

A 100 años de la Reforma Universitaria. Tres postulados para pensar la universidad hoy

Mónica Marquina(1)

Resumen

Lo que sigue no va a ser original como aporte a las distintas formas de pensar la Reforma en la actualidad, pero no por ello será en vano discusión algunas cuestiones que muchas veces se asumen como dadas, y que quizá merezcan alguna reflexión con mayor profundidad. Para ello, partiremos de un primer interrogante general: ¿Qué significa hoy ser reformista a la luz de los principios del '18? Posteriormente, rescato tres postulados del Movimiento Reformista -calidad de la enseñanza, extensión y democratización - que serán analizados en su significado tanto en el pasado como en la actualidad. Concluyo sumándome a la gran mayoría que sostiene que, si bien los tiempos han cambiado, sus postulados están tan vigentes como en el '18, porque sigue y seguirá presente el "orden conservador" ante el cual los Reformistas lucharon.

Summary

What follows is not going to be original as a contribution to the different ways of thinking about the Reformation nowadays, but it will not be in vain discussion some questions that are often assumed as given, and that perhaps deserve some reflection in greater depth. To do this, we will start with a first general question: What does it mean to be a reformer today in light of the principles of '18? Later, I rescued three postulates of the Reform Movement -quality of education, extension and democratization- that will be analyzed in their meaning both in the past and in the present. I conclude adding to the great majority that maintains that, although the times have changed, their postulates are as valid as in '18, because the "conservative order" continues and will continue to be present before which the Reformists fought.

Palabras Clave: Reforma Universitaria; movimiento reformista; orden conservador; enseñanza reformista

Keywords: University reform; reformist movement; conservative order; reformist education

Fecha de recepción: 14/11/2018
Primera Evaluación: 17/11/2018
Segunda Evaluación: 27/11/2018
Fecha de aceptación: 01/12/2018

Introducción

La conmemoración del Centenario de la Reforma permitió felizmente la generación de una enorme cantidad de producciones con diferentes propósitos y perspectivas. Algunas reflexiones han tenido como fin la evocación de aquel movimiento, otras la revisión histórica. Gran parte de ellas se orientan a resignificar los principios de la Reforma para los tiempos que corren. Hay una apropiación generalizada de su valor y significado, y es muy bienvenido que así sea si ello sirve para reflexionar y articular el pasado, el presente y el futuro de nuestra universidad.

Lo que sigue no va a ser original como aporte a las distintas formas de pensar la Reforma en la actualidad. Pero no por ello será en vano poner en discusión algunas cuestiones que muchas veces se asumen como dadas, y que quizá merezcan alguna reflexión con mayor profundidad. Para ello, partiremos de un primer interrogante general: ¿Qué significa hoy ser reformista a la luz de los principios del '18? Posteriormente, rescato tres postulados del Movimiento Reformista -calidad de la enseñanza, extensión y democratización- que serán analizados en su significado tanto en el pasado como en la actualidad. Concluyo sumándome a la gran mayoría que sostiene que, si bien los tiempos han cambiado, sus postulados están tan vigentes como en el '18, porque sigue y seguirá presente el "orden conservador" ante el cual los Reformistas lucharon.

¿Qué significa hoy ser reformista a la luz de los principios del '18?

Entre el pasado y el presente hay un punto de partida común para responder a este interrogante. Pensemos ante qué o quienes se plantaron los jóvenes reformistas: ante un "orden conservador", descrito claramente en el Manifiesto Liminar:

"Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. (...) Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud" (Manifiesto Liminar, 1918).

Responder el interrogante sobre qué es ser reformista hoy nos lleva a identificar en dónde está hoy ese orden conservador

ante el cual necesitamos posicionarnos como actores universitarios desde un genuino pensamiento crítico. En general, el desafío de ubicar a los distintos órdenes conservadores a lo largo de la historia de la universidad no fue una tarea compleja. Fue fácil identificarlo -aunque no transitarlo- en los duros años dictadura, cuando la universidad estuvo censurada y reprimida. La dictadura cercenó principios fundamentales de la vida académica reformista. Suprimió la libertad de cátedra, designó en forma discrecional y arbitraria a los nuevos docentes que llegarían a los cargos. La política implementada por la dictadura hacia la Universidad incidió negativamente también en su rol en la vida científica y cultural. Aquellos años fueron testigos entonces de un progresivo retiro de la Universidad de los procesos de creación de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, ya sea por la represión y la expulsión de científicos y docentes altamente calificados, como por la reducción de financiamiento (Buchbinder, 2005).

También fue claro distinguir en los años '90, sobre todo en la discusión de la Ley de Educación Superior, a un orden conservador que instauraba una universidad elitista, eficiente y arancelada. Curiosamente esa norma nos ha venido rigiendo desde entonces. Más allá de las distintas gestiones que tuvieron la posibilidad de derogarla, apenas fue emparchada. Así fue como el sistema universitario se reconfiguró en los '90, expandiéndose con nuevas lógicas y robusteciéndose con la aparición

de nuevos organismos intermedios que fueron quitando gradualmente el poder autónomo que históricamente detentaron las universidades en tiempos democráticos.

La diferencia hoy, respecto de esos momentos, es que estamos ante un orden conservador menos visible. Ese orden lo sostiene la inercia, muchas veces la burocracia, o los intereses particulares de los distintos actores en juego. Y esto es lo que hace más complejo al escenario actual, porque en más de una vez somos nosotros, desde nuestros lugares, los que colaboramos con ese *statu quo* al que los reformistas dijeron basta en el '18. La idea que propongo es hacer el ejercicio de encontrar ese lugar específico que, en diversos temas de actualidad, nos coloque y nos diferencie tanto del orden conservador tradicional como de otros órdenes conservadores. Para ello, sugiero tomar tres pilares reformistas con los que los jóvenes del '18 trataron de marcar diferencia, frente al orden conservador: 1) la calidad, 2) la extensión, y 3) la democratización.

El contexto de la Reforma

Antes, merece recordar el contexto en el que el movimiento reformista se desarrolló, y que le sirvió de base para su despliegue. Por un lado el mundo estaba cambiando, había terminado la primera guerra mundial, las izquierdas, en sus diferentes vertientes en el mundo, empezaban protagonizar el escenario político mundial. La Revolución Rusa y los movimientos social-demócratas

planteaban debates de revolución o reforma que impregnaron el pensamiento de los jóvenes reformistas. En América Latina, la Revolución Mexicana, y diversas corrientes de pensamiento latinoamericano que comenzaban a emerger, inspiraron también el espíritu de los reformistas. Pese a que se reconocen como autodidactas de la Reforma⁽²⁾, influyeron en estos jóvenes algunos pensadores que luego fueron identificados como los “Maestros de la Juventud”, entre ellos Rubén Darío, José Martí, Manuel González Prada, José Vasconcelos y José Enrique Rodó (Pitelli y Hermo, 2010).

A nivel nacional, además de que el movimiento de la reforma surge desde los jóvenes, se manifiesta en el marco de un proceso de apertura social a nuevos sectores, las clases medias. Son sectores mayoritariamente representados por la Unión Cívica Radical, un partido político que en 1916 lleva al poder a un presidente consagrado por primera vez por el sufragio universal, obligatorio y secreto, como resultado de las primeras elecciones libres y sin fraude de la historia argentina. Como lo plantea Tunnermann (1998:105): “La llegada del radicalismo argentino al poder en 1916, mediante el ejercicio del sufragio universal, representa el ascenso político de las capas medias, vigorizadas por el torrente inmigratorio”. En este marco, dice el mismo autor: “El gobierno radical de Hipólito Irigoyen les brindó su apoyo, pues veía en la Reforma una manera de minar el predominio conservador. Todo esto contribuyó a dar al Movimiento

un marcado sesgo político, que para algunos no fue favorable para el logro de sus propósitos académicos, olvidando que toda verdadera reforma universitaria supone, necesariamente, cambios políticos. (Tunnermann, 1998:106).

El postulado de la calidad de la enseñanza en la Reforma

En términos de lo que hoy entendemos por calidad de la enseñanza, los reformistas discutían los planes de estudio obsoletos, cristalizados, vinculados con las perspectivas más retrogradadas que no atendían a la nueva ciencia y que claramente ponía al conocimiento ante el desafío de la modernización. También se oponían a las metodologías de enseñanza tradicionales que obstruían el acceso al saber. Así lo expresa el Manifiesto Liminar:

“La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia”.

La calidad de la enseñanza reformista también estaba vinculada al acceso a los cargos docentes, en el marco de un orden profesoral representante del *statu quo*. El

movimiento de la Reforma tuvo entre sus acciones la denuncia del carácter vitalicio de los miembros de las academias, a cargo de las cátedras y responsables de un mecanismo de selección de profesores con serias acusaciones de arbitrariedad. Además, el mecanismo de acceso y promoción mostraba la ausencia de una carrera académica. El sistema vigente no consideraba como candidatos para la elección de titulares a aquellos profesores que ejercían la función docente como profesores libres o suplentes (Marquina, 2009). En efecto, de las dos grandes categorías de profesores existentes, los titulares eran designados, por lo general, por criterios políticos y permanecían en el cargo de manera vitalicia. Por su parte, los suplentes no cobraban por sus clases y debían afrontar procesos rigurosos de selección que no conllevaban ningún privilegio para convertirse en el futuro en profesores titulares.

“La juventud Universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de “hoy para ti, mañana para mí”, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes

estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia” (Manifiesto Liminar).

El Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios reunido en Córdoba en julio de 1918 postuló al concurso periódico como fórmula para resolver el problema de la selección de docentes. Este principio fue incluido en un Proyecto de Ley Universitaria y en el Proyecto de Bases Estatutarias, aprobados en ese congreso de estudiantes. Sobre la periodicidad de cátedra sostuvo el Dr. Brum en la sesión extraordinaria del 12 de junio de 1918, acta No 6 de ese Primer Congreso:

“El catedrático sólo debe retener su cátedra mientras sea el que mejor puede enseñar la materia correspondiente, pero ese derecho, por la propia naturaleza del magisterio, se extingue cuando aquella condición desaparece, es decir, cuando hay otro que lo aventaje”. (Del Mazo, 1941:36).

Asimismo, las bases para la nueva organización de las universidades nacionales dicen:

“Y si la lucha por la vida se cumple inexorablemente en todos sus órdenes, ¿por qué en las universidades hemos de asegurar al débil trabando la selección espiritual, que es la vida de la ciencia y del conocimiento? Ábrase la cátedra a todas las corrientes, facilítese el acceso a ella a todo el que reúna la presunción de su capacidad, déjese al alumno el derecho de elegir a sus maestros, suprimase la asistencia obligatoria, arrúmbese los prejuicios tradicionalistas de la antigua organización docente y sólo entonces una vez suprimidas las diferencias y extinguidos los privilegios, la universidad será pórtico y palestra, amplitud y lucha, tolerancia y controversia” (Del Mazo, 1941:52-53).

Claramente el pensamiento reformista que sustenta esta propuesta consistía en el aseguramiento de criterios transparentes para la elección del mejor candidato, que no debían estar en una futura ley, pero que sí fueron plasmados en el documento de Bases Estatutarias sobre las que se redactarían los nuevos estatutos. Además de establecer la asistencia no obligatoria a clases y la selección de docentes en conferencia pública, al referirse a los profesores titulares dicho documento consignaba que:

“Las ternas para el nombramiento de profesores titulares serán formadas con personas que ejerzan o hayan ejercido la docencia en alguna universidad, ya sea como profesores libres, titulares, suplentes o bajo

cualquier otra denominación. (...) Los candidatos serán elegidos por concurso de examen, de títulos o de cualquier otra clase; o por dos tercios de votos del Consejo Directivo. Este pasará al superior la terna acompañada de un informe que expresará los fundamentos tenidos para la elección, haciendo constar respecto de cada candidato: cómputo de asistencia de los estudiantes; número de conferencias anuales; antigüedad en la docencia y concepto del cuerpo directivo proponente sobre su aptitud docente y capacidad científica. Dicho informe deberá ser publicado antes de elevarse la terna al Poder Ejecutivo. (...) El profesor elegido por el Poder Ejecutivo será nombrado por un período de seis años; pero al cabo de ese período podrá ser confirmado por otro igual por dos tercios de votos del Consejo Directivo, y así sucesivamente”. (Del Mazo, 1941: 194-195).

Se ampliaba así la base sobre la cual seleccionar al docente, considerando sus antecedentes como docentes titulares, libres o suplentes, y se definía al concurso periódico como la instancia de selección privilegiada. A fin de evitar criterios arbitrarios, el documento establecía el requisito de que se elevaran los criterios considerados para la selección junto con la terna seleccionada, los que se enuncian específicamente: cantidad de estudiantes asistentes a las clases, conferencias dictadas, antigüedad, aptitud y capacidad científica. Con esta ampliación, la libertad de cátedra

se constituyó en el canal hacia las nuevas ideas de una nueva generación de jóvenes profesores, contribuyendo a la calidad de la enseñanza porque emergieron nuevos contenidos y nuevas formas de dictarlos.

Mediante la docencia libre, “el gran motor de la reforma del profesorado” en palabras de Del Mazo, se creaban cátedras paralelas a las oficiales, permitiendo al estudiante optar entre ellas. La cátedra libre se transformó también en la forma más común de iniciarse en la docencia, ya que de ellos debían seleccionarse los titulares. Sí fue posible el acceso a las cátedras de intelectuales y profesionales de cualquier procedencia social o credo ideológico, sobre la base de su competencia. La periodicidad de los nombramientos, o el derecho de veto que algunas Universidades reconocieron a los estudiantes, también apuntaron a la renovación docente y a la calidad de la enseñanza (Tunnerman, 1998:121).

Así, los nuevos estatutos garantizaron un lento proceso de renovación del cuerpo de profesores, tanto en términos generacionales como sociales, al posibilitarse el acceso de sectores de clase media y no exclusivamente de individuos provenientes de familias destacadas de la elite (Buchbinder, 2005). Colaboró el aumento de la matrícula, que exigió más docentes al frente de cursos, con la consecuente participación de profesores titulares y suplentes en la elección de las autoridades, lo que dio lugar a la renovación del profesorado universitario.

El postulado de la extensión en la Reforma

Si bien el concepto de “extensión universitaria” puede rastrearse en Europa ya en el siglo XIX, en América Latina el campo conceptual de la extensión universitaria es hijo del movimiento reformista del 18, asociado a la «función social de la universidad», a la «proyección al pueblo de la cultura universitaria» y a la «atención a los problemas nacionales» (Menéndez, 2017).

La Reforma incorporó la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural como una de las misiones de la Universidad latinoamericana. Así, a las funciones tradicionales de la universidad, como la docencia y la investigación, se incorpora un nuevo propósito para vincularse de modo más estrecho con la sociedad y sus problemas. Puntos de este programa fueron las “Universidades Populares”, las actividades culturales de extramuros, las “Escuelas de Temporada”, la colaboración obrero-estudiantil. “Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esa misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyeron a definir el perfil de la Universidad latinoamericana al asumir éstas, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo” Tunnermann, 1998:119).

En este marco, los jóvenes del '18 promovieron el periodismo universitario como el mejor medio de esa generación

para colaborar con una “cultura colectiva y “severa ética individual” a través de un diario universitario para la “obra de divulgación cultural y como la más noble tribuna de la mentalidad joven de la Patria”, así como promover la organización de las bibliotecas de los centros de estudiantes.

Desde esta concepción de la extensión, sostuvo Gabriel Del Mazo:

“el afán de proyectar la labor Universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos de la reforma, dio origen a una nueva función para la Universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la Universidad, representan para varios teóricos de la Universidad Latinoamericana la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo”. (1968: 42)

Tan es así que el movimiento reformista tuvo impacto no solo en universidades de América Latina en su conjunto, sino también en el sistema político de muchos países a través de los partidos políticos reformistas, así como otros movimientos y corrientes de pensamiento que excedieron el ámbito universitario para la lucha política. Esta propagación del movimiento a lo largo y ancho de América

Latina demostró ser una respuesta a necesidades y circunstancias similares experimentadas en toda la región. Como afirma Tunnemann (1998) “se trató de un movimiento latinoamericano que surgió en la Argentina, al darse allí una serie de factores que precipitaron su irrupción, y no de una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino. Por eso, la publicación del Manifiesto desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países, que pusieron el problema universitario en el primer plano de las preocupaciones nacionales. (Tunnemann, 1998: 114).

Por ejemplo en Perú, en 1919, los estudiantes de San Marcos adoptaron el ideario de la Reforma de Córdoba y al siguiente año el primer Congreso Nacional de Estudiantes establece la creación de las “Universidades Populares González Prada”, centros que reunieron a obreros, estudiantes e intelectuales. También el Movimiento de la Reforma en Perú devino en una consecuencia política concreta: la fundación, por Haya de la Torre, de la “Alianza Popular Revolucionaria Americana”, el APRA. Otro elemento que aportaron los dirigentes peruanos fue la incorporación de lo indígena en los programas de acción política. La corriente de pensamiento marxista dentro del Movimiento estuvo representada por Juan Carlos Mariátegui. (Tunnemann, 1998:115).

En Chile, la Federación de estudiantes impulsó los principios reformistas dando lugar a un movimiento estudiantil con alto grado de politización y presencia universitaria en los principales partidos

políticos del país. Este ideario también prendió en Uruguay, que concibió a la universidad como una “república soberana”; en Colombia, y en Venezuela, bajo una dictadura que encarcela o exilia a la generación de jóvenes reformistas de ese país. Similares procesos sucedieron en Paraguay, Bolivia, Brasil y Cuba, bajo la conducción de Juan Antonio Mella, que ubicó a la reforma dentro de un proceso más amplio de reforma social en 1923.

En suma, la Reforma puso a la universidad en la calle, junto con otros movimientos sociales, dándole un sentido social del que hasta entonces carecía. A partir de allí, el concepto reformista de extensión se ha desarrollado a lo largo del tiempo, en diferentes dimensiones que atraviesan las demás funciones de la universidad. De esta forma, la extensión reformista “promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos clave para contribuir con la transformación social, integrándose de esta manera al medio social del cual se nutre y al que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta.” (Menéndez, 2017).

El postulado de la democratización en la Reforma

Un tercer postulado que dio sólidas bases al movimiento reformista está vinculado con la igualdad o la democratización. Los jóvenes del '18

se enfrentaron a un orden conservador que gobernaba las casas de estudio y tomaba decisiones, el gobierno de *la élite*. La Reforma abre el espacio de toma de decisiones a más actores, a través de la herramienta del co-gobierno mediante la cual la voz de los estudiantes y la voz de los graduados apareció como novedad. Se discutía puntualmente el concepto de autoridad imperante en los claustros:

“La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios”.
(Manifiesto Liminar)

Pero estos nuevos actores no fueron más que la representación de las nuevas voces sociales que emergían a la arena política, los sectores medios. La democratización de las decisiones en la universidad, representada en el cogobierno, fue el reflejo de la democratización de la sociedad. Como sostiene Tunnermann (1998:110) “la clase media emergente fue, en realidad, la protagonista del Movimiento, en su afán por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La

Universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el Movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la Universidad coto cerrado de las clases superiores”.

Una universidad abierta a nuevos sectores sociales necesitaba instrumentos concretos de transformación. En el programa de la Reforma, plasmado en el documento de Bases Estatutarias, están presentes la gratuidad de la enseñanza y la asistencia social a los estudiantes, junto con la democratización del ingreso a la universidad, así como la vinculación con el sistema educativo nacional. Al respecto señala Del Mazo en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, en julio de 1918:

“La universidad debe ser amplia y abierta. Con el primer término “amplia” quiero significar que ella debe ser tan comprensiva como el país mismo, porque los verdaderos laboratorios de la universidad argentina debe ser el territorio entero de la Nación Argentina y de la Nación Americana en toda su extensión (...). Con el segundo término, “abierta” quiero expresar mi idea de que la universidad debe abrirse a todas las aptitudes y a todas las vocaciones, sin malograr la de los pobres, dificultándoles la entrada, sino por el contrario estableciendo la gratuidad para no agravar la desigualdad existente en otro orden de cosas, que ya de por sí es suficientemente injusto. Sostengo que una de las formas más

antipáticas e irritantes del privilegio universitario lo constituye el hecho de que los jóvenes menos favorecidos que por fortuna, no puedan gozar en igualdad de condiciones, cual si fueran entenados de la sociedad, de los beneficios de la universidad, institución que, sin embargo, costea el pueblo entero, sobre sus alimentos, su ropa y su vivienda (Del Mazo, 1968:85).

La asistencia, a la vez, se expresó de diversas maneras, como por ejemplo a través de la “Casa del Estudiante”, la que además de poseer locales para los centros, debía asegurar dormitorios, “como el mejor medio de facilitar la vida y fomentar el espíritu de cuerpo y solidaridad entre los estudiantes” (Del Mao, 1968:60), así como ampliar el internado en los hospitales como hogar universitario que favorece la ya mencionada solidaridad estudiantil. En este marco, es de especial preocupación para los jóvenes el cuidado de los estudiantes universitarios tuberculosos, para los cuales, solicitan presupuesto al Congreso Nacional (Del Mazo, 1968:60).

La asistencia libre, a su vez, perseguía el acceso a los estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores económicos débiles y que, por lo mismo, necesitaban trabajar. Mediante ella se pretendía hacer efectivo el anhelo de democratización de la enseñanza superior, abriendo las puertas de la formación profesional a grupos más amplios de la sociedad. Su propósito profundamente social era evidente. No obstante, si bien la asistencia libre

amplió las posibilidades de acceso a los estudiantes de la clase media, no produjo la apertura de la Universidad a los sectores populares, probablemente por exclusión de los niveles de enseñanza previos y otras limitaciones, socioeconómicas, frente a las cuales la asistencia libre no era la solución. Al respecto, señala Tunnermann (1998) que con el fin de remediar esta injusticia social, los estudiantes abrieron las “Universidades Populares”, que reflejan una generosa conciencia juvenil de compromiso social.

En síntesis, el ideario reformista establecía el propósito de abrir la Universidad a sectores sociales y facilitar el acceso de estos sectores a la universidad, a las profesiones y a un mayor protagonismo político y social.

Los tres postulados reformistas en la actualidad

Hemos podido repasar cómo en estos tres postulados el Movimiento Reformista se enfrentó al orden conservador, a través de ideas, pero también de acciones concretas con las que los estudiantes lograron en parte revertir la situación. Pensemos hoy cómo esos postulados, adaptados a estos nuevos tiempos, enfrentan al orden conservador que, como decíamos al comienzo, es mucho más complejo de distinguir que a comienzos del siglo XX.

Como en aquel entonces, la preocupación por la **calidad** nos lleva a pensar sobre qué pasa hoy con los planes de estudio y las formas de enseñanza. En un siglo XXI en el que

los jóvenes se vinculan con la tecnología desde que nacen, han entrado en crisis los espacios de aprendizaje en los que un docente habla durante horas ininterrumpidas a más de un centenar de estudiantes. También están en crisis los planes de estudios estáticos, pensados desde el docente, que acumulan una enorme cantidad de contenidos que no dan lugar a la innovación y a la libertad de elección. Hoy es usual que, ante un cambio de planes de estudio, las discusiones de los profesores se focalicen en la defensa de la materia propia, dado que cualquier cambio podría ser asumido como una pérdida de poder. Esos espacios de revisión deben democratizarse incluyendo la voz de los estudiantes, ya que lejos de ser “objetos de formación”, son sujetos partícipes y decisores de sus trayectorias formativas. Enfrentar al orden conservador en este aspecto es pensar planes de estudio más flexibles, más articulados, susceptibles de ser completados en tiempos razonables y previsibles. Alicia Camilloni comentaba en una de sus exposiciones recientes (2017) una anécdota acerca de esta necesidad de concebir de otra forma la formación universitaria hoy:

“Cuando digo diferentes opciones de actividades y prácticas suelo contar un ejemplo que me resulta interesante. Una chica en una universidad norteamericana se inscribe a una cursada de introducción a la geología y el empleado le dice: “Podés elegir. El profesor ofrece que los alumnos la cursen formalmente con todo el

sistema de clases, exámenes, etc. o que durante quince días realicen una salida al desierto del Valle de la Muerte de California'. Desde ya esta chica eligió la segunda opción y volvió enloquecida con la geología. Porque hay distintas maneras de aprender. Cuando yo digo flexibilizar, me refiero no sólo a los tiempos, sino a las actividades, las experiencias de los estudiantes, es porque también tenemos que reconocer que las materias no se aprenden de una única manera". (Camilloni, 2017).

Pensar la calidad de la enseñanza hoy nos lleva a revisar los sistemas de evaluación de la calidad. En los años '90, la pelea al orden conservador se materializó en la política de evaluación que se instauraba con la CONEAU, financiada por el Banco Mundial. Detrás de esta propuesta existía un modelo de evaluación eficientista, de control y de premios y castigos según los resultados. El movimiento estudiantil y gran parte de la comunidad universitaria resistió el modelo de evaluación y a su agencia. Muchas universidades accionaron en la justicia los artículos de la Ley de Educación Superior ligados a la evaluación por atentarse contra el principio constitucional de la autonomía. Y sólo la UBA logró fallo favorable. Desde entonces hasta hoy corrió mucha agua por el río, y tanto el modelo de evaluación de la CONEAU se adaptó a la realidad del sistema universitario argentino, para sobrevivir, así como también las

universidades, al estar los procesos de evaluación cada vez más vinculados a posibilidades de financiamiento y otros beneficios simbólicos, fueron paulatinamente asumiendo a la evaluación como una tarea propia. Hoy el sistema de evaluación en la universidad argentina está instalado; la mayoría de las universidades han transitado procesos de evaluación de la calidad de sus funciones, y todos los proyectos de reforma de la Ley de Educación Superior vigentes en el Congreso contemplan algún mecanismo de evaluación y acreditación.

Entonces ¿cuál sería el desafío desde una mirada reformista respeto de la evaluación de la calidad hoy? Es claro que ya no es la resistencia a la CONEAU, sino debatir y encontrar cuál es el mejor mecanismo para asegurar un real mejoramiento universitario, y no asumir la evaluación como un mero control externo, que lleva a la burocratización y la simulación. Cómo asegurar calidad a través de una evaluación para la mejora genuina es pensar procesos que rescaten lo diverso, que no homogenicen, que contemplen los cambios continuos cuando estamos formando para profesiones que quizá no existan en diez años. Hoy donde más claramente se nota la rutina y falta de innovación para promover la cultura de la calidad es en el plano de la calidad institucional. Para la mayor parte de las universidades que han participado de estos procesos, aun resultando experiencias enriquecedoras, se trataron del cumplimiento de una exigencia

legal. Prueba de ello es que del total de instituciones universitarias públicas que debieron haber realizado la evaluación externa por estar normalizadas (46) había, hasta mediados de 2018, un 24% que nunca lo había hecho (11). De las universidades que alguna vez se han evaluado a lo largo de veinte años (35) sólo el 37% (13) había vuelto a realizarlo, cuando por ley corresponde hacerlo cada 6 años. Y el 51% de las universidades públicas que alguna vez habían realizado la evaluación externa contaba con su evaluación externa vencida (18); cinco de ellas habían realizado su última evaluación antes de 2000; siete de ellas entre el 2000 y el 2007; y seis de ellas entre 2009 y 2010, mostrando mayoritariamente una discontinuidad notable respecto de lo establecido en la ley (CONEAU, 2018). Pensar la ruptura del orden conservador en esta cuestión implica encontrar la forma de que las propias universidades vean a la evaluación como oportunidad para la mejora de su gestión cotidiana, en procesos continuos que les permitan, a partir de ella, planificarse y gestionarse autónomamente y con calidad institucional..

Respecto de la **extensión**, se trata de pensar el rol de la universidad en la sociedad actual. En cuanto al lugar de la universidad frente al desarrollo, podría decirse que hoy es tan conservadora una universidad que reniega de su vínculo con el sistema productivo como aquella que lo hace desde la adaptación. Una universidad endogámica que no dialoga con las esferas de la sociedad no es

motor de transformación, al igual que no lo es una universidad que responde de manera acrítica y adaptativa a las necesidades del mercado, en cuanto a transferencia de conocimiento, formación de profesionales, venta de servicios, etc. La universidad, en este sentido, debe estar atenta más que nada al mediano y largo plazo, adelantándose a las necesidades de un real desarrollo, en todos los ordenes de la vida social. Es uno de los pocos ámbitos que puede manejar estos plazos, y que tiene las capacidades para hacerlo.

También la universidad tiene un rol social ante los temas públicos. Desde esta perspectiva, el orden conservador entiende a una universidad que se limita a la circulación interna del conocimiento académico, sin realizar la doble tarea de producir y luego propagar y difundir las nuevas ideas en el espacio público. La universidad debe ser hoy la caja de resonancia de los temas actuales, aportando a la discusión fundada, y a la vez accesible a la sociedad. Lejos de cerrar posiciones, se trata de una universidad que permanentemente plantee preguntas, espacios de discusión abierta y sincera, debates ricos, en los que se llegue a conclusiones desinteresadas, sin preconceptos. La universidad tiene mucho que decir hoy respecto de temas de actualidad, por ejemplo en temas de género, en temas de salud reproductiva, en cómo lograr sociedades igualitarias, y colaborar socialmente resaltando el lugar del conocimiento en esos procesos. Se trata de una universidad que desafía las discusiones en donde hay falsos “blancos

y negros”, constituyéndose en el lugar del encuentro de posiciones, desde el pensamiento crítico.

Y en esta misma línea, la universidad también cumple una función cultural desde el reformismo. Hay tres formas de conservadurismo de la universidad respecto de su función cultural. La universidad puede ser conservadora, al estilo clásico, cuando sólo se limita a preservar el legado cultural, garantizando que permanezca intacto. También lo es cuando se vincula desde el lugar del saber, queriendo “cambiar” a la sociedad en tanto poseedora de una cultura superior, introduciendo y dirigiendo los cambios desde la imposición. Pero también, y esto es menos evidente, será conservadora si se limita a reproducir el llamado “saber popular” como elementos exóticos, como objetos de estudio, limitándose a fomentar su mera reproducción. La universidad transformadora de la cultura es la universidad de la *bildung* (Gadamer, 1986), esa idea alemana que se preocupa por armonizar la mente y la pasión de los sujetos, la razón y la emoción, la individualidad y la identidad para la transformación, para el permanente desafío a las propias creencias aceptadas. Y sólo es ella la que desde su lugar y desde esta idea de cultura, valorando la diversidad, transmite la necesaria libertad para crear, pensar y hacer “con” la sociedad y no “para” ella. La educación y la cultura, desde esta mirada, son procesos sociales transformadores, en permanente desarrollo. Se convierten en procesos en donde no hay mera asimilación o preservación, aunque

tampoco desaparición del legado. Desde esta perspectiva, las sensibilidades espirituales y culturales, individuales y sociales, se encuentran en continua expansión y crecimiento, incluyendo la posibilidad de generar participación crítica en la sociedad, desafiándola permanentemente para actualizar y elevar cada vez más sus ideales, que a la vez se convertirán en motores del cambio social.

Por último, voy a tocar el tema en el que creo que es el más difícil posicionarse hoy. Está vinculado con la **democratización**, con la igualdad, o como hoy se dice con “la inclusión”. Creo que en la actualidad asistimos ante dos discursos que a mi criterio son errados. Por un lado el del “eficientismo” típico de los 90, que cada tanto aparece y plantea que la universidad es ineficiente; que por tener escasos graduados hay que asegurar que quienes estén en ella sean los mejores, los que realmente lo merecen. Tras estos postulados, cada tanto reaparecen como soluciones el arancel, los exámenes de ingreso y los cupos. Incluso estos discursos no solo vienen de los tradicionales sectores intelectuales conservadores, sino que en muchos casos provienen de sectores de la opinión pública que suelen encuadrarse en el llamado “progresismo”. Ese discurso eficientista tiene una contracara que es igualmente conservadora y, a la vez, demagógica. Es el discurso de la “inclusión excluyente” al que refiere Ana M. Ezcurra (2011). Es el discurso que plantea el ingreso irrestricto sin más, como forma de asegurar un derecho ilusorio a

la educación superior. Este discurso es el que hizo que a fines del 2015, antes del cambio de gobierno, sin ningún debate de fondo ante tan complejo tema, se efectuara un cambio en la Ley de Educación Superior instalando el ingreso irrestricto y la eliminación de todo tipo de mecanismo regulador y articulador del ingreso. Se desconoció, así, la riqueza de experiencias que las universidades habían transitado durante más de 20 años para asegurar mecanismos de nivelación, de remediación, de articulación con la escuela media; muchos de los cuales terminaban, luego de muchas posibilidades de recuperación, en uno o más exámenes, pero que formaron parte de los medios por los cuales muchas universidades habían encontrado los caminos propios según sus características.

¿Por qué digo que es un discurso demagógico? Porque un discurso de este tipo genera la falsa expectativa de que cualquier persona con el secundario completo está en condiciones de ir a la universidad, desconociendo que el derecho es más que el ingreso, y que en innumerables casos se trata de entrar a una suerte de “puerta giratoria” tal como plantea Ezcurra. Pero agrego otro calificativo: es además un discurso perverso, porque en realidad el o la estudiante que al segundo año no puede continuar, cae en el convencimiento de que el fracaso se debió a sus limitaciones, cuando en realidad hay un contexto que no sólo no le posibilita continuar, sino que además le generó falsas expectativas al ingresar y después no poder seguir.

No estamos hablando de un puñado de casos. Las estadísticas (SPU, 2015) muestran que en promedio del sistema son más del 50% los estudiantes que habiendo ingresado en un año no se inscriben en el segundo. En ese 50% que no se inscribe hay diversas situaciones: la de quien apenas se inscribió y nunca pisó la universidad; o quienes fueron hasta el primer examen y ante el fracaso abandonaron; o en un número menor, quienes se dieron cuenta que la carrera elegida no era lo que esperaban.

Entonces a ese discurso también hay que discutirlo, porque también es conservador. Ese discurso ha generado, por ejemplo, que en muchas carreras de medicina se introdujera un nuevo primer semestre o primer año, al tener que dismantelar sus exámenes de ingreso, planteando un falso acceso abierto que se derrumba con nuevas “materias filtro” en ese primer tramo. Algo similar sucede en las carreras artísticas universitarias, en donde los exámenes de aptitud para evaluar habilidades iniciales en danza, canto, o ejecución de instrumentos, también deben ser erradicados si se quiere cumplir con la ley.

¿Desde dónde ubicarnos en esta tensión entre dos discursos conservadores? Al discurso eficientista, podemos decirle que la exclusión genera desigualdad, por lo que hay que asegurar condiciones para los más desfavorecidos con ganas y capacidad de poder entrar en la universidad y permanecer, incluso si demora un poco más de los cinco años que la eficiencia dice que tiene que cumplir. En este sentido, las universidades

deberían posibilitar maneras de asegurar la permanencia y la graduación, en el marco de su autonomía. Al otro discurso se le responde develando que el ingreso abierto es una inclusión falsa, porque la real inclusión asegura no solo el ingreso, sino la permanencia y la graduación; y de eso es lo que justamente se desentiende un discurso que lo que hace es simplemente derribar todo mecanismo de acceso desentendiéndose de lo que pasa después. Hoy sólo el 26% de los que ingresan se gradúan a tiempo, y mayoritariamente se trata de estudiantes provenientes de hogares de mayores ingresos (Fanelli, 2015).

Allí está el lugar de las universidades y del propio Estado para asegurar que aquel que entra, permanezca y se gradúe. Pero en el marco de un contexto en el que ya no alcanza con crear más estructuras, o más carreras del mismo tipo. Una mirada reformista piensa creativamente mejores formas de articular lo que ya existe en oferta formativa, y a la vez articular mejor la universidad con la escuela secundaria, con un real compromiso de todas las partes: las provincias, las escuelas y las universidades. También implica mirar a una dimensión poco transitada, la del currículo universitario, rígido, con pocas posibilidades de elección, en el que al inicio abunda la teoría y recién al final la práctica. En el que hay que atenerse a sus determinaciones según dónde haya decidido cursar, sin posibilidades de transitar experiencias de formación en otras instituciones a través de movibilidades.

Para concluir

Es mucho lo que puede hacerse desde una mirada reformista actual. Ello exige ubicarse en lugares más complejos, desde los que encontrar soluciones acordes a estos tiempos. Para ello, es menester recuperar el espacio de discusión reflexiva en las universidades, para enriquecerse, para discutir de una manera más profunda en la búsqueda de transformaciones reales, y ya no más parches ni soluciones aparentes que mantienen el *statu quo*. La universidad está llamada, hoy más que nunca, a asumir un rol que sólo ella puede ejercer, porque es la única instancia desde la que está asegurada la formación de profesionales y ciudadanos con pensamiento crítico y capacidad de inserción autónoma en el mundo del trabajo y la sociedad; la colaboración con una sociedad que no reproduzca sino que asegure el desarrollo de la razón y la emoción a través de la cultura; la que busque y promueva una sociedad más igualitaria, a través del aseguramiento de la igualdad de oportunidades y posibilidades a todos quienes quieran formarse y desarrollarse profesional y cívicamente en ella. Este es el desafío y el aporte que todos quienes formamos parte de la universidad podemos dar a la sociedad a 100 años de aquel movimiento que sigue interpelándonos para lograr cada día una universidad de mayor calidad, más inclusiva en serio y mejor inserta en la sociedad colaborando con su desarrollo.

Notas

(1) Doctora en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Arg.). Master of Arts in Higher Education Administration, Boston College (EEUU). Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente CONICET y Categoría I del Programa de Incentivos a docentes-investigadores. Profesora regular del Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad de General Sarmiento (UNGS)(En licencia). Desde ese cargo dictó las asignaturas “Educación Comparada” y “Política Educativa” y realiza investigación en temas universitarios desde hace más de 15 años. Sus áreas de interés son evaluación universitaria, política y gestión universitaria y profesión académica. Directora de la Carrera de Especialización en Política y Gestión Universitaria en la UNGS. Docente regular de la cátedra de “Política Educativa” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta a cargo de la materia “Educación Comparada” de la misma carrera. Dicta cursos de posgrado en temas de política y gestión universitaria en diversas universidades del país. Consultora y par evaluadora de CONEAU y evaluadora de proyectos de investigación de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Técnica (ANPCyT). Es convocada como evaluadora de diversas publicaciones con referato en los campos de la educación superior y de la política educativa a nivel nacional e internacional. También como evaluadora de becarios doctorales y de ingresos a carrera CONICET. Fue becaria Fullbrigh en 1999, beca con la que realizó sus estudios de posgrado en EEUU. Ha publicado libros y artículos en revistas con referato entre los que se destacan: “Yo te evaluó, tú me evaluas...” Estado, profesión Académica y mercado en la acreditación universitaria en Argentina” (EUDEBA, 2016); “Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Miño y Dávila Eds.; El futuro de la Profesión Académica, con Norberto Fernández Lamarra (EDUNTREF, 2012); La Política Universitaria de los Gobiernos Kirchner, coordinado junto con Adriana Chiroleu y Eduardo Rinesi (UNGS, 2012); Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983 – 2007, en coautoría con Pablo Buchbinder (UNGS, 2008). Actualmente es Directora Ejecutiva del Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

(2) Tunnermann, 1998, se pregunta: ¿Tuvo la Reforma de Córdoba maestros? Para sostener que “la autodocencia fue la única salida en el conflicto (...). Y aun cuando los reformistas reconocen la influencia que ejerció en su pensamiento el magisterio de algunos intelectuales como José Ingenieros, Alfredo Palacios, Alejandro Korn y Saúl Taborda, lo cierto es que la autoenseñanza fue la actitud predominante en una juventud que desesperadamente buscaba Maestros. (...) En todo caso, si el Movimiento tuvo Maestros, no los encontró en las aulas universitarias, sino fuera de ellas. Las aulas no tenían nada que enseñarles. (107).

Bibliografía

- BUCHBINDER, P. y MARQUINA, M. (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983 – 2007. Serie: 25 años, 25 libros. UNGS – Biblioteca Nacional.
- BUCHBINDER, P. (2005). Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

- CAMILLONI, A. W. (2017). Exposición “La formación profesional” en el marco del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. Ministerio de Educación, 9/2/17. <https://www.youtube.com/watch?v=uyXUz2Knvqw&t=2715s>
- CONEAU (2018). Evaluación institucional. Buscador de instituciones con evaluación externa. Datos al 30/6/18. www.coneau.gob.ar
- DEL MAZO, G. (1941) La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino. La Plata. Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- EZCURRA, A. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- FANELLI, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. Vol. 1, Págs. 17 a 31.
- GADAMER, H. (1986). Truth and Method. Continuum, NYC. “*Bildung*”. Pgs. 9 a 18.
- MARQUINA, M. (2009). “Docencia y Gobierno Universitario: tensiones del pasado y del presente”. En: Chiroleu, A. y Marquina, M. (Comp.) A 90 años de la reforma universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente. UNGS - RIEPESAL. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. Págs. 117-132.
- MENENDEZ, G. (2017). Resignificación de la Extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. Revista +E, versión en Línea, 7(7), 24-37, Santa Fe, Ediciones UNL. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/view/7048/10357>
- PITELLI, C. y HERMO, J. (2010). La reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Historia de la ducación, 29, pp. 135-156. Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 0212-0267. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/8162/14940>
- Secretaría de Políticas Universitarias -SPU- (2016). Anuario estadístico 2015. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Tünnermann, Carlos (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. Educación Superior y Sociedad, Vol. 9, N° 1. Pp. 103-127.