones realmente autónomas). Por autonomía, el CSUCA entiende la facultad de autolegislarse, de gozar un patrimonio y libertades académicas, que le permitan a la universidad ser “escuela de libertad de crítica”, auspiciar la educación del pueblo como fundamento de la democracia”, y dirigir “la infatigable lucha de los pueblos por conseguir la libertad de los hombres y lograr la justicia”.

En tal concepción, la autonomía es indispensable para las universidades, pues sin ella no pueden realizar sus funciones sustantivas, aunque no deja de ser un medio, como lo es la misma institución, para el logro de valores supremos, tales como la democracia, la libertad y la justicia, que también son aspiraciones sociales largamente anheladas.

Por tanto, el CSUCA desea para el istmo una universidad que pretenda dar respuesta, en materia de educación y cultura, a las necesidades sociales (interpretadas en función de los grandes valores humanos), a través del régimen autonómico, la formación humanista integral, donde lo profesional sólo es un medio, el cultivo de la investigación científica y la vocación social. Es, además, una institución regional, porque aspira a la integración y la cooperación entre todas las universidades miembros de la Confederación, y las ulteriormente incorporadas. No se trata, solamente, de una integración administrativa o burocrática, sino de carácter educativo y social, para que coadyuve a la integración económica y política centroamericana, y participe, concertadamente con los organismos integracionistas, en la resolución de los problemas ístmicos.

Interesante resulta señalar, que la Confederación tiene características democráticas, de acuerdo a los principios reformistas cordobeses. Su órgano fundamental, el Consejo Superior Universitario Centroamericano, encargado, entre otras funciones, de definir la política general de la Confederación, está compuesto por representantes docentes y estudiantiles de las universidades miembros. Con ello, se aspiraba a involucrar, no sólo a las autoridades y a los órganos de poder, sino a las diversas comunidades universitarias nacionales dentro del proceso integracionista.

Sin embargo, ante las particulares circunstancias nacionales, resultó difícil la cristalización de tan ambiciosos propósitos. En lo que respecta a Costa Rica, la coyuntura fue

especialmente conflictiva y, naturalmente, la universidad no quedó al margen de la dinámica política y social.

La Segunda Guerra Mundial no favoreció la resolución de la crisis, y ésta permaneció como un factor de inestabilidad y de conflictos políticos. El gobierno populista de Rafael A. Calderón (1940-1944) afectó a los poderosos intereses económicos alemanes, generando malestar e incertidumbre entre la oligarquía y la burguesía en general, al grado que se rumoró un golpe de estado. El presidente Calderón tuvo que recurrir, para tener un contrapeso político, a una alianza con los comunistas, quienes se habían negado a participar en la intentona golpista. El pacto gobierno-comunistas permitió la realización de reformas sociales (la inclusión de garantías sociales en la Constitución; el establecimiento de una legislación laboral y un código del trabajo; la creación de la Caja Costarricense, entre otras), como respuesta a las presiones populares, en cuyas protestas intervenían destacadamente estudiantes e intelectuales.

La política de Calderón acrecentó el papel intervencionista y regulacionista del Estado, creándose las bases para una ulterior rectoría económica del Estado, y un mayor desarrollo social, aunque, en su momento, generó una intensa oposición política a lo que pareció —a la burguesía y clases medias— un “proyecto comunista”.

El gobierno de Teodoro Picado (1945-48) mantuvo la alianza con los comunistas, permaneciendo así la oposición de la oligarquía, la burguesía y la clase media hostiles al populismo y al comunismo. Además, a partir de la doctrina Truman y el comienzo de la Guerra Fría, apareció un clima de “histeria anticomunista”, agudizando el enfrentamiento contra el gobierno y sus aliados de izquierda. La recurrencia de la crisis económica anuló los beneficios de las reformas sociales (el campesinado estuvo prácticamente marginado de ellas) y frenó la política de gasto público. El Partido Comunista, por su parte, no logró convertirse en organismo de masas; más bien, fueron los partidos de orientación cristiana y social demócrata, quienes explotaron el “temor al comunismo” y el antigobiernismo de muchos sectores de la población.

La llegada de los gobiernos populistas expresó una crisis hegemónica de la oligarquía tradicional, y al mismo tiempo reveló la ausencia de una burguesía poderosa que la sustituyera. Fueron sectores medios y sus dirigentes políticos, quienes sacaron provecho de

la situación, al oponerse, tanto al populismo como a una eventual restauración de la dominación oligárquica.

En 1948 (febrero) el Congreso ratificó la decisión del Colegio Electoral (contraviniendo la revocación, por la Corte Suprema, de tal determinación) de invalidar el resultado, que dio el triunfo al candidato conservador Otilio Ulate (Partido de Unión Nacional), por calificar de "fraudulento el proceso". A la inconformidad de la oposición ante tal decisión, se respondió con la represión, y se produjo un movimiento militar liderado por José Figueres -jefe del partido socialdemócrata, organismo representante de clases medias antioligárquicas y anticomunistas- contra el gobierno saliente de Picado. Estalló la guerra civil, de corta duración, gracias a que los defensores del régimen deciden negociar su rendición (abril), con las fuerzas de Figueres.

Cuando el país todavía no se recuperaba de la contienda armada, sufrió la invasión (diciembre) de comandos somocistas, propiciando un grave conflicto con Nicaragua.

Al finalizar la guerra civil, se estableció una Junta Fundadora de la Segunda República, presidida por José Figueres. La Junta convocó a una Asamblea Constituyente para 1949; declaró ilegal al Partido Comunista; se nacionalizó la banca; y proscribió al ejército (al fracasar un golpe de estado), entre otras acciones. Su labor terminó, cuando se entregó el poder al triunfador electoral, Otilio Ulate (noviembre del 49), cuya victoria fue ratificada por la Asamblea Constituyente. Con ello se regresó a la constitucionalidad.

Los conservadores (Partido Unión Nacional) lograron que el nuevo texto magno se discutiera sobre la base del anterior de 1871, a fin de cerrar el paso a más reformas sociales (la Junta mantuvo las anteriores).

No obstante las presiones oligárquicas y conservadoras, la Carta fundamental de la nación incorporó una filosofía social, que sustituye al individualismo exacerbado imperante en la pasada Constitución. Conservó las libertades tradicionales, pero incluyó derechos económicos y sociales para los individuos, responsabilizando al Estado de su cristalización. Para lo cual, fue vital la abolición constitucional de las fuerzas armadas, ya que, no sólo se eliminó una de las fuentes principales de inestabilidad política, sino que permitió destinar el gasto estatal hacia la política social, especialmente hacia la educación.

La educación y la cultura ocupan todo un capítulo constitucional, confirmando con ello la tradicional importancia que se les ha otorgado (desde 1869, por precepto constitucional, la educación primaria era gratuita, obligatoria y costeada por el Estado) para el desarrollo y el logro de la democracia, la libertad y la independencia de la nación. La obligatoriedad y gratuidad de la segunda enseñanza, el otorgamiento de becas, vestido y alimento para los estudiantes de bajos recursos, el apoyo para la prosecución de estudios superiores, entre otros postulados, mostraron el nuevo espíritu del texto magno.

En primer lugar, los constitucionalistas -según escribió el profesor y pedagogo, Carlos Monge- atendieron a las críticas que se hacían al sistema educativo: carente de fines; desvinculado socialmente; desintegrado o fragmentado en sus tres niveles; politizado y sujeto al intervencionismo gubernamental. Ante lo cual, los constitucionalistas consideraron la necesidad de interrelacionar los diversos ciclos educativos, y poner al sistema educativo a cargo de un Consejo Superior de Educación (un cuerpo autónomo y técnico), mientras que los asuntos administrativos serían atendidos por el ministerio del ramo.

El énfasis puesto -por los constitucionalistas y los pedagogos- en la necesaria correspondencia del sistema educativo con los cambios sociales, demostró la preeminencia de la visión pragmático-funcionalista en la educación costarricense. Sin embargo, hemos visto, no se trata de un mero utilitarismo, pues incorpora un humanismo social, progresista y nacionalista.

La Constitución garantiza la libertad de enseñanza, *incluyendo a la libertad de cátedra como principio fundamental de la educación universitaria*. La libertad de enseñanza no implica que el Estado se desentienda de la educación o la deje al libre arbitrio de los particulares, porque mantiene una supervisión de ellos, y conserva la rectoría de la misma. Concretamente, el artículo 81 establece un Consejo Superior, presidido por el ministro de Educación, encargado de la dirección de la enseñanza oficial, entendida “como un proceso interrelacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria”.

Destacado, sobre todo para nuestra investigación, fue la elevación a rango constitucional de la autonomía, no sólo como un acto de descentralización administrativa, sino de reconocimiento de la libertad e independencia necesarias para la educación y la universidad.

Ello, ya se percibe con la consagración de la libertad de enseñanza y de cátedra, y en el artículo 84 se estipula:

La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior, que goza de independencia para el desempeño de sus funciones, y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobiernos propios. Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica. El Estado las dotará de patrimonio propio y colaborará en su financiación⁴⁷

El artículo 88 parece contradecir al anterior, ya que le otorga a la Asamblea Legislativa la facultad de discutir y aprobar “proyectos de ley relativos a las materias puestas bajo la competencia de la Universidad de Costa Rica”, pero –aclara- no sin antes consultar a las autoridades universitarias. Así, este último aspecto, se interpreta como una salvaguarda de la autonomía, porque la Asamblea no podrá aprobar algo, si la institución no lo acepta. Asimismo, la autonomía concedida por el artículo 84 la protege de una eventual injerencia del Consejo Superior de Educación, amparada en el artículo 77, cuyo texto afirma que la “educación pública será organizada como un proceso integral”, incluyendo a la universitaria. Por fortuna para los universitarios, tal artículo ha sido interpretado, según apunta Hugo Muñoz como

“la necesidad de organizar el proceso educativo con unidad, independientemente de la mayor o menor autonomía de cada etapa del proceso”⁴⁸

Dar coherencia, no significa sujetar al sistema educativo a una única dirección, sino establecer mecanismos de coordinación, salvaguardando la autonomía de cada etapa.

⁴⁷ Cit. en MUÑOZ, Hugo, “La autonomía universitaria en Costa Rica” en WITKER, Jorge (coord.), *La autonomía en América Latina*, México, UNAM, 1979, p.203

⁴⁸ *Ibid.*, p.195

Además, el 85 constitucional confirma lo normado en el 84, al dotar de un patrimonio, y proporcionar para el mantenimiento universitario, una renta no menor del 10% del presupuesto anual del Ministerio de Educación Pública.

La universidad es, entonces, un organismo público, descentralizado del Estado y sujeto a sus leyes fundamentales, con un marco jurídico, que asegura, al menos formalmente, una independencia intelectual, capacidad jurídica, autodeterminación política, y un patrimonio y recursos para que cumpla con sus funciones sustantivas, se autogobierne, y mantenga sus libertades académicas y conceptuales. Autonomía no es, por tanto, sinónima de autarquía o independencia completa del Estado, sino se interpreta, conforme al “uso jurídico y etimológico general”, es decir, como la facultad universitaria para autodeterminarse jurídica, política y académicamente, contando con un patrimonio y los recursos públicos necesarios para el cumplimiento de sus tareas de docencia, investigación y extensión de la cultura.

Gracias a estabilización política ulterior a la guerra civil y el ascenso del precio internacional del café, se crearon condiciones favorables para la recuperación económica y la elaboración de planes modernizadores siguiendo las pautas del Estado desarrollista. José Figueres y su Partido Liberación Nacional, se preparaban para ganar las elecciones del 53, con un programa centrado en la modernización de la producción agropecuaria, el impulso a la industria y el desarrollo del mercado interno, la ampliación del gasto social (salud, educación, vivienda, empleo), a partir de un rol interventor y regulador del Estado, pero manteniendo la economía mixta y la participación del capital foráneo.

Tales propuestas reflejaron la conciencia sobre las insuficiencias del modelo agroexportador. Según el análisis de la CEPAL, era evidente el fracaso del “crecimiento hacia afuera”, por la dependencia del mercado mundial y de las metrópolis económicas. Lo cual, ha provocado descapitalización y crisis recurrentes. En consecuencia, la CEPAL propuso:

- El “crecimiento hacia adentro” implica la diversificación de la producción agrícola, el desarrollo industrial y la planificación económica. Se buscaba ampliar el mercado interno.

- Dicho desarrollo debe estar en función de la integración económica regional, la cual, requiere la modernización de la infraestructura y de los mecanismos de intercambio. Se trataba de crear mercados multinacionales.
- El MERCOMUN incentivaré la apertura de Centroamérica al comercio internacional, estimulando a la burguesía nacional y al capital extranjero.

Junto al “crecimiento hacia adentro”, la industrialización sustitutiva de importaciones y la integración económica regional, conforme a las pautas cepalinas, se vislumbró la posibilidad de una unidad política. Para la integración económica, se creó un Comité de Cooperación Económica del Istmo Centroamericano, gracias a la iniciativa de la CEPAL, y el aspecto político se encargó a la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA).

La etapa inicial de integración (1951-59) comenzó con la creación de la ODECA, cuya finalidad era prevenir diferencias, y solucionar conflictos políticos y territoriales, ya que su recurrencia (aunada a la heterogeneidad política existente) friccionaron las relaciones entre los países del istmo, e impedían los esfuerzos unitarios. Sin embargo, desde un principio, las crisis políticas internas y las desavenencias nacionalistas, impidieron que la ODECA avanzara en sus objetivos, y tampoco pudo articularse con la integración económica. Esta, por su parte, se caracterizó, en la primera etapa, por la concertación de tratados bilaterales de cooperación económica entre las naciones centroamericanas, y la expansión del libre comercio. Se pusieron las bases para el MERCOMUN, si bien el proceso no estuvo exento de presiones, obstáculos e inercias (cabe decir que la burguesía costarricense era la más aislacionista).

Simultáneamente, y contando con un ambiente favorable de renovación económica, social y política nacional, la Universidad de Costa Rica continuaba con su Reforma. En ella, el movimiento estudiantil desempeñó un papel relevante, pues respaldaron los proyectos reformistas.

En 1950 Carlos Monge Alfaro, decano de la Facultad de Filosofía y Letras y a quien el CSUCA le encargó elaborar un proyecto de Facultad de Humanidades, expuso, ante el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica, una propuesta curricular de Estudios Generales (en ese mismo año, Monge presentó el anteproyecto de creación de

dicha Facultad al CSUCA). Dos años después, presentó un informe sobre posibles sistemas de Estudios Generales.

De acuerdo con su proyecto, la nueva universidad debería recurrir a la antropología filosófica y a las ciencias para determinar “lo que el hombre y la cultura son”. Planteó “volver al hombre”, quien le otorga sentido moral al mundo. Define a la cultura como un proceso de humanización (formación del hombre) y socialización (incorporación del hombre a los ideales comunitarios). La cultura es “un proceso constante de elaboración del mundo”, que debe dirigirse. Y para ello se requiere una antropología filosófica americana, la que nos permitirá, entre otras cosas, construir una meta cultural, producto del estudio del hombre y su comunidad.

“De ese modo, las universidades de nuestro continente marcharán a la consecución de un destino común en la elaboración de un hombre comprensivo, libre y creador”⁴⁹

Sostiene un humanismo como un proceso creador, pero también supone la existencia de valores supremos ya dados, en función de los cuales tendrá que construirse la meta común a todos los hombres. Si bien plantea la necesidad del estudio del hombre (es decir, un modelo humano al cual deben aspirar todos los hombres) y su comunidad, seguimos en un humanismo abstracto, unitario, universalista, funcionalista y utilitarista, que gravita en el pensamiento educativo costarricense, y fue un sustrato filosófico de la reforma universitaria costarricense y centroamericana en general.

Es con la llegada y bajo el liderazgo de don Rodrigo Facio, profesor de derecho y economía y diputado en la pasada Asamblea Constituyente, a la rectoría (septiembre del 52), cuando empezó la segunda etapa reformista, conjugándose con una favorable situación económica y política.

La política económica de José Figueres siguió los cánones de la modernización imperante en esa década, la del Estado desarrollista. La acción estatal incluyó la inversión en energéticos, infraestructura, industria liviana, y una mayor intervención a través de las empresas públicas. Asimismo, se expandió el gasto en materia de educación, salud, vivienda, y seguridad social. Estas políticas fortalecieron la rectoría del Estado y

⁴⁹ LASCARIS, op.cit. p.467

estimularon el crecimiento económico y de las clases medias, si bien no lograron cambiar el modelo agroexportador tradicional. Ello significó que el desarrollo económico entre 1950 y 1957, de 7% anual, se debió a la coyuntura positiva para los precios internacionales del café.

La política modernizadora gubernamental impulsó destacadamente a la educación media y superior, produciendo un viraje, con respecto al periodo anterior, durante el cual se había otorgado prioridad a la enseñanza primaria. Los cambios promovidos por el gobierno, constituyeron un acicate para la Reforma Universitaria, si bien ella se hizo *desde la perspectiva autónoma universitaria*; la alternativa humanista resultante así lo demuestra..

En noviembre de 1952, el Consejo Universitario decidió la Reforma, e integró una comisión que elaborara un proyecto concreto y realista, el cual, fue aprobado por la Asamblea Universitaria en 1955 (abril), después de ser discutido intensa y ampliamente por la comunidad durante casi dos años. Merece señalarse, la aprobación del proyecto sobre los Estudios Generales, realizado por el profesor Carlos Monge, otro de los artífices de la Reforma. La Dra. Emma Gamboa fue otra sobresaliente reformista, al formar parte de la Comisión de la Facultad de Humanidades, eje de la Reforma.

También -según apunta Carlos Tunnermann- debe apuntarse que, desde un principio, el debate sobre la nueva estructura académica estuvo conectado, al planeamiento de la Ciudad Universitaria, pues se buscaba un diseño arquitectónico acorde con la concepción reformista.

Asimismo, debe mencionarse que la reactivación de la Reforma universitaria costarricense es acompañado, o ambos se retroalimentan, del reformismo centroamericano. En ese año del 52, Carlos Monge viajó a Guatemala y El Salvador para discutir sobre el plan de estudios de la Facultad de Humanidades. Constató el consenso acerca de los Estudios Generales y la necesidad de avanzar en la Reforma universitaria y en los otros niveles educativos. Ante lo cual, el CSUCA solicitó a la Universidad de Costa Rica un estudio sobre el particular.

La visión de la reforma nos la proporciona el rector Facio, quien estuvo en el cargo hasta 1959. Según analizaremos, la Reforma que impulso tuvo un carácter eminentemente

académico, de acuerdo con el modelo liberal-académico, emanado de la Reforma argentina de 1918.

Para Facio la reforma aspiraba a una formación humanística, sólida y profunda, que sirviera de base para el impulso de la investigación filosófica y científica pura, y el cumplimiento de la misión social de la casa de estudios. En 1954 escribió:

El día en que la Universidad estuviera al servicio de un poder político, o de una confesión religiosa, o de una tendencia antirreligiosa, mutiladora de la integridad de la vida interior, o de un sectarismo doctrinario, o de una discriminación racial, o de un privilegio económico, o de una distinción racial, ese día sería...el de la liquidación de la vida espiritual creadora de la institución y, por ende, el de ella misma⁵⁰

El pluralismo ideológico y la autonomía institucional son principios fundamentales de toda universidad académica. Sin ellas no hay universidad. Tampoco sin libertad.

La Universidad de Costa Rica -continúa Facio- se ha caracterizado por ser una institución libre: la libertad es la condición para que el hombre pueda vivir espiritualmente y crear cultura, y la libertad de cátedra, específicamente, es la condición para el progreso científico. La libertad jurídica de la universidad es reconocida por la Constitución, y existe una tradición de respeto del poder público hacia la casa de estudios, aunque más importante que esto último, es la comprensión, por parte de los sectores políticos del país, del imperativo de librarla de las pasiones políticas extrauniversitarias.

Así -para Facio- la autonomía es la libertad jurídica, académica y espiritual que necesita la universidad para desarrollar su tarea cultural y científica, sobre la base del respeto, la comprensión y el respaldo del Estado y la sociedad. Su concepto está en conformidad con los principios reformistas liberal-académicos.

Al inaugurar la Facultad de Ciencias y Letras (marzo de 1957), Facio resaltó la importancia y urgencia de los profesionistas y especialistas dentro de la “compleja organización económica y social contemporánea” y para el desarrollo tecnológico nacional. Pero -según

⁵⁰ op.cit. p.467

afirmó-, si el desarrollo económico y técnico exige la especialización, la evolución democrática, en cambio, requiere de la “cultura general”, “el equilibrio de los conocimientos”, la formación humanista, la comprensión de que las técnicas, únicamente, son medios para hacer más “digna, libre, segura y creadora la vida del hombre”. Si la técnica abre expectativas, la cultura ofrece un horizonte común a los hombres; proporciona valores, conciencia social y crítica.

Para lograrlo -continúa Facio- es necesario “engarzar la especialización sobre un fondo de cultura general”, que integre los conocimientos científicos particulares. Esto es, resultaba indispensable “poner la formación personal, cultural, social y ciudadana, antes que la profesional”, la cual, tendría que ser “un punto de llegada”, en tanto que es “algo instrumental”.

La Reforma Universitaria se encontraba, entonces, ante el imperativo de superar la atomización estructural y la enseñanza profesionalista; crear los instrumentos profesionales para dar respuesta a las necesidades nacionales,

“pero urgía -dice Facio- al tiempo que se transformara y se preparara para evitar que tal satisfacción llegare a realizarse con mengua de los valores supremos del espíritu, y culminara en un torpe materialismo, mecanicista y antidemocrático”⁵¹

Entre las innovaciones reformistas sobresalen: la organización por áreas (Artes y Letras; Ciencias Básicas; Ciencias Sociales; Ingeniería y Arquitectura; y Salud), aglutinantes de las facultades; la creación de las facultades de Ciencias y Letras, la de Educación y la de Microbiología; la departamentalización de las disciplinas básicas; la dedicación preponderante a la investigación científica, mediante el establecimiento de diversos institutos; el establecimiento del Departamento de Estudios Generales, el programa del mismo nombre, y la licenciatura de Ciencias y Letras; la reorganización de los métodos de enseñanza mediante la docencia activa de enseñar a aprender; la formación universitaria de los profesores de segunda enseñanza, conjuntamente entre la Facultad de Ciencias y Letras, y la de Educación; el fortalecimiento paulatino de las ciencias sociales, comenzando con la

⁵¹ FACIO, Rodrigo, “De la Reforma Universitaria” en TUNNERMANN, Carlos, *Pensamiento universitario centroamericano*, Costa Rica, EDUCA, 1980, p.296

creación del Departamento de Historia y Geografía (1957). De suma trascendencia fue la aprobación del Estatuto Orgánico de la Universidad (1956).

El Estatuto muestra la concepción humanista, abstracta, universal y social de los reformistas costarricenses y centroamericanos. Establece que la Universidad de Costa Rica “es una institución autónoma de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y plena capacidad jurídica”, conforme a la estipulado constitucionalmente; sus fines son el cultivo y la difusión de las ciencias, las letras y las bellas artes; elevar el nivel cultural de la nación; estudiar los problemas de la comunidad y proponer soluciones; preparar profesionales.

Además, se postula que la enseñanza responde “a un ideal de educación humanística”, procurando el desarrollo armonioso e integral de la personalidad del estudiante; aplicar las ciencias “al servicio del perfeccionamiento del espíritu humano”; proporcionar una cultura superior de orden general, “como base y complemento de la especial o profesional” y

“capacitar a los estudiantes para pensar provechosamente por sí mismos, preocuparse por la búsqueda de la verdad, la justicia y la belleza, y para ejercitar juiciosamente sus derechos como miembros de la democracia...”⁵²

El gobierno de la universidad quedó a cargo de la Asamblea Universitaria, el Consejo Universitario y el rector. La Asamblea es la autoridad suprema y está compuesta, entre otros, por los miembros del Consejo Universitario, los directores de los departamentos de la Facultad de Ciencias y Letras, los profesores y los representantes estudiantiles y de los egresados (*se asume el cogobierno pero los estudiantes no tienen la mayoría, ni aliándose con los egresados*). Entre sus funciones se encuentran elegir rector, reformar el Estatuto, decidir asuntos que someta a su consideración el Consejo Universitario. Este, por su parte, está integrado por el rector, el secretario general, los decanos de las Facultades y dos representantes estudiantiles. El Consejo podrá establecer la orientación general de la Universidad; dictar normas y reglamentos; formular el presupuesto; decidir sobre planes de estudio, hacer nombramientos de funcionarios, por citar sólo algunas de sus facultades. El

⁵² ESTATUTO ORGANICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, en *Universidades*, Buenos Aires, UDUAL, año II, enero-junio, 1962, No. 7-8, p.149

Rector será el representante de la Universidad, el ejecutor de sus resoluciones, convocará y presidirá las sesiones de la Asamblea y del Consejo Universitario, entre otras atribuciones.

La estructura de gobierno hizo posible la participación estudiantil, sin otorgarle carácter mayoritario, y divide en dos cuerpos fundamentales, la Asamblea y el Consejo, las decisiones principales de la universidad. De tal forma, que el órgano elector del Rector, no es el mismo que define la política institucional, aunque en ambos están representados los estudiantes. La capacidad de autodeterminación política universitaria no fue un impedimento para la implantación de un proyecto académico y una reforma universitaria acorde con él. Asimismo, la concepción humanística emanada de la reforma, tampoco resultó antagónica con la política gubernamental, sin que perdiera sus rasgos autónomos y alternativos. De nuevo, encontramos aquí, los principios reformistas liberal-académicos.

Por otra parte, la Facultad de Ciencias y Letras adquirió el carácter de Facultad Central de la Universidad, pues se encargó de coordinar los Departamentos de las disciplinas fundamentales: Biología; Estudios Generales; Filología; Filosofía; Física y Matemáticas; Geología; Historia y Geografía; Lingüística y Literatura; y Química. Comprendió dos ciclos coordinados: el Básico (Artes, Ciencias, Filosofía y Letras, y Educación) y la Escuela de Graduados, la que se responsabilizó de proporcionar los grados académicos de licenciatura y el doctorado en filosofía. Cada Departamento tiene la función de ofrecer los cursos básicos para las diferentes profesiones y nuevas carreras de profesorado de Enseñanza Media y Licenciatura en Ciencias y Letras. El Departamento de Estudios Generales se erige en el núcleo académico de la Facultad y de la Universidad (todos los alumnos en el primer año de la carrera tenían que cursar los Estudios Generales).

El núcleo aglutinante de la nueva estructura fue, entonces, la Facultad de Ciencias y Letras. Tendrá la responsabilidad unitaria e integradora de la universidad. Con la departamentalización y su conexión orgánica a través de la nueva Facultad, se pretendió otorgarle a la universidad un carácter eminentemente académico, dado que adquirió preponderancia el cultivo de las ciencias y la cultura. La formación humanística se esperaba con los Estudios Generales.

Los Estudios Generales deseaban la formación cultural básica de los estudiantes y, por tanto, resulta obligatorio para todos los de primer ingreso. Inicialmente, comprendió los

cursos comunes de Filosofía, Historia de la Cultura y Castellano, junto a las asignaturas optativas de las áreas científicas. Por la importancia de los Estudios Generales para la cristalización de la renovada casa de estudio, nos merecerá una consideración especial.

La crítica reformista a la atomización institucional y la enseñanza profesionalista universitaria, respondió a una interpretación “universalista” del concepto de universidad, a fin de poder incorporarse a la creación cultural universal (permanentemente se habla de valores supremos que sirven de inevitable referente), y multiplicar sus articulaciones sociales. El constante cuestionamiento de la labor universitaria ha obedecido al malestar, tanto por el concepto y modelo vigentes como por sus acciones y productos.

Universitas –según vimos en el primer capítulo- hacia referencia a un “conjunto de algo”, ya sea de maestros y estudiantes o de saberes, aunque podía hacer alusión a otras especies. El conjunto de saberes se ordenó en facultades, entendiendo por ellas, tanto un área de conocimiento como la virtud necesaria para comprenderla o aplicarla. Hay, entonces, una unidad en la diversidad, sustentada en la concepción cristiana universal y unitaria del mundo y del hombre (la teología aglutinaba y daba sentido a los estudios universitarios). La universidad estaba imbricada en la sociedad medieval.

Sin embargo, la unidad originaria se acaba con la modernidad, pues los posibles aglutinantes, el individualismo y el racionalismo, producen el efecto contrario: la autonomía del individuo y la especialización de sus actividades. El afán unitario sobrevive en las universidades a contracorriente de las tendencias históricas: el desarrollo de la división del trabajo, la tecnología, el capitalismo industrial, la formación de estados-nación. Aferrarse al escolasticismo, fue una de las causas del desfase y rezago universitario. La universidad ya no cumplió con su función originaria (fue creada para realizar otra concepción de mundo) y fue demandada su renovación.

La especialización y el profesionalismo fueron una de las respuestas universitarias a la modernidad. En América Latina, el modelo de inspiración napoleónica acentuó el carácter profesionalizante (derecho, medicina): sólo agrupó administrativamente a escuelas profesionales, y ni siquiera se siguieron modelos positivistas o científicistas. Se abandonaron las humanidades y las ciencias. Sin principio categorizador que les dé unidad, no hay universidad. Únicamente de nombre.

El reformismo cordobés hizo la crítica del modelo napoleónico, y propuso un conjunto de ideas humanistas, liberales y socialistas para configurar y dar sentido a las nuevas casas de estudios. Aparece la universidad latinoamericana actual: cogobierno, extensión académica, autonomía y misión social. Ahora, la finalidad social se erige en el principio unificador y legitimador de la tarea universitaria. Pero los reformistas no ofrecieron una concepción unitaria, sustentada en una filosofía del mundo y del hombre, sobre la casa de estudios. El nuevo modelo seguirá “cojeando de la misma pata”, permaneciendo la atomización institucional y la educación profesionalista, en virtud de ser fenómenos impulsados por la modernidad económica y técnica.

De ahí, que el espíritu reformista quede integrado al alma universitaria, y continuamente se haga presente el anhelo sintetizador y unitario del conocimiento, de la casa de estudios, del hombre y el mundo. Responsabilidad que se le atribuye, en gran medida, a la universidad, dado su estructura y función originarias. Las críticas de Ortega y Gasset al profesionalismo y su propuesta de una Facultad de la Cultura, que nucleara a la universidad; las tesis unitarias universitarias de Karl Jaspers, Max Scheler y Eduard Spranger; y la experiencia de Robert M. Hutchins en la Universidad de Chicago, quien introdujo la Educación Liberal en la formación de todos los universitarios, tuvieron profundo impacto entre los costarricenses y centroamericanos hacia los años cuarenta y cincuenta. Fueron la base filosófica de la experiencia reformista centroamericana, de acuerdo apunta Tunnermann.

Diferimos de él, sin embargo, cuando establece por dado, como algo evidente, la adopción de los Estudios Generales. En la actualidad, ¿qué se entiende por la unidad del conocimiento, la universidad, el hombre y el mundo? ¿Es posible que la institución la realice? Si así fuera, ¿qué se entiende por una casa de estudios humanística en la crisis de la modernidad? ¿Qué filosofía le daría sustento? La universidad ¿sigue teniendo el rol cultural totalizador que en un principio tuvo? ¿Acaso el mundo moderno, particularmente, el desarrollo económico, científico y tecnológico, favorece tal acción de síntesis o, más bien, estimula la especialización científica y profesional? En última instancia, ¿es legítimo hablar de un sólo hombre y un único mundo? Al parecer con la sociedad global y su paradigma estandarizador sí, pero la dialéctica histórica también manifiesta reacciones antiglobalizadoras...

Por lo pronto, los Estudios Generales intentan contrarrestar la formación de “nuevos bárbaros”, según llamó Ortega y Gasset al profesional, “más sabio que nunca, pero más inculto también”. Para Carlos Tunnermann, los Estudios Generales cumplen con una función básica de la universidad, la de formar al Hombre (así con mayúsculas) y la difusión de la cultura. De tal modo que, para Tunnermann, no está discusión si se instauran o no, ya que nadie cuestionaría -supuestamente- el “desarrollar la formación integral de la personalidad del estudiante”, la formación de un hombre culto y crítico, sino lo que estaría en debate, es el método y la forma de aplicarlos.

Cabe aclarar, que la implantación de los Estudios Generales no implica abrogar la enseñanza profesional. Según vimos, Rodrigo Facio afirmó que Costa Rica requería “angustiosamente” de especialistas, dadas las necesidades del desarrollo económico y tecnológico contemporáneo. Facio, quien en 1943 publicó un estudio sobre la economía costarricense, respaldó el proyecto “Desarrollo Económico de Costa Rica”, realizado entre 1955 y 1958, con el objetivo de elaborar un modelo de desarrollo alternativo, el cual, se pudo llevar a la práctica durante los gobiernos del Partido Liberación Nacional, *dada las coincidencias ideológicas del rector Facio, los líderes partidistas, las autoridades gubernamentales y las teorías de la CEPAL. El consenso acerca de la construcción del Estado desarrollista, permitió la cristalización de una autonomía académica, pues, a su vez, pudo darse una relación constructiva entre la Universidad de Costa Rica y el Estado.*

Rodrigo Facio, y esto es importante señalarlo, fue partidario de una activa participación del Estado dentro de la economía, a fin de racionalizarla, y en la resolución de los problemas sociales. Frente a los liberales “clásicos”, él sostuvo la necesidad de un “liberalismo constructivo”, que contemplaba una planificación económica estatal; el impulso de la iniciativa privada y de su rol social (la propiedad privada no es un derecho absoluto, sino que debe beneficiar socialmente); la promoción del cooperativismo; la corrección de las injusticias resultantes del liberalismo económico, cuya imperancia internacional, agravó la situación de las naciones subdesarrolladas.

Dentro de las concepciones desarrollistas, las ciencias sociales juegan un papel clave. La Reforma de 1957, concretamente, promovió un cambio curricular que favoreció, junto a la labor académica y profesional realizada por la CEPAL y FLACSO, el desarrollo de las ciencias sociales. Así, por ejemplo, las cátedras de sociología de la Facultad de Derecho y

del Departamento de Historia, se trasladaron al Departamento de Estudios Generales, demostrando la importancia asignada a dicha disciplina. Una acción de este tipo, no resultaba muy espectacular, pero sirvió para cimentar el boom e institucionalización de la economía, la sociología, la historia y el derecho en los años sesenta y setenta, aunque ya bajo el calor de un nuevo clima, producido por la Revolución cubana, la crítica al funcionalismo y la modernización, y el auge del marxismo y el dependentismo.

Al respecto, cabe mencionar la relación de la Reforma costarricense con Estados Unidos. Las concepciones universitarias desarrollistas no cuestionaban la vinculación de las labores académicas con instituciones y fundaciones estadounidenses. Así, la Universidad de Costa Rica firmó un convenio con la Administración de Operaciones Exteriores de Estados Unidos, consistente en cooperación educacional mediante financiamiento, capacitación docente, asistencia técnica, entre otros, aunque

“solamente conforme a las leyes y regulaciones del Gobierno de los Estados Unidos aplicables a los casos”⁵³

Esto último nos habla de que los reformistas desarrollistas aceptaron, a cambio de fondos, una relación de dependencia y subordinación hacia Estados Unidos en este tipo de convenios, lo cual, no era más que el reflejo de la posición hegemónica del coloso del norte en Centroamérica y América Latina en general. Pero, pese a ello, el reformismo costarricense y centroamericano no abrogó de sus aspiraciones humanistas, nacionalistas, integracionistas y autonomistas. A partir de la Revolución cubana, este tipo de tesis desarrollistas fueron severamente criticadas por los mismos universitarios, dado el enorme peligro que significa para la autonomía académica e intelectual de su casa de estudios, y de Costa Rica misma.

Entonces, descubrimos que la *autonomía académica* se configuró como resultado de la concordancia de dos acciones: 1) la propiamente universitaria, cuyo reformismo humanismo social y desarrollismo cepalino se articularon favorablemente con 2) la política gubernamental, cuyo carácter estatista-modernizador, asimismo, resultó favorable para la expansión de la educación superior, el impulso de la Reforma Universitaria, y coincidente,

⁵³ Cit. en HERRERA ZAVALA, Rosalía y RODRIGUEZ MOLINA, María Elena, *Universidad y reformismo en Costa Rica*, San José, EDUCA, 1994, p.107.

en buena parte, con las soluciones económicas y sociales demandadas por la universidad (existió una dialéctica política constructiva entre ambos). Además, la Reforma Universitaria se conjugó con el cambio general de la educación costarricense.

En 1957 también se aprobó la Ley Fundamental de Educación. La exposición de motivos -hecha por el Consejo Superior de Educación- anota que la antigua Ley de Educación Común (1886) respondió al imperativo de preparar ciudadanos (que fueran capaces de ejercer sus derechos constitucionales) para la democracia. Pero, durante la primera mitad del siglo XX, la permanencia de las desigualdades sociales y el surgimiento de nuevas exigencias, derivadas de la urbanización y la expansión de las clases medias, produjeron el cuestionamiento de las instituciones democráticas, y mostraron la necesidad de un Estado con mayores funciones económicas y sociales. La Constitución de 1949 -continúa la exposición de motivos- revela “una idea más social del hombre y de la comunidad”, destacando especialmente el capítulo educativo (según ya vimos). El objetivo de la nueva Ley, es crear un marco jurídico, del cual se derive un sistema escolar, acorde con los principios constitucionales.

Hay un desajuste -se afirma en el mismo proyecto de Ley- entre el sistema escolar y las necesidades nacionales. El nivel de segunda enseñanza, específicamente, sigue los patrones decimonónicos, y contribuye poco en la formación de la personalidad (descubrimiento de aptitudes y vocaciones) de los educandos. Pese a que el país invierte considerables recursos a la educación, ésta, *incluyendo al nivel superior*, continua desarticulada con la realidad. En consecuencia, las instituciones educativas no cumplen su doble finalidad fundamental: formar el hombre y adaptarlo socialmente. Por tanto, se requiere un sistema escolar actualizado, de acuerdo a los nuevos requerimientos sociales y la pedagogía moderna, que prepare hombres libres, con elevados ideales éticos, una personalidad integral y autónoma, y responsables socialmente, capaces de impulsar la democracia política, económica y social.

El proyecto de Ley refleja, como es perceptible, la concepción universalista anteriormente señalada. La creencia de un “hombre integral”, poseedor de “elevados fines éticos”, supone la existencia de un sólo hombre o de varios que tienden a una única finalidad, al único hombre posible. Asimismo, supone que hay fines éticos, universales y ya dados, a los cuales hay que dirigirse, sin que sean posibles otros, productos de una circunstancia específica (la costarricense en este caso).

Al mismo tiempo, encontramos una visión funcionalista de la educación, puesto que el fin social atribuido a ella significa socialización y adaptación de los educandos. Si ya existen valores supremos universales, el papel de la educación es enseñarlos e internalizarlos en los individuos. El carácter autónomo del individuo, se restringe a una elección entre valores dados, pero no puede crear otros, más conformes con su propia realidad. La educación (la universidad) carece de autonomía para crear valores propios, nacionales, y así, poder reorientar o influir crítica y creativamente en la formación de los hombres y de su mundo.

Paralelamente, el reformismo del rector Facio se entroncó con el esfuerzo embrionario del CSUCA. Durante sus primeros años de actividad (primer lustro de los cincuenta), el CSUCA luchó por establecer una dinámica universitaria integradora, pese a las difíciles circunstancias existentes en cada país. Efectuó diversas reuniones, en las cuales se propusieron proyectos innovadores, tales como la instauración de Escuelas e Institutos Regionales. En 1953, el CSUCA decidió fundar una Escuela Superior Centroamericana de Administración Pública, y posteriormente la creación del Instituto Centroamericano de Investigación y Tecnología, y el Instituto de Investigación Social Latinoamericano y Centroamericano. Incluso, ya se vislumbró la necesidad de una reforma académica sustentada en los Estudios Generales, y un programa básico de acción del CSUCA.

En 1958, el rector Facio convocó a una reunión extraordinaria del CSUCA, la cual resultó importante para reactivar el espíritu de integración y cooperación. Para ello, influyó poderosamente la importancia que empezaba a tener la integración económica a través del MERCOMUN centroamericano. Encontramos así, *que la postura del rector Facio favorable a la integración universitaria centroamericana, coincidió con la política gubernamental del gobierno tendiente a incorporar al país dentro del MERCOMUN*. Pero, paradójicamente a los esfuerzos integracionistas universitarios, el ingreso de Costa Rica al MERCOMUN se retrasó, porque el Partido de Liberación Nacional fue desalojado del poder.

La gestión presidencial de Figueres estuvo sometida a fuertes presiones internas y externas. Tuvo que enfrentar levantamientos comunistas, enfrentamientos armados en la frontera con Nicaragua, y severos cuestionamientos conservadores y foráneas (lo acusaron de llevar a Costa Rica al comunismo o de implantar una "segunda Guatemala", al estilo Arbenz) a su política estatista y desarrollista. Además, los programas de beneficio social sufrieron un

fuerte golpe con la caída del precio del café en 1956, reduciéndose sustancialmente sus alcances.

El Partido de Figueres perdió la presidencia en las elecciones de 1958 (febrero), aunque siguió como el partido más fuerte dentro del Congreso. Llegó al poder el conservador Mario Echandi, pero en condiciones desfavorables porque su organismo, Unión Nacional, es minoritario en la Asamblea Legislativa. Esta realidad política, junto a las tendencias económicas en marcha, frustró cualquier intento por retornar al tradicional aislacionismo costarricense; el triunfo conservador momentáneamente retrasó la participación costarricense en el proceso integracionista.

En 1959 terminó el periodo rectoral de don Rodrigo Facio. Al cabo de ocho años de reformismo y, en general, de políticas gubernamentales favorables a la educación superior, la estructura y el papel de la Universidad de Costa Rica se transformó.

Para empezar, en la década del cincuenta, la Universidad de Costa Rica fue, de todas las centroamericanas, la que tuvo un mayor crecimiento de la matrícula (8.8% anual desde 1941, siendo mayor al crecimiento poblacional y económico), y de sus graduados (un promedio anual de 177). Como es común, la matrícula no guarda correspondencia con los graduados: en 1950 los matriculados ascendieron a 1,539 y, en 1960, a 3,828, mientras que se mantuvo el promedio de 177 egresados.

La expansión de la educación superior tuvo, indudablemente, repercusiones económicas, sociales, políticas, educativas y culturales de suma envergadura para Costa Rica, aunque ellas se hicieron sentir en los años posteriores al periodo analizado. Por ello, sólo nos detendremos en el análisis de una tendencia ya presente desde los cincuenta, y considerada como un fenómeno estructural o inherente a la educación superior: la inadecuación entre los profesionistas producidos y los necesitados por el mercado.

El gran despegue de la enseñanza superior costarricense en la década de los cincuenta, y del istmo, rebasó al crecimiento económico, y produjo un desfase, en las décadas ulteriores, con las necesidades del aparato productivo y del Estado, particularmente por las características de dicho desarrollo: restringido mercado interno, uso de tecnologías intensivas, insuficiente y desequilibrada industrialización, recurrencia de las crisis económicas, y permanencia de la

dependencia externa. Con ello, se agudizó el fenómeno del desempleo estructural, y ahora perjudicó a los universitarios de clase media. Según Germán Rama, tal desajuste creó las condiciones para que la educación, de ser un agente de consenso, pudiera transformarse en un factor de disenso. Afirmó:

La complejidad del problema radica en que sólo una economía con altas tasas de crecimiento podría permitir el traslado de ingresos considerables para financiar servicios modernos en incremento permanente, que constituyeran el mercado de empleo de los egresados una formación educativa de tipo tradicional y transmisora de valores vinculados a clases medias⁵⁴

Y, planteó la necesidad de hacer investigaciones específicas acerca de los efectos posibles de una expansión curricular continua, cuando no es coincidente con la generación de empleos,

y cuáles podrían ser los tipos de educación que permitieran una formación cultural indefinida y la capacitación del ciudadano, sin crear simultáneamente un exceso de sujetos postulantes para un limitado tipo de ocupaciones⁵⁵

A estas alturas, es claro que la educación humanística, consecuencia de la Reforma Universitaria, no la podemos considerar una enseñanza de “tipo tradicional” o una “formación cultural indefinida”, y menos aún que su objetivo fuera egresar profesionistas en exceso, o con una preparación disfuncional con las necesidades del país. De acuerdo hemos visto, el proyecto universitario aspiró a entroncarse con el nuevo modelo de desarrollo, de carácter estatista-modernizador, industrializante y nacionalista, pero, a través de su propuesta educativa humanista, deseaba asignarle una orientación social y democrática.

Por ello, hemos hablado de una *autonomía académica*, pues la universidad, sin abdicar de sus concepciones y proyectos académicos, busca integrarse institucionalmente a la política

⁵⁴ RAMA, Germán, “Introducción” en GARCIA, José Fernando, *Educación y desarrollo en Costa Rica*, UNESCO, CEPAL, PNUD, Buenos Aires, s/f, p.5

⁵⁵ RAMA, Ibid., p.5

de desarrollo, a fin de orientarla, conforme a sus alternativas humanísticas, científicas y culturales.

Sin embargo, pese a las intenciones universitarias y del Estado, se produjo un desfase entre la casa de estudio y el desarrollo nacional. Conforme con Rama, efectivamente, las demandas clasemedieras de empleo y status, no serán satisfechas por la estructura económica; una incongruencia que puede hacer de la educación un agente de disenso y provocar conflictos.

Nuevamente, vemos la famosa crítica de la disfuncionalidad existente entre el aparato educativo y el productivo. Dicho cuestionamiento, suele encontrar (no lo dice Rama, pero sí Augusto Pérez Lindo, por ejemplo) en la autonomía universitaria un factor de aislamiento o amurallamiento. Así, no debe sorprender que la propuesta de Rama sea el indagar “sobre posibles concepciones de un sistema educativo diferente”. Su postura es, evidentemente, funcionalista-desarrollista. Para un determinado funcionalismo (más economicista que sociológico), el subsistema educativo debe ajustarse al económico, sin preguntarse si éste es el que resulta disfuncional. En todo caso, Rama reduce el problema de tal desfase, a una cuestión cuantitativa de “altas tasas de crecimiento”, sin cuestionarse acerca de la pertinencia del desarrollismo y su modalidad costarricense.

El problema es más de fondo. Dejando del lado el hecho evidente sobre el inevitable desajuste entre las instituciones, educativas o no, y el desarrollo social, no resulta obvio que la causa de esa inadecuación provenga siempre de la universidad. Aparentemente, dada su autonomía, libertad de pensamiento y carácter crítico (o simplemente de su “inercia”), la “culpa” de la disfuncionalidad sea de la casa de estudios. Pero, sucede que la Universidad de Costa Rica, durante el periodo analizado, al menos, no antagonizó con el proyecto gubernamental, sino que, por el contrario, existió coincidencia entre ambos, dado el consenso generado por las teorías cepalinas, principalmente antes de la Revolución cubana.

De manera que el desfase no fue producto del carácter autónomo de la universidad, o de un enfrentamiento con la política oficial. La causa hay que buscarla en el desarrollo económico y social real, más allá de proyectos, propuestas y políticas. El rol desempeñado por Estados Unidos, especialmente, modificó -sustancialmente- lo ideado por los gobiernos, las instituciones y teóricos de Costa Rica y el istmo.

En un principio, Estados Unidos se opuso al surgimiento de la CEPAL, porque que significaba la injerencia de la ONU dentro del sistema panamericano, y a la existencia de un organismo regional, que pudiera ejercer un liderazgo técnico y económico, al margen de los norteamericanos. Tampoco vio con buenos ojos al integracionismo centroamericano, pues podía constituir un “desafío” a su hegemonía económica (en 1950 el 90% de la inversión extranjera era de Estados Unidos).

No obstante, a mediados de los cincuenta, la política norteamericana sufrió un viraje, ante el temor de otra “Guatemala de Arbenz”, y la propia dinámica integracionista del istmo. Ahora, Estados Unidos se propuso reducir la autonomía del proceso integrador, y reorientarlo conforme a sus intereses, a través del incremento de su injerencia técnica, económica, financiera y política (uno de esos medios fue la Administración de Operaciones Exteriores líneas arriba señalada).

El establecimiento, a iniciativa de los norteamericanos, de un MERCOMUN con “desarrollo acelerado” (1960), incluyendo exclusivamente a El Salvador, Guatemala, y Honduras, pretendió, simultáneamente, sabotear el avance integracionista alcanzado hasta entonces por las cinco naciones (Costa Rica aprovechó para romper con sus compromisos multilaterales), y subordinar dicho proceso a la política del coloso del norte. Entre las condiciones que impuso al istmo para apoyar su integración, destacó la creación de la Oficina Regional para Asuntos de Centroamérica y Panamá (dependiente de la AID), la que estaría encargada de la dirección política de la integración, marginando a la CEPAL a un rol secundario.

La injerencia de Estados Unidos representó un factor condicionante, sino es que hasta determinante de las características y del sentido que adquirió la integración centroamericana, de tal forma que truncó los proyectos nacionalistas (no se diga el humanismo universitario), e influyó poderosamente en la configuración del modelo desarrollista. El desarrollismo integracionista tuvo aspectos positivos, tales como generar tasas de crecimiento sostenido, fortalecimiento de clases medias, pero no logró transformar el modelo de desarrollo, ni una integración autónoma, y sobre todo, sus beneficios se concentraron en una oligarquía empresarial extranjera y nacional. El crecimiento económico no se tradujo en cabal desarrollo, y lo peor, es que el desarrollismo perpetuó las condiciones de vulnerabilidad, desequilibrio y dependencia económica y social que han

predominado en el istmo. Todo lo contrario a lo anhelado por los universitarios, los teóricos cepalinos y líderes políticos liberales nacionalistas.

Los universitarios, al menos, mantuvieron su postura autonomista, humanista, nacionalista e integracionista. En septiembre de 1960, la Comisión Técnica del CSUCA recomendó la instauración de los Estudios Generales en las universidades centroamericanas, y al año siguiente el CSUCA aprobó el Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana (ratificado en 1962 por las universidades nacionales), el cual, contempló la reestructuración académica de cada casa de estudios; la elevación a rango centroamericano de diversas facultades; la creación de escuelas e institutos de investigación regionales; la unificación de grados y títulos, entre otros aspectos. Se consideró a los Estudios Generales, como el instrumento idóneo para la integración científico-humanista de los estudiantes, coadyuvar en la renovación de los métodos de enseñanza y, en general, impulsar la reforma universitaria en cada institución.

También, muy importante fue el reconocimiento, en las reuniones del CSUCA, de vincular la integración educativa con los programas de integración económica del istmo, por el papel que corresponde a las universidades en la formación de recursos humanos para el desarrollo regional. De manera que, el integracionismo universitario asimismo deseó ampliar sus articulaciones sociales y ser partícipe del proceso integrador ístmico. Se quiso establecer una relación constructiva y armónica, manteniendo la perspectiva universitaria.

El estudio de la integración universitaria centroamericana rebasa este trabajo. Aquí, basta con señalar que fue promotora de una de las reformas más importantes de nuestras casas de estudios. Según escribió Carlos Tunnermann:

La introducción de los Estudios Generales dio lugar a un amplio proceso de reforma en las estructuras académicas que en buena parte condujeron a la recuperación de la concepción unitaria de la Universidad y la posibilidad de cultivar las disciplinas fundamentales por su propio valor, independientemente de sus aplicaciones profesionales. De esta suerte, se ampliaron las posibilidades de formación en Centroamérica y se

contribuyó al arraigo de la Ciencia en Centroamérica, libre ya de la tutela profesionalista⁵⁶

Sin embargo -como el mismo Tunnermann reconoce- la Reforma se enfrentó a múltiples obstáculos, tales como la existencia de poderosas facultades profesionales que defendieron sus “cuotas de poder”, lo cual, se manifestó en la falta de coordinación entre la Facultad Central y las otras unidades académicas, o en la existencia de tensiones y conflictos entre aquellas; la falta de articulación entre las asignaturas de los Estudios Generales; los altos índices de deserción...En fin, existieron innumerables problemas y conflictos, de alguna manera “naturales”, dado el carácter inédito de la experiencia reformistas costarricense.

Pero, nosotros creemos que el handicap mayor para la Reforma, y la integración universitaria centroamericana, fue la particular configuración desarrollista centroamericana, estimulante del profesionalismo, la deshumanización y una integración imperialista del istmo. Sin olvidar, que el mundo moderno crea, per se, tendencias individualizantes, especializantes y atomizantes, lo que socava el carácter unitario del hombre, el ideal anhelado por el reformismo humanista centroamericano.

Así, el desfase entre el modelo de desarrollo implantado y el proyecto universitario impulsado por los reformistas costarricenses, no se debió a un ejercicio claustral o político de la autonomía.

Si bien el carácter humanista de la Reforma del 57 se sustentó en valores abstractos, unitarios y universales (libertad, igualdad, justicia social, la verdad), no buscó abrogar la formación profesional, sino, por el contrario, pretendió desarrollar equilibradamente las ciencias y las humanidades, a fin de dar una sólida base cultural a la capacitación profesional, y adecuar ésta, lo más posible a las necesidades económicas y sociales del país. Las alternativas conceptuales y académicas universitarias eran coincidentes, hasta cierto punto, con la política gubernamental. Fue, más bien, la modalidad desarrollista finalmente implantada, en la cual influyó poderosamente Estados Unidos, la causa del desajuste entre la Universidad académica y las necesidades del sistema.

⁵⁶ TUNNERMANN, Carlos, Universidad, *Historia y Reforma*, Managua, EDUCA, 1992, p.120-121.

En conclusión, diremos que la universidad humanista emanada de la Reforma de los años cincuenta en Costa Rica, es una prueba de cómo puede configurarse un modelo de *autonomía académica* consistente en:

- 1) Un modelo universitario emergido de una Reforma universitaria bajo la modalidad liberal-académica.
- 2) Una *autonomía académica* caracterizada por generar una visión conceptual y académica, científica, humanista y profesional, propia y alternativa de la universidad (en el caso costarricense de carácter desarrollista).
- 3) Una política gubernamental que respeta la autonomía y respalda a la institución
- 4) Una dialéctica constructiva entre el Estado y la Universidad sustentada en una *coincidencia* de objetivos y metas, y no en el sometimiento de la segunda hacia el primero

La *autonomía académica* practicada por la Universidad de Costa Rica en los años cuarenta y cincuenta (al menos), efectivamente, mostró la capacidad de la institución para generar alternativas (la preparación humanística integral) socialmente viables (concordante con los proyectos del Estado desarrollista), a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas (legislativas, de gobierno y académicas), y con el objetivo de satisfacer las necesidades sociales del pueblo (incluso con miras regionales).

El ulterior desfase entre la universidad y las necesidades sociales, no se debió a un ejercicio claustral o político de la autonomía, sino a que el desarrollo económico y social real siguió un camino diferente al inicialmente planteado por las políticas oficiales. Las alternativas humanísticas y científicas universitarias se fueron actualizando y mantuvieron su carácter institucional, lo que no aconteció en aquellas experiencias claustrales y políticas, como las analizadas en los apartados anteriores.

Hoy, al finalizar el siglo XX, en América Latina –como señalamos al principio–, impera la *autonomía académica* como modalidad fundamental universitaria. No obstante el embate neoliberal y la crisis social resultante, los universitarios pugnan por cumplir con su responsabilidad social, y se esfuerzan por realizar la docencia, la investigación y la extensión de la cultura lo más próximos a la sociedad.

Sin embargo, la *autonomía académica* está lejos de alcanzar su madurez. Indudablemente, la autonomía es una conquista histórica que transformó cualitativamente el trabajo universitario. Le otorgó una libertad, sin la cual no hubiera dado los frutos que ya se consideran partes consustanciales de nuestras sociedades (que ya no se notan porque nos habituamos a ellos). Así como resulta impensable la universidad sin la autonomía, tampoco es concebible las naciones sin sus casas de estudios superiores. No obstante, aun son insuficientes o escasamente viables las alternativas universitarias. Impera la Universidad académica contestataria sobre la propositiva. Son precarias sus articulaciones sociales, y mantiene una *heteronomía real* con las naciones desarrolladas en materia de ciencia y tecnología fundamentalmente.

La Universidad verdaderamente autónoma está por construirse. Su crianza apenas supera la infancia, pero tiene bases firmes y va por buen camino.

Referencias

- ARAYA POCHET, Carlos, "Rasgos del desarrollo de las ciencias sociales en la Universidad de Costa Rica 1940-1972" en *Revista de Ciencias Sociales*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, no. 64, junio 1994
- BELMONTE, José, *Historia contemporánea de Iberoamérica*, Madrid, Guadarrama
- CERDAS ALBERTAZZI, Ana Luisa y VARGAS CAMBRONERO, Gerardo, *La abolición del ejército en Costa Rica*, Costa Rica, Junta Administrativa de la Imprenta Nacional, 1988.
- COMISION CENTROAMERICANA PRO ESTUDIOS GENERALES, *Los estudios generales y la reforma universitaria*, México, COLMEX.
- CONSEJO NACIONAL DE RECTORES, *Las instituciones de educación superior en Costa Rica*, Costa Rica, Oficina de Planificación de la Educación Superior, 1979.
- CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO CENTROAMERICANO, *CSUCA. 1948-1973*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1973.
- CSUCA, "Recomendaciones para la integración regional de la enseñanza superior" en *Universidades*, Buenos Aires, UDUAL, año I, abril-junio, no.4, 1961..
- DABENE, Olivier, *Costa Rica: juicio a la democracia*, Costa Rica, FLACSO, 1992.
- DEWEY, John, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1967.

- ESTATUTO ORGANICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA en *Universidades*, Buenos Aires, UDUAL, año II, enero-junio, no.7-8, 1962.
- FACIO, Rodrigo, "De la Reforma Universitaria" en TUNNERMANN, Carlos, *Pensamiento universitario centroamericano*, Costa Rica, EDUCA, 1980
- FERNANDEZ, Ana Cecilia, et al, *Ideario costarricense*, Costa Rica, Universidad Nacional de Heredia y Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 1993.
- GALDAMES, Luis, *La Universidad autónoma*, San José, Editorial Borrarse, 1935.
- GAMBOA DE MURILLO, Olga, "Emma Gamboa y la Facultad de Educación" en *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, vol.14, no. 1, 1990
- GARCIA, José Fernando, *Educación y desarrollo en Costa Rica*. Introducción de Germán Rama, CEPAL, UNESCO, PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Buenos Aires, s/f.
- GARCIA, Sandra, "La educación y la constitución de 1949" en *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, vol.15, no.12, 1991.
- Id. "Breve reseña histórica de la Universidad de Costa Rica" en *Revista de Educación...* vol.14...op.cit..
- GIL QUESADA, Rodolfo, "Las fuentes filosóficas de la educación actual costarricense" en *Praxis*, Costa Rica, Universidad Nacional de Heredia, nos. 24-25, octubre de 1982-marzo de 1983.
- HERRERA ZAVALA, Rosalía y RODRIGUEZ MOLINA, María Elena, *Universidad y reformismo en Costa Rica*, San José, EDUCA, 1994.
- LASCARIS, Constantino, *Desarrollo de las ideas en Costa Rica*, San José, Editorial Costa Rica, 1975.
- MARISCAL, Nicolás, *Integración económica y poder político en Centroamérica*, San Salvador, UCA Editores, 1983.
- MONGE ALFARO, Carlos, *Educación y desarrollo humano*, Costa Rica, Revista de la Universidad de Costa Rica, 1965
- Id. "La Universidad de Santo Tomás. Origen de la educación superior en Costa Rica" en *Revista del Pensamiento Centroamericano*, Managua, vol.XXXII, no.156, julio-septiembre, 1977
- MONTEFORTE TOLEDO, Mario, *Centroamérica. Subdesarrollo y dependencia*, México, IIS-UNAM, 1972, 2 vols.

- MUÑOZ, Hugo Alfonso, "La autonomía universitaria en Costa Rica" en WITKER, Jorge, (coord.), *La autonomía universitaria en América Latina*, México, UNAM, 1979, T.II.
- ORDOÑEZ, Jacinto, "La investigación filosófica de la educación costarricense" en *Revista de Educación...* vol.15, op.cit.
- PEREZ LINDO, Augusto, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, EUDEBA, 1985.
- POLANCO RAMIREZ, María Eugenia, "Profesores de segunda enseñanza y reforma universitaria de 1957" en *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica...* vol.14...op.cit
- ROIG, Arturo Andrés, "Sentido y arquitectura de la universidad" en CERUTTI, Horacio (coord.), *Modernización educativa y universidad en América Latina*, México, Magna Terra Editores, 1990.
- SKIDMORE, Thomas y SMITH, Peter, *Historia contemporánea de América Latina*, Barcelona, Crítica.
- TUNNERMANN, Carlos, et al, *Pensamiento universitario centroamericano...*op.cit.
- TUNNERMAN, Carlos, *Ensayos sobre la teoría de la universidad*, Managua, Editorial Vanguardia, 1990
- Id. *Estudios sobre la teoría de la universidad*, San José, EDUCA, 1983.
- Id. *Universidad. Historia y Reforma*, Managua, EDUCA, 1992
- VEGA CARBALLO, José Luis, "Costa Rica: coyunturas, clases sociales y estado en su desarrollo reciente, 1930-1975" en GONZALEZ CASANOVA, Pablo, *América Latina historia de medio siglo*, México, Siglo XXI, 1988, t.2.
- VEGA CARBALLO, José Luis, et al, *Centroamérica en crisis*, México, COLMEX, 1980.
- WING-CHING, Isabel, "La Universidad de Costa Rica: crisol de las ciencias del hombre" en *Revista de Ciencias Sociales*, op.cit.

INTRODUCCIÓN

En la primera parte de la investigación (capítulos I y II), se abordó la autonomía universitaria desde una perspectiva histórico-conceptual, porque el objetivo era mostrar los antecedentes, el nacimiento y modelos autonómicos como resultado de una dialéctica política, conflictiva o constructiva, entre las universidades y el Estado, cuyo origen se ubica en la necesidad social de poseer una institución de educación superior generadora de alternativas científicas, humanísticas y profesionales a las dominantes dentro de una sociedad dada. Así, la lucha universitaria por realizar su labor académica, y erigirse en una entidad crítica y propositiva, crea tensiones y conflictos de diversa intensidad con los poderes imperantes, principalmente el Estado.

Para la consecución de tal propósito, se recurrió, fundamentalmente, a la historia y a las ciencias sociales, tanto a estudios hechos sobre los diversos temas como a archivos, entrevistas y al instrumental teórico proporcionado por dichas disciplinas. Gracias a todo ello, pudimos encontrar en las universidades elementos autonómicos desde la época medieval; construir categorías de análisis histórico-social (la *autonomización corporativa*, por ejemplo); definir y analizar concepciones de universidad, Reforma Universitaria, y de autonomía en América Latina; configurar modalidades de Reforma (la liberal-académica y la popular-socialista) y elaborar modelos autonómicos (*autonomía claustral, política y académica*), resultantes de la interacción entre las concepciones universitarias y la dialéctica establecida con el Estado.

En fin, el investigador se sometió a las “reglas” de la historia y las ciencias sociales, pues se buscaba ofrecer una explicación lo más objetiva posible de la configuración autonomista, mediante la elaboración de categorías, concepciones y modelos, cuya finalidad fuera, no solamente revelar el “hecho particular en sí”, sino que intentaron ser instrumentos teóricos para el análisis de la problemática histórica y social de las universidades, especialmente las latinoamericanas. Es decir, se produjeron modelos científicos o derivados de la praxis histórica; por ello se les llaman modelos de la práctica.

Ahora bien, la finalidad de la siguiente parte del trabajo fue diferente. Correspondió estudiar la autonomía con otra óptica y objetivo. Se le elevó a objeto teórico formal.

teniendo siempre presente la base histórica y conceptual previa, y se le aplicó un particular método de análisis, *a fin de obtener un modelo deseable de autonomía universitaria para Latinoamérica*. No se pretendió construir un modelo abstracto, con independencia de la situación concreta, ya que el propósito de la primera parte fue demostrar que “la autonomía no es autónoma”, es decir, no es una esencia o ente-lequia, definible apriorísticamente, sino mostrar que sus configuraciones y conceptualizaciones específicas, son resultado de las luchas universitarias por conquistar un espacio autónomo, principalmente el Estado. Esto es, se propuso *un modelo para la práctica autonómica* en Latinoamérica a partir de los modelos de la práctica.

Además, cabe aclarar, pese a que durante el recorrido histórico nos esforzamos por analizar la autonomía como resultado, en gran parte, de una dialéctica política conflictiva entre las universidades y el Estado (la autonomía en tanto conquista histórica), cuando analizamos el caso costarricense descubrimos que la universidad conserva su autonomía, aunque llegue a coincidir y articularse con las políticas gubernamentales, es decir, no obstante la existencia de una dialéctica política constructiva entre ambos. Permanece una distancia entre las alternativas académicas y conceptuales universitarias y la realidad (como se pudo percibir en el caso revisado)

La cooperación universidad-Estado, no implica que la casa de estudios abdique de su autonomía, puesto que ésta, una vez superada la etapa de obtención de derechos, consiste en una particular relación social sobre la base de generación de alternativas científicas, humanísticas y profesionales por parte de los universitarios, a fin de cumplir con lo demandado socialmente. El carácter autónomo tiene que buscarse en el particular papel de la universidad y en su específica inserción dentro de la sociedad: estriba en su capacidad de crear respuestas propias a los grandes problemas nacionales y a las transformaciones acaecidas en la realidad.

Además, aun cuando las propuestas universitarias posean un carácter socialmente viable, su autonomía intelectual se mantiene, pues la casa de estudios aspira a la creación de conocimiento, el desarrollo de la inteligencia o la solución de problemas sociales, lo que la obliga a ser congruente consigo misma, e incluso autocrítica, mientras que los políticos responden a intereses de poder y, con frecuencia abdican o traicionan sus propios puntos de vista. Mientras que las universidades son reconocidas por su integridad intelectual y moral,

el gobierno, los partidos y los factores de poder, son identificados por la defensa de intereses políticos o económicos específicos, muchas veces nada éticos, o están sometidos a presiones internas o externas que influyen en el viraje de sus decisiones.

Así, siempre existirá una distancia entre los modelos científicos y normativos generados por la universidad y la dinámica real, lo cual, es fuente de contradicciones, tensiones y hasta de conflictos con los poderes imperantes, ya que las soluciones universitarias suelen no coincidir con las socialmente dominantes, además de que la velocidad con que se crean las ideas siempre es mayor al proceso de su implantación.

De este modo, en esta parte final del trabajo, se presupone, la posibilidad de elaborar un modelo deseable de autonomía, con base en una dialéctica política constructiva con el Estado, si bien se analizan diversas modalidades también posibles de la misma.

Para ello, se analizó la autonomía, a partir de abstraer sus elementos circunstanciales específicos (casos concretos), claro, dentro de lo posible, porque —como el lector verá— siempre está presente nuestro inevitable referente: la universidad pública mexicana actual (fines del siglo XX o principios de un nuevo milenio). Tal esfuerzo de relativa abstracción se consideró básico para proponer un modelo de autonomía deseable y factible para nuestras casas de estudios superiores, y el método dialéctico-estructural resultó ser una valiosa herramienta de análisis y prospectiva.

El método dialéctico-estructural es un procedimiento de análisis cualitativo de sistemas, cuyo objetivo es elaborar un modelo teórico, que nos presente las características principales y determinantes de cualquier objeto real, y sus alternativas de evolución. Es decir, el método nos permite contar con una estructura (global) y dialéctica (contradicciones fundamentales) de un sistema dado (en nuestro caso, la autonomía universitaria), y después de haber dialectizado sus parámetros categóricos determinantes (nivel analítico), se pueden construir diversos escenarios prospectivos (nivel sintético-diacrónico).

Todo lo anterior, resulta heurísticamente útil, sobre todo, si se considera la complejidad de los fenómenos reales (poseedores de una multiplicidad de determinaciones), y la dificultad que implica estudiarlos, sin dejar de omitir cuestiones básicas de los mismos (normalmente se presentan esquemas simplistas o sincrónicos de la realidad), y, por ende, el imperativo de

construir un modelo global *no funcionalista* para conocer aquellos. Además, es evidente la ventaja de un método que ofrezca opciones o alternativas de desarrollo de un sistema formal dado (objeto de estudio teórico), sin predeterminarlo ni privilegiar algunos de los esquemas diacrónicos.

Conforme a los supuestos del método, cualquier objeto real, para conocerse, puede ser concebido como un sistema (un conjunto de elementos y sus relaciones significativas o estructura), cuyos elementos establecen relaciones asimétricas y de contradicción. Es decir, un estructuralismo dialéctico que sostiene la necesidad de un análisis:

- Que dé cuenta de la totalidad real (elementos y relaciones significativas)
- Que establezca relaciones de oposición entre los elementos y una jerarquía determinativa entre ellos y sus contradicciones internas (fundamentales y secundarias, antagónicas y complementarias).
- Que reconozca en la dialéctica entre los elementos del sistema, el motor de cambio del mismo
- Que retome las partes y reconstituya el objeto estudiado
- Que elabore un sistema formal (sincrónico), y permita considerar su génesis histórica y generar escenarios diacrónicos.

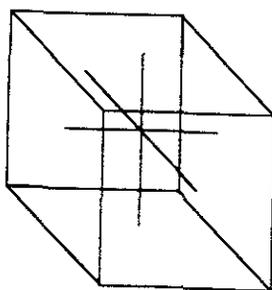
Una vez elegido el objeto de estudio (por ejemplo, la autonomía universitaria), se le define sistema formal, y se procede a determinar (intuitiva y racionalmente, pero sin seguir ninguna fórmula o regla) los parámetros categóricos o principios determinantes de su estructura y comportamiento. Los parámetros de un sistema agrupan varios factores que determinan o influyen en su surgimiento, desarrollo y alcance. Así, el parámetro genético (A) es aquel que determina la aparición de un sistema (¿cuál principio o hecho propicia la existencia de la autonomía universitaria?); el parámetro operacional (B) consiste en el conjunto factores promotores de su desarrollo (¿qué fomenta el desarrollo de la autonomía?); y el parámetro limitante (C) se refiere a los agentes que restringen el desplazamiento del sistema (¿Qué limita a la autonomía?).

¿Cómo estar seguro sobre la certeza y eficacia de los parámetros elegidos? ¿Cómo saber si vamos en el camino correcto? Es claro, que en un sistema (objeto o problema de estudio) influyen muchos factores, y puede resultar complicado saber, cuál es integran el genético, el

operacional y el limitante. Un buen indicio es, si a partir de los parámetros escogidos, se pueda *recomponer* el sistema mediante su definición. Es decir, y continuando con el ejemplo de la autonomía, en el supuesto de ya contar con sus parámetros categóricos- se le pudiera definir conforme a ellos: "La autonomía es...". Posteriormente, se contrasta la nueva conceptualización con las existentes, quienes fungen a la manera de referentes, y se evalúa su pertinencia. Si no convenciera, habría que revisar nuevamente los parámetros, y hacer los ajustes necesarios.

El siguiente paso es la dialectización de los parámetros. Tal operación estriba en encontrar las relaciones de oposición encontradas en cada parámetro. Si aceptamos que la realidad es dialéctica, entonces, cada elemento de lo real se constituye en una unidad con dos polos opuestos. De esta forma, el parámetro genético de la autonomía, por ejemplo, se desdobra en dos polos contrarios (A_1 y A_2), y así, tal dialectización debe hacerse con el operacional (B_1 y B_2) y el limitante (C_1 y C_2). Debe notarse que, al dialectizar los parámetros iniciales (A, B, C), hemos producido elementos nuevos, los contrarios internos, quienes expresan la contradicción fundamental de aquellos. Ello se puede percibir en un "cubo", cuyas propiedades geométricas (sus tres planos corresponden a las tres dimensiones de la realidad) son aprovechadas para representar gráficamente el modelo estructural a analizar.

Con la dialectización se cumple la etapa analítica del método, pues el sistema en cuestión se ha descompuesto en sus partes y contradicciones fundamentales. La explicación del nivel sintético, el cual, permite crear escenarios diacrónicos o paquete de opciones potenciales del sistema, se hará más adelante, conforme se avance en la aplicación del método a la autonomía.



Como es evidente, el método presupone un conocimiento previo, bastante amplio, del objeto en cuestión. ¿Cómo poder determinar los parámetros categóricos de la autonomía universitaria, si no se conocen sus elementos fundamentales, su historia, su práctica, modalidades, etc.?

En el estado actual de la investigación, ya estamos en condiciones de aprovechar las ventajas heurísticas del método, a fin de aplicarlo a la autonomía universitaria como sistema, y poder elaborar, primero, un modelo analítico-global, y después, uno de carácter propositivo, deseable y factible para nuestras universidades públicas. No obstante, es menester hacer alguna aclaración previa.

El elevar a la autonomía universitaria al rango de sistema, nos obligó a considerar innumerables y complejos temas relativos a las instituciones públicas de educación superior. La autonomía prácticamente abarca todo: cuestiones jurídicas, políticas, administrativas, económicas, académicas...pero, inclusive, si nos restringiéramos exclusivamente a este último aspecto, sigue siendo enorme y difícil.

Por tal motivo, el análisis que hicimos tuvo un carácter general e indicativo, más extensivo que intensivo, dada la amplitud que implica el estudio de la autonomía universitaria. No pudo ser, entonces, una revisión exhaustiva y especializado sobre los temas abordados. puesto que ello obligaría a una investigación concreta sobre cada uno de ellos. Sin embargo, lo que se pierde en intensidad, se pretende ganar en visión global acerca de la problemática universitaria, lo cual, creemos, resulta muy indispensable, más aun cuando imperan perspectivas y propuestas parciales o esquemáticas.

Finalmente -como el lector percibirá- la reflexión metodológica está inspirada en la realidad más próxima a nosotros: la Universidad Nacional Autónoma de México. La consideración de la autonomía como un sistema formal (abstracto), no puede prescindir de la realidad concreta, y muchos de los juicios y propuestas aquí señaladas son resultado de la experiencia observada en nuestras universidades públicas autónomas, e inclusive, también vistas en otras casas de estudios de América Latina.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: DETERMINACIÓN DE LOS PARÁMETROS CATEGÓRICOS

EL PARÁMETRO GENÉTICO

¿Qué origina la autonomía? ¿Cuál es el factor que la genera? ¿Cuál es la característica básica sin la cual no hay autonomía? ¿Cuál es su especificidad?

La consideración de la autonomía como un sistema formal, no nos debe hacer olvidar un axioma que sostiene a toda la investigación: la autonomía no es autónoma ni principio abstracto. Sus características particulares, definiciones, interpretaciones, práctica y papel social, etc., son variantes, dependiendo de la era histórica en cuestión (la cual, es específica y poseedora de referentes propios) y, por ende, no puede ser analizada y valorada conforme a otras épocas (no se puede decir, por ejemplo, que hoy sí hay autonomía y antes no). De tal forma que, el análisis teórico a realizar, *presupone* un estudio histórico-conceptual realizado sobre la autonomía universitaria (gracias al cual se puede aplicar el método), y se ubica en el presente mexicano y latinoamericano.

A primera vista, el hecho que hace posible la autonomía universitaria es el reconocimiento jurídico por parte del Estado; las facultades institucionales que le son atribuidas a la universidad para que realice sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y cumpla con su misión social. Pues, evidentemente, sin libertad, la universidad no puede obtener conocimientos, verdades o saber aplicado, y orientado a la resolución de los grandes problemas nacionales.

Esta es una de las razones (la otra, es el imperativo real por defenderla de las agresiones estatales y de los factores de poder), que explican la imperancia de definiciones de tipo jurídico, sustentadas en el derecho administrativo, o meramente facultativas (la autonomía entendida como libertad de cátedra e investigación). Más allá de diferencias conceptuales, en términos generales, las interpretaciones de la autonomía se basan en los *derechos universitarios* de la institución, o de sus miembros. Como si la autonomía fuera un fin en sí mismo.

Sin duda la defensa de la autonomía es un deber permanente, no sólo de los universitarios, sino de la sociedad toda. Los constantes vaivenes políticos motivan a estar alerta, aunque la mejor manera de defenderla es ejercitándola adecuada y responsablemente. Por ello, es muy importante definirla e interpretarla, no solamente desde la perspectiva de los derechos universitarios. Restringirse a tal óptica unilateral, ha dado lugar a una praxis autonómica conflictiva.

En México se han producido amargas experiencias en tal sentido. La Universidad Nacional, de 1933 a 1944, vivió un fenómeno, denominado por nosotros como un modelo de *autonomía claustral*: cuando la defensa de la libertad institucional (reformismo liberal-académico) conduce al enfrentamiento (de mediana intensidad) con el Estado, el aislamiento, la crisis y el colapso del proyecto autonómico. Por otra parte, las universidades estatales de Guerrero, Puebla y Sinaloa (por sólo referirnos a México), ensayaron una *autonomía política*, la cual, convierte a la universidad en ariete partidista y pseudorevolucionario (reformismo popular-socialista). Al igual que la *autonomía claustral*, la *política* genera anarquía interna, confrontación (de alta intensidad) e intervención del poder público; en ambos casos, no sólo la autonomía estuvo amenazada, sino la existencia institucional.

Actualmente, la generalización del modelo autonómico académico, aquel cuya característica principal es hacer de la academia un medio para satisfacer necesidades sociales en materia de educación y cultura, manteniendo una relación constructiva con el Estado y la sociedad, y la urgencia por multiplicar las articulaciones sociales de la universidad, no sólo posibilita, sino que hace obligado otra visión de la autonomía.

Creemos que la autonomía tiene que ser vista, a partir de las necesidades sociales que justifican la existencia de la Universidad y la autonomía misma. Ambas, son consecuencia de requerimientos concretos, especialmente, de aquellos relativos a los rezagos históricos del país y a las expectativas populares de bienestar y desarrollo (alimentación, educación, empleo, hábitat, seguridad, vivienda, etc.). Cumplir con una misión social es la razón de ser universitaria. En última instancia, la universidad pública es un instrumento institucional creado por la sociedad, con el objeto de satisfacer determinadas demandas educativas y culturales. Y la autonomía, a la vez, es el medio específico que permite la realización de los objetivos universitarios. Por tanto, para encontrar el parámetro genético de la autonomía,

debemos comprender una doble vertiente: los fines de la universidad y las necesidades sociales. Así, se rompe la unilateralidad de la autonomía reducida a los derechos universitarios.

El pueblo, a través de sus instituciones políticas representativas, le asigna a la universidad sus fines. La acción popular es nutrida por los hombres de cultura, los universitarios, entre ellos, quienes son depositarios de la tradición, las concepciones, los proyectos, etc., y también intérpretes, junto a los representantes políticos, del sentir y las necesidades de las grandes mayorías. ¿Cuál es son esos fines? La Ley Orgánica de la UNAM, en su artículo primero, establece:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura¹

Es evidente la finalidad educativa, cultural, social y nacional de la UNAM y, en general, de las universidades públicas. Formar profesionales, profesores e investigadores “útiles a la sociedad”; indagar y proponer soluciones acerca de los problemas del país; conservar, crear y difundir la cultura, actividades, todas ellas, que representan la esencia (la estructura) y los fines propios de la institución. Servir culturalmente a la nación, es lo que otorga razón de ser y legitimidad al trabajo universitario. La autonomía es, en parte, la libertad, que deben aprovechar las instituciones de educación superior, para generar articulaciones sociales. Pero, no sólo ello, la autonomía es *un modo específico de inserción* de la universidad dentro de la sociedad.

Así, la autonomía está determinada por dos necesidades: la universitaria y la social. La universidad configura la autonomía de una forma tal, que le sirva para el cumplimiento de su tarea cultural. Al mismo tiempo, los requerimientos nacionales demandan un particular

¹ Ley Orgánica de la UNAM, p.1.

modo de ser autonómico: una academia que profundice y haga eficaz la proyección social universitaria. La academia con proyección social es el hecho propiciante de la autonomía.

¿Qué se entiende por ello? No deja de ser un planteamiento abstracto, sujeto a múltiples interpretaciones; “lo académico” y “lo social” pueden ser visto desde “lo político partidista”, o “desde la cultura paternalista”, por ejemplo. Todo mundo se remite a ellos y da por sentado su significado, de la misma manera que se mencionan al pueblo, a la sociedad, al país...como referentes absolutos e intemporales, sin ser *circunstanciados*, es decir, definidos de acuerdo a la situación histórica y coyuntura específica que atraviese cada nación o región. ¿Cuál es son las necesidades sociales en materia de educación y cultura superiores de México y Latinoamérica al terminar el segundo milenio? De lo respondido, dependerán las características específicas que se deseen para la autonomía universitaria.

Según apuntamos, la universidad pública tiene la responsabilidad de egresar profesionales, profesores e investigadores útiles a la sociedad. No obstante, únicamente es un planteamiento inicial. Es necesario abundar y precisar.

América Latina vive un proceso de ajuste y transformación neoliberal, dentro de un orden mundial, caracterizado por la globalización y la revolución informática capitalistas. Prácticamente, nadie escapa a la dictadura del capital financiero, al imperio de las multinacionales y a la internacionalización de las comunicaciones, a la sociedad global, representados por la hegemonía de Estados Unidos.

Nuestros países desempeñan un rol secundario en el “nuevo (des) orden mundial”, y han tenido que adaptarse a los cambios promovidos por el capitalismo neoliberal de fines de siglo. Se ha impuesto la privatización, el crecimiento hacia afuera, la apertura comercial, a la competencia internacional, la aldea global, la estandarización del mundo...El neoliberalismo, en términos generales, fue exitoso para frenar la crisis económica y provocar cambios estructurales (el desmantelamiento del Estado desarrollista). Sin embargo, seguimos pagando el enorme costo social que ocasionó tal transformación.

Efectivamente, la crisis social latinoamericano no tiene precedentes. Las desigualdades e injusticias, consubstanciales al capitalismo, son explosivas, debido a que se ha retrocedido

décadas, en cuanto al desarrollo social. Los rezagos son enormes, al igual que los problemas derivados de ello.

Por otra parte, es verdad que la democratización política avanza y representa una esperanza para cumplir con la deuda social, más grave y prioritaria que la financiera externa, tenida con las grandes mayorías. Ante tal contexto, ¿cuál puede ser el papel de la universidad?

Si se califica a la sociedad capitalista, simplemente, como el único orden posible o el menos malo de los sistemas, entonces, la universidad se concretará a egresar profesionales para el capital y el Estado, cumpliendo el mismo papel que el realizado por las escuelas privadas, con el agravante que se emplean dineros del pueblo para una finalidad empresarial.

O, si nos vamos al extremo contrario, y descalificamos y condenamos, sin más, al capitalismo, los universitarios se enfrentarían al poder público y al sistema. De ser así, la universidad se confrontaría con el Estado y la sociedad, y en lo individual, sus egresados se condenarían al desempleo, el resentimiento y la marginación, sino es que hasta la clandestinidad y la violencia guerrillera. Pareciera que estamos en un dilema insuperable: reproducción o confrontación.

El dilema es resultado de un hecho inevitable: la contradicción entre el sistema imperante y la sociedad deseada. Siempre, con independencia de las bondades o males de las estructuras socioeconómicas imperantes, habrá un desfase entre ellas y las utopías sociales; es la natural dialéctica entre el ser y el deber ser. La universidad está inmersa en esa dialéctica; debe asumirla y superarla.

Ante ello, los egresados universitarios tendrán que estar capacitados, tanto para operar dentro de la sociedad actual, pese a su carácter desigual e injusto, como para transformarlo, desde su praxis profesional, científica o humanística. Definitivamente, la casa de estudios puede formar profesionales capaces de trabajar y desenvolverse en el mundo que les tocó vivir; no se pueden fabricar desempleados ni resentidos. Además, los universitarios deben poder participar en todo proceso, como la democratización, que apunte al mejoramiento social, *aun cuando se gesticione al interior de la sociedad capitalista.*

“Participar en la circunstancia propia” implica que los universitarios conozcan prioritariamente el medio (su país, pero también la sociedad global que ya forma parte de él) lo analicen y lo evalúen de acuerdo con teorías, metodologías y técnicas emanadas de su propia realidad (la circunstancia particular es la que se puede conocer efectivamente) . De lo contrario, se limitarán a reproducir o aplicar visiones, métodos y tecnologías ajenas a su circunstancia. La globalización es parte de nuestra circunstancia, pero son prioridad las necesidades de los pobres y marginados. El pueblo no paga para formar científicos, humanistas y profesionistas para desenvolverse (vivir y trabajar) en otros países.

La “participación en la circunstancia propia” es, también, una acción transformadora. Para ello resulta fundamental que la universidad proporcione los medios académicos para impulsar los cambios que resuelvan los problemas nacionales, y satisfagan las necesidades y expectativas de las mayorías (pobres y marginados). La institución no puede preparar, exclusivamente, profesionales que reproduzcan el sistema capitalista dominante -según dirían los marxistas-, porque contribuirían a la perpetuación de las injusticias y desigualdades sociales. Deben ser conscientes de los grandes males que el capitalismo ha ocasionado (concentración de la riqueza, pobreza extrema, destrucción ecológica, etc.), a fin de cuestionar y proponer otras vías de desarrollo social.

De tal forma, los universitarios deben estar capacitados para participar en la transformación social, a través de propuestas y soluciones que satisfagan las necesidades y demandas *históricas* del pueblo. La peculiar inserción de una universidad pública, el uso de su autonomía, se producirá, en la medida que logre tal objetivo. Si no lo hace, entonces, permanecerá como un órgano escolar más, distinguiéndose de las escuelas privadas, únicamente,- por un status jurídico formal, pues ambas desempeñarían una función mecánica reproductora del sistema.

Junto a la formación de profesionales, la Ley atribuye a la universidad el propósito de organizar y realizar investigaciones acerca de los problemas nacionales. Lo que significa, otorgarle a la casa de estudios facultades cognoscitivas y propositivas, con relación a la situación del país. Investigar implica indagar, analizar, sintetizar, diagnosticar, cuestionar, evaluar, elaborar conceptos y modelos, y confrontarlos con la realidad. También, incluye la formación de investigadores y el desarrollo de programas de ciencia básica y aplicada; de tecnologías tradicionales y de frontera; de ciencias sociales y administrativas; de

humanidades clásicas y modernas...Asimismo, los resultados de la investigación se proyectan hacia la opinión pública, e influyen dentro del debate político nacional. En fin, la investigación no sólo genera conocimientos de la más diversa índole, y una posición o una pluralidad de concepciones universitarias, sino que permite a la casa de estudios interactuar dialécticamente con la sociedad.

¿Cuál es la peculiaridad conceptual de la universidad? ¿Qué distingue a sus investigaciones, de otras llevadas a cabo por centros de investigación oficiales o privadas? La postura crítica y propositiva. Frente al desarrollo socioeconómico que vive la nación, es derecho y obligación de los universitarios presentar sus diagnósticos, modelos, políticas, escenarios, etc. sobre el devenir que -a su juicio- debe seguir la nación. La crítica debe estar acompañada de soluciones alternativas, *socialmente viables*, aportadas por la investigación. De ser así, la autonomía será efectiva, porque no podrá desfasarse de lo real, ya que buscará los mecanismos de implementación de sus alternativas, conjuntamente con el Estado y la sociedad civil.

Finalmente, la Ley asigna el objetivo de extender los beneficios de la cultura. ¿Cómo se manifiesta la praxis autonomista en este renglón? ¿Cómo es la extensión académica que puede impulsar una universidad pública autónoma?

Es propósito de la extensión académica, promover la *comunicación* universitaria con la sociedad, con el objeto de ampliar la cobertura y profundizar la acción cultural de la casa de estudios. Además, se le asigna el objetivo de incidir directamente en la formación integral de los universitarios. Debe diseñar una política cultural que difunda el quehacer y los frutos universitarios y permita, como todo proceso comunicativo, una retroalimentación entre aquellos y las múltiples manifestaciones culturales (locales, regionales, etc.). Así, su punto de partida es el conocimiento, tanto de los requerimientos y de las creaciones culturales de la sociedad, y evidentemente de la propia universidad, como de las culturas latinoamericana, occidental, oriental y universal.

Por tal motivo, la extensión presupone el pleno accionar de las otras funciones sustantivas, y el mantenimiento de una relación constructiva con el Estado y la sociedad. Si la docencia o la investigación no cumplen con su cometido (los fines a los que hicimos referencia), entonces, la extensión no podrá establecer una comunicación efectiva y autónoma con la

sociedad, porque el trabajo universitario no lo sería. Mucho menos, si impera una dialéctica del conflicto con el Estado o con los factores de poder.

Asimismo, la extensión estará en condiciones de tender el máximo de puentes comunicativos propios, emanados de las necesidades sociales auténticas y de la política cultural universitaria, a fin de no repetir los patrones mercantiles de los medios electrónicos o del paternalismo oficial. Pues de ser así, su proyección social perdería especificidad y dejaría de ser autónoma: la comunicación universitaria sería un rehén más de los intereses privados o políticos.

Con base en la argumentación anterior, podemos concluir que:

- La razón de ser universitaria está dada por las necesidades sociales. La Ley asigna a la universidad pública la responsabilidad de satisfacer los planteamientos nacionales, en materia de educación y cultura superiores.
- Las funciones sustantivas de la institución son la docencia, investigación y extensión de la cultura, y posee autonomía jurídica para desempeñarlas libremente, y articularse de una manera especial con la sociedad. Los derechos universitarios (autolegislación, autogobierno, libertad académica, etc.) están en función de sus fines académicos y sociales.
- La universidad participa en la reproducción social y puede llegar a establecer una relación constructiva con el Estado y la sociedad. Sin embargo, el capitalismo (el neoliberalismo y la globalización, particularmente) agrava las desigualdades e injusticias que sufren las mayorías y, en general, casi todos los pueblos del mundo. Por tanto, la universidad puede coadyuvar en la transformación social, *dentro del ámbito que le corresponde, la cultura*, con el objeto de cumplir con su misión social asignada por el pueblo. En ello radica su autonomía

En consecuencia, el *parámetro genético* de la autonomía universitaria lo constituye la necesidad social de contar con una universidad capaz de *generar alternativas científicas, humanísticas y profesionales, deseables y socialmente viables*, a las impuestas por el sistema socioeconómico dominante o por el Estado: profesionistas conscientes, críticos y

creativos; ciencias y tecnologías propias; modelos de desarrollo igualitarios, utopías racionales y humanistas, etc.

Lo *alternativo* significa que la casa de estudios ofrezca perspectivas y soluciones (más efectivas o más congruentes con las necesidades sociales e históricas que las planteadas por el Estado), tendientes a analizar y resolver los grandes problemas nacionales, especialmente los derivados de las injusticias y desigualdades sociales. Es decir, la generación de alternativas presupone, por parte de los universitarios:

- Un estudio riguroso sobre la realidad
- Una reflexión teórica de la misma
- Una visión crítica
- El desarrollo de capacidades creativas
- Una interacción directa o mediata con la circunstancia propia

Una vez realizado ello, se está en condiciones de presentar propuestas constructivas y socialmente viables (*alternativas*), a fin de transformar la realidad y resolver los candentes problemas sociales. En este sentido, por *alternativa* entendemos *una propuesta universitaria constructiva (la cual incluye un determinado perfil de profesionista) científica, humanística o profesional, emanada de la circunstancia propia (estudio, reflexión, crítica, interacción), socialmente viable, pues está dirigida a la satisfacción de necesidades sociales, especialmente de las grandes mayorías.*

Cabe aclarar que, es una primera definición, pues conforme avance la aplicación del método, por ejemplo, cuando se dialectice cada parámetro, se seguirá enriqueciendo la conceptualización de lo *alternativo*. Por lo pronto, interesa señalar que lo *alternativo* le otorga auténtica especificidad a la autonomía: únicamente una universidad que desarrolle un rol propositivo propio, y tendiente al cambio social, podrá ser considerada una institución intelectualmente autónoma, y socialmente responsable

EL PARÁMETRO OPERACIONAL

Si el hecho determinante de la autonomía es la necesidad social de contar con una universidad capaz de generar productos y servicios culturales alternativos, deseables y socialmente viables, ahora, tenemos que definir *cómo* la casa de estudios podrá realizarlo. Es decir, corresponde determinar el *parámetro operacional* o conjunto de factores que posibilitan a la universidad, el constituirse y desarrollarse como agente crítico, creador y propositivo.

Líneas arriba, señalamos que las funciones sustantivas de la universidad son la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Por tanto, para saber *cómo* la institución puede ser capaz de generar alternativas, debemos estudiar los *medios* a través de los cuales la academia puede lograrlo. Lo cual, es asunto complejo, porque involucra innumerables cuestiones que, incluyen los diagnósticos, las políticas institucionales, los programas de desarrollo, los escenarios deseables, las acciones concretas...En fin, de acuerdo a lo afirmado anteriormente, no podemos ser exhaustivos, sino exclusivamente indicativos y sintéticos acerca de los temas a tratar, puesto que el objetivo es el análisis de la autonomía universitaria, y en este apartado concreto, la revisión de los medios que permiten ejercerla, según las características mencionadas.

Antes de entrar en materia, es menester considerar lo siguiente. Continuamente se hacen diagnósticos, sumamente críticos, sobre el desempeño de las instituciones de enseñanza superior, revelando, tanto la insatisfacción acerca de lo logrado, como las crecientes expectativas puestas en ellas. Y se suelen utilizar referentes externos, las universidades de los países desarrollados, para evaluarlas y enjuiciarlas, olvidando que tales instituciones son producto de circunstancias muy diferentes a las nuestras.

No obstante, más allá de lo justo o injusto de tales apreciaciones, estamos de acuerdo en la necesidad permanente de una Reforma Universitaria, como el medio idóneo para la transformación y actualización de las casas de estudios. De esta forma, los lineamientos y acciones que mencionaremos, presuponen la posibilidad de realizarla, y se inspiran, especialmente, en la realidad más próxima a nosotros: la UNAM. Además, es preciso apuntar, las medidas aquí propuestas se agrupan en torno a las categorías "factor formal,

humano y material”, y se presentan desde una óptica de un “poder o deber ser institucional”, independientemente si se han llevado a la práctica o no.

La Formación Profesional

Uno de los objetivos fundamentales de la universidad es la preparación de profesionistas (científicos, investigadores, profesores, técnicos y profesionales) útiles a la sociedad. Históricamente, nuestras universidades han concentrado sus esfuerzos para la consecución de dicho propósito, a tal grado, que hemos erigido “federaciones de escuelas profesionales” -la expresión es de Risieri Frondizi-, en lugar de auténticas universidades. Pero, al margen de las causas del profesionalismo y sus tradicionales males, actualmente es evidente el imperativo de contar con los mejores profesionistas (personas capacitadas para ejercer una actividad profesional, sea de tipo humanística, científica o técnica) indispensables para el desarrollo nacional.

En un mundo dominado por la revolución científica, tecnológica e informática, todo país requiere constante y crecientemente de personal altamente capacitado, y cada vez más especializado, en las diversas áreas del conocimiento. El capitalismo genera permanentemente nuevas necesidades y expectativas, e impone su ley a través de los requerimientos del mercado. Las instituciones educativas no pueden prescindir de tal hecho, y se tienen que vincular al aparato productivo, so pena de quedar aisladas o marginadas del desarrollo.

Por otra parte, dadas los enormes rezagos alimenticios, asistenciales, educativos, etc. y las abismales desigualdades en el reparto de la riqueza, que sufren naciones como México, resulta prioritario para las universidades públicas involucrarse en su superación, orientando la realización de sus funciones sustantivas hacia la transformación social. La globalización neoliberal sólo ha agravado los grandes problemas nacionales, y es indispensable que una institución autónoma, ofrezca caminos alternativos.

Así, el propósito de la universidad es formar profesionales capaces, tanto para operar dentro de la sociedad actual, pese a su carácter desigual e injusto, como para cambiarlo, mediante su praxis profesional. Si sólo se prepararan profesionistas reproductores del sistema, la casa

de estudios contribuiría a la perpetuación de las relaciones sociales capitalistas (sería un mero aparato ideológico del Estado), siendo autónoma únicamente de nombre.

En cambio, si prioriza la formación de egresados para la transformación social, entonces, ellos contarían con capacidades críticas del sistema dominante, y propositivas de un mundo mejor. De lograrlo, la universidad estaría ejerciendo una autonomía académica y profesional con respecto al Estado y al capitalismo en su conjunto, sin perder el carácter constructivo en sus interacciones.

No obstante, en términos generales, continúan egresando profesionales del tipo “repetidor” o “aplicador”, exclusivamente reproductores del saber humanístico, científico o tecnológico (gran parte de él proveniente del extranjero). Asimismo, se titulan personas, con la única meta de satisfacer sus intereses personales utilitarios o mercantiles. Y sólo, en menor medida, formamos sujetos críticos e innovadores, ciudadanos con conciencia social, creadores de diagnósticos y análisis, técnicas y métodos, propuestas y soluciones, que respondan a las necesidades y características propias. Entonces, ¿cuáles profesionistas necesita el país? ¿Cómo formar los deseados?

Tres son los factores que inciden en la formación de profesionales universitarios: el formal, el humano y el material. El primero, tiene que ver con las políticas institucionales y, sobre todo, con los planes y programas de estudio. El segundo, con el personal académico, los métodos y técnicas pedagógicas, y los estudiantes. Y el último, con los recursos y la infraestructura necesarios para la enseñanza.

La política institucional de la universidad puede crear el marco adecuado e impulsar los medios propicios para el desenvolvimiento de la docencia. Es deber de las autoridades ejecutivas: definir las políticas y estrategias de desarrollo docente; crear una atmósfera de respeto a la libertad de cátedra y el pluralismo ideológico; fortalecer a los cuerpos colegiados, respaldando sus decisiones; consultar e involucrar a la comunidad en las decisiones académicas...y otras acciones que a continuación revisaremos. La política institucional de docencia tendrá que reflejar un verdadero liderazgo político académico, ideológicamente independiente del Estado y de los factores de poder, a fin de ejercer una autonomía docente de vanguardia.

Un factor formal que incide directamente en la formación profesional es el diseño curricular. Uno de los grandes problemas que enfrentan las universidades, es el constante desfase entre los requerimientos del aparato productivo, el Estado y la sociedad, y los profesionistas producidos, y ello se debe, en parte, a planes y programas de estudio inadecuados.

En este sentido, se necesita de una planeación académica integral que permita la captación de las demandas nacionales en materia educativa (con respecto a la carrera en cuestión, las necesidades personales del futuro profesionista (derivadas del ejercicio de su profesión), las académicas (el estado actual de los conocimientos relativos con la profesión), y la conformación de los planes y programas de estudio, con base en un modelo de distribución curricular, que ofrezca alternativas en los niveles de formación profesional. Todo lo cual, no puede ser resultado de una “discusión a puerta cerrada o abierta” entre los universitarios, sino de una investigación científica sobre los requerimientos a satisfacer, y de la aplicación de metodologías rigurosas para el diseño curricular.

Asimismo, para la elaboración de los planes de estudio, cobra gran importancia el punto de vista de los universitarios sobre cuál debe ser el sentido del desarrollo nacional (los escenarios deseables, las utopías), acerca de cómo debe ser una formación profesional desenajada (crítica y propositiva), y cuáles deben ser los conocimientos realmente necesarios (los que el país requiere) para los profesionistas. En la medida en que se logre plasmar, dentro de los curricula, tales perspectivas, entonces, tendremos una preparación universitaria verdaderamente autónoma.

Sin embargo, es bien sabido, que suelen diseñarse impecables planes y programas de estudios, pero no se considera el “factor humano”, encargado de aplicarlos, los profesores, y de aquellos receptores de su acción, los estudiantes.

Con respecto a los docentes, es evidente que la casa de estudios necesita personal de excelencia: con un amplio y profundo conocimiento (teórico-práctico) de su profesión y con probada capacidad pedagógica para transmitir su saber. No obstante, la excelencia académica no se logra por decreto, sino que es resultado de actividades específicas y una experiencia determinada para lograrla.

Aquí, de nuevo, la política institucional puede incidir directamente mediante programas: de superación y actualización académica, incluyendo apoyos pedagógicos, bibliográficos y de becas para el extranjero; de articulación de los diversos niveles docentes, y de éstos, con la investigación y la actividad profesional; de apoyo para la organización de congresos, coloquios, seminarios, etc.

Muy importante será, también, el establecimiento de una escuela de formación docente, que haga especial hincapié en la elaboración de métodos de enseñanza y evaluación acordes con nuestras necesidades, al igual que en la preparación cultural básica de los maestros, y el incremento sustancial de los salarios y los estímulos monetarios y honoríficos para los profesores, a fin de dignificar y darle el status que le corresponde dentro de la sociedad.

El objetivo de preparación de profesionistas, no debe hacer olvidar que la universidad también forma hombres, ciudadanos, con diversas potencialidades creadoras y comprometidas con deberes morales, cívicos y sociales. Además, se debe considerar las condiciones, las capacidades y los intereses de los educandos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de convertirlos en sujetos activos del mismo.

Entonces, corresponde a la institución: estimular la formación cultural de los jóvenes a través de cursos, conferencias, seminarios, etc. de humanidades, ciencias físicas, matemáticas y sociales, como parte de la currícula y/o extracurriculares, o de plano. incorporar la denominada "educación general", como base troncal de toda la enseñanza universitaria.

Tal preparación cultural resulta fundamental para que la formación profesional impartida sea auténticamente universitaria, es decir, que el alumno pueda tener una visión amplia y crítica del mundo, una ética y una conciencia social, y tenga la posibilidad de desarrollar sus facultades artísticas, intelectuales, deportivas, etc.

También, será obligación de la universidad proporcionar apoyos a la actividad académica del estudiantes, tales como becas, orientación vocacional, cursos extracurriculares sobre técnicas de estudio, técnicas informáticas, etc., e implementar mecanismos para aumentar la eficiencia terminal y la titulación, entre otros.

Finalmente, la formación profesional requiere de partes sustantivas del presupuesto universitario, y de una infraestructura material básica: laboratorios, bibliotecas, servicios informáticos, transporte, y en general, instalaciones óptimas y suficientes para una universidad de masas (como en el caso de la UNAM). Asimismo, demanda de un aparato administrativo eficaz y eficiente, que desburocratice los procesos necesarios para estudiar, enseñar y aprovechar todo el potencial que ofrecen las universidades públicas.

La investigación

Una casa de estudios que no investigue, no puede calificarse como una verdadera universidad. La investigación es la función que permite conservar, recrear e incrementar el acervo cultural, y, por ende, mantener viva la docencia, y hacer de la extensión un eficaz canal de comunicación con la sociedad. También, contribuye a formar personal altamente especializado en las áreas científicas, técnicas y humanísticas. La investigación es la actividad académica, que estudia y propone soluciones a los grandes problemas nacionales y de la humanidad. Por medio de ella, la institución puede multiplicar sus articulaciones sociales, ejercer una autonomía conceptual frente al Estado y la sociedad, y cumplir con su responsabilidad prioritariamente ante la nación. La función investigativa comprende las áreas, humanística (incluye ciencias sociales), y científica (contempla la tecnológica).

La investigación en humanidades, propiamente, hace posible la misión cultural de la universidad: preservar, recrear, enriquecer e incrementar el conjunto de ideas, concepciones, valores, actitudes, sobre los hombres, las sociedades, el mundo y el cosmos, presentes en las diversas culturas humanas (étnicas, locales, regionales, nacionales, universales). Gracias a ella, se cuenta con: estudios (científicos, reflexiones filosóficas, perspectivas literarias) acerca de la situación del hombre, el país y el mundo; visiones críticas sobre la realidad pasada y presente, modelos de desarrollo alternativos y utopías sociales. Además, la investigación humanística estimula la intuición, la imaginación y la creatividad histórica, científico-social, artística, filosófica y literaria. Todo ello contribuye, a su vez, a la formación cultural (personalidad integral, conciencia moral y social) de los universitarios, tanto de estudiantes como del personal académico.

En el campo de las humanidades, México y América Latina, han hecho grandes aportaciones a sus respectivas culturas, y a la universal, y en ello han participado

destacadamente las universidades. Es indudable, que no se puede aplicar la categoría de subdesarrollo en tal rama del conocimiento. No se puede decir lo mismo con respecto a la investigación científica.

Sólo hasta recientes fechas, se le ha asignado, por lo menos a nivel formal, a la investigación científica el papel que le corresponde. Tradicionalmente, nuestras instituciones de educación superior han estado orientadas hacia el desarrollo humanístico y/o la formación profesional. Pero en un mundo regido por la ciencia, la tecnología y la informática (la "economía del conocimiento", patrimonio casi exclusivos de los países desarrollados), resulta urgente terminar con el rezago en materia de investigación básica, aplicada e innovación tecnológica. Aunque, sería un error hablar de un "rezago" científico y tecnológico, *si establecemos como referente la experiencia de las sociedades postindustriales*. Más bien, por "atraso" o "rezago" entendemos la incapacidad de dar respuesta (no sólo de las universidades) a las demandas científicas y tecnológicas de nuestra sociedad.

Por tanto, constituye un imperativo, para países como México, el desarrollar ciencia y tecnología, conforme a sus auténticas necesidades y expectativas, a fin de ya no ser rehén del "conocimiento de frontera", si bien espectacular y deslumbrante, producto de circunstancias ajenas a la nuestra.

En ello, la investigación básica cumple un rol fundamental. Responde al deseo humano por saber qué sucede y por qué ocurre un determinado fenómeno natural. El mundo físico plantea viejos enigmas o problemas novedosos, cuyo conocimiento se erige en un desafío para el hombre, no tanto por un afán cognoscitivo per se, sino porque la acción de la naturaleza y la de él sobre ella, le afectan directamente. La biología de los seres vivos no deja de sorprender, al igual que la recurrencia de graves enfermedades o la aparición de nuevas. La investigación básica tiene frente a sí, un campo infinito de conocimientos por adquirir y retos por superar. Es responsabilidad de la universidad impulsarla, pues tiene el compromiso ineludible de conocer, prioritariamente, la realidad natural de los mexicanos y del país. Los conocimientos aportados por la investigación básica, es el punto de partida sin el cual, la casa de estudios no podría vincularse con la sociedad ni ejercer su autonomía académica y conceptual.

El saber el qué y el por qué de un fenómeno nos permite desarrollar un conocimiento que aspire a resolver problemas o transformar la realidad natural y humana, con un propósito definido. En sociedades con grandes demandas en materia de alimentación, educación, salud, vivienda y servicios básicos, junto con el rezago científico anteriormente apuntado, la investigación aplicada enfrenta amplios y crecientes desafíos. La investigación básica aporta conocimientos, y la aplicada, los transforma en productos y servicios en beneficio del aparato productivo, el Estado y la sociedad. De la teoría se pasa a la práctica, y con ello la universidad puede multiplicar sus articulaciones sociales. Desafortunadamente, tal rama de la investigación es una de las más abandonadas, en general, por las universidades, pues se ha dificultado conciliar la libertad del investigador con las necesidades sociales, y tampoco hay conciencia general de su pertinencia.

Otra actividad olvidada es la innovación tecnológica. Si por tecnología se entiende la ciencia y la experiencia aplicada a la producción de bienes y servicios, resulta evidente que su desarrollo implica un gran esfuerzo de creatividad universitaria, con la finalidad de responder a las demandas productivas. Y, conjuntamente con los empresarios y el Estado, realizar propuestas e instrumentar soluciones alternativas a las ofrecidas por la tecnología imperante, casi toda ella importada, comprada a un alto costo y surgida para resolver necesidades que no son las nuestras. Las universidades, y todo el sistema educativo, han fracasado en propiciar el desarrollo de la inteligencia nacional (tienden a favorecer a una elite)

Además, las tecnologías imperantes tienden a explotar a la naturaleza, cuando la perspectiva ecológica actual plantea un desarrollo sustentable, a partir de la restablecimiento del equilibrio entre los ecosistemas, y su cuidado y restauración es una obligación permanente. El riesgo de un colapso ecológico es probable, y por ello, la naturaleza no puede seguir siendo explotada utilitaria y rapazmente; el hombre forma parte de ella, y al destruirla, se destruye él. De ahí, la urgencia de promover una innovación tecnológica alternativa, y de la concertación de esfuerzos con el Estado y los sectores privado y social.

Ahora bien, qué tipo de acciones pueden llevarse a cabo a fin de estimular, más allá de particularidades, la investigación humanística y científica en las universidades?

De la misma forma que en el caso de la docencia, la política institucional puede establecer el marco adecuado para el desarrollo de la investigación. Así, las autoridades deben determinar las políticas y estrategias de desarrollo investigativo; establecer convenios de colaboración con otras instancias de investigación, sean universitarias, oficiales o privadas; crear una atmósfera de respeto a la libertad de investigación; fortalecer (o fundar nuevos si fuera necesario) los programas, institutos y centros de investigación, incluyendo a sus cuerpos colegiados; impulsar proyectos de investigación básica y aplicada y de innovación tecnológica, organizando instancias de enlace con el los sectores público, privado y social; involucrar a la comunidad en las decisiones académicas, entre otras acciones de carácter formal...Al igual que con la docencia, la política institucional deberá mostrar un liderazgo político-académico, autónomo -en el sentido apuntado- del Estado y los factores de poder.

Con respecto al factor humano, se requiere la implementación de programas para: la formación, regularización, superación y actualización de personal altamente capacitado y de tiempo completo (exceptuando aquellos que deban realizar trabajo profesional), incluyendo becas y apoyos suficientes para estudiar en el extranjero y participar en congresos, seminarios y demás eventos académicos; la formación de grupos de investigación inter y multidisciplinarios; *alentar el desarrollo de la creatividad entre estudiantes y académicos*; estimular la vinculación de la docencia con la investigación (facultades con institutos), a través de proyectos específicos y mediante la implantación de la figura del profesor-investigador...Está demás decir, que los investigadores merecen percepciones decorosas, y un status social de acuerdo con su importante labor dentro de la sociedad.

De la misma forma, es obvio que la investigación demanda grandes sumas económicas; la científica por el imperativo de contar con el instrumental adecuado, y la innovación tecnológica, por la construcción de prototipos. No obstante, a diferencia de la docencia, deberá ser prioridad conseguir recursos externos, gracias a acciones concertadas con el Estado y el aparato productivo, pues gran parte de la investigación estará destinada a conocer y resolver problemas de su interés. La existencia de una infraestructura física y material básica (laboratorios, áreas de trabajo y cubículos debidamente equipados, centros de documentación e información, etc.) es una condición básica para el trabajo de investigación.

La extensión

Desde la Reforma de Córdoba, la extensión se incorpora al quehacer universitario, y paulatinamente cobra importancia, según se han desarrollado la docencia y la investigación, y conforme aumenta el papel social de la casa de estudios. Líneas arriba apuntamos que el objetivo de la extensión académica era impulsar la comunicación universitaria con la sociedad, a fin de ampliar la cobertura y profundizar la acción cultural de la institución. También, suele atribuírsele el objetivo de participar activamente en la formación integral de los universitarios.

Por ello, el desempeño de la extensión presupone el cumplimiento efectivo de las labores docentes e investigativas, y la existencia de una relación constructiva con el Estado y la sociedad. Es claro, que un mediocre trabajo académico y/o una dialéctica conflictiva con el poder público, harían ineficaz o imposibilitarían la difusión cultural. Pero la extensión, a su vez, retroalimenta el quehacer académico, dado los enlaces sociales que crea, y, al ampliar y fortalecer los vínculos con la sociedad, coadyuva a evitar una dialéctica conflictiva con el Estado.

Sin embargo, la extensión universitaria ha enfrentado problemas, tales como su aislamiento con relación a las otras funciones sustantivas, y con la misma sociedad, su centralización geográfica, su burocratización, el mantenimiento de esquemas elitistas o paternalistas de difusión cultural, la ausencia de medios de comunicación efectivos, entre otros.. Lo cual resulta paradójico si consideramos la revolución en las comunicaciones y la informática que vivimos actualmente. En una palabra, la institucionalización, especialización y la tecnificación de la extensión, no ha significado una superior eficacia en su funcionamiento.

Por tanto, merece una atención especial, si es que se desea una difusión cultural acorde con la labor académica, los medios tecnológicos actuales y la responsabilidad social de la universidad. ¿Como hacer más efectiva la comunicación universitaria y profundizar la acción cultural de la casa de estudios?

En el caso de la extensión, la política institucional también puede crear el marco adecuado para su desenvolvimiento. Será prioritario, entonces: la definición de políticas y estrategias de extensión; firmar convenios de colaboración, no sólo con otras instituciones de cultura.

sino con el máximo número de organismos oficiales, privados y de la sociedad civil; generar un ambiente de respeto a la libertad de expresión y manifestación de los universitarios y de todos los trabajadores de la cultura involucrados en las labores extensivas; fundar nuevos o desconcentrar y desburocratizar los centros de difusión;; crear y fortalecer a los medios masivos electrónicos, informáticos y tradicionales (estaciones de radio, canales de televisión, redes informáticas, etc.); dar prioridad a la producción y distribución editorial, en tanto que es un medio privilegiado de articulación de la actividad académica (apoyando, por ejemplo, a profesores e investigadores en la edición de libros de texto, manuales, obras especializadas, etc.), y de vinculación con la sociedad; involucrar a la comunidad en las decisiones académicas...

De suma trascendencia será el impulso proyectos de producción y difusión cultural a intramuros y, sobre todo, a escala nacional, incluyendo a las comunidades étnicas y marginadas. Y, de similar forma que con la docencia y la investigación, la extensión demanda de un liderazgo político-académico que la conduzca por senderos autónomos en su relación con el poder público y la sociedad.

Asimismo, cada área de extensión se podrá nutrir del personal altamente si recurre a los recursos humanos formados en la propia universidad y/o formar su propio personal, o también atraer a trabajadores y personalidades de la cultura (en México poseemos una gran capital humano humanístico y científico) a colaborar en sus tareas de extensión.

Finalmente, la extensión también requiere de amplios recursos económicos y financieros para su quehacer, aunque es cierto que puede ser una fuente de ingresos para la universidad (está probado, por ejemplo, que una editorial universitaria puede ser rentable sin perder su carácter cultural universitario), y de una infraestructura básica para la realización de sus múltiples actividades: instalaciones del más diverso tipo (cinematográficas, editoriales, musicales, radiofónicas, televisivas, etc.); equipos e instrumental moderno, etc.

En fin, cómo se puede percibir, son muy diversos y complejos los medios requeridos por las tres funciones sustantivas para su realización eficaz (el desarrollo de una no puede ser en menoscabo de las otras, sino que las tres son prioritarias), más aún, si se espera de ellas una desenvolvimiento y una inserción autónoma dentro de la sociedad. Es decir, si espera que la universidad genere alternativas científicas y humanísticas, la academia debe poseer las

condiciones y medios idóneos (como los señalados anteriormente), con el objeto de desarrollarse adecuadamente, y poder convertir a la casa de estudios en una instancia crítica y propositiva, capaz de participar en la transformación económica, social y política de México.

En conclusión, podemos decir que el parámetro operativo de la autonomía universitaria es la *capacidad académica y de proyección social necesaria* para la generación de alternativas científicas y humanísticas a los impuestos por el sistema socioeconómico dominante y el Estado.

Así, se quiere una universidad realmente autónoma, crítica y propositiva, resulta conveniente multiplicar y respaldar a todo tipo de medios que incidan en su desarrollo académico con proyección social.

EL PARÁMETRO LIMITANTE

Si el parámetro genético de la autonomía universitaria es la necesidad social de generar alternativas humanísticas y científicas, y el operacional, es la capacidad universitaria para producirlas, entonces, ¿cuál es el parámetro limitante? ¿Cuál es son los factores, tanto internas como a extramuros, que condicionan su rol alternativo?

Actualmente, la autonomía universitaria es reconocida norma legal y principio consubstancial al quehacer universitario. En México, al igual que en otros países latinoamericanos, la autonomía tiene rango constitucional y está definida, de acuerdo con el artículo tercero, fracción séptima, en los siguientes términos:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus funciones de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarán su patrimonio²

La Ley Orgánica de la UNAM, por su parte, en su artículo segundo, expone que la institución tiene derecho a organizarse; a realizar la academia conforme al principio de libertad de cátedra e investigación; a impartir la enseñanza media superior (incluyendo los programas de la SEP); expedir certificados de estudios, grados y títulos; y dar reconocimiento a estudios que se hagan en otras instituciones de educativas.

La autonomía es así, en sentido jurídico, un listado (incompleto y asistemático, en el caso de la legislación mexicana) de atribuciones y responsabilidades (jurídicas, académicas, de gobierno, administración y organización) que poseen las universidades para el cumplimiento de su labor académica y social. Tal legislación representa una conquista

² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos .op.cit.

histórica de las instituciones de educación superior, pues el régimen autonómico implica (por lo menos a nivel formal-legal) el respaldo del Estado.

Ahora bien, cuando se hizo la determinación del parámetro genético, cuestionamos aquellas consideraciones definitorias de la autonomía como un régimen jurídico que contiene una serie de facultades institucionales (organizacionales), debido a que el motor propiciador de la autonomía no podía ser la autonomía misma, sino una específica necesidad social exigida a nuestras universidades.

No obstante, reconocimos que las casas de estudios requieren de una particular libertad, externa e interna, para cumplir cabalmente con sus funciones sustantivas (sin libertad no hay academia ni proyección social), y poder generar las alternativas humanísticas y científicas requeridas por la sociedad. Después de todo, la lucha por conquistar esa libertad ha marcado la historia de nuestras instituciones de educación superior, y su defensa ha sido motivo de permanentes pugnas y conflictos con el Estado.

¿En qué consiste la libertad universitaria? ¿Libertad y autonomía son sinónimos? ¿Cuál es el papel que desempeña para el ejercicio de la autonomía?

Para empezar, diremos, que ambas son distinguibles en lo siguiente: mientras la libertad es la posibilidad real de ejercer acciones no concertadas sin perjuicio del entorno, esto es, se le entiende en función de derechos inmersos dentro de un marco político y social, la autonomía implica no sólo un conjunto de derechos, sino también de obligaciones con respecto a una sociedad. Por ello, se puede distinguir autonomía de independencia, y la libertad, en este caso, sólo es un componente de la autonomía.

Nuestras universidades, a lo largo de su historia, han contado con diversos grados de libertad, dependiendo de su situación interna y de las atribuciones que efectivamente han ejercido, más allá de los aspectos formales, dada la relación mantenida con el Estado y la sociedad. Así, la libertad universitaria está condicionada por las características y el funcionamiento del modelo institucional asumido, y por las condiciones sociales, económicas y políticas imperantes.

Si en un país priva la violencia, la crisis, la anarquía o el régimen dictatorial, la libertad universitaria es amenazada y, en los peores casos, suprimida. Lo mismo sucede si tal clima se reproduce a intramuros. En América Latina sobran los ejemplos sobre universidades que han sufrido de ambos fenómenos. Dada la imperancia de las crisis políticas y las dictaduras, el efecto inmediato es la represión, sino es que hasta el cierre de las universidades. No obstante, a veces la estrategia gubernamental fue la de otorgar un “máximo” de libertad a los universitarios, con la finalidad de propiciar situaciones de conflicto, y contar con motivos para intervenirlas.

Pero, también, sucede que la libertad conquistada deviene en libertinaje, irresponsabilidad, o hiperpolitización universitarias, poniendo en peligro a la misma libertad, porque “el mal uso de ella” (como lo son las prácticas autonómicas claustral y política) genera tensiones internas y externas, que impiden el quehacer académico e institucional, y provocan graves enfrentamientos intestinos con el Estado. Es el caso de cuando prevalece un proyecto o modelo político de universidad.

Inclusive, aun dentro de la universidad liberal, sabemos que la libertad, por sí sola, no garantiza una efectiva praxis autonómica. Puede respirarse el más fresco aire libertario, pero los universitarios no estar capacitados para generar alternativas, sino solamente aptos para criticar las políticas gubernamentales o en el mejor de los casos, capacitarse para operar mínimamente como profesionistas. En tales experiencias, la libertad no es lo que limita a la autonomía; es *la incapacidad universitaria* para asumir su papel propositivo.

Sin embargo, no ha sido la atmósfera libertaria la predominante en nuestros países, ni las universidades han gozado, desde sus antecesoras, las instituciones virreinales, de plena autonomía institucional e intelectual, pese a que, en algunos periodos, han tenido el respaldo económico y político de los poderes dominantes.

La virulencia de los movimientos reformistas del siglo XX, fue prueba de la carencia de una cabal libertad (insuficiente libertad académica y organizativa) por el intervencionismo del poder público o la Iglesia, y/o de la existencia de un “libertinaje” político, burocrático y académico (o de una *autonomización corporativa*), que representaba una auténtica “tiranía” sobre la comunidad universitaria, y contra lo cual se rebelaron los estudiantes. Y aunque los reformistas no demandaron explícitamente la autonomía, la democratización universitaria

resultante impulsó su institucionalización, y la obtención de facultades libertarias indispensables para la vida académica y la proyección social.

El régimen autonómico es, además, consecuencia de la aparición del constitucionalismo social (la necesidad de contar con derechos sociales a fin de hacer efectivas las garantías individuales) y del Estado interventor. La ampliación del papel del Estado provocó el imperativo de la descentralización administrativa, y la mayor especialización de sus funciones, entre ellas la educativa.

Ya en el siglo pasado, se sostuvo que, si bien la educación era responsabilidad del Estado, la enseñanza superior, sobre todo, representaba una "cuestión técnica", cuya implementación debería ser delegada a las instituciones especializadas. Es decir, el reconocimiento del régimen autonómico para las universidades, no debía significar un poder público desobligado de sus responsabilidades con ellas, sino -únicamente- descongestionamiento de la administración pública, y una especialización superior en el desempeño de una actividad "técnica", como lo es la enseñanza universitaria. La racionalidad administrativa y la eficiencia funcional están detrás del régimen autonómico (por ello, las universidades no son los únicos organismos descentralizados del Estado).

Pero no fue asunto sencillo precisar, en términos jurídicos, qué tipo de autonomía y cuánta libertad deberían poseer las universidades. Fue una cuestión compleja, principalmente, si recordamos que los países latinoamericanos han sufrido de constante inestabilidad política y de gobiernos dictatoriales, violatorios no sólo de la autonomía universitaria, sino de todo ordenamiento jurídico, institución y vida humana. El cercenamiento o supresión de la autonomía obligó a una conceptualización jurídica rigurosa, y su elevación a norma constitucional y legal, lo cual, por lo demás, tampoco evita su violación.

¿Qué significa la autonomía? ¿Es sinónimo de extraterritorialidad o de autarquía? ¿Es compatible con el Estad-nación?

Líneas arriba señalamos que la autonomía es una forma de régimen descentralizado. Para el derecho administrativo la descentralización es una transferencia de poderes a una persona jurídica de derecho público que no sea el Estado; éste conserva la facultad tutelar sobre la legalidad de sus actos, pero sin establecer una relación de jerarquía. Así, no existe el poder

de mando o disciplinario de la administración central sobre el organismo descentralizado, aunque sus poderes son derivados de una ley promulgada por el Ejecutivo (a diferencia del régimen federal, cuya competencia es originaria). Asimismo, suele distinguirse entre autonomía técnica y orgánica. Esta última corresponde a la asignada a las universidades: estriba en la atribución de personalidad jurídica, autogobierno, patrimonio propio, y en la *inexistencia* de un control administrativo y supervisión financiera por parte del Estado.

La facultad de darse sus propias normas o autoleislación consiste en la capacidad de dictarse sus estatutos y reglamentos, sin más restricciones que las establecidas por la Constitución y las leyes del Estado. El autogobierno radica en la atribución de elegir sus autoridades, integrar sus órganos de decisión, en ejecutar sus ordenamientos legales y, en general, administrarse por sí misma. Aquí, también, se puede comprender las facultades laborales de contratación de su personal ejecutivo, académico, administrativo y técnico, de acuerdo con la normatividad legal vigente en el país. Y, dentro de las características del régimen descentralizado, también se incluyen el derecho a contar con un presupuesto estatal anual (a ser subsidiada en lo fundamental); ingresos y un patrimonio propios.

Por lo demás, es claro que tales facultades no eximen a la universidad autónoma de quedar libre de la acción de los poderes del Estado, pues el poder público conserva su atribución tutelar sobre la legalidad de la acción universitaria.

Por tanto, en términos jurídico-administrativos, la autonomía es la capacidad de un organismo para dictarse sus propias normas (autoleislación), gobernarse a sí mismo (autogobierno), y contar con un presupuesto estatal anual, ingresos y patrimonios propios, sin estar sujeto al poder disciplinario y fiscalizador del Estado, aun cuando éste conserva la facultad de modificar su ordenamiento legal fundamental.

Desde esta perspectiva, *autonomía no significa extraterritorialidad*: las universidades y ninguna entidad puede estar al margen de las leyes del Estado, ni es sinónimo de autarquía, ya que ésta equivale a la facultad de una organización a gobernarse o administrarse por sí mismo, lo cual, no implica necesariamente el derecho a dictar sus propias normas estatutarias y reglamentarias (como si lo posee un régimen autónómico). Además, autarquía, en sentido económico, es sinónima de autosuficiencia, lo que tampoco es una

característica del régimen autonómico, y mucho menos si tenemos en mente a las universidades públicas.

La autonomía es una libertad organizacional reconocida por el Estado a determinadas instituciones de carácter público. Ahora bien, la legislación general no establece el cómo debe organizarse, pues es atribución del organismo descentralizado definir sus modalidades particulares. Para las universidades públicas, concretamente, es frecuente el señalamiento sobre el imperativo de atribuirle un carácter democrático a su régimen autonómico. ¿Autonomía y democracia, son dos caras de la misma moneda?

Apuntamos que la autonomía era consecuencia de luchas sociales (universitarias), del constitucionalismo social y del Estado interventor, esto es, de un complejo proceso democratizador del Estado y la sociedad. El carácter del Estado, específicamente, es un marco condicionante de la autonomía, estableciéndose una relación proporcional entre ambos: mayor democracia significa más autonomía.

De la misma manera, se dice que al interior de las casas de estudios debe imperar un régimen democrático. De acuerdo con tal planteamiento, la facultad de autolegislación y autogobierno, para ser realmente efectivas, deben involucrar al conjunto de la comunidad universitaria. Porque, de no ser así, existe el enorme riesgo de desarrollar un régimen "oligárquico o tiránico" interno, que cancele las libertades universitarias, incluyendo las académicas. De tal forma -siguiendo con el argumento-, se requiere una estructura de gobierno que permita la participación cabal de la comunidad, es decir, democrática..

Esta última afirmación no tendría problema, sino es porque el concepto de democracia universitaria es, en sí mismo, sumamente problemático. Si la institución es la "república universitaria", y la comunidad, el "demos" o el "pueblo", entonces, las autoridades, el gobierno, las políticas académicas, etc., deben ser producto de la "voluntad general". El "pueblo" (estudiantes y trabajadores) tendrían el derecho de ejercer la "soberanía universitaria", pues en un régimen democrático la regla de la mayoría se impone. Ello significa el traslado mecánico de las instituciones y procedimientos políticos (la democracia electoral, por ejemplo) a las universidades, como si tal democracia política se pudiera aplicar a cualquier ámbito o institución, sin reconocer su especificidad o, *mejor dicho, como si fuera la única forma posible de organización democrática.*

Sobra decir, las graves consecuencias que ha significado para las universidades la aplicación (el gobierno paritario de académicos y estudiantes, el asambleísmo, el electorerismo, etc.) de tales principios. Crisis y anarquía interna, conflictos con el Estado y colapso institucional. El libertinaje político ha culminado con la abrogación de la autonomía, la ocupación o el cierre de la casa de estudios.

Pero como también es frecuente la existencia de élites o mafias político-burocráticas que se perpetúan en el poder, resulta evidente que la estructura de gobierno debe ampliar y pluralizar sus mecanismos de participación comunitaria, teniendo siempre presente la finalidad académico-social de la institución (lo político sólo es un medio), la jerarquía del conocimiento y de mérito, la división técnica y social del trabajo, y la especialización de las funciones universitarias.

En este sentido, la (auto) gestión por instancias puede ser una alternativa democrática que respete la particularidad universitaria: la organización académico-administrativa se transforma en una estructura jerárquica con diferentes niveles de participación, de acuerdo a la capacidad de cada sujeto universitario. Después de todo, pese a la llamada “democratización de la enseñanza” y la masificación, la universidad no deja de ser, si pensamos a escala nacional, un organismo meritocrático.

La forma de gobierno universitario es un aspecto de la cuestión. Otra muy importante, y bastante compleja, es la relativa al modelo académico-pedagógico por adoptar o, mejor dicho, configurar de acuerdo a los requerimientos y proyectos propios. Desde los tiempos virreinales, la práctica corriente ha sido la imposición o adopción de modelos universitarios foráneos. La consecuencia está a la vista: el establecimiento de “híbridos” institucionales como resultado de imitar o aplicar modelos extranjeros, ajenos a nuestras circunstancias. ¿Podemos continuar adoptando o aplicando modelos foráneos, por muy atrayentes que sean? ¿No debemos crear nuestros propios modelos? ¿Hasta qué punto es posible y legítimos elaborar un modelo general (latinoamericano) de universidad? O ¿cada país debe generar el propio?

En esta perspectiva, el modelo universitario por configurar (más allá si es departamental o de otro tipo) debe evitar los tradicionales males de los vigentes, tales como la enseñanza profesionalista o culturalista; una organización con subestructuras atomizadas y

compartimentalizadas (sean facultades o departamentos), y burocratizadas (ineficaces e ineficientes) e hipercentralizadas administrativamente. Es decir, el modelo institucional debe estar acorde con un proyecto de universidad circunstanciado, y de acuerdo con las necesidades sociales que lo justifican.

Ahora bien, la libertad organizacional es importante, aunque por muy amplia y democrática, no deja de ser un medio que permita el ejercicio de las libertades sustantivas de la casa de estudios. Las atribuciones autodeterminativas que recibe la universidad, en tanto organismo descentralizado, únicamente definen su status jurídico, lo cual es un conjunto de derechos básicos, pero no constituye lo *sustancial* de la libertad universitaria. Lo *específico y esencial* de las instituciones de educación superior -según hemos visto- es la realización de sus labores académicas y la proyección social. Así, *resultan trascendentales las libertades de cátedra, investigación y expresión cultural*, pues sin ellas no podría la universidad realizar sus funciones sustantivas, y *carecería de sentido su régimen jurídico autónomo*.

La universidad es una institución eminentemente cultural, y como tal, requiere de la más amplia libertad para estudiar, interpretar y cuestionar la realidad, a fin de imaginar, crear y proponer escenarios o utopías deseables y posibles. Sin libertad no hay cultura, aunque en el pasado existieron intentos por imponer alguna doctrina o dogma a la casa de estudios, en nombre de un supuesto sujeto social mesiánico o de alguna entidad abstracta, a la cual se suele recurrir en todo discurso político demagógico. Tales proyectos constituyeron una grave amenaza a la vida académica, porque la imperancia de “verdades indiscutibles” y “finalidades sociales mesiánicas”, significaban la paralización del intelecto y la cancelación de la actividad creadora. El fin de la institución.

Y es que el pluralismo ideológico es un principio consubstancial al quehacer universitario, y es el derecho institucional que permite la libertad de conciencia y la libre discusión de las ideas de todos los universitarios. Al abrogarlo, no sólo se atentó contra la institución sino contra los derechos individuales de cada uno de sus miembros, en tanto ciudadanos.

La libertad de conciencia es el sustento de las otras libertades fundamentales. Posibilita la libertad de cátedra: la libre transmisión de conocimientos y habilidades, a través de los cuales se forman actitudes funcionales o críticas. ¿Qué sería la docencia, si el profesor no tuviera libertad para enseñar? Simplemente ya no hablaríamos de un proceso educativo.

forjador de hombres, sino de un mecanismo adoctrinador y esclavizador. Naturalmente, la libertad de cátedra no debe ser sinónima de libertinaje docente, pues, también es común su ejercicio irresponsable. Supone competencia profesional y una ética con “supremos valores”. Los profesores tienen un gran compromiso con la formación profesional y humanística, y con la proyección social. Una docencia que no incida en las necesidades académicas y sociales, es una actividad que defrauda a la universidad y a la sociedad, pues no satisface la demanda de profesionistas ni coadyuva para el desarrollo nacional, y sólo perpetúa las carencias y el atraso. Así, la libertad de cátedra es una condición para la existencia de cualquier casa de estudios autónoma con responsabilidad social

El otro lado de la moneda es la libertad de aprendizaje. Así como la libertad de conciencia hace posible la libertad de cátedra, también posibilita la de aprendizaje, pues la libertad de pensamiento también se aplica a los estudiantes. Si se carece de opciones curriculares, docentes y pedagógicas, entonces, el proceso educativo propiciará la simulación, la pasividad, el desaliento, sino es que hasta la deserción estudiantil, y fracasará. Y el fracaso de la educación hace inútil, tanto a la libertad de conciencia como a la de cátedra, pues, ambas, en última instancia, son medios para la realización de objetivos educacionales. Necesitan del interés y la participación activa y libre de los educandos para su concreción.

Si la enseñanza de conocimientos y habilidades, y la formación de aptitudes demanda una libertad de conciencia y de cátedra, que decir de la investigación. ¿Cómo estudiar, examinar, indagar, analizar, escribir, crear y proponer sin pluralismo ideológico, libertad de conciencia, de crítica y creación? Para la investigación, la libertad es la savia que nutre el espíritu indagador, crítico, creador y propositivo. Por definición, la investigación es acción libertaria e innovadora, sin más límites que la responsabilidad social y el marco legal. Actualmente, nadie discute el rol investigador de las universidades y la libertad necesaria para desarrollarla.

Sin embargo, al igual que con la libertad de cátedra, ha sido recurrente el libertinaje investigativo. Dentro de los objetivos fundamentales de la universidad se encuentra el estudio de los grandes problemas nacionales, a fin de proponer alternativas y soluciones deseables y viables. Lo anterior puede ser otra perogrullada, pero es frecuente que las investigaciones se desvíen y se interesen en cuestiones no prioritarias para la academia y el país. Los investigadores suelen desconectarse de la realidad y encerrarse en “torres de

babel” o estudiar problemas no prioritarios para la academia o el país. Será responsabilidad de la política institucional y de los investigadores en lo individual, el ejercicio de una libertad investigativa responsable.

Las libertades apuntadas cristalizan en la difusión cultural. La extensión universitaria se nutre de la docencia e investigación, y ello significa que en las tareas difusoras se ejerciten la libertad de cátedra (cursos, conferencias, etc.) y de investigación (publicaciones, producción radiofónica, etc.).

La extensión universitaria supone las más amplias libertades de conciencia, expresión y manifestación -al interior y a extramuros- para desarrollar toda la imaginación, la inventiva y la creatividad posibles en la comunicación con la sociedad. Para la transmisión del mensaje universitario, no puede haber más límites que los establecidos por las leyes del país.

En consecuencia, podemos decir, que *el parámetro limitante de la autonomía universitaria es el grado de libertad que posean los universitarios para organizarse, llevar a cabo la labor académica, y proyectarla socialmente*. La existencia o ausencia de libertades institucionales y, en general, derechos políticos en un país, será el hecho condicionante para el ejercicio de la autonomía. A menores libertades, mayor tendencia a la restricción de la autonomía. Y, en efecto, ha sido común que la autonomía esté limitada por gobiernos dictatoriales, factores de poder retrógrados (Iglesia, empresarios, medios de comunicación) o a intramuros, ya sea por autoridades conservadoras o burocráticas, por grupos políticos que se dicen defensores de las libertades universitarias, pero que son más intolerantes que sus enemigos “autoritarios”.

No obstante, se ha dado el caso -según señalamos- que la libertad no es el parámetro limitante, sino el operacional. Ello sucede, cuando los universitarios cuenta con una amplia libertad para el trabajo académico, pero no se encuentran capacitados o carecen de los medios adecuados para la docencia, la investigación o la extensión de la cultura. En tal situación, el parámetro limitante sería la incapacidad o la imposibilidad de los universitarios para generar alternativas humanísticas o científicas.

DEFINICIÓN DE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Una vez hecha la determinación de los parámetros categóricos de la autonomía universitaria, ya se le puede definir con base en ellos.

Según se apuntó, el parámetro genético de la autonomía es la *necesidad social* de contar una universidad capaz de *generar alternativas conceptuales y académicas, profesionales, científicas y humanísticas*, a las impuestas por el sistema socioeconómico dominante o por el Estado. Por lo tanto, el parámetro operacional es la *capacidad académica y de proyección social necesaria* para la generación de tales alternativas. Y el limitante es, entonces, *el grado de libertad, interna y externa*, que posean los universitarios para organizarse, llevar a cabo la labor académica, y proyectarse socialmente.

En consecuencia, *la autonomía universitaria, en una institución pública, es la capacidad universitaria para generar alternativas conceptuales y académicas, científicas, humanísticas y profesionales, a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas (organizacionales e intelectuales) y de proyección social que posea la universidad, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades sociales del pueblo, especialmente de las grandes mayorías.*

Tal definición supone –de acuerdo a lo apuntado– que existe una necesidad social de una universidad pública que responda, no sólo a los imperativos actuales del sistema dominante, sino, fundamentalmente, a los candentes problemas nacionales (alimentación, cultura, educación, empleo, salud, seguridad pública, servicios públicos, vivienda) en materia profesional, científica y humanística. Es decir, se requiere de una casa de estudios que participe en la configuración de una sociedad más democrática, igualitaria, justa, y libre.

Asimismo –según se señaló– supone que la especificidad de una universidad autónoma es el carácter *alternativo* que posean sus investigaciones, reflexiones, creaciones culturales, así como la formación profesional que desempeñe. Lo alternativo significa –como también se afirmó– que la casa de estudios superiores ofrezca perspectivas y soluciones más efectivas o congruentes con las necesidades sociales de las mayorías, y tendientes a resolver los grandes problemas nacionales; y que prepare profesionales aptos para desempeñarse en el

mundo actual, pero que también sean conscientes, críticos y creativos, capaces de adaptarse a los cambios del devenir real, así como para promover las transformaciones sociales, acordes con nuestras propias circunstancias, necesidades y proyectos.

Entonces, la generación de alternativas por parte de los universitarios presupone, a su vez, que los universitarios estén capacitados para estudiar rigurosamente a la realidad; reflexionar teóricamente sobre la misma e interpretarla críticamente; e interactuar directa o mediatamente con lo real, a fin de contrastar y retroalimentar los conceptos y modelos propuestos por la institución. La interacción con la circunstancia exige que la universidad multiplique sus articulaciones sociales, en gran parte, gracias al establecimiento de una relación constructiva con el Estado; una dialéctica política, que no excluye la crítica y la independencia conceptual y académica de la casa de estudios, pero que no implique el enfrentamiento o el conflicto con el poder público.

De tal modo que, por *alternativa entendemos una propuesta universitaria constructiva, conceptual y académica, científica, humanística y profesional, emanada de la circunstancia propia (estudio, reflexión crítica, interacción), y dirigida a satisfacción de las necesidades sociales, especialmente de las grandes mayorías.*

Una universidad autónoma es, en consecuencia, una casa de estudios que haga de la generación de alternativas su forma particular de inserción dentro de la sociedad, con la finalidad suprema, tanto de adaptarse a las transformaciones que la propia sociedad impulsa, como la de promover el cambio social, con el objeto de participar en la resolución de los grandes problemas nacionales, a través cumplimiento responsable y eficaz de su específica labor: la generación, reproducción y recreación de la cultura.

La Autonomía Universitaria: la dialectización de los parámetros categóricos

Después de haber sido estudiada histórica y conceptualmente, la autonomía universitaria se le considera ahora un “sistema formal”, y se le aplica un método de análisis cualitativo denominado método dialéctico-estructural. A estas alturas del análisis sistémico, hemos determinado los siguientes puntos:

1) La determinación de los parámetros categóricos

El primer paso del método dialéctico-estructural estriba en la determinación de los parámetros categóricos del objeto de estudio considerado como un sistema, en este caso, la autonomía universitaria. Los parámetros son:

Genético (A): La necesidad social de contar con una Universidad capaz de generar alternativas académicas y conceptuales, ya sean profesionales, científicas o humanísticas.

Operacional (B): La capacidad académica y conceptual y de proyección social necesaria para generar tales alternativas

Limitante (C): El grado de libertad –interna y externa- que posea la Universidad para generar las alternativas

2) La definición de autonomía universitaria

La segunda operación consiste en definir el objeto a partir de los parámetros encontrados. En consecuencia, la autonomía universitaria *es la capacidad universitaria para generar alternativas, académicas y conceptuales, científicas, humanísticas y profesionales, a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas (organizacionales e intelectuales) y de proyección social, que posea la universidad, a fin de dar respuesta a las necesidades sociales del pueblo, especialmente de las grandes mayorías.*

Ahora corresponde el siguiente nivel de análisis:

La dialectización de los parámetros categóricos

Una vez determinados los parámetros categóricos, y hecha la definición de autonomía, el siguiente paso estriba en la dialectización de cada parámetro. Esta operación consiste en encontrar los opuestos internos (antagónicos o complementarios) de cada uno de los parámetros:

A₁ Alternativas viables

A₂ Alternativas deseables

B₁ Capacidad crítica

B₂ Capacidad propositiva

C₁ Libertad institucional (al interior)

C₂ Libertad reconocida por el Estado

Cabe señalar, que los polos dialécticos no son excluyentes, pues la existencia de uno, implica la presencia, de alguna manera, del otro. Así, por ejemplo, es inconcebible pensar que la capacidad crítica no implica la elaboración de propuestas, al igual que en la capacidad propositiva se encuentra implícita el ejercicio crítico. Por lo tanto, ahora que analicemos la dialéctica existente entre dichos polos, únicamente se enfatizará el carácter dominante, pero no excluyente, de cada uno de ellos.

A₁ Alternativas socialmente viables / A₂ Alternativas deseables

El concepto de alternativa -según lo definimos- consiste en una propuesta universitaria, académica y conceptual, científica, humanística y profesional, emanada de la circunstancia propia, y dirigida a ofrecer respuestas a los cambios reales, a resolver los grandes problemas nacionales, y a satisfacer las candentes necesidades sociales del pueblo, especialmente de la población pobre y marginada. La “alternativa” constituye una respuesta universitaria, tanto a las ideologías, tecnologías, modelos de desarrollo, etc. impuestos por

el orden socioeconómico imperante como a los cambios producidos –permanentemente- en la realidad.

Lo que distingue a una universidad autónoma, de otras instituciones de enseñanza superior, es la capacidad de estar preparada para los cambios sociales, o de ser posible, tener competencia para incidir en las transformaciones reales, de acuerdo con el sentido que le proporcionen los propios universitarios.

Hasta la fecha, las universidades públicas han sobresalido por su trabajo académico y por sus esfuerzos de dar respuesta a las necesidades sociales. Asimismo, han destacado por el rol crítico que han desempeñado frente a determinadas políticas gubernamentales, soluciones empresariales y, en general, por su cuestionamiento al sistema socioeconómico dominante, calificado de desigual e injusto. Los estudios y reflexiones, las críticas y las propuestas universitarias, gozan del conocimiento público, puesto que responden a las necesidades sociales del país.

Sin embargo, los mismos universitarios no están satisfechos con los resultados de su quehacer institucional y social. Reconocen que sus casas de estudios no han estado plenamente a la altura de las circunstancias: la dinámica real las ha rebasado y han reaccionado, por ende, tardía e ineficazmente a las trascendentales transformaciones de los últimos tiempos. Así, un fenómeno de inconmensurables efectos como es la sociedad global, ha sorprendido a las universidades y a los países, a tal punto, que apenas comienza a estudiarse, pero los universitarios, y los científicos sociales en general, han sido incapaces de explicarlo cabalmente, y en consecuencia, están imposibilitados para presentar alternativas al mismo.

En consecuencia, resulta imperativo la intensificación del trabajo académico para que la universidad pública pueda cumplir con su misión social, e insertarse autónomamente dentro de la sociedad, esto es, generando las alternativas que el pueblo le demande. Tales alternativas pueden ser de dos tipos: deseables y socialmente viables

Las alternativas deseables son los modelos que proponen un “deber ser”, producto de la actividad libre universitaria. Constituyen las propuestas idóneas, a partir del estudio de la circunstancia propia, creadas por los universitarios a fin de establecer un referente

conforme al cual se modele la realidad, y a través de él, participar en la configuración de la circunstancia. En este sentido, la generación de alternativas deseables presupone un conocimiento científico o humanístico de lo real, y cuyas únicas cortapisas en su creación, sean la imaginación y creatividad de los universitarios.

Las alternativas socialmente viables, por su parte, son propuestas circunstanciadas: aquellas caracterizadas por su “mayor realismo”, ya sean por ser coincidentes o cercanas a las planteadas por el Estado, los empresarios o la sociedad civil, o dada la inclusión de mayores elementos de lo fáctico en su conformación. Pese a su “parecido” o “cercanía” a las soluciones oficiales o de otro tipo, se pueden considerar alternativas debido a que son producto de la actividad universitaria (del estudio y la reflexión de lo real), no sujetas a algún interés político o pragmático. Suelen tener una coherencia y consistencia teórica, a diferencia de las políticas gubernamentales o partidistas, cuya ideologuicidad las hace frecuentemente contradictorias, y tienden a convertirse en “alternativas deseables”, dada la naturaleza variable de la realidad.

Las alternativas deseadas y las socialmente viables establecen una dialéctica de complementariedad. No son excluyentes, pues lo deseable, en un momento dado, puede coincidir con lo socialmente viable. O, también, porque la universidad pugna para que sus propuestas aterricen en la realidad: que sus alternativas deseadas sean socialmente viables o que lo real se modele conforme a lo “óptimo”. Desea que el mundo se configure de acuerdo a la utopía universitaria.

No obstante, lo común es que el “deber ser” se oponga al “ser”, más aún si consideramos el carácter crítico de los universitarios, razón por la cual, suelen formarse naturales antinomias. Inclusive, lo utópico puede ser completamente antagónico a lo real.

Pero, con independencia de la existencia de una polarización dialéctica, el objetivo de los universitarios no es el “hacer posible lo deseable” (esa es la responsabilidad de los políticos y de los partidos), *sino crear lo que ellos conciben como idóneo para la sociedad*. En consecuencia, su tarea es la generación de alternativas deseables (producir referentes óptimos), conforme a los resultados obtenidos de su praxis académica y social. Lo autónomo de una universidad pública reside precisamente en ello. *Así, entre mayores alternativas deseables genera la casa de estudios, más autónoma será, y viceversa, dado*

que las propuestas socialmente viables suelen aproximarse a las salidas oficiales, empresariales o de otro tipo.

Finalmente, no debemos olvidar que no será dentro de la universidad donde se resuelva tal contradicción (alternativa deseada / socialmente viable). La praxis profesional de los universitarios, y la dialéctica que se establezcan con su circunstancias, determinarán, en última instancia, cuál es la alternativa posible, o la efectivamente implantada para estudiar o resolver los problemas concretos.

B₁ Capacidad crítica / B₂ Capacidad propositiva

El parámetro operacional de la autonomía universitaria –escribimos líneas arriba– es la capacidad académica y de proyección social necesaria para la generación de alternativas profesionales, científicas y humanísticas. La universidad debe estar preparada para ofrecer respuestas académicas y conceptuales frente las transformaciones reales, con el objeto de poder participar e influir en el sentido de las mismas y en la resolución de los grandes problemas nacionales.

Hasta ahora, las universidades latinoamericanas se han destacado por su capacidad crítica, especialmente, frente a las desigualdades e injusticias económicas y sociales, derivadas del capitalismo y de sistemas políticos opresivos. En algunos casos, cuando ha predominado la *autonomía política*, la operacionalización de la crítica se ha traducido en una praxis que ha antagonizado con el Estado o la sociedad. En otros, la materialización de la crítica ha significado aislamiento o enclaustramiento (*autonomía claustral*).

Recientemente, la vigencia de la *autonomía académica* ha demostrado que el rol crítico no es incompatible con lo propositivo, el mantenimiento de una relación constructiva con el poder público, y la misión social. Así, la función crítica no ha significado enfrentamiento o conflicto, sino un “cuestionamiento” (académico y conceptual) del orden establecido, a partir de una perspectiva intelectual propia, diferente, o “alternativa”, por parte de los universitarios. Lo autónomo de una universidad radica, también, en la capacidad crítica que logre desarrollar frente al sistema dominante. La especificidad de su inserción social estriba en ello.

El carácter crítico consiste en la facultad universitaria de investigar, analizar y reflexionar la realidad, a fin de generar conocimientos, concepciones, teorías, etc., propias e independientes del Estado, los empresarios y los factores de poder, y de formar profesionales con conciencia social, capaces de incidir en el cambio. De tal modo, que la función crítica es indispensable para la generación de alternativas deseadas, pues es la facultad impulsora para su creación y desarrollo. Sin el cuestionamiento del orden establecido, no hay la necesidad de crear alternativas a él. El ejercicio crítico da lugar a referentes óptimos, a partir de los cuales se gestará la alternativa deseable.

Pero la crítica únicamente es el punto de partida, y las universidades contestatarias son una prueba de ello. Para la creación de alternativas, deseables o socialmente viables, se requiere desarrollar la capacidad propositiva. No basta cuestionar al neoliberalismo, por ejemplo, sino se requiere de la producción de modelos y políticas de desarrollo alternativos, que impliquen la superación del neoliberalismo, lo cual, será posible si se fomenta la capacidad propositiva.

La capacidad propositiva radica, entonces, en el poder de imaginar y crear perspectivas científicas (incluye lo tecnológico) y humanísticas (contempla las ciencias sociales), que constituyan auténticas alternativas a las socialmente imperantes. "Lo propositivo" permite demostrar que el sentido de la praxis autonómica no es "la libertad por la libertad" o "la crítica por la crítica", sino la libertad crítica para la creación y la misión social. Participar en la resolución de los problemas nacionales, especialmente los que aquejan a las grandes mayorías, a través de propuestas concretas, es el objetivo último de la universidad pública autónoma.

De igual modo que la relación dialéctica anterior, la contradicción capacidad crítica capacidad propositiva, es de carácter complementario. La facultad de proponer supone un poder crítico previo, y aun cuando, dentro de una universidad, prevalezca el espíritu crítico, ello no cancela la posibilidad de desarrollar capacidades imaginativas y creativas, sino que, por el contrario, tal atmósfera las fomenta (la crítica implica siempre un referente que se opone a lo cuestionado). Las propuestas, a su vez, generan un debate (crítica), y el surgimiento de contrapropuestas. Es decir, no son excluyentes, sino complementarios. Pese a que, efectivamente, en algunas experiencias, la operacionalización de la crítica ha generado sobreideologización y ultrapolitización universitarias, obstaculizando seriamente

el desarrollo de la capacidad propositiva. En tales casos, la antinomia resultante ha implicado un antagonismo irreductible (el conflicto con el Estado termina por anular el proyecto universitario).

Las capacidades críticas y propositivas permiten y estimulan la producción de alternativas, y en la medida que una Universidad pueda desarrollar tales facultades, será más autónoma.

C₁. Libertad institucional (al interior) / C₂. Libertad reconocida por el Estado

Si la necesidad social de generar alternativas es el parámetro genético de la autonomía universitaria, y la capacidad de realizarlas es el operacional, entonces, el limitante de la autonomía es el grado de libertad que posean los universitarios para organizarse, llevar a cabo la labor académica y proyectarla socialmente. Significa que la existencia o la ausencia de libertades institucionales, a intramuros y al exterior de la universidad, es el hecho condicionante para el ejercicio de la praxis autonómica. Sin la más amplia libertad, los universitarios no pueden desempeñar su labor académica y generar las alternativas demandadas por el país, particularmente las orientadas a pagar la deuda social que se tiene con el pueblo. Tampoco podrían proyectarse y crear las articulaciones sociales necesarias para la cabal inserción de las casas de estudio dentro de la sociedad.

Históricamente, las universidades públicas latinoamericanas han dado una fuerte lucha por conquistar y conservar la libertad organizacional e intelectual (académica y conceptual) necesarias para el cumplimiento de sus funciones sustantivas. La Reforma de Córdoba prendió la mecha autonomista, y en el presente la autonomía universitaria es un principio y una norma jurídica reconocida universalmente, aunque no siempre respetada en la realidad.

A lo largo del siglo XX, el marco jurídico, ya sea a rango constitucional o dentro de las respectivas leyes orgánicas, ha incorporado y precisado las atribuciones autodeterminativas de las universidades públicas. Para el derecho administrativo la autonomía es una forma de régimen descentralizado, cuya característica es la posesión de las facultades de autolegislación (la capacidad de darse sus propios estatutos y reglamentos); autogobierno (la atribución de elegir sus autoridades, ejecutar sus ordenamientos legales y administrarse por sí misma); y el derecho a un presupuesto estatal anual, ingresos y patrimonio propios.

Sin embargo, las facultades más importantes, por revelar lo propiamente universitario, incorporadas dentro de los ordenamientos jurídicos, son las relativas a la libertad de cátedra, investigación, expresión y difusión cultural. Las fundamentales libertades académicas que hacen posible la tarea universitaria. Sin ellas, carecerían de sentido las otras atribuciones autodeterminativas.

Así, desde esta perspectiva jurídica, la autonomía universitaria puede ser definida como la capacidad institucional de autodeterminarse organizacional e intelectualmente, con el objetivo de desarrollar sus tareas profesionales, científicas y humanísticas, y poder cumplir con su misión social.

Pero, más allá de la legislación y de los aspectos formales, la libertad organizacional e intelectual, tanto a intramuros como al exterior de las universidades, no siempre ha sido efectiva. Los diversos modelos de autonomía revelan que la libertad universitaria puede ser usada contra sí misma, o estar reconocida formalmente, aunque restringida o cancelada en la práctica.

Efectivamente, en el modelo de *autonomía política* se mantienen formalmente el respeto a las libertades organizacionales y académicas, pero se usufructúan con el objeto de realizar una finalidad partidista y extrauniversitaria. El pluralismo ideológico y las libertades académicas se reducen a consignas demagógicas, pues impera una concepción ideológica y política de la autonomía y la universidad. El mejor ejemplo es el caso de la "universidad-pueblo" o el de las "universidades-populares".

En tales experiencias la actividad universitaria se sobreideologiza e hiperpolitiza (enarbolando la bandera de la "democratización"), al grado que se paralizan las labores académicas. No obstante, la consecuencia más grave de la ultrapolitización es el conflicto con el Estado, y la ulterior la ocupación física y la represión hacia los universitarios. Así, las libertades de la institución se ejercen contra ella misma, poniendo en peligro la permanencia de la universidad, inclusive dentro de un régimen político más o menos democrático.

Por otra parte, las libertades organizacionales y académicas también se restringen, cuando una casta burocrática se entroniza en la casa de estudios, y utiliza su poder para restringir o

impedir la participación real de los universitarios en la elaboración de los estatutos y reglamentos, o en el gobierno y la administración de la institución, o también, si existe una estructura universitaria de tal naturaleza, que obstaculice el involucramiento de la comunidad en la discusión y la decisión de sus asuntos.

El autoritarismo burocrático, recientemente, es uno de los males que más erosiona la vida académica y bloquea el pleno ejercicio de las libertades universitarias. La universidad enfrenta una "tiranía burocrática interna", consecuencia, entre otras cosas, del verticalismo y el gigantismo de la estructura universitaria. Lo cual, cabe aclarar, no deja de ser un factor meramente condicionante, pues el autoritarismo burocrático no ha podido frenar la actividad crítica y propositiva de los universitarios.

De la misma forma, el régimen político prevaleciente, a excepción de las dictaduras fascistas al estilo Pinochet, tampoco ha constituido un elemento determinante para la praxis autonomista. Así, no se puede afirmar que "a mayor democracia, más autonomía", porque en las democracias los universitarios han sido reprimidos, mientras que sistemas políticos autoritarios los han tolerado. No obstante, el carácter autoritario o democrático de un Estado no deja de constituir un factor condicionante de primer orden para las libertades universitarias. Un régimen autoritario crea permanentes fricciones y tensiones sociales, con sus propias instituciones, incluso. La probabilidad de una dialéctica del conflicto entre el Estado y la Universidad es constante, y cuando se presenta, ocurren estallidos y represiones brutales (México, 1968).

Asimismo, la política económica gubernamental también es un elemento que incide directamente en el ejercicio de las libertades universitarias, pero que no se encuentra asociada a un régimen político exclusivo. Así, en la historia constatamos que un régimen autoritario con una política desarrollista (por ejemplo, México en los años cincuenta y sesenta) puede crear mejores condiciones para la práctica autonomista, que un sistema democrático con una política neoliberal (las universidades latinoamericanas, hoy), porque las severas restricciones presupuestales, no sólo afectan a la proyección social, sino a la viabilidad misma de las instituciones de enseñanza superior.

En consecuencia, nuevamente estamos en presencia de una dialéctica de complementariedad, puesto que la anulación de cualquiera de las libertades ("dictadura

universitaria” o dictadura fascista), imposibilita la praxis autonomista, especialmente la generación de alternativas universitarias, y la proyección social. Entonces, una universidad pública cabalmente autónoma será aquella que posea las mejores condiciones internas y a extramuros para el ejercicio de sus facultades autodeterminativas y el cumplimiento de su misión social.

La Autoproducción de Nuevos Elementos

Una de las características del método dialéctico-estructural es la posibilidad de determinar las opciones de desarrollo o diversas modalidades del sistema estudiado. Ello se logra mediante la “autoproducción de nuevos elementos”, es decir, un procedimiento que consiste en formar elementos ternarios a partir de los opuestos dialécticos encontrados: por ejemplo, $A_1, B_1, C_1, A_1, B_1, C_2$, etc. hasta elaborar las ocho combinaciones posibles. Así, gracias a esa operación, podemos definir distintas modalidades que puede adquirir el sistema en cuestión, o las opciones de desarrollo que puede tener.

Para el caso de la autonomía universitaria, concretamente, encontramos los siguientes elementos ternarios:

A_1, B_1, C_1 : Alternativas socialmente viables, Capacidad Crítica y Libertad Institucional

A_1, B_1, C_2 : Alternativas socialmente viables, Capacidad Crítica y Libertad reconocida por el Estado

A_1, B_2, C_1 : Alternativas socialmente viables, Capacidad Propositiva y Libertad Institucional

A_1, B_2, C_2 : Alternativas socialmente viables Capacidad Propositiva y Libertad reconocida por el Estado

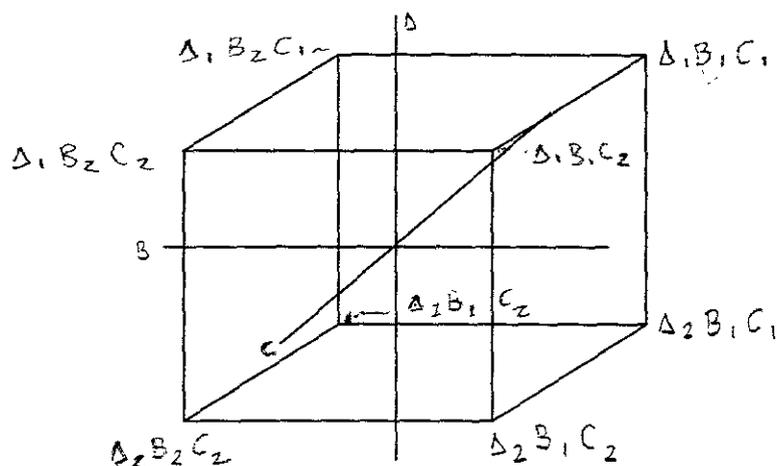
A_2, B_1, C_1 : Alternativas deseables, Capacidad Crítica y Libertad Institucional

A_2, B_1, C_2 : Alternativas deseables, Capacidad Crítica y Libertad reconocida por el Estado

A_2, B_2, C_1 : Alternativas deseables, Capacidad Propositiva y Libertad Institucional

A_2, B_2, C_2 : Alternativas deseables, Capacidad Propositiva y Libertad reconocida por

el Estado



A_1, B_1, C_1 y A_2, B_1, C_2

Si las alternativas socialmente viables son aquellas propuestas universitarias que más se aproximan a las soluciones calificadas como “realistas”, entonces, no pueden existir modalidades autonómicas que tengan entre sus elementos la capacidad crítica y la generación de dichas alternativas. Normalmente la función crítica se encarga de cuestionar a las políticas y medidas imperantes, es decir, a las instrumentadas por el Estado o por los factores de poder (empresarios, medios de comunicación, Iglesia, etc.) y, se aleja, por tanto, de las soluciones que buscan “reproducir el sistema” o “hacerlo viable”.

Así, el ejercicio crítico significa, ante todo, el cuestionamiento del orden establecido, y su objetivo no puede ser “lo socialmente viable”. Hasta la “crítica constructiva” implica la creación de una propuesta que no coincide con las salidas realistas.

A₁, B₂, C₁ y A₁, B₂, C₂

En cambio, si es concebible un modelo de autonomía consistente en la capacidad propositiva para generar alternativas socialmente viables dentro de un marco de plena libertad institucional, y de reconocimiento oficial a la autonomía. En este caso, es difícil separar ambas combinaciones ternarias, puesto que la creación de proposiciones socialmente viables presupone que el Estado reconoce las libertades universitarias.

Las alternativas socialmente viables son aquellas que tienen un carácter “realista”, es decir, cuando los universitarios “supeditan lo deseable a lo posible”. En este sentido, pueden ser coincidentes con las políticas gubernamentales, o de otro tipo, pero mantienen su carácter independiente y alternativo, porque, a diferencia de las medidas oficiales, las alternativas universitarias (las elaboradas por académicos y estudiantes) no están comprometidas con intereses políticos ni aspiran exclusivamente a lo pragmático. Tal proximidad de las propuestas universitarias con las soluciones realistas, propicia que la casa de estudios incremente su proyección social, pues podrá contar con el respaldo del poder público o de los factores de poder para la puesta en práctica de sus alternativas.

Cabe señalar que la generación de alternativas socialmente viables y la existencia de una relación constructiva con el Estado no implica que la universidad pierda su carácter autónomo. Fue el caso de la UNAM entre los años de 1945 y 1968. Nuestra casa de estudios fue propositiva, en el sentido apuntado, y mantuvo un *modus vivendi* “armónico con el Estado. Pero, *el sólo hecho de producir alternativas ya la convierte en autónoma*. Lo alternativo significa, precisamente, que la institución esté preparada para dar respuestas *propias* a las situaciones y problemas cambiantes en una sociedad. Y, en la medida que sea capaz de hacerlo, será autónoma. Si las alternativas generadas son deseables o socialmente viables, sólo representará una mayor o menor autonomía.

Además, las propuestas socialmente viables tienden a convertirse en alternativas deseables, ante la cambiante dinámica de lo real. Por muy “institucional” que sea una universidad pública siempre mantiene una distancia académica y conceptual con el Estado.

A₂, B₁, C₁

Nos encontramos en el caso típico de una universidad pública contestataria: aquella institución en la que prevalece el ejercicio crítico sobre la capacidad propositiva. La casa de estudios cuenta con la más amplia libertad institucional para criticar y proponer alternativas deseables, pero en cuya actividad académica imperan los cuestionamientos al Estado y al orden dominante. Es decir, suele ser poco constructiva y exclusivamente disidente. La autonomía queda definida, entonces, como el ejercicio pleno de la crítica universitaria hacia el Estado y el sistema socioeconómico prevaleciente, gracias a la cabal libertad institucional que goza, aunque con escasas propuestas constructivas y limitada proyección social.

En América Latina ha sido frecuente la experiencia de la universidad contestataria. Forma parte de nuestra tradición universitaria, el anhelo de independencia académica y conceptual frente a los poderes públicos y los factores de poder. La Reforma de Córdoba contempló el carácter crítico como uno de los elementos fundamentales de la "Universidad Latinoamericana" y, por ende, la autonomía es exigida al Estado para el cabal ejercicio de la crítica. La Reforma Universitaria es, en gran medida, una actividad absolutamente crítica, tanto de la institución como de la sociedad. El carácter crítico es un componente consubstancial a la labor académica e institucional de las casas de estudios superiores.

No obstante, la imperancia de la crítica y las escasas alternativas generadas por las universidades públicas (en múltiples experiencias latinoamericanas), han dado lugar a entidades exclusivamente disidentes y escasamente propositivas.

Asimismo, tal modalidad, junto a determinadas circunstancias políticas y sociales, han creado las condiciones para la aparición de una *autonomía política*, puesto que la operacionalización de la crítica ha degenerado en enfrentamiento con el Estado y el sistema. Y, cuando se han producido tales experiencias, la libertad institucional se ve amenazada por una política represiva que tiende a restringir sustancialmente o, de plano, acabar con la autonomía universitaria. La radicalización de la crítica y las escasas propuestas constructivas han sido rasgos muy característicos de nuestras instituciones de enseñanza superior públicas.

A₂, B₁, C₂

El modelo de autonomía en cuestión puede ser definido como el ejercicio pleno de la capacidad crítica universitaria para la generación de alternativas deseables, en un marco de amplia libertad institucional y social. Es el caso, también, de una universidad contestataria, en la que imperan las críticas sobre las propuestas constructivas, inserta dentro de un sistema político, que reconoce la autonomía, y otorga amplia libertad a la institución.

El régimen puede ser autoritario o democrático pero, por diversas razones, reconoce la libertad y la autonomía de los universitarios. Ello implica tolerar las frecuentes críticas a la política gubernamental o el activismo estudiantil y sindical, siempre y cuando tales manifestaciones no implicaran un enfrentamiento político con el Estado. En México, por ejemplo, durante el periodo de auge del autoritarismo (1945-1968), las universidades públicas gozaron de libertad para la crítica, hasta que rompió con los límites políticos predeterminados por el gobierno. Asimismo, en aquellas naciones con regímenes supuestamente democráticos (Venezuela y Perú recientemente), las universidades abiertamente contestatarias son ocupadas o reprimidas.

Sin embargo, más allá del reconocimiento formal del Estado, en la práctica, la autonomía universitaria puede ser restringida, especialmente, en aquellos casos de una institución que antagonice permanentemente con la política gubernamental. La restricción presupuestaria suele ser el instrumento preferido para buscar someter la independencia académica y conceptual de las universidades.

Por otra parte, la plena libertad del Estado a las universidades no garantiza un ejercicio autónomo. Sucede, también, que al interior de las casas de estudios se limiten las libertades universitarias. Se han presentado experiencias hiperpolíticas o sobreideologizantes: cuando se pretende supeditar la actividad académica a un proyecto político o protopartidista. En tales casos, la libertad externa queda anulada por la voluntad política de algún grupo que pretende imponer una ideología a la universidad.

La universidad contestataria, aun cuando goza del reconocimiento formal del Estado para su autonomía, tiende a una escasa o conflictiva proyección social, porque su crítica "barre con todo", y genera hostilidad del gobierno y/o de los factores de poder, lo cual, a su vez, se

traduce en reducciones presupuestarias, campañas antiuniversitarias, etc.

A₂, B₂, C₁

Esta modalidad autonómica se presenta cuando una universidad pública posee la más amplia libertad institucional para ejercer su capacidad propositiva en la generación de alternativas deseables a las implantadas por el Estado y el sistema socioeconómico dominante. La autonomía se define, en tal caso, como la capacidad propositiva para la generación de alternativas deseables (humanísticas, científicas o profesionales), en un ámbito de cabal libertad institucional.

Ello significa que no existen trabas u obstáculos internos, sino que, por el contrario, la política institucional fomenta el desarrollo de la creatividad estudiantil, docente y de los investigadores para el pleno cumplimiento de las funciones sustantivas universitarias, y la producción de respuestas académicas y conceptuales a los problemas y cambios sociales.

Dicho modelo de autonomía puede tener un obstáculo trascendental: la política gubernamental y la acción de los factores de poder. Como sucede actualmente, en Latinoamérica, las universidades públicas bajo el neoliberalismo poseen amplia libertad interna para desarrollo de sus capacidades propositivas y la generación de alternativas deseables, pero con escaso (o regateado) respaldo económico o político por parte del Estado. La actividad universitaria resulta fuertemente restringida por la carencia de recursos financieros, técnicos o materiales indispensables para su desenvolvimiento. Incluso, el desempeño de las funciones sustantivas resulta amenazado por la gravedad de la crisis y la profundidad de la austeridad presupuestaria.

Así, la autonomía universitaria puede tener un reconocimiento oficial formal, aunque con severas restricciones que la imposibilitan a trascender socialmente. En este caso, la escasa proyección es consecuencia de la difícil situación material, económica y financiera. Sin embargo, es menester apuntar que, pese a ello, las casas de estudios están respondiendo valientemente y siguen cumpliendo con su labor académica y social. No obstante, de continuar con la austeridad, pueden hacerse presentes las presiones que tienden a enclaustrarla o a politizarla, es decir, a que retroceda a experiencias que fueron sumamente negativas y riesgosas para la autonomía.

A₂, B₂, C₂ (el modelo deseable)

Desde su institucionalización, la autonomía universitaria ha luchado para mantenerse y desarrollarse, en una atmósfera cargada de tormentas políticas y económicas características de América Latina. Dictaduras, guerras civiles, anarquía y crisis económicas son fenómenos recurrentes y amenazantes, no sólo para las universidades y su autonomía, sino para todos los latinoamericanos. Duras han sido las contiendas para lograr la democratización, la paz social y retornar a la senda del desarrollo económico. Actualmente, la región sufre una crisis social sin precedentes, derivada principalmente de los ajustes neoliberales, la modernización y la incorporación a la economía global.

En este contexto, la configuración de un modelo óptimo de autonomía enfrenta inconmensurables obstáculos y retos. La combinación ternaria **A₂, B₂, C₂** significa la existencia de una universidad pública, poseedora de la más amplia libertad institucional y social, con plena capacidad propositiva para generar las alternativas deseables académicas y conceptuales, científicas, humanísticas y profesionales necesarias, y dar respuesta a los grandes problemas nacionales, particularmente a los históricos rezagos en materia de alimentación, *educación*, empleo, salud, seguridad, servicios públicos y vivienda. Es una institución que emplea su autonomía para proyectarse socialmente mediante el establecimiento de una dialéctica constructiva con el Estado, y la multiplicación de sus articulaciones con toda la sociedad. Una relación de este tipo no implica la abdicación de su autonomía, porque la generación de alternativas siempre la harán distinta a las políticas oficiales

¿Qué significa un modelo autonómico con tales características? Para empezar, que la universidad ha superado lo meramente contestatario, y no se conforma con proponer "soluciones realistas". Presupone la excelencia en el desempeño de sus funciones sustantivas. ¿Qué entendemos ello?

La excelencia no es un asunto cuantitativo ni es un referente medido por parámetros foráneos o ajenos a nuestra realidad. No podemos comparar el trabajo de nuestras universidades con el realizado por las instituciones de las naciones desarrolladas. La excelencia, entonces, está en función de las necesidades propias, tanto las derivadas de la academia como de la sociedad. Así, la excelencia se determina por una dialéctica que se da

entre la pertinencia académica y la social.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, una de las misiones de la casa de estudios es la formación profesional. Y el carácter autónomo de tal preparación radicaba en la capacitación de los egresados, tanto para operar dentro de la sociedad actual, como para transformarla, desde su praxis profesional, científica o humanística. La universidad *no* puede formar desempleados resentidos o seres enajenados utilitaristas, sino ciudadanos profesionalmente aptos y socialmente comprometidos con las necesidades y demandas del pueblo mexicano, especialmente con la población pobre y marginada. En la medida que los egresados coadyuven en la realización de los cambios indispensables para saldar la deuda social, y lograr el desarrollo autosustentable, entonces, tendremos una universidad autónoma.

Junto a la formación profesional, la casa de estudios superiores es responsable de realizar investigaciones acerca de los problemas nacionales, incluyendo ahora la cuestión de la globalización por formar parte de nuestra circunstancia. La indagación de la realidad, la creación de conocimientos, la formación de investigadores, *el desarrollo de la inteligencia, la inventiva y la creatividad...* en fin, todo lo que incida en el desarrollo de su capacidad propositiva resulta fundamental para la generación de las alternativas deseables que el país necesita para responder a la crisis social y a las aceleradas transformaciones mundiales. En tanto la institución posea independencia conceptual (por ejemplo, que ofrezca alternativas al neoliberalismo), podrá considerarse un organismo autónomo.

Asimismo, es propósito de la universidad la extensión de la cultura. La difusión cultural presupone el pleno accionar de las otras funciones sustantivas, y su objetivo principal es tender el máximo de puentes comunicativos con la sociedad, a fin de transmitir el mensaje propiamente universitario y, simultáneamente, retroalimentar a la casa de estudios de la cultura creada en la sociedad. Una institución autónoma no podrá comunicar una cultura enajenada, mercantil o paternalista, sino que deberá proyectar socialmente, entre otras cosas, las alternativas deseables, que son, por su propia naturaleza, críticas y propositivas, producidas por la universidad.

El logro de la excelencia supone que la casa de estudios puede ejercer plena libertad a su interior, pues sin ella, no podría ser imaginativa y creativa; que hay cabal respeto a la

libertad de cátedra, de investigación y difusión de la cultura; que los universitarios pueden participar en el ejercicio de las facultades autodeterminativas organizacionales e intelectuales, de acuerdo con una jerarquía meritocrática, aunque participativa; que exista una organización administrativa al servicio de la academia y, por tanto, la ausencia de toda camarilla cerrada y autoritaria.

Además, la excelencia presupone que el Estado le reconozca las más amplias libertades, incluyendo el respaldo económico necesario para su labor académica y la proyección social. En este sentido, la excelencia requiere del establecimiento de una dialéctica constructiva con el poder público y la multiplicación de las articulaciones sociales. La excelencia y la autonomía no son fines, sino medios para la realización de la misión social de las casas de estudios superiores: participar en la resolución de los grandes problemas nacionales, particularmente los que atañen a las mayorías.

Por tanto, el modelo de autonomía universitaria óptimo es aquel que permite la generación de alternativas deseables académicas y conceptuales, científicas, humanísticas o profesionales, a través del pleno ejercicio de sus facultades autodeterminativas organizacionales e intelectuales, y el establecimiento de una dialéctica constructiva con el Estado, a fin de proyectarse socialmente, dar respuestas propias a los incesantes cambios reales, y, sobre todo, con el objetivo de participar en la resolución de los candentes problemas nacionales.

El modelo deseable es posible. La autonomía se sigue criando, y configurando conforme a los deseos universitarios y las circunstancias reales. La imperancia de una autonomía académica en América Latina permite ver que no estamos lejos del modelo deseado. Sin embargo, día a día surgen nuevos problemas y retos, como la sociedad global, que las universidades públicas autónomas deberán afrontar con éxito, si es que ellas desean mantener su viabilidad y legitimidad históricas.

CONCLUSIONES

Como se recordará los objetivos fundamentales del trabajo fueron, por una parte, realizar una investigación histórica y un estudio conceptual de la autonomía universitaria en América Latina, para analizar sus antecedentes, historia, componentes esenciales, conceptualizaciones y manifestaciones concretas, a fin de determinar cuál es han sido sus los principales modelos autonómicos (modelos de la práctica) y, por la otra, proponer un concepto y modelo deseable de autonomía (modelos para la práctica). En términos generales, de acuerdo con los resultados obtenidos, creemos que las principales hipótesis fueron confirmadas:

- Conforme a lo estudiado, la dialéctica académica, conceptual y política entre la universidad y el Estado (cuyo origen se ubica en la necesidad social de poseer una institución generadora de alternativas científicas, humanísticas y profesionales) determina diversas configuraciones autonómicas. La dialéctica política, particularmente, adquiere un carácter conflictivo o constructivo. A lo largo de la historia universitaria, ha imperado (pero no ha sido la única) la relación conflictiva, esto es, las tensiones y enfrentamientos consecuencia de las luchas universitarias y sociales por darse a sí mismos un espacio autonómico indispensable para su quehacer académico. El modelo de autonomía puede ser producto de una relación conflictiva de mediana o alta intensidad. Por conflicto de mediana intensidad se entiende una dinámica política que enfrenta al Estado y a la universidad, pero la confrontación no involucra a actores políticos ni clases sociales fundamentales de una sociedad. Al no haber alta polarización ni una crisis general, el enfrentamiento encuentra una salida negociada. El conflicto de alta intensidad, por el contrario, consiste en un antagonismo irresoluble entre el Estado y la universidad, el cual, forma parte una confrontación amplia y profunda regional (cuando es estatal solamente) o nacional, dado que involucra a sujetos políticos y sociales de gran envergadura. El conflicto culmina con la abrogación de la autonomía, el cierre u ocupación de la casa de estudios, y la represión contra los universitarios como parte de una política de terrorismo de Estado.
- Los antecedentes remotos de la autonomía universitaria latinoamericana datan de la época medieval. Primeramente, en el studium boloñés, encontramos el carácter laico y la autonomía relativa frente a los poderes imperantes del bajo medievo (la Iglesia, el

Imperio y la comuna) como primeras manifestaciones autonómicas. Asimismo, el poder estudiantil y las atribuciones organizativas e intelectuales conseguidas, tales como la elección de autoridades, la selección docente y, especialmente el clima de libertad académica, son evidentes notas que posteriormente los reformistas cordobeses retomaran para la configuración autonómica.

- La tradición universitaria europea llegó a la América Hispánica, fundamentalmente, a través de la adopción del modelo salmantino. La Universidad de Salamanca obtuvo algunas facultades autodeterminativas importantes (heredadas, a su vez, de Bolonia), entre ellas la participación estudiantil en la elección del rector y la provisión de cátedras. La importancia de Salamanca, de este modo, radica en que ella preservó la tradición boloñesa, aunque la participación estudiantil fue uno de los aspectos de mayor polémica y difícil adopción por parte de las universidades virreinales. Con independencia de su adopción, Salamanca nos legó el principio de participación estudiantil dentro del gobierno universitario. Por lo demás, la salmantina fue una institución heterónoma de la Corona y la Iglesia.
- Además, el estudio de Salamanca reveló otro aspecto que los estudiantes cordobeses incorporaron en su concepto de universidad y autonomía: la libertad de cátedra y el carácter crítico. Estos rasgos los revisamos al analizar el caso del célebre Francisco de Vitoria, quien se destacó por ejercitar la libertad de cátedra (al renovar el programa de estudio y el método didáctico, contrariando las normas estatutarias), asumir una actitud independiente dentro del claustro (inclusive contra la voluntad del monarca) y, sobre todo, porque desarrolló una teoría política y jurídica que cuestionó, en diversos aspectos, los fundamentos del poder real y su política exterior, particularmente la relativa a los títulos legítimos de la conquista americana. También, apuntamos que el pensamiento, la actitud y la obra de Vitoria no fueron marginales o aislados, sino que tuvieron amplia repercusión al interior y a extramuros, dejando una escuela y un legado de trascendencia actual
- La experiencia de la Real y Pontificia Universidad de México nos permitió constatar que, pese a heredar formalmente las atribuciones organizacionales e intelectuales salmantinas (de por sí escasas), su heteronomía fue mayor, por sufrir un proceso de *autonomización corporativa*. Esto es, cuando una institución es botín político y se convierte en feudo de

autoridades, poderes o grupos de interés locales, acentuando su dependencia estructural, dado el recurrente intervencionismo y los conflictos a los que da lugar tal fenómeno. Creímos importante estudiar tal caso, porque dicha *autonomización corporativa* no significó que la casa de estudios ejerciera siquiera las atribuciones organizacionales a las que tenía derecho, sino por el contrario, se acentuó su heteronomía. Asimismo, la *autonomización corporativa* se heredó, con otras modalidades, al siglo XIX: muchas universidades de la región fueron cerradas por ser consideradas bastiones conservadores y clericales (heterónoma de gobiernos y facciones políticas). Contra ella se rebelaron los reformistas cordobeses.

- El caso de la Universidad de Buenos Aires expresó un modelo de inspiración napoleónica, con gran heteronomía del Estado, pero conservó notas importantes (aunque básicamente al nivel de principios) que luego fueron asumidos por los reivindicadores de la autonomía universitaria: la libertad de cátedra y enseñanza, y la enseñanza pública, laica, obligatoria y gratuita. De crucial trascendencia fue que el Estado liberal docente mantuvo el compromiso (al menos doctrinalmente) de respaldar la educación pública (en Argentina básicamente los niveles básico y medio superior), y algunos políticos y teóricos sobresalientes (como Juan María Gutiérrez) manifestaron que el monopolio educativo estatal no implicaba avasallar a la educación.
- En este sentido, la obra de Juan María Gutiérrez, el primer gran reformador de la UBA, fue relevante, pues su concepción de universidad incluyó la autonomía como uno de sus principios y componentes fundamentales. Para Gutiérrez, la universidad, sin perder su carácter estatal, laico y gratuito, debía emanciparse del Estado, es decir, poseer amplias facultades autodeterminativas organizacionales (personalidad jurídica, elección de autoridades -exceptuando el rector-, elaborar reglamentos, poseer y manejar su patrimonio), e intelectuales (elaboración de planes de estudio y libertad académica, incluyendo de cátedra, aprendizaje y la docencia libre), todas ellas indispensables para el cultivo de la ciencia y la satisfacción de las necesidades sociales. Con Gutiérrez la autonomía aparece un espacio de libertad intelectual y como una relación de compromiso con la nación, y no con el Estado, lo que permitirá fundamentar a los reformistas del 18 la función crítica y la finalidad social de una universidad pública autónoma.

- La concepción universitaria de Saverio Fausto de Dominicis incluye a la autonomía como un componente fundamental, pues la define como la libertad que reclama la ciencia para su desarrollo a fin de responder al imperativo universal del saber y satisfacer las necesidades sociales, mediante la coordinación con los otros entes sociales y bajo la guía del Estado. De modo que la concepción autonomista (positivista) del profesor italiano expresa las dos dimensiones de la autonomía: la interna (libertades académicas para la investigación científica) y externa (la generación de articulaciones sociales). También, de Dominicis vincula la cuestión de la autonomía con la Reforma Universitaria, dada la necesidad por democratizar (ampliar la participación dentro del gobierno y la academia) la vida de la institución, y evitar una posible *autonomización corporativa* (el concepto es nuestro). Los positivistas eran conscientes que “la libertad de la ciencia” podía provocar el surgimiento de una “oligarquía académica”, y se requerían reformas que, de hecho, implicaban un nuevo modelo de universidad.
- La “Universidad Libre” demandada por los estudiantes de medicina mexicanos (1875) reveló que éstos pueden erigirse como sujetos sociales autónomos, con aspiraciones gremiales propias (conquistaron la libre asistencia) y proyectos reformistas para una nueva universidad (demandaban la libertad de enseñanza y la emancipación de la ciencia de la tutela del Estado). Además, los estudiantes, durante el movimiento, se hicieron responsables de su universidad, demostrando su capacidad de organización académica.
- En México, Gabino Barreda creó la Escuela Nacional Preparatoria, y su particular positivismo intentó instaurar una educación científico-naturalista, con aspiraciones altamente socializadoras, y coadyuvante del progreso. Barreda contribuyó a justificar la necesidad de la autonomía al afirmar que los educadores deben ser los encargados de decidir los asuntos educativos. La autonomía como necesidad técnica.
- La “universidad positivista” de Justo Sierra, el célebre polígrafo mexicano, justifica la autonomía en virtud de la libertad que requiere la ciencia para desarrollarse, aunque sigue reconociendo amplia intervención del Estado dentro de los asuntos universitarios, pues ambos entes comparten los mismos fines y la dependencia financiera de la institución (se sigue confundiendo, algo muy de la época, autonomía con autarquía). Sin embargo, el proyecto universitario de Sierra (1881) incorporó la representación

estudiantil, las cátedras por concurso y la docencia libre. Pero su proyecto no prosperó en su momento, y cuando logró cuajar ya no se rigió por las pautas positivistas.

- En Argentina, la Ley Avellaneda (1885) significó un importante paso para la autonomía universitaria, porque concedió relevantes facultades autodeterminativas: elección de rector, elaboración de reglamentos, selección docente, manejo presupuestal. No obstante, continúa restringiendo la participación de la comunidad (tanto de académicos como de alumnos) dentro del gobierno de la casa de estudios, y preservó la injerencia estatal. Los argentinos también confundieron autonomía con autarquía: se creyó que sólo un organismo financieramente independiente podía ser autónomo, y como la casa de estudios no lo era, por ende, no podía obtener autonomía

- Joaquín V. González, distinguido político e intelectual argentino, planteó la necesidad de una reforma universitaria y refundó la Universidad de La Plata, sobre bases positivistas. Pretendió erigir una universidad científico-experimental, alternativa al modelo profesionalista de inspiración napoleónica. Su positivismo no fue ortodoxo (al igual que el de Sierra), pues refutó la creencia de que la preferencia por los estudios científicos constituyera un impedimento para una cultura moral superior. La ciencia –según González– permite ampliar el conocimiento del mundo y desarrollar una sensibilidad estética. Todo ello implica mayor vastedad para el imperio del pensamiento filosófico. En la refundación de la Universidad de La Plata, a parte de las influencias alemanas y positivistas, influyó el modelo universitario norteamericano, de carácter científico-tecnológico. Fue concebida como un laboratorio de observación y experimentación, y contempló la representación estudiantil en el gobierno universitario, y el concepto de extensión universitaria, a fin de vincular a la institución con los problemas nacionales. Con esto último el positivismo “dio un salto”, porque ya no se trata solamente de vincular a la universidad con la producción y las necesidades económicas, sino que intenta relacionarla con los problemas sociales.

- Así, con el positivismo heterodoxo de filósofos como Sierra y González, la autonomía universitaria se justifica, no sólo en virtud de un requerimiento académico y epistémico, sino principalmente con base en necesidades externas, es decir, económicas, tecnológicas y sociales. La autonomía, medio y no un fin último de la universidad (aunque en estos momentos, la conquista de la autonomía se erigió en un fin inmediato). El positivismo,

además, se constituyó en un arma ideológica para los reformistas cordobeses, precisamente, porque utilizaron su propuesta científicista para cuestionar un modelo universitario que era sumamente conservador y meramente profesionalista

- La Universidad de Córdoba, hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, pese a las transformaciones que sufrió, principalmente a raíz de su nacionalización, continuaba siendo un organismo por el cual “no había pasado el tiempo” desde la era virreinal: su perfil profesionalista (“universidad de abogados y médicos”) resultaba disfuncional, no sólo para las emergentes necesidades económicas y sociales que demandaba la modernización argentina, sino hasta para la propia formación profesional. Su enseñanza era anacrónica y la “oligarquía burocratico-clerical” que la gobernaba era conservadora y hasta reaccionaria, haciéndola irreformable, tal y como lo afirmó Joaquín V. González en 1905.
- Sin embargo, con anterioridad al movimiento estudiantil cordobés, existieron diversas ideas o proyectos de reforma para Córdoba y las universidades argentinas. Destacaron los conceptos de Ramón J. Cárcano, cuyas ideas influyeron indudablemente en el movimiento estudiantil. Su concepto de autonomía da plenas facultades autodeterminativas a la universidad, y sobre todo, plantea la obligación del subsidio estatal. Con ello, Cárcano supera la confusión existente entre autonomía y autarquía, porque la primera ya no implica la segunda: *la universidad puede ser cabalmente autónoma, sin estar obligada a la autosuficiencia financiera, ya que el Estado proporcionará los recursos suficientes para su desarrollo*. Lo cual, evidentemente resulta fundamental para la conceptualización y fundamentación actual de la autonomía como un régimen que, sin perder su carácter gubernamental, posee las más amplias facultades organizacionales –de autogobierno, autolegislación y manejo presupuestal e intelectuales (libertad académica), incluyendo el derecho a recibir un subsidio permanente y suficiente.
- También, la visión de Cárcano sobre una universidad como una “democracia republicana”, con una “asamblea soberana” y una “ciudadanía académica” ofrecieron conceptos muy útiles para demandar la plena participación estudiantil dentro del régimen universitario. Aunque Cárcano no contempló a los estudiantes dentro del gobierno (la asamblea) de la institución, sino exclusivamente a los graduados. Cárcano, además, recoge la demanda de docencia libre como una alternativa a los concursos y al sistema de terna para seleccionar a los docentes, y también fue influyente su propuesta de crear

universidades regionales, con perfil propio y cuyo objetivo sería satisfacer necesidades locales.

- De este modo, cuando los estudiantes cordobeses se rebelaron, ya existía una tradición o una cultura universitaria (que se remonta al siglo XII y se fue enriqueciendo a lo largo de los siglos) que había incorporado, ya sea como elementos integrantes de la casa de estudios o como propuestas o legítimas demandas, las siguientes atribuciones organizacionales: la elección de sus autoridades y el integrar sus órganos colegiados; el principio de la participación estudiantil dentro del régimen universitario, y en algunos casos ya se había conquistado su representación; la elaboración de sus estatutos y normas de gobierno; el manejo presupuestal sin la supervisión gubernamental y el derecho a recibir un subsidio suficiente. Y las facultades intelectuales o de orden académico eran: las libertades académicas de cátedra, de aprendizaje e investigación; la elaboración de planes y programas de estudios; la selección docente a través de concursos y/o la docencia libre; el rol crítico y la extensión universitaria; y el carácter laico, obligatorio y gratuito de la enseñanza. Sin embargo, fue la Reforma de Córdoba la que reunió articuló a todos ellos y los hizo realidad en un innovador modelo institucional conocido como “la universidad latinoamericana actual”.
- La Reforma de Córdoba fue producto del movimiento estudiantil. Los jóvenes se erigieron en sujeto social protagónico, y no sólo lograron una profunda transformación universitaria, sino que su acción tuvo repercusión continental, siendo impulsora de las luchas democráticas y libertadoras latinoamericanas. Con la Reforma aparece toda una cultura de renovación institucional e intelectual de los universitarios.
- Con la Reforma surge la universidad latinoamericana actual; un modelo original surgido desde, con y para nuestra circunstancia. La Reforma hizo de la autonomía un principio consubstancial del quehacer universitario y le proporcionó una configuración especial. La autonomía reformista consistió en el cogobierno de profesores, estudiantes y egresados, a fin de participar en los asuntos universitarios y asegurar la renovación pedagógica, profesional y científica, en un ámbito de libertad docente, de aprendizaje e investigación, con el objetivo de extender la cultura, democratizar la educación, y responsabilizar socialmente a la universidad.

- Así, a partir de la Reforma, la autonomía no se reduce a una autonomía “técnica”, sino que abarca a todos los componentes estructurales, los articula y da sentido. La concepción autonómica reformista manifiesta que las facultades autodeterminativas son sólo un medio para la finalidad de la universidad: la misión social. La Reforma no aspiraba a la transformación universitaria por sí misma. Se deseaba una institución crítica y propositiva, que satisficiera las necesidades de las grandes mayorías, y coadyudara al cambio social para terminar con las desigualdades e injusticias. Estas son la razón de ser última de la universidad y la autonomía.
- De la Reforma de Córdoba se desprendieron dos modalidades reformistas, con sus respectivos modelos de Universidad. El reformismo liberal-académico generó el modelo universitario dominante en América Latina. Nos referimos a la universidad académica, aquella cuya responsabilidad fundamental es la formación profesional, la investigación y resolución de los grandes problemas nacionales, la producción de conocimiento, la función crítica y la generación de alternativas, y la extensión de la cultura. Tal modalidad es, por ejemplo, la asumida por las universidades argentinas.
- La otra modalidad emergida de la Reforma cordobesa, es la popular-socialista: las experiencias reformistas peruanas y cubanas, nos permitieron encontrar una universidad política: una institución que asume los principios reformistas, pero les otorga una configuración política, es decir, hace de lo académico un medio para la realización de objetivos partidistas o revolucionarios. Las “universidades populares” –como la González Prada- son ejemplos de cómo las casas de estudios pueden estar al servicio de una concepción marxista-populista, y propiciar, dentro de un contexto político y social crítico y conflictivo que la orilla a ello, un grave enfrentamiento con el Estado y los factores de poder.
- De este modo, ya contamos con dos categorías descriptivas para el análisis de modalidades reformistas. Son categorías producto de la investigación histórica concreta, y naturalmente no son puras, sino que puede haber diversas combinaciones (la experiencia cubana sería una modalidad marxista-revolucionaria de reformismo).
- Con la Reforma de Córdoba apenas comienza la historia de la autonomía institucional. Ante los fuertes y constantes crisis políticas, promotoras de permanentes contrarreformas y restauraciones universitarias, la constitucionalidad de la autonomía se convirtió en un imperativo para los universitarios. La constitucionalidad de la autonomía, donde se

produjo, fue resultado de luchas sociales insertas dentro de un proceso de democratización política, e impulsoras de reformas tendientes a ampliar el papel del Estado en la vida económica y social. En este sentido, la educación superior llegó a ser considerada dentro de los ordenamientos jurídicos como parte de las obligaciones del Estado, incluyendo el reconocimiento de la autonomía.

- La investigación histórica y el análisis conceptual permitieron elaborar tres modelos autonómicos: *claustral*, *político* y *académico*. Tales modelos intentan ser categorías definitorias de concepciones universitarias y modos de articulación social diferenciales producidos en el siglo XX, es decir, modelos científicos o derivados de la práctica histórica (modelos de la práctica) Tampoco son categorías puras. En cada experiencia están presentes rasgos que les son comunes a la tres, aunque hay notas dominantes que las caracterizan. Cada denominación es producto de analizar el efecto resultante de la dialéctica entre universidad y Estado. De tal modo, por ejemplo, lo *claustral* califica, no al proyecto universitario en sí, o la interacción con el Estado, sino al resultado objetivo de la articulación entre ambos, el proyecto universitario y la relación con el Estado. Así, tal denominación constituye un derivado no buscado ni reconocido por los actores universitarios involucrados, de tal dialéctica

- El modelo de *autonomía claustral* fue elaborado a partir del estudio de nuestra Universidad Nacional durante los lapsos de la “autonomía limitada” (1929-1933) y la “autonomía absoluta” (1933-1944). En el primer periodo, los universitarios conquistaron la autonomía después de un grave conflicto entre los estudiantes y las autoridades. El gobierno reconoció una “autonomía limitada”, pues el Estado mantuvo injerencia dentro de los asuntos universitarios. Pero, en realidad, la autonomía era una fórmula “intermedia” para deshacerse del compromiso estatal con la Universidad, dadas las diferencias, o incluso antagonismo entre la política gubernamental nacional-revolucionaria (proclive a fomentar la educación básica) y la orientación culturalista y libertaria de la Universidad Nacional. La ley del 29 propició la ultrapolitización interna, injerencismo político extrauniversitario y el comienzo del enclaustramiento. Tales procesos harán crisis en 1933: ante el intento por imponer la educación socialista, se produjo otro grave conflicto que involucró y polarizó a toda la comunidad universitaria, hasta que el gobierno reconoció la “autonomía total” de la Universidad, lo que significó la pérdida de su carácter nacional y público, y lo que hemos llamado *autonomía claustral*. Pero, en virtud de que la contienda no involucró a actores o sujetos sociales fundamentales ni se produjo

un antagonismo político amplio y profundo entre Estado y universidad, al final (1944) fue posible una salida negociada, y se pudo establecer una dialéctica constructiva entre ambas entidades.

- Por *autonomía claustral* entendemos la capacidad universitaria de generar alternativas universitariamente idóneas, a través del ejercicio de sus facultades organizacionales e intelectuales, aunque socialmente inviables, dado el antagonismo académico y conceptual con el Estado, pero principalmente por el enfrentamiento político (de mediana intensidad) que se mantiene con éste. Se produce así el enclaustramiento cientificista o culturalista..
- La universidad política y su peculiar dialéctica (de alta intensidad) con el Estado da lugar a la *autonomía política*. Gracias al estudio de la Universidad de Buenos Aires durante el periodo de 1955-1966 se construyó el modelo autonómico político. En este lapso el gobierno de la “Revolución libertadora” reconoció la autonomía y la inconclusa Reforma universitaria como parte de un proyecto político hacia ella: hacerla un bastión político antiperonista y enclaustrarla en su reformismo. Por ello, la autonomía otorgada hacia exclusiones políticas e ideológicas. Y, ante la imperancia de concepciones políticas sobre la universidad, tanto del Estado como de los universitarios, y los fuertes antagonismos sociales, se produjo una dialéctica del conflicto de alta intensidad entre Estado y los factores de poder con la universidad, frustrando la consumación de la Reforma universitaria liberal-académica iniciada e impulsada por el rector Risieri Frondizi (por ejemplo, no se pudo realizar la departamentalización), y sus sucesores. La agudización de las tensiones entre el Estado y la universidad fue reflejó de una crisis económica y política nacional de gran envergadura, que culminó con otro golpe militar y la violenta ocupación de la universidad y la represión hacia los universitarios, entre otros sectores. El conflicto, por ende, alcanzó un grado de alta intensidad, pues estuvieron involucrados actores y sujetos sociales fundamentales, la polarización política fue amplia y profunda y el antagonismo entre Estado y universidad resultó irreductible.
- Entonces, la *autonomía política* consiste en la generación de alternativas socialmente inviables, tanto por el ejercicio político de la academia como por una relación conflictiva con el poder público, culminando en un grave enfrentamiento (de alta intensidad), y con la abrogación de la autonomía, la ocupación física de la universidad, y el comienzo de una era de contrarreformismo, postración y represión.

- La existencia de las autonomías *clausal* y *política*, revelan que la configuración de la autonomía académica ha sido un proceso largo y conflictivo, aunque no en todos los países la implantación de la universidad académica ha sido una experiencia traumática. En tal sentido el caso costarricense ha sido interesante, porque su experiencia reformista (sobre todo durante el rectorado de Rodrigo Facio (1952-1959)- creó una universidad académica (siguiendo la modalidad liberal-académica) innovadora, estableció una dialéctica constructiva con el Estado (desde que se refundó la Universidad de Costa Rica obtuvo el reconocimiento a su autonomía) y tuvo un impacto regional (la creación del Consejo Superior Universitario Centroamericano) y hasta latinoamericano, pues inspiró la aparición de la UDUAL.

- La Reforma promovida en los años cincuenta trató de implantar una universidad humanística que reconstruyera la unidad del conocimiento y del mundo, a través del estudio de la cultura y los valores supremos, a fin de formar hombres integrales, poseedores de una conciencia general e histórica, antes de especializarse en un ámbito profesional. La formación humanística (proporcionada por los Estudios Generales) serviría de base para el desarrollo de la investigación filosófica y científica pura necesarias para poder cumplir con el compromiso social de la institución. Así, la universidad académica costarricense es productora de conocimiento, conciencia crítica, y forjadora de profesionales y hace de la misión social su objetivo fundamental. Además, su reformismo humanístico y social se articuló constructivamente con la política desarrollista del Estado en el mismo lapso, dado el consenso existente sobre la necesidad de este modelo de desarrollo. Sin embargo, pese a las intenciones universitarias y del Estado, se produjo un desfase entre la casa de estudio y el desarrollo nacional. El desarrollismo integracionista, si bien tuvo aspectos positivos, no logró transformar el modelo de desarrollo (propósito estatal y universitario), ni cuajar una integración regional autónoma. Las acciones de Estados Unidos, el capital transnacional y la oligarquía local fueron decisivas para frustrar un camino económico y social independientes y con justicia social.

- La *autonomía académica* es, entonces, la capacidad universitaria de generar alternativas idóneas, científicas, humanísticas y profesionales, *socialmente viables*, a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas, y de una relación constructiva con el Estado y la sociedad. La dialéctica política constructiva con el Estado no significó la abrogación de la autonomía, pues la universidad, a parte de ofrecer alternativas, posee una integridad intelectual y moral, y un carácter crítico, frente a los intereses políticos y

sociales particulares del gobierno, los partidos y los factores de poder. Asimismo, siempre habrá una distancia entre las alternativas académicas y conceptuales generadas por la universidad y la dinámica real y sobre todo, las propuestas universitarias serán distintas a las políticas y soluciones socialmente imperantes (en el capitalismo siempre serán diferentes las necesidades sociales a las requeridas por el sistema).

- Los primeros dos capítulos presentan modelos científicos de la autonomía. Modelos derivados de la práctica histórica. El objetivo del tercer capítulo fue proponer un modelo para la práctica autonómica (un modelo deseable) a partir del conocimiento histórico y la reflexión conceptual previas. Ahora, la autonomía se consideró un objeto formal (teniendo como referente a la universidad mexicana hoy) sujeta al análisis de sistemas. El método dialéctico-estructural posibilitó la determinación de los parámetros categóricos (genérico, operacional y limitante) de la autonomía universitaria o principios determinantes de su estructura y comportamiento. El parámetro genético es aquel determinante de la aparición del sistema estudiado. El operacional consiste en el conjunto de factores promotores de su desarrollo. Y el limitante se refiere a los agentes que restringen el desplazamiento del sistema.
- El parámetro genético de la autonomía universitaria lo constituye la necesidad social de poseer una universidad capaz de generar alternativas conceptuales y académicas, científicas, humanísticas y profesionales a las impuestas por el sistema socioeconómico dominante o por el Estado. El parámetro operacional de la autonomía es, en consecuencia, la capacidad académica y de proyección social necesaria para la generación. Y el limitante es, entonces, el grado de libertad, interna y externa, que posean los universitarios para organizarse, llevar a cabo la labor académica y cumplir con la misión social.
- Por tanto, *la autonomía universitaria es la capacidad universitaria para generar alternativas conceptuales y académicas, profesionales, científicas y humanísticas, a través del ejercicio de sus facultades autodeterminativas, a fin de dar respuesta a las necesidades sociales del pueblo, especialmente de las grandes mayorías. Por alternativo entendemos una propuesta universitaria, conceptual o académica, científica, humanística o profesional, emanada de nuestra circunstancia y dirigida hacia ella, que manifiesta la capacidad universitaria de dar respuesta a las necesidades fundamentales del pueblo (alimentación, educación, empleo, salud, seguridad, servicios públicos y vivienda), a las*

transformaciones mismas de la realidad, y que impulse el cambio social en un sentido progresista de libertad e igualdad para todos.

- La dialectización de los parámetros categóricos produjo las siguientes oposiciones:
 - A₁ Alternativas viables / A₂ Alternativas deseables
 - B₁ Capacidad crítica / B₂ Capacidad propositiva
 - C₁ Libertad institucional / C₂ Libertad reconocida por el Estado

- La autoproducción de nuevos elementos es un procedimiento que estriba en formar elementos ternarios a partir de los opuestos dialécticos encontrados. Gracias a él, se pudo elaborar el modelo de autonomía *deseable y posible* para América Latina (A₂, B₂, C₂): el que permita la generación de alternativas deseables, académicas y conceptuales, científicas, humanísticas y profesionales, a través del ejercicio pleno de sus facultades autodeterminativas (académicas, gobierno, legislación, y manejo financiero y patrimonial), y el establecimiento de una dialéctica constructiva con el Estado y la sociedad, a fin de proyectarse socialmente, dar respuestas propias a los incesantes cambios reales y, sobre todo, con la meta de participar en la resolución de los candentes problemas nacionales como los relativos a alimentación, *educación*, empleo, salud, seguridad, servicios públicos y vivienda.

- Por tanto, creemos que sigue siendo viable y legítimo luchar por configurar una universidad autónoma dentro del mundo de la globalización, la economía del conocimiento y la revolución informática. Los países desarrollados, día a día, fortalecen y diversifican sus instituciones educativas, puesto que la producción de conocimientos se ha convertido en arma estratégica para mantener y acrecentar su posición de vanguardia. América Latina no está condenada a un lugar secundario dentro del nuevo (des) orden mundial, siempre y cuando configure sistemas educativos de acuerdo a su circunstancia, y abandone, una vez por todas, las imitaciones extralógicas y los dogmas imperantes. La autonomía se justifica, no sólo por haber sido un aporte original de la región, sino porque, ante el agravamiento de las injusticias y desigualdades sociales, nuestras sociedades requieren de una institución –como la Universidad pública– que sean conciencia crítica nacional, permanentemente nutran con sus alternativas (a la globalización, por ejemplo) y promuevan el cambio social, libertario e igualitario.

La autonomía (institucional) es una criatura de la universidad. Su crianza no ha sido sencilla, teniendo en cuenta las crisis económicas, políticas y sociales que ha sufrido América Latina. La autonomía ha atravesado diversas etapas en su desarrollo, dependiendo de cada configuración histórica. Así, cada modelo autonómico ha tenido su nacimiento, desarrollo, madurez y muerte, dependiendo de la experiencia específica.

Hoy, en Latinoamérica, impera la *autonomía académica* como modalidad fundamental universitaria. Pese al embate neoliberal y la crisis social resultante, los universitarios pugnan por cumplir con su responsabilidad social, y se esfuerzan por realizar la docencia, la investigación y la extensión de la cultura lo más próximos a la sociedad.

Sin embargo, la *autonomía académica* está lejos de alcanzar su madurez. Indudablemente, la autonomía es una conquista histórica que transformó cualitativamente el trabajo universitario. Le otorgó una libertad, sin la cual no hubiera dado los frutos que ya se consideran partes consustanciales de nuestras sociedades (ya no se notan porque nos habituamos a ellos). Así como resulta impensable la universidad sin autonomía real, tampoco es concebible las naciones sin sus casas de estudios superiores. No obstante, todavía son insuficientes o escasamente viables las alternativas universitarias. Impera la “universidad académica contestataria” sobre la “propositiva”. Son precarias sus articulaciones sociales y mantiene, por lo menos en ciencia y tecnología, una heteronomía real con las naciones desarrolladas.

La universidad auténticamente autónoma está por construirse. Su crianza a penas supera la infancia, pero tiene bases firmes y va por buen camino.

LISTA DE ABREVIATURAS

La base de datos final sólo contiene las referencias bibliográficas (para revisar las hemerográficas el lector tendrá que remitirse a cada capítulo), efectivamente consultadas, y el criterio de presentación es el orden alfabético. Los espacios en blanco significan que el texto no contenía la información necesitada o que el autor extravió el dato, exceptuando los referentes al casillero "UBICA" (ubicación), pues en estos casos, el libro en cuestión se encuentra en alguna biblioteca particular.

Lista de abreviaturas

- AHArgentina = Academia de Historia de Argentina
 BNArgentina = Biblioteca Nacional de Argentina
 BNMéxico = Biblioteca Nacional de México
 CCyDEL = Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos (México)
 CEE = Centro de Estudios Educativos (México)
 CESU = Centro de Estudios sobre la Universidad (México)
 COLMEX = Colegio de México
 FCPyS-UNAM = Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México
 FFyL-UNAM = Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México
 UDUAL = Unión de Universidades de América Latina (México)
 UIA = Universidad Iberoamericana (México)
 UNCórdoba = Universidad Nacional de Córdoba
 UNLa Plata = Universidad Nacional de La Plata

Id	La Autonomía		Universitaria		en América Latina		Referencias Bibliográficas		
	APEPAT	APEMAT	NOM	TITULO	LUGAR	EDIT	AÑO	VOL	UBICA
1	ADDINGTON	SYMONDS	John	El Renacimiento en Italia	México	FCE	1957	2 vols.	FFYL-UNAM
2	AGOSTI		Héctor	Para una política de la cultura	Buenos Aires	Medio Siglo	1969		BNArgentina
3	AGOSTI		Héctor, et al	La Reforma Universitaria, 1918-1958	Buenos Aires	FUBA	1959		
4	AGUILAR, Héctor	y MEYER	Lorenzo, Juan	A la sombra de la Revolución mexicana	México	Cal y Arena	1993		COLMEX
5	ALBERDI		Bautista,	Antología del pensamiento de lengua española	Culiacán, México	UAS	1982	2 Vols.	
6	Id.			Bases y punto de partida para la organización política de la República	Buenos Aires	Francisco Cruz	1914		
7	ALFONSO	EL DE	SABIO	Las siete partidas del rey don Alfonso el sabio	Madrid	Ediciones Atlas	1972	3 vols.	UIA
8	ALVAREZ	MORALES	Antonio	La ilustración y la reforma de la Universidad...	Madrid	Pegaso	1985		COLMEX
9	ARDAO		Arturo	Espiritualismo y positivismo en el Uruguay	México	FCE	1950		
10	AZUELA		Salvador, et al	La autonomía universitaria en...	México	UNAM	1979		FCPyS-UNAM
11	BAGU		Sergio	La realidad argentina en el siglo XX	México	FCE	1973		
12	BARREDA		Gabino, et al	Positivismo y porfirismo	México	SEP	1972		
13	BAYEN		Maurice Aubrey	Historia de las universidades	Barcelona	Oikos-Tau	1978		COLMEX
14	BELL		F.G.	El renacimiento español	Zaragoza	Editorial Ebro	1944		UIA
15	BELAVAL		Yvon	Historia de la filosofía. Racionalismo...	México	Siglo XXI	1984	Vol.6.	FCPyS-UNAM
16	BELTRAN	DE HEREDIA	Vicente	Los orígenes de la Universidad de Salamanca	Salamanca	Universidad de	1983		COLMEX
17	Id.			Francisco de Vitoria	Madrid	Labor	1939		COLMEX
18	BERNALES, Enrique	y ZOLEZZI	Lorenzo,	La autonomía universitaria en América Latina		op.cit.			
19	BETHELL		(ed.)	Historia de América Latina					

20	BIAGINI		Hugo	Espiritualismo y positivismo			Inédito		
21	Id.			El paradigma de la reforma universitaria en América Latina			Inédito		
22	Id.			Historia ideológica y poder social	Buenos Aires	Centro Editor de América	1992	3 vols.	
23	BONVECCHIO		Claudio (comp.)	El mito de la universidad	México	Siglo XXI	1991		COLMEX
24	BORRERO	CABAL	Alfonso	La universidad desde el Renacimiento hasta 1800		Seminario México-	1993-1994		UIA
25	BOWEN		James	Historia de la civilización occidental.	Barcelona	Herder	1979	t.II	UIA
26	BREMAUNTZ		Alberto	La educación socialista en México	México	Imprenta Rivadeneyra	1943		
27	BRITTON		John	Educación y radicalismo en México	México	SEP		2 vols.	FCPyS-UNAM
28	BUSTOS		Zenón	Anales de la Universidad Nacional de Córdoba	Córdoba		1902	3 vols.	UnCórdoba
29	CARDENAS		Antonio	El concepto de universidad en sus orígenes y en tres países europeos	Mérida, Venezuél	CETED	1978		CEE
30	CARREÑO		Alberto María	La Real y Pontificia Universidad de México, 1536-1865	México	UNAM	1961		COLMEX
31	CARRILLO	FLORES	Antonio, et al	"El control del Estado sobre la Universidad"	en PINTO...	La autonomía	...op.cit.		
32	CARRILLO	FLORES	Antonio	"Testimonio sobre la Universidad..."	en La	autonomía	...op.cit.		
33	CASEY		Alfredo	Evolución de las universidades argentinas	Argentina	Cortezas del Roble	1953		BNMéxico
34	CASO		Antonio	"La polémica sobre el marxismo". Obras completas	México	UNAM	1971	T.1.	FFyL-UNAM
35	CASO, Antonio y	LOMBARDO T.	Vicente	Rumbo de la universidad	México	Complejo Editorial	1973		
36	CASTIELLO	FERNANDEZ	Jaime	La universidad: estudio histórico-filosófico	México	Jus			UIA
37	CASTILLO		Isidro	México y su revolución educativa	México	Pax-México	1966	T.1.	
38	CERDAS Ana y VARGAS		Gerardo	La abolición del ejército en Costa Rica	Costa Rica	Imprenta Nacional	1988		CCyDEL
39	CERUTTI		Horacio (coord.)	Modernización educativa y universidad en América Latina	México	Magna Tierra	1990		
40	CERVANTES	DE SALAZAR	Francisco, et al	Humanistas del siglo XVIII	México				

41	CIRIA, Alberto y TI	SANGUINET Horacio	La Reforma Universitaria	Buenos Aires	Centro Editor de América	1983	2 vols	U de La Plata
42	Id.		Los reformistas	Buenos Aires	Jorge Alvarez	1968	T.VI	
43	COMISION CENTRO	AMERICANA PRO	ESTUDIO S	Los estudios generales y la reforma universitaria	México	COLMEX		COLMEX
44	COMISION DE	AFIRMACIO N DE LA	REVOLU CION...	Revolución Libertadora	Buenos Aires	Talleres Gráficos Julio	1976	UDUAL
45	COMISION TECNICA	DE ESTUDIOS	LEGISLA TIVOS	Compilación de legislación universitaria	México	UNAM	1977	T.1. FFyL-UNAM
46	COMTE		Auguste	Discurso sobre el espíritu positivo	Madrid	Alianza Editorial	1984	
47	Id.			Ensayo sobre un sistema de política positiva	México	UNAM	1979	
48	CONSEJO	NACIONAL DE	RECTOR ES	Las instituciones de educación superior en Costa Rica	Costa Rica	Oficina de Planificación	1979	CCyDEL
49	CONSEJO SUPERIOR	UNIVERSITA RIO	CENTRO AMERICA	CSUCA, 1948-1973	Costa Rica	Universidad de Costa	1973	UDUAL
50	COPELSTON		Frederick Daniel	Historia de la filosofía. De San Agustín a Escoto	México	Planeta	1993	T.2 y 3 FCPyS-UNAM
51	COSIO	VILLEGAS	(coord)	Historia general de México	México	COLMEX	1981	T.2 FCPyS-UNAM
52	COSIO	VILLEGAS	Daniel	Historia moderna de México	México	Hermes	1955	FCPyS-UNAM
53	COTLER		Julio, et al	Perú hoy	México	Siglo XXI	1971	FCPyS-UNAM
54	COUSIN		Victor Dardo, et al	"Universidad y sociedad"...en La Reforma Universitaria	BONVEC CHIO...	op.cit.		
55	CUNEO		Ezequiel A.		Caracas	Biblioteca Ayacucho	s/f	
56	CHAVEZ		José Carlos	¿De dónde venimos y a dónde vamos?	México	s/ed.	1946	
57	CHIARAMONTE		Carlos	Nacionalismo y liberalismo económico en Argentina	Buenos Aires	Solar	1971	
58	CHICO	GOERNE	Luis	La universidad y la inquietud de nuestro tiempo	México	Universidad Nacional de	1937	
59	DABENE		Olivier	Costa Rica: juicio a la democracia	Costa Rica	FLACSO	1992	CCyDEL
60	DANA	MONTAÑO	Salvador	La crisis argentina y la educación común superior	Buenos Aires	EMECE	1963	
61	DEWEY		John	Experiencia y educación	Buenos Aires			

62	DIAZ DE GAMARRA	Y DAVALOS	Juan Benito	Elementos de filosofía moderna	México	UNAM	1984	T.1.	FFyL- UNAM
63	DIAZ	DE OVANDO	Clementin a	La Escuela Nacional Preparatoria	México	UNAM	1972	2 vols.	
64	FERNANDEZ		Ana, et al	Ideario costarricense	Costa Rica	Universidad Nacional de	1993		UDUAL
65	FERNANDEZ RANGEL,	RIO ESTRADA	Carlos del	Las grandes universidades de Iberoamérica	México	BANOBRAS	1980		
66	FERRER		Aldo	La economía argentina	México	FCE	1963		
67	FLORIA, Carlos y	GARCIA	César	Historia política de la Argentina contemporánea	Madrid	Alianza Editorial	1988		FFyL UNAM
68	FRONDIZI		Risieri	La universidad en un mundo en tensiones	Buenos Aires	PAIDOS	1971		UNArgenti na
69	FRONDIZI, Risieri	y GARCIA	Jorge	El hombre y los valores en la filosofía latinoamericana del siglo XX	México	FCE	1975		FFyL- UNAM
70	FURLONG		Guillermo I	Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Rio de la Plata, 1536-1810	Buenos Aires	Guillermo Kraft	1947		COLMEX
71	GALDAMES		Luis José	La universidad autónoma	San José	Borraxe	1935		CESU
72	GARCIA		Fernando Jorge	Educación y desarrollo en Costa Rica	Buenos Aires	CEPAL- UNESCO	s/f		UDUAL
73	GARCIA	LAGUARDIA	Mario	La autonomía universitaria en América Latina	México	UNAM	1977		
74	GARCIA	STAHL	Consuelo	Síntesis histórica de la Universidad de México	México	UNAM	1978		
75	Id.			un anhelo de libertad. Los años y los días de la autonomía universitaria	México	UNAM	1978		
76	GARIN		Eugenio	La revolución cultural del Renacimiento	Barcelona	Grijalbo	1981		UIA
77	GARRO		Juan	Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba	Buenos Aires	Imprenta Biedma	1982		UNCórdob a
78	GOMEZ	MORIN	Manuel	1915 y otros ensayos	México	Jus	1973		
79	GOMEZ	OYARDUN	Galo	La universidad: sus orígenes y evolución	México	UNAM	1979		UDUAL
80	GONZALEZ		Julio	La emancipación de la universidad	Buenos Aires	Talleres Gráficos	1929		UNCórdob a
81	GONZALEZ	CASANOVA	Pablo, et al	América Latina: historia de medio siglo	México	Siglo XXI	1979	2 vols.	FCPyS- UNAM
82	GONZALEZ	GONZALEZ	Enrique	Proyecto de estatutos ordenados por el virrey Cerralvo	México				



83	GONZALEZ	GONZALEZ	Enrique, et al	Universidades españolas americanas	España	Consejo Superior de			COLMEX
84	GONZALEZ		Joaquín V.	Ideas de Reforma Universitaria	Buenos Aires	s/ed	1904		
85	GONZALEZ	OROPEZA	Manuel	Génesis de la Ley Orgánica de la UNAM	México	UNAM	1980		
86	GONZALEZ DE RAPARIEGOS,	SAINZ DE ZUÑIGA,	Cándido	Historia de las universidades hispánicas...	Madrid		1959		COLMEX
87	GUTIERREZ		Juan María	Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza superior en	Buenos Aires	Imprenta del siglo	1868		AH de Argentina
88	GUEVARA	NIEBLA	Gilberto	La rosa de los cambios	México	Cal y Arena	1990		UIA
89	GUIDICI		Ernesto	La revolución científico-técnica y la universidad	Buenos Aires	Polémica	1968		
90	HALE		Charles A.	La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX	México	Vuelta	1991		
91	HALPERIN	DONGHI	Tulio	Historia de la Universidad de Buenos Aires	Buenos Aires	EUDEBA	1962		CESU
92	HAYA	DE LA TORRE	Victor	La reforma universitaria y la realidad social	en MAZO,	Gabriel, La reforma.	op.cit		
93	HERR		Richard	España y la revolución del siglo XVIII	Madrid	Aguilar	1975		
94	HERRERA, Rosalia y	RODRIGUEZ	María	Universidad y reformismo en Costa Rica	San José	ÉDUCA	1994		
95	HERRING		Hubert	Evolución histórica de América Latina	Buenos Aires	EUDEBA	1972		UIA
96	HUMBOLDT		Guillermo de, et al	La idea de universidad en Alemania	Buenos Aires	Sudamerican a	1959		
97	INGENIEROS		José	La evolución de las ideas argentinas	Buenos Aires	Mar Océano	1961	T.V	FCPyS- UNAM
98	Id.			La universidad del porvenir. Obras completas	Buenos Aires	Mar Océano	1961	T.VI	FCPyS- UNAM
99	JIMENEZ		Alberto	Historia de la universidad española	Madrid	Alianza Editorial	1971		UIA
100	JIMENEZ	MIER Y TERAN	Fernando	Coyuntura en que surge la Ley Orgánica de la UNAM	México	UNAM			
101	JIMENEZ	RUEDA	Julio	Historia de la cultura en México	México	Cultura	1960		FCPyS- UNAM
102	Id.			Historia jurídica de la Universidad de México	México	UNAM	1955		UIA
103	Id.			Las constituciones de la antigua Universidad	México	FFyL-UNAM			

104	KAGAN		Richard	Studente and society in early modern Spain	USA	John Hopkins University	1974		COLMEX
105	KAPLAN		Marcos, et al	La autonomía universitaria en América Latina	México	UNAM	1979	Vol. II	FCPyS-UNAM
106	KLEINER		Bernardo	20 años de movimiento estudiantil reformista (1943-1963)	Buenos Aires	Platina	1964		U.N. De Córdoba
107	KORN		Alejandro	Influencias filosóficas en la evolución nacional en...	Buenos Aires	Claridad	1949	Vol.3	
108	Id.			Reforma Universitaria. Obras completas	op.cit.				
109	KRAUZE		Enrique	Caudillos culturales en la Revolución Mexicana	México	Siglo XXI	1982		
110	LAJOUS		Alejandra, et al	Historia de la Revolución mexicana, 1928-1934	México	COLMEX	1981	V.12	FCPyS-UNAM
111	LANNING		John Tate	Reales cédulasde la Real y Pontificia Universidad de México	México	Imprenta Universitaria	1946		UIA
112	LASCARIS		Constantino	Desarrollo de las ideas en Costa Rica	San José	Costa Rica	1975		UDUAL
113	LEMOINE		Ernesto	La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda	México	UNAM	1970		
114	LEON	PINELO	Antonio de	Recopilación de Indias	México	Manuel Porrúa	1992	t.1.	IJJ-UNAM
115	LERNER		Victoria, et al,	Historia de la Revolución mexicana, 1934-1940	México	COLMEX	1979	V.17	FCPyS-UNAM
116	LIPSET, S.M. y	SOLARI	Aldo (comp).	Elites y desarrollo en América Latina,	Buenos Aires	PAIDOS	1971		
117	LOWY		Michael	El marxismo en América Latina	México	Era	1980		
118	LOYOLA		Ignacio	Obras completas	Madrid	BAC	1952		UIA
119	LUNA	ARROYO	Antonio (comp)	La obra educativa de Narciso Bassols	México	Patria	1934		UIA
120	LUPERI		Francisco	Universidad Nacional de Córdoba	Córdoba	UNCórdoba	1973		
121	LLINAS		Edgar	¿Era autónoma la Real y Pontificia Universidad de México	México	UNAM	1979		
122	MAGALLON	ANAYA	Mario	Dialectica de la filosofía latinoamericana	México	UNAM	1991		
123	MANGANIELLO		Ethel	Historia de la educación argentina	Buenos Aires	Librería del Colegio	1980		BN de Argentina
124	MARIATEGUI		José Carlos	Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana	México	Era	1979		

Estudio histórico-jurídico de la									
125	MARIA Y CAMPOS	Alfonso de	México	UNAM	1975				
126	MARINI, Ruy Mauro y MILLAN	Margara (coord)	México	El Caballito	1994	3 vols.		FCPyS-UNAM	
127	MARISCAL	Nicolás	San Salvador	UCA	1983			FCPyS-UNAM	
128	MARSISKE	Renate	México	UNAM	1989				
129	MARTINEZ	Isidoro	Córdoba	UNCórdoba	1968				
130	MARTINEZ DE LA ROCA	Salvador	México	Joan Boldo i Clement	1986				
131	MARTINEZ PAZ	Enrique	Córdoba	UNCórdoba	1941			COLMEX	
132	MARTINEZ PAZ	Fernando	Córdoba	Universidad Nacional de	1986				
133	MAYO	Sebastián	Argentina	Bear	1964			UIA	
134	MAZO	Gabriel del	Lima	Universidad Mayor de	1967	3 vols.			
135	Id.		Buenos Aires	El Ateneo	1955			UIA	
136	Id.		Buenos Aires	Del Plata	1957				
137	MEJIA	Tirso-Ricart	Santo Domingo	Editorial de la UASD	1981			UDUAL	
138	MENDEZ ARCEO	Sergio	México	Consejo de Humanidades	1952			UIA	
139	MENDEZ PLANCARTE	Gabriel	México	UNAM	1994				
140	Id.		México	UNAM	1991				
141	MENDIETA Y NUÑEZ	Lucio	México	UNAM	1980				
142	MENESES	Ernesto	México	UIA	1988			UIA	
143	MIGNONE	Emilio, et al	Washington	OEA	1986				
144	MONDOLFO	Rodolfo	Buenos Aires	EUDEBA	1972			COLMEX	
145	MONGE ALFARO	Carlos	Costa Rica	Revista de la U de C. R.	1966				

146	MONTEFORTE TOLEDO	Mario	Centroamérica	México	UNAM	1972	2 vols	
147	MORENO	MONTES DE OCA	Rafael, et al	Estudios de historia de la filosofía en México	México	UNAM	1985	
148	Id.			La universidad de Antonio Caso: comunidad libre de cultura	México	UNAM	1989	
149	MORNER		Magnus	Estado, razas y cambio social en la Hispanoamérica colonial	México	Sepsetentas	1974	no.128
150	PALACIOS		Alfredo	La universidad nueva	Buenos Aires	Gleizer	1957	UNLa Plata
151	PEREÑA	VICENTE	Luciano	La Universidad de Salamanca, forja del pensamiento político...	Salamanca	Universidad de Salamanca	1954	UIA
152	PEREZ	LINDO	Augusto	Universidad, política y sociedad	Buenos Aires	EUDEBA	1985	UBA
153	PINTO	MAZAL	Jorge	La autonomía universitaria. Antología	México	UNAM	1974	
154	Id.			El consejo universitario	México	UNAM	1973	COLMEX
155	PLAZA	Y JEAN	Cristobal Bernardo	Crónica de la Real y Pontificia Universidad de México	México	Nacional de	1931	2 vols. UIA
156	PODER	EJECUTIVO	FEDERAL	La revolución libertadora y la universidad	Buenos Aires	Ministerio de Educación	1957	UDUAL
157	PODER EJECUTIVO Y	LEGISLATIVO DE	LA UNION	Recopilación de leyes y decretos y providencias	México	Poder...	1867	IJJ-UNAM
158	PORTANTIERO		Juan Carlos	Estudiantes y política en América Latina	México	Siglo XXI	1978	
159	PRADO		Javier	"El problema de la enseñanza"	en ZEA, Leopoldo	Pensamiento	...op.cit.	
160	PUIGROSS		Adriana	Imperialismo y educación en América Latina	México	Nueva Imagen	1980	
161	RAMOS		Samuel	"Historia de la filosofía en México" en Obras completas	México	UNAM	1990	FFyL-UNAM
162	Id.			"Veinte años de educación en México" en...op.cit.				
163	RASHDALL		Hastings	The universities of Europe in the Middle Ages	London	Oxford University	1936	3 vols. COLMEX
164	RIBEIRO		Darcy	La universidad necesaria	México	UNAM	1982	
165	RIPA	ALBERDI	Héctor	"La Reforma Universitaria"	en MAZO, Gabriel	La reforma...	op.cit.	
166	ROBLES		Oswaldo	Filósofos mexicanos del siglo XVI	México	Librería Manuel		FFyL-

167	ROCA		Deodoro, et al	La Reforma Universitaria, 1918-1998	Argentina	La Página	1998	PUEL
168	ROCA		Deodoro	"La nueva generación americana"	en PORTAN	...op.cit.		
169	RODRIGUEZ		María Elena	La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 y su vigencia	México	UNAM	1972	UDUAL
170	RODRIGUEZ	BUSTAMANT E	Norberto	Debate parlamentario sobre la ley Avellaneda	Buenos Aires	UBA	1959	UIA
171	RODRIGUEZ	BUSTAMANT E	Norberto, et al	Los intelectuales argentinos y su sociedad	Argentina	Libera	1967	UN La Plata
172	RODRIGUEZ	CRUZ	Agueda María	La Universidad en Hispanoamérica	Madrid	MAPRE	1992	FFyL- UNAM
173	Id.			Historia de las universidades hispanoamericanas	Bogotá	Instituto Caro y Cuervo	1973	
174	Id.			El oficio de rector en la Universidad de Salmamanca...	Salamanca	Universidad de	1979	UDUAL
175	ROIG,		Arturo Andrés	El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900	México	José Cajica	1972	
176	Id.			Los kraiusistas argentinos Situaciones e ideologías en América	México	José Cajica	s/f	
177	ROMERO		José Luis	Latina	México	UNAM	1981	
178	ROUQUIE		Alain (comp.)	Argentina hoy	México	Siglo XXI	1982	FFyL- UNAM
179	RUIZ	CASATANED A	María del Carmen	La Universidad Libre	México	UNAM	s/f	COLMEX
180	SAINZ	DE ROBLES	Federico Carlos	Esquema de una historia de las universidades...	Madrid	Aguilar	1944	COLMEX
181	SANCHEZ		Luis Alberto	La universidad latinoamericana	Guatemala	Universitaria	1949	UDUAL
182	SARMIENTO		Domingo F.	Facundo o civilización y barbarie	Caracas	Biblioteca Ayacucho	1977	BNArgenti na
183	Id.			Educación popular	Buenos Aires	Banco de laprovincia	1989	Bnargenti na
184	SHULGOVSKI		A.F., et al	Latinoamérica	México	UNAM	1979	No.12
185	Id.			México en la encrucijada de su historia	México	Ediciones de Cultura	1977	
186	SIEBZEHHNER		Batia	La universidad americana y la ilustración	Madrid	MAPFRE	1994	BN de Chile
187	SIEGRIST	CLAMONT	Jorge	En defensa de la autonomía universitaria	México			

188	SIERRA		Justo, et al	La autonomía universitaria. Antología	México	UNAM	1974	
189	Id.			La evolución política del pueblo mexicano. Obras completas	México	UNAM	1948	T.XII
190	Id.			La educación nacional	México	UNAM	1948	T.VIII
191	SILVA	HERZOG	Jesús	Una historia de la universidad de México y sus problemas	México	Siglo XXI	1974	
192	SKIDMORE, Thomas	y SMITH	Peter	Historia contemporánea de América Latina,	Barcelona	Crítica		
193	SOLARI		Aldo, et al	Estudiantes y política en América Latina	Caracas	Monte Avila	1968	
194	SOLARI		Manuel	Historia de la educación argentina	Buenos Aires	PAIDOS	1949	BNArgentina
195	SOLER		Ricaurte	El positivismo argentino	México	UNAM	1980	COLMEX
196	STEGER		Hanns-Albert	Las universidades en el desarrollo social de América Latina	México	FCE	1974	UDUAL
197	SUAREZ	FERNANDEZ	Luis	Historia de España. Edad Media	Madrid	Gredos	1978	UIA
198	TAMAYO		Rolando	La universidad, epopeya medieval	México	UNAM-UDUAL	1987	UDUAL
199	TEDESCO		Juan Carlos	Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)	Buenos Aires	Centro Editor de A.L.	1982	
200	TERAN		Oscar	América Latina: positivismo y nación	México	Katún	1983	
201	TORCHIA	ESTRADA	Juan Carlos	La filosofía en la Argentina	Washington	Unión Panamericana	1961	
202	TUNNERMANN	BERNHEIM	Carlos	Sesenta años de la Reforma Universitaria de Córdoba	Costa Rica	EDUCA	1978	UDUAL
203	Id.			Ensayos sobre la teoría de la universidad	Managua	Vanguardia	1990	UDUAL
204	Id.			Estudios sobre la teoría de la universidad	San José	EDUCA	1983	UDUAL
205	Id.			Universidad, historia y reforma	Managua	EDUCA	1983	UDUAL
206	TUNNERMANN	BERNHEIM	Carlos, et al	Pensamiento universitario centroamericano	Costa Rica	EDUCA	1980	UDUAL
207	Universidad de	Buenos Aires	Aires	Discursos pronunciados en el acto inaugural de cursos de 1965	Buenos Aires	UBA	1965	UBA
208	Id.			Aportes para la nueva universidad	Buenos Aires	UBA		



209	VARGAS	LLOSA	Mario	Reflexiones sobre una moribunda	folleto			
210	VASCONCELO	S	José	"De Robinson a Odiseo. La Universidad en Antología de textos sobre la	México	FCE	1981	
211	VAZQUEZ	VERA	Josefina	Nacionalismo y educación en México	México	COLMEX	1979	
212	VEGA	CARBALLO	José Luis, et al	Centroamérica en crisis	México	COLMEX	1980	FCPyS- UNAM
213	VERA CRUZ		Alonso de la	Los libros del alma	México	Imprenta Universitaria	1942	FFyL- UNAM
214	VIGNAUX		Paul	El pensamiento en la Edad Media	México	FCE	1954	
215	VILLARAN		Manuel Vicente	"Misión de la universidad... Los métodos de la epistemología prospectiva	en ZEA	Leopoldo,	Pensamie nto	...op.cit.
216	VILLARREAL	DOMINGUEZ	Enrique	El pensamiento mexicano en el siglo XX	México	FCE	1998	CESU
217	VILLEGAS		Abelardo		México	FCE		
218	VIÑAS		Raúl Horacio	El mito de la reforma	Santa Fe	Juventud Universitaria	1953	
219	VITORIA		Francisco de	Relecciones. Del Estado, de los indios y del derecho de guerra	México	Porrúa	1985	
220	WEINBERG		Gregorio	Trayectoria histórica de la Universidad de Buenos Aires	México	UNAM	1972	COLMEX
221	WIERUSZOWS KI		Helene	The medieval university, masters, students learning	USA	D. Van Nostrand	1966	COLMEX
222	YAÑEZ		Agustín	Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra	México	UNAM	1962	UIA
223	YEPES	DEL CASTILLO	Ernesto	Perú 1820-1920. Un siglo...	Lima	IEP- Campodonic	1972	FCPyS- UNAM
224	ZEA		Leopoldo	Pensamiento positivista latinoamericano	Caracas	Biblioteca Ayacucho	sff	FFyL- UNAM
225	Id.			El pensamiento latinoamericano	Barcelona	Ariel	1976	FCPyS- UNAM
226	Id.			El positivismo en México	México	FCE	1993	
227	Id.			La autonomía universitaria como institución latinoamericana	México	UNAM	1988	
228	Id.			Latinoamérica en la encrucijada de la historia	México	UNAM	1981	
229	Id.			La filosofía como compromiso de liberación	Caracas	Biblioteca Ayacucho	1991	FFyL- UNAM



ÍNDICE

PRESENTACION	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. EL NACIMIENTO DE LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA	
INTRODUCCION	17
PRIMERA PARTE	
I. ANTECEDENTES	
1. EL STUDIUM BOLONÉS	24
2. LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	33
3. LA REAL Y PONTIFICIA UNIVERSIDAD DE MÉXICO	48
II. AMÉRICA LATINA	
1. LA UBA Y LA CONCEPCIÓN UNIVERSITARIA DE JUAN MARÍA GUTIÉRREZ	62
2. LA UNIVERSIDAD POSITIVISTA	79
Referencias	105

SEGUNDA PARTE

III. EL NACIMIENTO DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA

	113
1. LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	114
2. LA REFORMA UNIVERSITARIA (1918-1930)	126
Referencias	169

CAPÍTULO. II. MODELOS DE AUTONOMIA UNIVERSITARIA EN AMERICA LATINA

INTRODUCCION	174
LA AUTONOMÍA CLAUSTRAL	183
Referencias	242
LA AUTONOMÍA POLÍTICA	246
Referencias	307
LA AUTONOMÍA ACADÉMICA	310
Referencias	355

CAPÍTULO III. LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA COMO SISTEMA

INTRODUCCIÓN	358
LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA: DETERMINACIÓN DE LOS PARÁMETROS CATEGÓRICOS	
EL PARÁMETRO GENÉTICO	364
EL PARÁMETRO OPERACIONAL	373
EL PARÁMETRO LIMITANTE	385
LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: LA DIALECTIZACIÓN DE LOS PARÁMETROS CATEGÓRICOS	397
LA AUTOPRODUCCIÓN DE NUEVOS ELEMENTOS	406
CONCLUSIONES	415
LISTA DE ABREVIATURAS	429
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	430