

Arturo Andrés Roig

# La Universidad hacia la Democracia

Bases doctrinarias e históricas para la  
constitución de una pedagogía participativa.



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

# La universidad hacia la democracia

Bases doctrinarias e históricas para la  
constitución de una pedagogía participativa

**Universidad Nacional de Cuyo** (Mendoza, República Argentina)

Rector: Lic. José Francisco Martín

Vicerrector: Ing. Juan Manuel Gómez

Sec. de Extensión Universitaria: Lic. Ricardo Sánchez

**EDIUNC** Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo

Director: Prof. René Gotthelf

La publicación de esta obra ha sido recomendada  
por el Comité Editorial de la U.N.Cuyo



**EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO**



**RED DE EDITORIALES  
DE UNIVERSIDADES  
NACIONALES**



Universidad  
Nacional de Cuyo

# La universidad hacia la democracia

Bases doctrinarias e históricas para la  
constitución de una pedagogía participativa

Arturo Andrés Roig

EDIUNC  
Mendoza, 1998

## La universidad hacia la democracia

Bases doctrinarias e históricas para la  
constitución de una pedagogía participativa

Arturo Andrés Roig

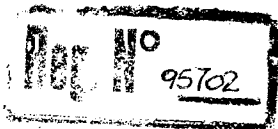
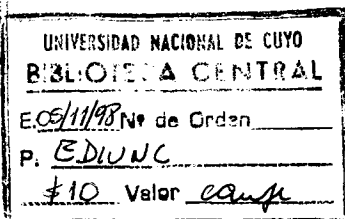
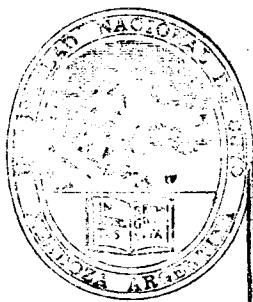
Diseño de cubierta e interior:

Sec. de Extensión Universitaria

Preparación de originales: Marisa Muñoz (INCHUSA, CONICET)

Primera edición, Mendoza 1998

Serie: **Manuales** Nº 21



Impreso en Argentina - Printed in Argentina

ISBN 950-39-0100-6

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© EDIUNC, 1998

Centro Universitario, Parque General San Martín  
5500 Mendoza, República Argentina

*Dos palabras*

*Todas estas páginas que tal vez recorras, lector, expresan una entrega y una pasión, iniciadas ambas cuando aún no doblaba el siglo, allá por 1940. Ellas son testimonio de los ideales desde los que con Irma Alsina, mi esposa y compañera de sueños y esperanzas, hemos mirado el mundo y, sobre todo, éste, el de nuestra América.*



## Contenido

Prólogo de Daniel Prieto Castillo . . . . .	9
Hablemos, ya, de pedagogía universitaria . . . . .	15
Universidad y región . . . . .	27
Las vías para un reencuentro generacional . . . . .	33
Hacia una vocación universitaria, nacional y latinoamericana . . . . .	37
Los métodos pedagógicos y su inserción en la vida . . . .	41
En el año de Rodó . . . . .	55
Educación y dependencia . . . . .	59
Un proceso de cambio en la universidad argentina actual (1966-1973) . . . . .	67
Un experimento de pedagogía universitaria participativa. El ensayo de los años 1973-1974 en Mendoza . . . . .	99
Los ideales bolivarianos y la propuesta de una universidad latinoamericana y continental . . . . .	129
Deodoro Roca y el manifiesto de la reforma de 1918 . .	147
La reforma universitaria en los países hispánicos y las ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos. . . . .	177
Sentido y arquitectura de la universidad . . . . .	197
La universidad en el año 2000 . . . . .	227
Ciencia, tecnología y humanismo . . . . .	253
Filosofía y universidad . . . . .	269
Apéndice . . . . .	279





## Arturo Roig: El optimismo y la esperanza pedagógica

*Hemos vivido momentos en que creíamos  
que la historia nos estaba pasando por encima.  
Sin embargo, no hemos perdido ese optimismo,  
es un optimismo, diría yo, recalcitrante,  
un optimismo a pesar de todo que se apoya a lo mejor  
en cosas muy simples, en el hecho que seguimos viviendo,  
que podemos seguir luchando, que se pueden seguir  
diciendo las cosas que se piensan... No hay nada,  
desde el punto de vista científico y epistemológico que me  
pueda probar a mí que las oportunidades se han terminado.*

Son palabras de Arturo Roig tomadas de una entrevista que le hizo Javier Pineda de la Universidad de Talca. Si comienzo por ellas es porque la obra toda, y la vida toda, de nuestro querido amigo se ha sostenido siempre en ese recalcitrante optimismo que traducimos aquí con otras palabras: una recalcitrante, preciosa, esperanza. Cuando a uno la historia parece pasarle por encima es posible que orille en algún momento la desesperación, pero hay un aliento vital, ese optimismo, que no permite abrir los brazos a la desesperanza.

Mi relación con Roig comenzó a los 19 años, cuando cursé con él Filosofía Antigua, hacia 1963. Pero lo conocía desde antes, desde los 14 años por lo menos, cuando lo veía entrar día tras día a la Biblioteca San Martín (donde viví parte de mi adolescencia) para pasarse horas inclinado sobre colecciones de diarios. Por entonces se apropiaba con tenacidad de la historia y de la cultura mendocinas, y a la vez incorporaba a su re-

flexión y a su práctica educativa la filosofía antigua. Raíces cercanas y raíces profundas, que de ellas nos nutrimos los seres humanos.

Pero vuelvo a mis estudios de filosofía. Por entonces trabajaba yo de maestro en Lavalle y andaba a la búsqueda de alternativas pedagógicas. Algo sucedía en ese primer encuentro. Arturo Roig daba sus clases, verdad, pero a la vez nos iba abriendo espacios para la palabra, no la que reitera lo dicho por otros, sino la nuestra. Un buen día me encontré opinando sobre el estilo de Platón, sobre sus juegos casi retóricos con la palabra, sobre su tremenda dimensión poética, y terminé rindiendo la materia arrancando del **Parménides** y terminando en **El Sofista**.

Eran los tiempos de la Facultad en el edificio de calle Las Heras. Como no nos habían tocado los alientos ni los desalientos de fin de siglo, vivíamos construyendo día a día, embriagados de futuro y de optimismo.

En 1964, como tarea paralela a los cursos de la carrera, Roig invitó a un grupo de estudiantes a un seminario sobre textos de Platón. La palabra era ésa: seminario. Hicimos a lo largo de meses un ejercicio de interpretación de textos desde nuestro tiempo y desde una percepción de la historia. Un año más tarde vino otro seminario, esta vez sobre la Filosofía de la Historia de Hegel, con el cual pudimos recrear el enorme aporte de ese filósofo a nuestro pensar.

Cuando releo en este libro un texto que conocí en el original, **Hablemos de pedagogía universitaria** (1967), recupero lo que fueron aquellos encuentros :

*La pedagogía universitaria es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferentes grados de experiencia respecto de la posesión de aquel campo.*

Y la base de esa pedagogía es, en las ciencias sociales y las humanidades, el seminario, espacio de encuentro en el que la transmisión de información cede paso a la construcción de saber. Me interesa subrayar lo de con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo. Las palabras son preciosas porque quien atesora mayor experien-

cia es quien conduce el acto creador. El mayor grado de experiencia no se lo regalan a nadie. Supone una tarea de apropiación de ese campo, y de otros, para estar en la posición de conducir el acto creador. Primera exigencia a una pedagogía y a un pedagogo: ampliar siempre su cultura, no dejar de indagar, de crecer en su campo.

Muchos años más tarde de aquellos encuentros, a partir de la propuesta de “mediación pedagógica” que hicimos en el 91 con Francisco Gutiérrez, hablé de la necesidad de mediar con toda la cultura. Digámoslo por la negativa: cuando más estrecha es la apropiación, la recreación y la creación cultural de un educador, más desarmado está para conducir un acto creador.

He visto crecer a Arturo Roig con un vigor sin márgenes desde 1963 hasta la fecha. Esa expresión se usa para los niños, pero vale también, y de manera exacta, para la comprobación de un crecimiento intelectual y cultural que arranca en las raíces cercanas y profundas y se abre sin pausa a las que nos sostienen desde América Latina.

Si nuestros seminarios de estudiantes se nutrían ya de una mediación cultural amplia, los de hoy (Roig no abandonó nunca ese recurso pedagógico) permiten poner en juego una sabiduría cimentada ya en la propia obra y en el constante diálogo que nuestro amigo mantiene a escala continental.

El seminario no se improvisa, requiere de la tensión entre quien conduce, los textos y los contextos tratados y la creación de quienes vienen a él para aprender y aportar lo suyo. Ni el igualitarismo mal entendido, ni una palabra sacralizada. El diálogo, entonces, con lo que cada quien puede volcar en él.

Y si la pedagogía universitaria requiere de una experiencia semejante, su otra base es la confianza en el otro, en quien llega con la voluntad de aprender y de crecer. No son casuales en este libro (y en la trayectoria intelectual de Roig) los textos dedicados a insistir en el papel de los jóvenes en su propia educación.

Por eso planteará nuestro autor desde toda su vida intelectual la necesidad de acercarse a los jóvenes, de dejar de lado la actitud paternalista, de tratarlos como ciudadanos, de deponer desconfianzas y abrirse a sus

inquietudes, de permitirles expresarse y no tener miedo a lo que expresen.

En 1973 escribía Roig su artículo *Las relaciones educativas desde el punto de vista de una pedagogía de la liberación*, en el que distingue una “filosofía de la mismidad” (el padre o el educador entendidos como modelos inmodificables, como una totalidad a repetir) de una “filosofía de la alteridad”, caracterizada por una pedagogía activa. Si la pedagogía no puede ser pensada sin la filosofía, hay que preguntarse siempre desde qué filosofía la pensamos. Y ello significa el reconocimiento de un pensar que permite el crecimiento y la palabra del otro. De lo contrario caemos en una pedagogía de la imposición, en la que importa sólo repetir lecciones y modelos.

El filósofo pedagogo, cuando lo es, logra una maravillosa conjunción entre el pensar y el actuar. Si uno crea obra y a la vez la enseña, y si esa obra se orienta a abrir alternativas para apropiarse del contexto y crear y recrear la propia cultura, lo más coherente es que la pedagogía basada en aquélla se oriente a ofrecer el espacio y el ambiente para que el aprendizaje sea construcción de cultura y de uno mismo.

Arturo Roig plantea que la clave de una propuesta semejante es la lucha contra la alienación y en favor del crecimiento espiritual y material del hombre.

Un filósofo pedagogo, la historia lo muestra insistentemente, arriesga siempre una propuesta política. Roig arriesgó la suya en 1973-74, como secretario académico de la Universidad Nacional de Cuyo, en tiempos que preludiaban años terribles para nuestro país. Política universitaria, política al fin, a través de una propuesta de organización de la educación superior en unidades pedagógicas con corresponsabilidad de docentes y alumnos por el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la búsqueda de la ruptura de los límites de la cátedra tradicional, de la integración de docencia, investigación y servicio y del logro de la interdisciplina.

La experiencia duró poco, pero sus consecuencias para quienes participamos en ella se extendieron por años. Arturo Roig fue privado de su cátedra, incorporado a listas negras y condenado al exilio.

Diría así nuestro amigo años más tarde, refiriéndose a los partícipes en aquel proyecto :

*... el nivel incuestionable de quienes fueron expulsados y perseguidos por gentes que consideraban que los viejos ideales de la escuela activa, remozados con el despertar de una generosa defensa de lo propio, eran parte de la subversión.*

Fueron los tiempos en que la vida parecía pasarnos por encima. Compartimos con Arturo Roig los primeros años del exilio en México, nos unimos para combatir palmo a palmo la desesperanza.

No escribo estas líneas para reconstruir la historia. Recuerdo sólo que de México pasó a Ecuador, donde con un equipo de jóvenes estudiosos de ese país produjo una verdadera revolución en el estudio del pensamiento, tanto por el rescate de quienes forjaron la cultura como por la labor de interpretación y de recreación. Luego la justicia de nuestro país le devolvió su cátedra y regresó a Mendoza en 1984, donde lleva más de doce años en una labor plena de vigor y de entusiasmo.

De la lectura de este libro rescato la continuidad de un esfuerzo y la coherencia con un pensar y un proceder pedagógico a lo largo de toda una trayectoria intelectual. No es casual que continúe Roig trabajando a través del seminario, ofreciendo ese espacio para la formación de jóvenes venidos de distintas ramas de la ciencia. Tampoco lo es que mantenga su actitud crítica y su constante lectura de la realidad contemporánea, manifestada en artículos, libros, conferencias y la participación en encuentros nacionales e internacionales.

Y el objeto de reflexión y la crítica se refleja en esta obra en el abordaje a la cuestión universitaria, a través de la recuperación de antecedentes de aquéllos a quienes tanto debemos, en artículos como *Los ideales bolivarianos y la propuesta de una universidad latinoamericana continental*, *Deodoro Roca y el manifiesto de la Reforma de 1918* y *La reforma universitaria en los países hispánicos y las ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos*, para rematar en dos materiales que muestran todo su vigor en el terreno de las ideas: *Sentido y arquitectura de la universidad* (1989), y *La universidad en el año 2000*, conferencia pronunciada con motivo de la ceremonia de entrega del doctorado Honoris Causa por la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En el primero nos dice que la universidad es el conjunto de los docentes y estudiantes y el conjunto de los estudios; valen igual los estudiosos como los estudios.

En el segundo Roig muestra toda su comprensión de los tiempos que corren al denunciar una restauración a nombre de una globalización anclada en la autorregulación de la sociedad a través de la autorregulación del mercado, ideología para la cual bien pueden haber buenos resultados económicos aún cuando los resultados sociales resulten desastrosos. Frente a un fundamentalismo liberal tecnocrático propone los conceptos de resistencia, emergencia y democracia, como axiales para una lectura heterodoxa de este fin de siglo. Resistencia como afirmación de la libertad, emergencia de la sociedad civil ante el intento de crear al consumidor indiferenciado frente a la lógica del mercado, democracia como algo clave para abrirnos al nuevo milenio con fundamento en los derechos humanos.

En este panorama, afirma, le toca a la universidad constituirse en una institución moral y mantener el ejercicio de la crítica. Una institución formadora de ciudadanos con una moral basada en los derechos humanos. Una universidad que espera el milenio sin milenarismos.

Asistimos hoy, y desde hace ya años, a la plena, espléndida madurez de uno de los intelectuales más importantes que ha dado nuestra provincia. A ella ha llegado Roig a través de un esfuerzo nunca interrumpido y de una capacidad creadora abierta a todos los horizontes científicos y humanos.

En la medida que recoge materiales de distintos momentos de la vida de nuestro autor, estamos ante un libro testimonial, tanto de una larga y compleja época como de la existencia misma de quien los ha producido. Es esa la verdadera obra: la que dice, y a menudo anticipa, concretos tiempos históricos, y la que refleja el cuño innegable de su creador.

Testimonio del mundo y de uno mismo, así se piensa, se escribe, se es en esas hermosas, y a menudo excepcionales, síntesis del filósofo pedagogo.

Daniel Prieto Castillo

## Hablemos, ya, de pedagogía universitaria\*

Es un hecho que la pedagogía universitaria no existe aún entre nosotros organizada como disciplina. Todos estamos llenos de ideas respecto de las reformas que debieran introducirse en los estudios, pero no hemos pasado aún a la consideración sistemática, orgánica, de esas ideas. La necesidad de la pedagogía universitaria es por otra parte cada vez más imperiosa y más urgente: así lo exige una serie de circunstancias que no podemos ignorar.

Si quisiéramos enunciar algunas deberíamos sin duda comenzar por el cambio de sentido de la universidad contemporánea que tiende a ver los llamados “problemas universitarios” como parte de un complejo más vasto de problemas sociales. Por otro lado cada vez con más fuerza la sociedad golpea las puertas de la universidad. En relación con esto se plantea la necesidad de reelaborar los métodos de enseñanza para adecuarlos al crecimiento indefinido de la inscripción de alumnos, como también la de estudiar la estructura misma de la universidad para que ese acceso no sea cerrado, sino encauzado de modo de no traicionar un impulso generoso que lleva cada vez mayor cantidad de jóvenes hacia los estudios superiores. También responde a las exigencias de una universidad con vocación social, la necesidad cada vez más imperiosa de abrir sus puertas a todos los estamentos sociales y más aún de asegurar la presencia permanente y numerosa de jóvenes integrantes de grupos sociales no pudientes.

Al lado de estos problemas se levanta con fuerza la convicción, entre los que estamos con la responsabilidad del progreso del saber, de la ne-

---

\* Conferencia leída en el Departamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 1967.



cesidad cada vez más sentida de jerarquizar los estudios y de montar de un modo serio y definitivo los diversos campos de la investigación. Toda esta problemática ha de ser conjugada, revalorando lo mejor de nuestras tradiciones universitarias y muy especialmente enmarcando la cuestión dentro de las formas de un saber organizado. La pedagogía universitaria se impone pues como necesidad para superar todas aquellas formas empíricas con las que nos hemos manejado por lo general, con mayor o menor acierto según los casos y supeditados a nuestra inspiración y buena voluntad.

Felizmente en materia de pedagogía universitaria no carecemos de una tradición y si bien estamos desconformes con muchos aspectos relativos a la estructura general de nuestra enseñanza superior, no necesitamos echar mano al saber extranjero para reformarla. Podemos sin duda sacar de nosotros mismos los principios fundamentales renovadores, sin que esto signifique por otro lado ningún desinterés, en absoluto, por los grandes movimientos de reforma universitaria que agitan hoy en día las casas de alta cultura en todo el mundo.

Mas, será necesario superar algunos prejuicios varias veces señalados en estos últimos tiempos, relativos todos ellos a la pedagogía universitaria. Uno, denominado el “prejuicio cronológico”, tiende a atar la pedagogía a su raíz etimológica, al reducir esta ciencia al niño como único objeto o, cuanto más, extendiéndolo hasta el adolescente. Frente a esto es necesario afirmar, como lo ha dicho el Profesor Nassif, la posibilidad de una “pedagogía de la juventud” dentro de la cual, como una de sus especialidades más interesantes, habrá de surgir la “pedagogía universitaria”.

Otra prevención, a la que podríamos denominar “prejuicio académico” consiste en creer que quienes enseñan en la universidad no necesitan de una pedagogía en cuanto que es suficiente para una efectiva transmisión del saber superior con que el docente domine su especialidad en cuanto científico. Se olvida de este modo, como el mismo Nassif lo destaca, que la universidad también es una estructura pedagógica y que dentro de ella es necesario adecuar la enseñanza a ciertas normas y principios didácticos.

Un tercer prejuicio, al que se ha denominado “prejuicio antipedagógico”, deriva de la desconfianza y el consecuente rechazo de que ha sido

objeto la pedagogía en general, dentro del clima antipositivista de hace unas décadas. *El antipositivismo...* -dice Nassif- *es culpable de la improvisación técnico-pedagógica que sin duda alguna constituye una de las tantas raíces de nuestra actual crisis educativa.* Este “prejuicio antipedagógico” es paralelo, agregamos nosotros, a otras formas negativas que han impedido hasta la fecha en algunos centros universitarios un normal desarrollo de la psicología y la sociología.

En resumen: reducida la pedagogía a las primeras edades del educando; rechazada por muchos académicos satisfechos con la posesión de su saber científico y sometida en otros casos a la acusación difusa de constituir un saber meramente técnico incompatible con un humanismo, la pedagogía se ha mantenido reducida en el ámbito propiamente universitario a un simple saber empírico. Tal ha sido el fruto de nuestros *idola theatri*. La inexistencia de cátedras, seminarios o institutos de pedagogía universitaria, como también de publicaciones periódicas especializadas sobre lo mismo en la casi absoluta mayoría de las universidades nacionales, es una prueba palpable de lo dicho.

Ante todo cabe pues afirmar: que la universidad supone en la medida que es una comunidad educativa, un problema pedagógico; que posee por eso mismo una problemática que no se confunde con la de otras comunidades educativas y sobre la cual deberá estructurarse un saber pedagógico sistemático. Para determinar esta problemática no basta seguramente con atender a las declaraciones generales que aparecen en las leyes y estatutos y en las que se indican los fines de la universidad, es necesario tener presente, por ejemplo, que cada especialidad implica ya de por sí una problemática propia.

En las facultades de humanidades en las que por lo general se prepara al alumno para el ejercicio de una profesión docente (profesor de colegios de enseñanza media) se ha visto la necesidad, con muy ajustada razón, de dictar una pedagogía de la profesión. Pero, al lado de esto donde hace ya años que se ha alcanzado un nivel de sistematización, se ha dejado en el plano empírico la pedagogía del profesor universitario. Las facultades humanísticas se ocupan de enseñar al joven cómo ha de enseñar, pero no han institucionalizado a su vez la pedagogía con la que se ha de enseñar al joven.

Lo dicho no significa, bajo ningún concepto, que no haya excelentes profesores universitarios, con una elevada capacidad didáctica, ni tampoco que la pedagogía universitaria sea en general algo nuevo, descubierto hoy y desconocido ayer. Recalcamos lo que queremos decir: la pedagogía universitaria es sin más hasta ahora y a pesar de las declaraciones generales sobre fines y propósitos, un conjunto de saber empírico que reclama una atención exclusiva que no se le ha prestado.

Felizmente hay un comienzo ya de todo esto entre nosotros y que ha surgido de nuestro propio claustro. En efecto, la Ordenanza n° 11 del Decanato de nuestra Facultad, refrendada por la Ordenanza 62/69 del Rectorado de la Universidad y por la cual se han creado los “departamentos” en nuestra Casa, establece en su art. 17 que *se deberán realizar reuniones desarrolladas sobre la base de un plan de trabajo, en las que se tratarán en forma global o parcial problemas de pedagogía universitaria*. La misma Ordenanza establece que estas reuniones han de congregarse anualmente a los profesores de cada departamento. Con esta reunión, damos, pues, comienzo a esta importante disposición que es la primera, si no nos equivocamos, que se ha tomado en toda la historia de nuestra Universidad.

Para la elaboración sistemática de una pedagogía universitaria habrá pues que tener en cuenta: 1. Que el educando no es niño ni adolescente, si bien comienza sus estudios universitarios en la faz final de la adolescencia; se encuentra en una edad a la que se ha denominado “juvenil”, que posee caracteres propios y exige por eso mismo tratamientos que le sean adecuados a sus caracteres.

2. Que la relación entre educador y educando no se plantea en el nivel de una subjetividad, sino de una objetividad creciente. Esto lo ha expresado Nassif como ley pedagógica: *A medida que ascendemos en la escala educativa -dice- disminuye el predominio de la subjetividad y aumenta el de la objetividad cultural*. Mientras que en la enseñanza infantil se exige del educador una fuerte capacidad de adaptación a la subjetividad del niño, en la universitaria se le exige un fuerte dominio de su saber dentro del cual ha de encajar la actividad del educando.

3. Que la relación entre el educador y el educando, cuando se da de

modo perfecto, supone la coparticipación en la tarea de creación de aquel mundo de objetividad cultural, y

4. Que a diferencia de la enseñanza en otros niveles de menor edad, en los que de alguna manera se da aquella relación con lo objetivo, la tarea respecto de la objetividad cultural en la que ha de integrarse creativamente el joven, es de problematización y crítica.

La pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo.

El ejemplo más acabado de esta pedagogía del acto creador posiblemente siempre sea el diálogo socrático, por donde toda pedagogía universitaria tal vez no consista en otra cosa que volver a él según las circunstancias y los tiempos.

La enumeración de estos principios nos da sin duda ya la pauta de toda posible reforma de los estudios en lo que respecta a la metodología de la enseñanza. A partir de ellos no cuesta mucho imaginarse cómo deberá ser, por ejemplo, una "clase" ideal y más aún se plantea el problema de si la verdadera relación pedagógica universitaria tiene lugar en la "clase" o en otro tipo de estructura docente. Teniéndolos en cuenta, pensamos que no es dudoso afirmar que hay otras formas de relación pedagógica más efectivas y en las que estos principios se dan en su plenitud: ellas son el laboratorio, en general para las facultades científicas, y el seminario, para las humanísticas.

Nos ocuparemos pues de los seminarios como última parte de esta lectura.

Habíamos dicho en un comienzo que la pedagogía universitaria no es cosa nueva, ni menos aún desconocida de hecho y que sólo estamos en deuda con ella en cuanto no ha sido institucionalizada por las universidades o sistematizada a través de cátedras, institutos y publicaciones específicas. Toda la reforma universitaria que comenzó entre nosotros en la segunda década de este siglo apuntaba a concretar en los hechos aquella participación creadora del joven dentro de la universidad, en todos sus aspectos: en el de la ciencia y en el de la conducción misma de la vida univer-

sitaria. No ha de extrañar pues que el seminario se encuentre entre las exigencias de la Reforma de 1918.

Tal vez algunos datos sobre el origen y formación de los primeros seminarios en las facultades de humanidades nos dé mucha luz sobre su naturaleza y sentido.

Es lugar común creer que la Reforma universitaria comenzó en Córdoba con la explosión del 18. Se olvida de este modo un importantísimo movimiento que llevó a la elaboración y experimentación de nuevos métodos de enseñanza y que tuvo sus inicios en la Universidad Nacional de La Plata, antes de aquel año.

Es además muy interesante recordar que en La Plata aquellas reformas pedagógicas recibieron inspiración de enseñanzas provenientes de la Escuela Normal de Paraná y además, de modalidades y técnicas impuestas en España, en especial en la Universidad de Oviedo, con la que tuvo estrechos contactos. De este modo se juntaron allí dos importantes tradiciones pedagógicas, una argentina y la otra española. Al mismo tiempo que Víctor Mercante montaba la Escuela de Pedagogía con laboratorios -esfuerzo que se perdió más tarde como consecuencia de aquel "prejuicio antipedagógico"-, la Facultad de Derecho iniciaba, tal vez por primera vez, la experiencia de los seminarios. A este hecho dedicaremos pues alguna atención

La presencia de Adolfo Posada en la Universidad de La Plata se relaciona estrechamente con lo anterior. Era Posada uno de los más destacados profesores en la Facultad de Derecho de Oviedo y fue invitado por Joaquín V. González para organizar un seminario en la ciudad platense. Ahora bien, Posada no sólo era un científico que poseía con agilidad y profundidad su propio campo de estudio, sino que a la vez había teorizado, siguiendo las pautas pedagógicas derivadas de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, en materia de pedagogía universitaria y muy especialmente en lo que respecta a seminarios.

Sus ideas sobre éstos, expuestas en La Plata y luego en Buenos Aires, han sido además desarrolladas en varios de sus libros. Veamos qué entiende por un seminario:

*"Concretamente diré: que el seminario representa la labor voluntaria del alumno de vocación sincera, y que mediante tal labor se*

*persigue: 1° el establecimiento de positivas relaciones directas entre maestros y discípulos; 2°, la formación científica de éstos en la práctica del esfuerzo personal y en el empleo de los métodos de investigación; y 3°, el estudio intensivo, especial, profundo, sin apremios de programas ni de consideraciones subalternas de planes, exámenes, etc. de los problemas de la ciencia. Son, quizá, los seminarios, así vistos, la anticipación dichosa, algo así como el símbolo de una enseñanza universitaria ideal, a saber: una enseñanza libre, enteramente libre, sin textos, sin cuadros de estudios, sin pruebas, sin "penalidad académica" de ningún género, movida tan sólo por el amor a la verdad, por el interés real de las cosas y de las ideas, de los problemas y del conocimiento de la vida, y en la cual el maestro es sólo el guía experimentado, el alumno del día anterior, que ha llegado antes. En la universidad actual, reglamentada y contrahecha, sofocada por el formalismo, esterilizada por los programas, los exámenes, las sanciones, etc., la verdadera universidad, la "real", el germen de la "ideal" más eficaz y lozana, la constituyen sin duda esos maestros que siguen siendo "estudiantes"; y esos discípulos que acuden a los trabajos voluntarios y sin recompensa que las universidades de todos los países organizan. El gran problema de la universidad aquí -termina diciendo-, y en otras partes, consiste, quizá, en librarla del peso muerto del maestro "hecho" y definitivo y del alumno "reglamentado", con "obligación y sanción".*

Páginas más adelante agrega el mismo Posada:

*Estimo que no hay "medio" ni "procedimiento" más eficaz: 1°, para "interesar" al alumno en el trabajo; 2°, para que el alumno "aproveche" éste, tanto en el respecto de la "cantidad" del conocimiento, en cuanto la labor del seminario deja amplio campo a la disgresión instructiva, como en el de su "calidad" -intensidad, seriedad, orden interior, etc.-, como, por último en el de la "gimnasia" intelectual; 3°, para influir directa y positivamente en la formación de "hábitos mentales", en la "educación total del espíritu" del alumno, a causa de que el seminario, sin ningún género de apremios ni de influjos coercitivos, permite trabajar sin otra ocupación que la investigación de la verdad de un modo riguroso e in-*

*dependiente; y 4º, para la “educación” y “progreso” del profesor mismo, quien, si es el que más debe poner en la labor preparatoria y directiva del seminario, también es el que, en cierto sentido, mayor puede sacar, removiendo su alma, impidiendo la cristalización de su pensamiento, bajo la acción de la actitud interrogante del discípulo, y bajo el influjo atractivo de la juventud, siempre fresca, que solicita de él el esfuerzo de dirección y la actividad, incesante de todas sus potencias. El seminario rejuvenece, anima y obliga, por decirlo así, al profesor a considerarse como un estudiante más, que es el “ideal” a que se debe aspirar.*

No cabe duda, luego de leídas estas palabras, que el seminario es algo así como el corazón mismo de la enseñanza universitaria y si bien ésta no puede reducirse exclusivamente a él, todas las demás formas institucionalizadas de creación y transmisión del saber, en particular la “clase”, deberán en alguna medida aproximarsele.

Tal cosa es justamente lo que el mismo Posada nos muestra cuando habla de la “clase”. Esta, no abarca cualitativamente los mismos alumnos que integran un seminario, ha dicho que el alumno de seminario se mueve por su propia voluntad, mientras que en la clase puede haber alumnos que se muevan por voluntad ajena, como la de los padres, por ejemplo; no puede además la “clase” liberarse de una estructura formal determinada por el programa de estudios, en vista del sentido profesional de los mismos y debe responder por último, a otras formalidades, tales como horarios, exámenes, etc., es decir, que sobre la “clase” pesa un régimen de obligaciones y sanciones. Sin embargo; el mismo Posada insiste en la necesidad de una aproximación de la “clase” a las modalidades propias del seminario. Todo esto lo ha procurado, dice, mediante lo siguiente:

*1º, hacer la enseñanza intensiva prefiriendo en cada curso estudiar bien pocas cosas, a dar por supuesto que se estudian muchas, y.2º, interesar de un modo personal y directo en el trabajo de investigación a los alumnos, empleando al efecto, muy poco la explicación, en forma de conferencia, y mucho más el diálogo familiar, la consulta de libros, la crítica de éstos, la lectura y comentario de tex-*

*tos... y la redacción por los mismos alumnos de programas, resúmenes, disertaciones, etc., etc., con el estudio y discusión de estos trabajos en la clase en forma siempre de conversación, sin solemnidad alguna.*

Habíamos dicho que en La Plata se produjo la confluencia de las tradiciones pedagógicas argentinas provenientes de Paraná, con las españolas que venían de Madrid y Oviedo. Los españoles no traían cosas nuevas, sí las traían tal vez muy sistematizadas y en especial -en el caso de Posada- en el nivel de la enseñanza universitaria misma, que es justamente lo que nos interesa. De todos modos, decíamos, no era esto nuevo y baste recordar que la gran revolución pedagógica iniciada por Scalabrini desde las aulas de la Escuela Normal de Paraná, consistió en haber organizado la “clase”, ya en la década del 80, sobre los mismos principios y criterios enunciados luego por Posada, es decir, que la había aproximado al “seminario”.

Con el mismo criterio, Mercante -de quien ya dijimos algo- será uno de los primeros difusores e introductores dentro del campo de las humanidades, del montaje de laboratorios, institución docente que hemos dicho es equivalente al seminario. Fue ésta la gran novedad de la Escuela de Pedagogía de La Plata organizada por él. Pretendía además Mercante extender los laboratorios a las escuelas primarias y en especial las secundarias, con la intención de llevar a estos niveles de la enseñanza modalidades propias de la formación universitaria. Quería

*“como en las universidades”... “reemplazar el aula por la sala de geografía, por la sala de dibujo, por la sala de escritura... por el laboratorio de historia, por el laboratorio de botánica, por el laboratorio de física”, con lo cual “la educación -decía luego-, el aprendizaje, la disciplina, realizarían el prodigio que nuestra alma de pedagogo presiente”.*

En los orígenes de la universidad argentina contemporánea que se encuentran en el gran movimiento de la Reforma de 1918 y en las raíces históricas del mismo, quedó pues ya claramente perfilado el concepto de seminario o de laboratorio, que son en el fondo una misma cosa, dentro de una pedagogía del acto creador. Frente a una concepción formalista, des-



vitalizada y exclusivamente profesionalista de la universidad, aquella pedagogía que pronto tendrá un siglo entre nosotros, propendía a integrar al alumno y al maestro en una tarea común, libre y fructífera, enemiga de reglamentos, ordenanzas y disposiciones que muchas veces sólo sirven para trabar la búsqueda de la verdad, reduciéndola a la búsqueda de un título.

Esta exposición apresurada se vería enriquecida si -para terminar-habláramos del espíritu de la reforma universitaria mexicana, a través de uno de sus más calificados exponentes, el Dr. José Gaos, recientemente fallecido.

No está de más recordar los estrechos contactos de Gaos con la tradición pedagógica instaurada en Madrid por el Instituto Libre de Enseñanza, la misma en la que militó años antes Adolfo Posada. Las coincidencias no han de llamar pues la atención. Gaos nos ha dejado una preciosa obra, titulada **La filosofía en la universidad**, aparecida en 1956. *Este librito -decía en el prólogo- de apariencia un tanto insignificante, pudiera ser una de las publicaciones más significativas del autor.*

La principal temática de la obra de Gaos, verdadero vademecum de toda posible reforma universitaria en materia de humanidades, gira alrededor de la noción de seminario. Nos dice:

*La enseñanza universitaria debe sobre todo formar... enseñar a trabajar personalmente, originalmente... Y sabido es que a trabajar sólo se enseña, y sólo se aprende, trabajando juntos quienes ya saben hacerlo y quienes quieren llegar a saberlo. Esta formación, sumo imperativo de la enseñanza universitaria, requiere, en lo relativo a la Filosofía, que no se enseñe sólo ésta, sino a filosofar, y para ello se inicien los estudiantes en el filosofar mismo con los grandes filósofos y con sus profesores. Tal es la misión de los seminarios. Los seminarios -termina diciendo- son en las Facultades y Escuelas de Humanidades, lo que a las ciencias son los laboratorios.*

Gaos nos viene pues a confirmar en el sentido de que el seminario es el lugar en el que únicamente se logra la realización plena de los fines de toda pedagogía universitaria y que por eso mismo, todas las demás estructuras educativas: clases, programas, exámenes, etc. deben estar condicio-

nados a su naturaleza y sólo tienen valor y sentido en la medida en que aquéllos funcionen con efectividad. Así por ejemplo, en una facultad en la que los seminarios constituyen de verdad el centro mismo de la enseñanza, se tenderá necesariamente a aumentar el número de materias optativas dentro de los planes de estudio, es decir, que la libertad propia del seminario se extenderá hacia otras estructuras educativas que de por sí han sido entendidas generalmente como rígidas.

Es necesario pues instaurar en forma normal el seminario, exigencia en la que generalmente se está de acuerdo. Mas, esta instauración tiene sus peligros. Uno de ellos, el mayor, que haría imposible toda reforma universitaria en materia de estudios, radica en que aquella rigidez y formalidad propia de los programas y de los exámenes de promoción, sean trasladados al seminario. Es decir, que las demás estructuras docentes ahoguen al seminario en su nacimiento, tiñéndolo con su formalismo externo. En este caso el eje de la enseñanza universitaria, al haberse perdido la posibilidad de instaurar un centro de libertad creadora desde el cual surja el espíritu vivificador, seguiría siendo el “plan de estudios”, los “programas” y paralelamente la “clase” y el “examen de promoción”.

Gaos llega a afirmar que el grado de reforma universitaria depende del número de seminarios posibles. Se refiere, por cierto, al seminario entendido como institución no formalizada y desvirtuada en su naturaleza propia. *Sólo si el número de seminarios que así se organizaran -dice- fuese tal que pudiera obligar a cada uno de los estudiantes a trabajar cada semestre de sus estudios en uno de ellos, habría ‘reforma plena’.*

Y en contra de aquéllos que crean que esta importancia dada a los seminarios podría implicar una cierta deformación de las facultades de humanidades, tradicionalmente centradas en planes y programas, dice de ello que: *aunque parezca versar sólo sobre un punto muy parcial del gran conjunto de la organización total de la Facultad, representa en realidad la más radical de las reformas posibles.*

No nos vamos a extender más sobre esto. Lo mejor será sin duda leer las páginas que Gaos ha dedicado al tema en su libro ya mencionado, de las cuales surgen, evidentemente, muchos otros conceptos fecundos a los que conviene prestar a nuestro juicio suma atención.

## Bibliografía

BUONOCORE, DOMINGO. **Sobre pedagogía universitaria y técnica del trabajo intelectual**. Santa Fe, Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral, 1967, 134 p.

[Contiene en p. 91-95 bibliografía sobre “seminarios”]

CIRIGLIANO, GUSTAVO. **Educación y futuro**. Buenos Aires, Editorial Columba, 1967, 155 p.

GAOS, JOSÉ. **La Filosofía en la Universidad**. México, Imprenta Universitaria, 1956, tomo I, 173 p. y tomo II, 1958, 251 p. (Ediciones Filosofía y Letras)

MERCANTE, VÍCTOR. *Metodología especial de la enseñanza primaria*. Buenos Aires, Cabaut, 1915, dos tomos de 538 y 491 p. respectivamente.

NASSIF, RICARDO. *Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario*. En **Temas de Pedagogía Universitaria** (Segunda Serie), Santa Fe, Imprenta de la Universidad, 1959, p. 37-58.

*Docencia e investigación. Bases para una metodología de la enseñanza superior*. En Jornadas Internacionales de Pedagogía universitaria, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 1960, edición mimeográfica, Documento de trabajo nº 17.

POSADA, ADOLFO. **Derecho político comparado. Capítulos de introducción**. Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1906, 251 p.

## Universidad y región

### **Algunas preguntas a propósito de las relaciones de la UNC con su medio, con motivo del XXX aniversario de su fundación (1969)\***

Nació la Universidad Nacional de Cuyo bajo el signo de un regionalismo en función de cuyos esquemas se movió la planificación universitaria de nuestro país en las primeras décadas del siglo. Tal vez el espíritu de este regionalismo, que dio nacimiento a las universidades nacionales de Tucumán (1914), del Litoral (1919) y de Cuyo (1939), haya quedado expresado con nitidez en la obra de Ricardo Rojas **Evolución de las universidades argentinas**, aparecida en 1915 y que fuera tan calurosamente saludada por José Ingenieros desde su **Revista de Filosofía**. No es por tanto una mera casualidad que la Universidad Nacional de Cuyo inaugurara su magisterio con una clase dictada por el Dr. Rojas.

Cabe pues, luego de treinta años, que nos hagamos algunas preguntas acerca de la relación establecida entre nuestra Universidad y el ámbito regional del que ha recibido su nombre. Una primera pregunta que podría plantearse es la de si realmente se creó en 1939 una universidad para una "región" que ofrecía una unidad social, económica y política, o sólo respondía a tradiciones mantenidas sin un mayor sostén real. El hecho es que la "región" de Cuyo no tenía ya, en 1939, vigencia histórica. La tuvo, y fuertemente, hasta 1820, año en que comenzó su disolución política; a fines de siglo, con el crecimiento industrial y el impacto inmigratorio, se acentuó su diferenciación social y económica. De este modo se creó una universidad sobre la base de un concepto regional que más bien respondía

---

\* Artículo publicado en Los Andes, Mendoza, 1969, con motivo del 30 aniversario de la Universidad Nacional de Cuyo.

a una visión romántica del pasado. La nueva universidad se echó a sus espaldas la pesada tarea de dar unidad a algo que ya no la tenía. Una prueba de esto es sin duda la distribución inicial de las facultades y escuelas en las tres provincias cuyanas, la que llevada a cabo en nombre de una inexistente unidad regional de hecho desaparecida a comienzos del siglo XIX, no satisfizo a ninguna de las tres. Posiblemente no esté lejano el día en que haya que replantearse la existencia misma de la Universidad de "Cuyo" y que haya que estudiar la necesidad de la creación de otras universidades nacionales desmembradas de ella, que con igualdad de derechos llenen necesidades hasta ahora negadas o descuidadas como consecuencia de aquella unidad regional originaria. La explosión demográfica universitaria -fenómeno mundial que habrá de sentirse también entre nosotros-, como también la necesidad de crear centros universitarios que respondan de modo efectivo y real a su medio, así lo hacen pensar. No se nos oculta por cierto que toda reforma estructural dentro de la política universitaria del oeste argentino será posible, el día que se plantee, gracias a la obra fecunda e indiscutiblemente valiosa llevada a cabo por la Universidad Nacional de Cuyo, malgrado sus problemas de desajuste con su "región", el más importante de sus frutos y del cual todo depende: el de haber creado una "conciencia universitaria".

Otra pregunta importante que deberíamos hacernos es la de cómo desde dentro de la tarea universitaria misma se ha conjugado la antinomia "regionalismo-universalismo". Más de una vez se ha acusado a nuestra Universidad de ignorancia o desconocimiento de su propio medio. En gran parte este hecho ha dependido -en especial en las primeras etapas de crecimiento de nuestra Universidad- de la inevitable desconexión entre las tradicionales formas del saber desarrolladas en medios no-universitarios, como lo eran Mendoza, San Juan y San Luis antes de 1939, y las nuevas. Esta situación y conjuntamente con ella los reclamos que despertaba, se mantuvieron con fuerza mucho tiempo y aún hoy en día es señalada en algunos sectores interesados en una mayor incidencia de la Universidad sobre el medio. Toca al egresado sin duda salvar este hiato y superar aquella primitiva e inevitable desconexión. El hecho es ya evidente y puede decirse sin temor que la Universidad ha entrado bajo este aspecto en una se-

gunda etapa de influencia muy directa y que puede y debe ser eficaz.

No basta sin embargo con la presencia del egresado y su desempeño en la sociedad para que su influencia sea todo lo eficaz que es necesario. También depende esto de la mentalidad con que aquél se reintegra en su propio medio. La universidad le da instrumentos cognoscitivos y métodos de trabajo que corresponden a un tipo de saber organizado y científico. Gracias a él, la “región” de Cuyo, o sus regiones, pueden en la actualidad mantener un diálogo de tipo internacional y en alguna medida, por humilde que ello sea, han hecho suya la responsabilidad humana del progreso de la ciencia y de la técnica en aspectos diversos. Mas, estos instrumentos y métodos, ¿con qué espíritu son manejados? ¿Son degradados en función de un regionalismo antiuniversalista o, por el contrario, son en tal grado internacionalizados que se pierde todo contacto con lo regional? Estos son los dos polos entre los que se juega el destino del universitario y su misión respecto del medio. Creemos que la antinomia ha sido en gran parte felizmente conjugada, mas, si así ha sido, posiblemente se deba al propio peso de las cosas y no a una política educacional claramente establecida y conducida. Es éste sin duda un aspecto de la formación espiritual del egresado que se ha de considerar con el mayor interés en cuanto que es a través de él -como hemos dicho- que la universidad se integra en su medio.

Ni “localismo”, pues, ni tampoco un “internacionalismo” sin raíces telúricas. No se ha de olvidar que lo regional tiene exclusivamente sentido desde el punto de vista de lo universal, ya que de lo contrario, se convierte en una realidad improductiva y estéril en todos los órdenes. El “desenraizamiento”, a su vez, implica un olvido de los compromisos sociales y lleva a ese internacionalismo del saber que facilita en más de un caso la evasión de inteligencia hacia países en los que hay demanda de técnicos y científicos, hecho que no siempre es justificable desde un punto de vista económico o político. Estamos seguros de la saludable influencia que la Universidad de Cuyo ha ejercido frente a localismos estrechos, pero pensamos que no se ha hecho aún todo lo que se debiera para evitar el riesgo contrario y que en materia de política pedagógica se debería -sin caer en chauvinismos ni en nacionalismos declamatorios, tan comunes lamentablemente- despertar la necesidad espiritual de un enraizamiento auténtico.

Tal vez esto surja de un modo muy simple de una actitud de respeto por lo propio y de la superación de todo menosprecio, para lo cual basta pensar y creer que nuestro hombre es parte integrante de una humanidad y no una realidad marginada y que sus necesidades, sus ideales y sus luchas tienen seguramente un *quantum* de autenticidad. Sólo de esta manera se evitará la extroversión característica de un falso europeísmo o de un “norteamericanismo” que ha venido en algunos casos a suplantarlos.

Una última pregunta que deberíamos plantearnos se refiere a los conceptos de “unidad” y “contenido” de la universidad. Sabemos todos lo que ha sido la clásica *universitas* heredada por nosotros de la estructura universitaria del siglo XIX. ¿Habremos de dar forma a la universidad partiendo *a-priori* de un esquema de organización de las ciencias, o será ya dado el momento de preguntarnos por otros criterios? ¿Debe la universidad abarcar el cuadro total del saber y de la técnica? ¿Tiene sentido seguir hablando de “universidades completas” e “incompletas”? A nuestro juicio -y sin que esto signifique olvidar la misión que tiene siempre la universidad respecto del saber en general- cabe preguntarse cuáles son los cambios del saber que ha de desarrollar esta o aquella universidad. Tal cosa podríamos expresarla con la fórmula: “no hay universidad, sino universidades”. Los criterios de unidad y contenido han de estar dados entre otros motivos, por las necesidades del medio del cual como es obvio la universidad no puede estar divorciada. Mas, ésta no es la única razón determinante, como tampoco el concepto “necesidades del medio” tiene el sentido que generalmente se le atribuye. Nos encontramos también aquí frente a un problema de doble faz: ni una universidad exclusivamente “científica” -en el sentido de que recibe su forma y extensión de un concepto *a-priori* de la ciencia-, ni tampoco una universidad que se reduzca meramente a satisfacer lo que se declara como “necesidad del medio”. Justamente esta “universidad pragmática” era la que pedían muchos sectores sociales nuestros al crearse en 1939 la Universidad Nacional de Cuyo.

La estructura concreta de una universidad ha de depender de un criterio dinámico que surja del estado de las ciencias y de la técnica logrado en el propio centro universitario; que tenga en cuenta, por encima de las tradicionales facultades o escuelas, el desarrollo real de las tareas, con

sentido interdisciplinario; y que atienda, en fin, a las propias posibilidades humanas y económicas. En cuanto a aquellas “necesidades del medio”, sin duda también entran en esta enumeración de factores determinantes de la estructura concreta de una universidad, mas es importante no olvidar que también la universidad tiene entre sus fines crear nuevas necesidades para el medio. En resumen, pues, ni una mera forma de origen teórico, ni tampoco una forma derivada de un ingenuo sentido pragmático. Esta es sin duda otra de las cuestiones a las que la Universidad Nacional de Cuyo debe responder con sentido histórico. Digamos por último que es también equivocado creer que todo se puede arreglar dentro de una universidad deductivamente con medidas administrativas derivadas de un ministerio o aun de su mismo gobierno. En última instancia, el factor decisivo ha de ser siempre esa “conciencia universitaria” ya formada entre nosotros, madurada gracias a una labor fecunda de treinta años que se encuentra depositada principalmente en los claustros.





## Las vías para un reencuentro generacional\*

Me voy a permitir algunas reflexiones sobre el momento que estamos viviendo en nuestra Universidad y particularmente en nuestra Casa.

Las voy a hacer con la autoridad que me dan veinte años de ejercicio de la cátedra titular y las voy a hacer como docente que considera que su misión no termina con el timbre de cada hora de clase.

Creo que en estos momentos estamos viviendo una total pérdida de la relación maestro-alumno y que esa pérdida se debe en gran parte a nosotros mismos, los maestros.

Subrayo el verbo en plural con que me expreso y aclaro que no tiene uso retórico, sino que me incluyo yo mismo en franca actitud de autocrítica. Invito a todos, además, a que hagamos esta autocrítica de nuestra función educadora.

A mi juicio una vía para superar, siquiera en parte, situaciones de desencuentro que pueden llegar a ser enfrentamientos totales entre generaciones, entre nosotros y los jóvenes, es la de renunciar para siempre en nuestro trato con ellos a toda "actitud paternalista". Los jóvenes quieren ser tratados y respetados como ciudadanos o futuros ciudadanos; con plena responsabilidad moral y social.

El paternalismo es ya viejo esquema de conducta pedagógica que sólo funciona en nuestros días como motivo de fricción e inclusive como motivo de irrisión en más de un caso, cuando los jóvenes tienen plena conciencia de estar afrontando responsabilidades sociales que no afrontamos nosotros.

Otra vía imprescindible, que deberíamos haber abierto hace ya mu-

---

\* Palabras leídas en la sesión del Claustro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, en octubre de 1971.

cho tiempo y que no se lo ha hecho -por lo menos como actitud generalizada- es la de “mirar las humanidades desde el presente”. Nuestras enseñanzas, ubicadas muchas veces en un pasado ficticio, resultan vejezes, extrañas a la vida y a las inquietudes de las jóvenes generaciones. Hay que hacer entrar en las aulas el presente, se debe hacer filosofía del presente, historia del presente, literatura del presente. El pasado sólo sirve como puente de comunicación espiritual fecundo cuando está asumido desde ese presente, lo cual implica nuestra toma de posición y nuestra responsabilidad, actitud sin la cual no alcanzaremos el verdadero respeto a que aspiramos como maestros.

Otra vía que nos permitiría un diálogo y una comunicación con nuestros alumnos -diálogo y comunicación en este momento en franca quiebra- radica en no olvidar, cuando se levanta la mano en actitud de castigo por faltas cometidas por nuestros alumnos, que todo castigo dentro del ámbito de la universidad no puede exceder los límites de lo pedagógico. “No confundamos el castigo como medida educativa, con el castigo como simple cuestión legal”. Dejemos, las actitudes legalistas para otros y obremos como docentes. No hago cuestiones personales con esto. Simplemente quiero recordar criterios que por otro lado no es la primera vez que los enuncio. Cuando el castigo es impuesto con criterio pedagógico, en el claro sentido del término, es posible la disminución de la pena y aun la supresión de la misma, sin que se pierda autoridad.

Otra vía es la de “deponer desconfianzas y abrimos a los jóvenes aceptando sus inquietudes”. No debemos olvidar que esas inquietudes que ellos sienten, a lo mejor no las sentimos nosotros porque se han apagado en nuestros corazones, porque ya estamos viejos y no somos ya el futuro sino el pasado: un pasado que tal vez se justifica plenamente que sea repudiado en más de un aspecto. “Es necesario permitir a los jóvenes expresarse y no tener miedo de lo que expresan”. Si no se canalizan ampliamente estas necesidades de expresión libre, si a los jóvenes no se les permite vivir en la casa como en “su” casa, -por cierto, integrados en ella y no en contra de ella- veremos repetidas una y mil veces las cosas que hemos comenzado recién a ver.

No se arreglan estas situaciones acusando a una minoría de la inquietud.

tud juvenil, ni menos creando fantasmas internacionales de organizaciones de caos y desorden. Tal vez eso exista. Pero lo que más me interesa a mí son estos jóvenes que aquí existen, con quienes hemos tenido intercambio docente y con quienes debemos nuevamente tenerlo. No nos dejemos traumatizar por hechos acaecidos que nos impidan ver el fondo de la situación y que nos hagan perder nuestra misma humanidad, llevados por temores o fobias no siempre clarificadas en nuestra conciencia.

Ya se pasó el tiempo de la imagen de una universidad torreamarfilada. Nuestra universidad es una universidad sitiada por mil cuestiones ante las cuales no podemos taparnos los ojos o dar la espalda. La religión no tiene su lugar natural y exclusivo en el templo, como la política no es ya más aquello que se realizaba en los cenáculos de comité. Un viento fuerte azota nuestras ventanas y no lo vamos a impedir cerrándolas. Creo que nuestra universidad nos invita -y nuestros jóvenes nos están invitando- a jugar un papel de maestros, no de catedráticos de materias o asignaturas, sino maestros de vida, con los riesgos que esto significa.

Estas palabras deben ser tomadas como una crítica y no como una acusación difamatoria. Ya lo dije en un comienzo, son una “autocrítica” a la cual pido que nos sumemos todos, en cuanto sin esa tarea, no será nunca posible asumir nuestra misión.



## Hacia una vocación universitaria nacional y latinoamericana\*

Una opinión sobre el proceso político, económico y cultural del país la ha de decir cada uno desde el ángulo en el que desarrolla sus actividades. Para el caso de un universitario la cuestión ha de ser enfocada casi necesariamente desde esta pieza del engranaje social que es precisamente la universidad. Ahora bien, tanto del país como de la universidad hemos de decir que se encuentran sometidos en este momento a una pesada acusación. En efecto, en los dos o tres últimos años y en este año de 1971 que ya pasa, se ha ido tomando cada vez conciencia de un modo más patético de una situación de subordinación o dependencia. Somos un país y una universidad coloniales: tal es la acusación. Hay elementos, grupos o estamentos sociales, nativos, que han instrumentado e instrumentan la subordinación. La revisión histórica ha tomado una fuerza tal vez no sentida antes de igual modo y todos los que de una manera u otra afirmaron y afirman lo nacional, se reencuentran en esta hora de dura crítica. Dentro de lo negativo que es ese cuadro de subordinación y dependencia se destaca pues algo que da a nuestro juicio la pauta de estos días que vivimos: una concientización profunda, sobre todo en los jóvenes, que los está llevando a una radicalización desde la cual consagradas estructuras y pautas resultan inaceptables. Ya no se cree más en una universidad sin vocación social y justamente la crisis de la universidad proviene de un cambio profundo que habrá de ser positivo a la larga en cuanto lleve a denunciar lo “académico” como un disimulado apoliticismo. La universidad no es una isla dentro del país, como el país no es una isla dentro del mundo. El saber ha de ser universal, pero al servicio de lo nacional. La “ciencia pura” es un mito, como lo es también el “saber objetivo”, cuando estos términos en-

---

\* Publicado en el diario El Andino, Mendoza, 28 de diciembre de 1971.

cubren un desentenderse de los problemas sociales concretos. Las universidades del estado se han llamado hasta ahora “universidades nacionales” y sin embargo a muchos asusta que la juventud exija que las cátedras sean también “cátedras nacionales”. Por ahí avanza la futura reforma de la universidad. Se trata de una toma de conciencia. De una autovaloración y a la vez de una autocrítica. La exigencia de nacionalización de la investigación y de la enseñanza, como movimiento, ha llevado a convertir a la universidad en un poderoso y hasta temido factor de cambio social, que desborda las normas e instituciones tradicionales, negadas por la radicalización juvenil. Una clase media concientizada, que se niega a ser la única que tenga acceso a las aulas, pide la apertura real y no meramente legal, de éstas para el hijo del proletario, y exige las reformas económicas que permitan un cambio fundamental de una universidad que sigue siendo aún, por razones de su misma estructura y origen, clasista y discriminatoria, a pesar de la buena voluntad de muchos de sus integrantes. Se trata de una reforma mucho más profunda que la del 18 y por eso mismo más dura y dolorosa. Recuperar la universidad para ponerla al servicio del hombre del país, en sentido pleno, supone recuperar el país y recuperar ese hombre. Una vez más el factor económico aparece como el punto de partida de toda posible reforma educacional y una vez más es evidente que la recuperación del hombre nuestro ha de partir ya desde la misma alfabetización, tal como lo ha mostrado Paulo Freire. Sin una solución global tanto en lo pedagógico como en lo económico, no habrá soluciones universitarias y la universidad seguirá convulsionada y desorientada, sin capacidad para proveer al país de ciencia y técnica y de científicos y técnicos, no para la exportación sino para sí mismo y con una capacidad limitada de recepción dentro de sus aulas y laboratorios, restringida a ciertos estamentos sociales. Los reclamos no se dirigen pues como en 1918 contra una universidad de pobre nivel intelectual, sino contra una universidad ya desarrollada de modo importante en su nivel científico, pero que sigue cerrada aún, como aquélla lo fue para su época, a los procesos de cambio de tipo social y que se encuentra ahora además, por lo mismo que produce buenos técnicos y científicos, con el peligro del sometimiento a regíme-

nes e intereses universitarios extraños. Otro punto que debemos señalar en este proceso de concientización generalizada en nuestros días y que ha dado el signo a este año de 1971, se refiere al sentido con que se entiende la recuperación nacional. Superado el nacionalismo chauvinista de los años 30, aquélla es ineludiblemente sentida como recuperación del hombre latinoamericano. La vocación argentina vuelve a ser otra vez vocación continental integrada. Otra vez como en el 18, si bien con distinto signo, vivimos una conciencia latinoamericana. Se espera terminar este año 71 con una ley universitaria reformada. Pues bien, en la medida que esta ley sea elaborada mediante la inclusión de formas que asuman el impulso renovador sostenido en nuestros días principalmente por la juventud, sin intentar canalizarlo de modo diversionista o haciendo concesiones paternalistas, se habrá avanzado a nuestro juicio en favor de la paz social dentro de las aulas.





# Los métodos pedagógicos y su inserción en la vida

## A propósito de la nueva pedagogía latinoamericana\*

Homenaje a Américo D'Angelo,  
maestro incansable.

Es para mí un alto honor ocupar esta cátedra organizada por la Casa del Maestro de Mendoza.

El tema que hemos de abordar es, como Uds. saben, el de los “métodos pedagógicos y su inserción en la vida”, problema éste que intentaremos ver en su aspecto filosófico, siguiendo en parte los lineamientos actuales de la pedagogía latinoamericana.

El hecho de ser hoy el día de la “alfabetización universal”, como también el hecho de ser este mes de setiembre el mes en que se conmemora a Domingo Faustino Sarmiento, el “Maestro de América”, nos ha impulsado a tratar el problema de la inserción del método en la vida, en relación con el tema de la “alfabetización de adultos”, visto en sí mismo como problema pedagógico en su más amplio sentido y además, en una de sus últimas y más notables manifestaciones.

Todos sabemos, por otro lado, la gravedad que encierra este problema de la alfabetización de adultos y sobre todo el mucho más grave, tal vez, y aún no solucionado, de la post-alfabetización.

Nuestras estadísticas nos dejan tranquilos -¡y a veces hasta orgullosos!- sobre todo cuando las miramos con ojo comparativo en relación con otros países en los que el problema del analfabetismo es más grave que en

---

\* Conferencia leída en la Casa del Maestro, Mendoza, 7 de setiembre de 1971.

tre nosotros. Múltiple error es sin duda éste: primero, porque en materia de adelanto cultural es necesario si nos hemos de comparar estadísticamente, hacerlo con aquellos países que están por delante nuestro; además, este método de comparación con otro no es siempre el más positivo. Agustín Alvarez decía que había que enseñar al niño a compararse consigo mismo y no con el compañero. Segundo, porque en materia de analfabetismo el problema más grave -y que escapa justamente a las estadísticas- no es tanto el que presenta el hombre que no sabe leer, como el de que cree ya saber leer suficientemente, el del semianalfabeto. Y Uds. saben mejor que yo los innumerables matices y gamas que presenta el semianalfabetismo; y tercero, porque en materia de alfabetización de adultos no siempre se parte o se ha partido de una metodología realmente “efectiva”.

Desde ya confieso que corro graves riesgos al hablar de estos temas ante un auditorio compuesto de especialistas en materia educativa, cualquiera de cuyos componentes podría muy bien aleccionarme sobre ellos. Mas, a pesar de ese riesgo, quisiera sin embargo hablar sobre todo del último punto que mencionamos antes, vale decir, acerca de una “metodología efectiva”.

Para que lleguemos a tener una clara conciencia de lo que implican esos términos de “metodología efectiva”, será imprescindible intentar dibujar sus bases teóricas, con lo que corremos a su vez el peligro de ser acusados de “teóricos”, cosa que muchas veces respecto de ciertas formas de teorizar, no deja de tener su razón. Mas, no hay que olvidar que la “teoría” es parte de la “acción” y que acción sin teoría es “activismo puro”, acción irracional, así como inversamente, teoría sin acción es sin más “charlatanería”. Teniendo en cuenta estos dos extremos, estos dos peligros: el de actuar sin estar iluminados por un contenido teórico, y el de llenarnos con ese mismo contenido, pero olvidarnos de la acción, hemos pues de intentar aquel esbozo de fundamentación de una “metodología efectiva”.

Diremos en primer lugar, y como principio general, que para que un método sea realmente efectivo debe “estar inserto en la vida”. Afirmación ésta que supone que hay métodos que se escinden de la vida, que no son “función de la vida” y que pretenden sin embargo constituirse en normas de vida aun cuando sea desde fuera de la vida misma. De ellos diremos,

sin más; que constituyen métodos o caminos que sólo pueden llevar a fracasos pedagógicos. Sin embargo, con esto de hablar de “fracasos pedagógicos” todavía decimos poco, nos quedamos cortos, pues el resultado negativo de estos métodos divorciados de la vida, es mucho mayor. Son ellos sin más un verdadero obstáculo para la humanización y en tal sentido la puerta para la organización de sociedades humanas injustas.

Antonio Machado, el gran poeta español, ha dicho en dos líneas la esencia misma del asunto que nos interesa aquí:

*Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*

Dentro de una concepción desvitalizada -formalizada- del método, el camino (es decir, el método) existe independientemente de la enseñanza, del “andar”. Por el contrario, la doctrina que afirma la natural inserción del método en la vida, no concibe el “camino” sin el “andar” y dice con el poeta, por eso mismo y con toda razón que “se hace el camino al andar”. Digamos más aún: el método, en general contiene dos momentos, uno de ellos es el “camino” y el otro de ellos es el “andar”; mas, de los dos; el principal, el que da sentido al acto educativo, no es el camino, sino “el andar que hace al camino”. La muerte del método, como método real y efectivo, su pura formalización se produce cuando se construye primero el camino para futuros andares, cuando se invierte, pues, la relación.

Ahora bien, sucede que según el modo cómo entendamos la relación entre el “camino” y el “andar” nos colocaremos en posiciones metafísicas contrapuestas. Sostendremos visiones antropológicas incompatibles entre sí, una de ellas, abierta a la humanización del hombre, la otra cerrada a esa humanización. En esa distinción al parecer tan inocente entre el camino y el andar, se esconde pues una división de tendencias ante las cuales el pedagogo deberá optar y en esa opción le irá en juego nada menos que su misión misma de pedagogo, que nunca puede ser ni más ni menos que la misión de ser hombre.

Podría parecer, a alguien que no fuera maestro de escuela, que esto de “humanizar” o de negar “humanidad” resulta un poco grande para la

humilde tarea de enseñar el alfabeto a los adultos. A esas gentes que no saben que en la más pequeña tarea pedagógica está en juego siempre la humanidad misma del hombre, les responderemos con las palabras de Pestalozzi, el apóstol de la educación popular, quien al hablar justamente de la alfabetización decía:

*Quiero abrir las inteligencias abandonadas y entregadas al embrutecimiento, a los pobres y a los débiles del país, las vías de la educación, que son las vías de la humanidad.*

Alfabetizar es humanizar: eso decía Pestalozzi; alfabetizar es humanizar: responderá la pedagogía latinoamericana contemporánea en uno de sus más preclaros representantes; el pedagogo brasileño Paulo Freire.

Para entender la problemática pedagógica de Pestalozzi y a su vez la problemática pedagógica de Paulo Freire, a pesar de la distancia temporal y las diferentes sociedades humanas de las que han surgido como problemáticas, es necesario tener en cuenta las condiciones sociales del analfabeto.

El analfabeto es por lo general un ser oprimido, aplastado y temeroso. Es un hombre humilde y de baja condición social y económica. Es un hombre al que muchas veces se le niega condición humana y al que casi siempre se le negaron los derechos políticos. Si no se acepta, como lo aceptó necesariamente Pestalozzi, que la sociedad se divide en afortunados y desheredados y que en función de la voluntad de dominio de unos estamentos sobre los otros, los últimos, los desheredados, son sometidos, es decir sufren un estado de sometimiento, no podrá entenderse la fuerza que la exigencia de humanización tiene cuando se habla de alfabetización de adultos.

*Yo no podía ocultarme que la enseñanza -dice Pestalozzi en su libro **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos-** de la escuela, tal como la veía practicada, no tiene ningún valor para la gran generalidad de los hombres y para las clases inferiores de la sociedad.*

*Tal como la conocía, ella -la sociedad- me parecía como una gran casa cuyo piso superior está decorado con un arte exquisito y con-*

*sumado, pero que es habitado sólo por un pequeño número de hombres. El piso del medio tiene ya un gran número de habitantes; pero no tiene escaleras que les permitan subir, como hombres, al piso superior, y si ellos manifiestan deseos de trepar a la manera de los animales, se les corta provisoriamente un brazo o una pierna para impedirselo. En el piso bajo habita un rebaño innumerable de seres humanos, los que poseen absolutamente el mismo derecho que los del piso superior a la luz del sol y a la salubridad de la atmósfera; sin embargo, no se contentan con abandonarlos a sí mismos en las cuevas, sin ventanas, oscuras y asquerosas: cuando ellos se atreven solamente a levantar la cabeza para arrojar una mirada hacia los esplendores del piso superior, se les horadan brutalmente los ojos.*

*Amigo: esa manera de ver las cosas nos condujo naturalmente a la convicción de que había urgencia y necesidad no solamente de aplicar paliativos, sino de curar radicalmente ese mal escolar que hace de la mayor parte de los europeos otros tantos eunucos.*

Este punto de partida de Pestalozzi es el de Paulo Freire después de haber tomado conciencia de la vida tal como se vive en las “favelas” del Brasil, en las “villas miseria”, “villas de emergencia” o “barrios inestables” de la Argentina, de las “callampas” chilenas, de las “barriadas” que rodean Lima, de los “rancheríos” de Venezuela, de los “barrios clandestinos” o “ciudades brujas” de Colombia, de los “cantegriles” del Uruguay y de las “colonias proletarias” o “jacalos” de México, verdaderos cinturones de miseria que rodean las grandes urbes latinoamericanas contemporáneas, sin olvidar por cierto también al hombre de los campos, el proletariado agrícola o ganadero.

Este punto de partida implica una superación del concepto de “método pedagógico” como una mera técnica psicológica y de adiestramiento, para fundarse en un método que no quiere y no puede dejar de ser sociológico y humanizador. Un método que ve en el hombre un ser social y que parte además del presupuesto de que sólo en la sociedad puede el hombre alcanzar su humanización.

El cambio que acarrea aquella superación implica pues una determi-

nada visión antropológica que gira toda ella en la afirmación de la dignidad humana. Ahora bien, ¿cómo el pedagogo puede, sin pagarse de palabras, reconocer la dignidad humana del educando? Las mismas palabras con que hacemos la pregunta ya nos están traicionando. Preguntamos cómo podemos humanizar la pedagogía, pero seguimos hablando de “educador” y de “educando” lo que muchas veces quiere decir -si no siempre- “el que sabe” y “el que no sabe”. Los términos con los que nos vemos obligados a hablar de esta nueva y a la vez vieja pedagogía, no están hechos en verdad para expresar su verdadero espíritu. Para poder responder a esta pregunta deberemos antes salvar prejuicios, superar barreras que por obvias nos resultan invisibles, deberemos reconocer “culpas”. Y quien no sea capaz de reconocer “culpas” que no alfabetice, pues, si alfabetiza, no lo hará en el plan de la humanización.

Paulo Freire en sus principales escritos (**Concientización y alfabetización**, 1963; **La Educación como práctica de la libertad**, 1967; **Pedagogía del oprimido**, 1969, etc. etc.) ha respondido a estas cuestiones desde diversos ángulos.

“No absolutizar la ignorancia”, dice. No partamos de la base de que el analfabeto “no sabe”; partamos de la base “que sabe”; mas, esto no como una caritativa concesión, cosa que sería una impura hipocresía. El analfabeto “sabe”. Sabe de su dolor, de su miseria, de su hambre de saber o de su rechazo de la escuela. Sabe además su oficio. Y de todo esto sabe más que el maestro, infinitamente más que el maestro. Y a veces no necesita saber el alfabeto para ser inmensamente humano.

Este hombre, sin embargo, se encuentra como ajeno a su propio mundo. Ha perdido el sentido originario de su relación con su mundo. Y ahí estará nuestra tarea: volver a despertar en él aquel sentido originario que se ha apagado. Será necesario hacerle vivir a ese hombre, con procedimientos sencillos y eficaces, que él también en cuanto ser humano es “constructor” de su mundo. Habrá que hacerle ver cómo él, porque es hombre, también con sus manos “transforma” el mundo. En otras palabras: volver a despertar en su conciencia la idea bien clara de sus derechos al mundo en la medida en que también es responsable del mismo.

Ahora, sin embargo, sumido en su depresión, en su miseria, en su

abandono, en su estado de opresión, ha caído en una visión pesimista del mundo. Su modo de ver la realidad no supera la “conciencia intransitiva” del mirar mágico. No se siente como causa; las cosas que le pasan, le pasan porque le pasan; ha olvidado su propio papel de factor causal, de agente de la historia humana.

Habrà que cambiar pues también la imagen que tenemos de la historia. Debemos convencernos que el presente y el futuro no son una repetición del pasado. Que el motor de la historia radica en el contenido de novedad del futuro. El tiempo ha de ser mirado y sentido como un “tiempo anunciador” dice Paulo Freire. Es necesario abrimos en actitud expectante y esperanzada a lo que el mismo Freire llama “lo inédito viable” del futuro. Es necesario inclusive resignarnos a lo que el futuro pueda tener de negación de nosotros mismos, en la medida en que no hayamos alcanzado nuestra humanidad y vivamos un humanismo retaceado.

Pues bien, en esa historia en la que el hombre se siente con las puertas abiertas hacia un futuro, el hombre se descubrirá a sí mismo como “creador de cultura”. En efecto, el hombre se hizo hombre el día que negó la naturaleza. Ese día, la “transformó”, es decir, la negó en cuanto naturaleza y la convirtió en cultura. Eso lo hizo gracias a esa capacidad de “objetivación” y de “admiración” que ha movido al ser humano en cuanto ser consciente. Objetivar la realidad que nos rodea, significa tomar distancia ante ella y al mismo tiempo hacerla nuestra. Precisamente el animal, que no objetiva, se encuentra sumido en la naturaleza, más aún, sumergido entre las cosas de las cuales no es capaz de tomar distancia alguna: La objetivación es en el hombre la toma de posesión por la cual lo que lo rodea se convierte en su “mundo”.

El “mundo” no es ya pues la “naturaleza” en cuanto que se supone la existencia de un ser que ha emergido de la animalidad, que ha “objetivado” la naturaleza haciéndola “mundo”. Y por eso mismo el “mundo” es siempre de alguien. Es mi “mundo”, “nuestro” “mundo”. En la medida en que el “mundo” es posesión nuestra; nos autoafirmamos como “sujetos” del mismo. La admiración que acompaña a esta toma de posesión del mundo en cuanto objeto -gracias al poder de objetivación de la conciencia- es asombro ante el poder del hombre, ante “su dignidad como constructor de su destino”.



El alfarero que con sus manos grietadas hace de la greda un cacharro, “transforma” la naturaleza, la niega en cuanto tal y crea el “mundo” humano, sin que sea en sí mismo menos creador que el escultor que del mármol en bruto saca la estatua. Ese alfarero puede ser nuestro analfabeto. Y para alfabetizarlo pues no podremos menos que comenzar preguntando por su mundo y provocar en él el reencuentro consigo mismo como agente de la historia.

Mas, para que se produzca ese reencuentro del hombre consigo mismo como agente de la historia, para que el tiempo sea para él “tiempo histórico” y no un tiempo “unidimensional”, será necesario entrar en “relación dialógica” con él. La educación habrá de ser definitivamente aceptada y entendida como hecho dialógico. Cuando se dice que la naturaleza del hombre es “dialógica” se quiere decir que es capaz de una “comunicación” con la cual y gracias a la cual el hombre construye su mundo. El medio con el cual lo “dialógico” se concreta es el “diálogo” y el saber que surge, como también la acción consustancial con ese saber, es el saber y la acción de la “dialéctica”. “Dialogicidad” es por otro lado sinónimo de “historicidad”. El diálogo tiene lugar en un tiempo, supone un tiempo necesariamente y además su temporalidad es “pluridimensional”. Mientras que para el animal no hay pasado, ni presente, ni futuro, el tiempo es para el hombre un proceso dialéctico de estos momentos. Gracias a haber objetivado el pasado como tal, podemos negarlo, podemos afirmar nuestro derecho respecto de la parte que nos toca inalienablemente realizar dentro de la historia humana. Y a su vez la afirmación de ese derecho supone un futuro abierto a lo imprevisible, a la realización de algo que no sea repetición de lo anterior. En esto se apoya la esperanza de un hombre nuevo.

El “diálogo” en cuanto el medio con el cual se concreta o realiza nuestra natural dialogicidad, supone por otro lado una serie de condiciones. En primer lugar, no hay diálogo solitario. El diálogo es el modo como los hombres se comunican en cuanto seres racionales. Y tengamos cuidado de no creer que el diálogo es una conversación entre dos. Es algo más que una conversación, es una comunión entre los hombres en la que uno se abre al otro como realidad profundamente real y equívoca. La

“equivocidad” es la naturaleza propia de los entes reales por oposición a la “univocidad” que es lo que caracteriza a los entes lógicos. Ser equívoco significa pues estar lleno de posibles sentidos, estar lleno de vida. Por eso el diálogo es propio de los seres equívocos.

Por otro lado no hay diálogo si uno de los que pretende “dialogar” no parte del respeto más absoluto por el otro. Y respeto no quiere decir aquí conmiseración, ni actitud paternalista. El paternalismo y la conmiseración -como la “beneficencia” y la “caridad” que ella supone- son los modos pretendidamente “humanos” con que el dominador se dirige al dominado. El diálogo supone colocarse, por el contrario, más allá de la relación “señor-siervo”. Su fin, como el mismo Freire lo dice, es el “más ser” y no el “menos ser”.

¿Cómo podremos dialogar con el alfarero, con el barrendero, con el peón de campo, con la mujer de los barrios pobres, con el presidiario, si los miramos como incapaces, como ignorantes, como casi-seres humanos? ¿Cómo ayudarlos a rescatarse a sí mismos en ese reencuentro del hombre consigo que es el descubrirse como transformador del mundo? De nada servirá sin duda enseñarles sin más una técnica de lectura, que podría incluso venir a reforzar su estado de enajenación. La alfabetización es y debe ser concientización de nuestro hombre oprimido y fatalista.

Digamos todavía algunas palabras sobre la relación que hay entre dialogicidad e historicidad. El diálogo supone en efecto el acceso al “tiempo histórico”. El hombre es por naturaleza un ser abierto. Y lo es aun cuando no haya llegado a una plena historicidad. Si fuera radicalmente cerrado bajaría al más ínfimo nivel, el de la animalidad. Frente al animal que se caracteriza por ser un ente encerrado en sí mismo, el ser humano tiene el extraño poder de trascendencia, de saltar su propia valla, de romper su encierro. Puede estar sin embargo “abierto” dentro de un mundo de limitaciones que le impidan desarrollarse con plenitud; puede estar, si no encerrado en sí mismo, por lo menos recogido sobre sí mismo. Para que su trascendencia sea un hecho debe pues reconquistar el tiempo, reconocerse en su natural historicidad, asumir la historia como cosa propia. Cuando el ser humano pierde su capacidad de denuncia del pasado y del presente, en lo que éstos muestran de inhumano y pierde asimismo su capacidad de

esperanza porque ha dejado de creer en un “tiempo anunciante”, en un futuro como imprevisibilidad y sorpresa, ese ser ha renunciado a sí mismo. No dialoga. Ha enmudecido. Ha perdido la palabra.

Para pasar pues a una asunción de su propia historicidad de modo más pleno debe partir el hombre de un desarrollo o desenvolvimiento “desde sí mismo”. Es decir, debe autoafirmarse; debe afirmar su “subjetividad” pues sin ello no es posible ningún desarrollo propio. El reconocimiento de la subjetividad es otra de las condiciones del diálogo. Mas, el analfabeto es por lo general un hombre limitado o impermeable a toda cuestión que supere lo simplemente vegetativo. Es un ser humano que ha adoptado una especie de “incompromiso con su existencia” en todo lo que ésta tenga de trascendencia respecto de lo puramente vegetativo. Ha adoptado una actitud de pensamiento de tipo resignado, fatalista, mágico. La causa de su infelicidad y de su miseria, ya lo hemos dicho, no es percibida con criterio causal-racional; si fuera lo contrario, su conciencia no sería mágica, sino crítica. Este hombre ha perdido su capacidad de negación como ha perdido la noción de su capacidad de transformar el mundo en cuanto se ha dejado de pensar en sí mismo como “sujeto” de transformación. Y por eso mismo no dialoga. No somete a relación dialógica su mundo en la medida en que las condiciones del diálogo -a pesar de seguir siendo por esencia un ente dialógico- no están dadas en él. Y sólo poniendo en acto nuestra dialogicidad podremos asumir nuestra historicidad. Sólo el diálogo hace histórico al hombre, es decir, lo hace ser humano.

Todo hombre en cuanto tal, cualquiera sea su condición social, su oficio, su género, su instrucción, ejerce pues un derecho inalienable que es “el de decir su palabra”, el de “enunciar el mundo”. Este, el mundo, se le presenta como un conjunto de situaciones desafiantes, de retos; ante ellos, dice su palabra; con ella designa al mundo, lo denuncia; con ella, además, lo transforma. Esta palabra, que le es derecho inalienable, no es palabra hueca. Es aquélla con la que encara a la realidad para someterse a ella o para someterla. Es ésta una palabra que es a la vez *lógos* y *práxis*. Es una palabra viva hasta tal punto que si sabemos escucharla ella nos abre al mundo propio de quien la pronuncia. “En la posesión de esa palabra radica el secreto de la nueva pedagogía, la pedagogía del hombre nuevo”.

Y ya es hora que volvamos al tema inicial de esta conferencia: el de la “inserción de los métodos pedagógicos en la vida”. Freire contrapone su pedagogía a lo que él denomina muy gráficamente “concepción bancaria” de la educación. ¿Qué es la “concepción bancaria” de la educación? Pues, es aquélla en la que hay un “educador” y hay un “educando”; el “educador” posee la “palabra” y el “educando” la “oye”; el “educador” la “deposita” -como se deposita mecánicamente en un banco, con la creencia además que ese depósito va a dar intereses-; ese “educador” cree que con eso crea cultura, en cuanto la da a quien no la tiene. ¿Qué es lo que niega la concepción bancaria? Niega nada menos que la humanidad del llamado “educando”, en cuanto que lo declara sin más rodeos, simplemente el “objeto” de la educación. El “sujeto” es quien deposita; es como dice Freire con toda fuerza, una expresión más de la relación superior-inferior, dominador-dominado, sabio-ignorante. Es la imagen, el esquema de la sociedad humana injusta. Y con esto último no nos excedemos en nuestra valoración. Un método pedagógico no es nunca solamente un método pedagógico. El tecnicismo de los psicopedagogos ha creado el mito del pedagogismo puro. No hay tal. Todo método pedagógico tiene una responsabilidad social, por lo mismo que tiene una responsabilidad humana.

Frente a esta concepción “bancaria”, “antidualógica”, sólo cabe, como única actitud posible, pues, “una pedagogía dialógica”. Es decir, una pedagogía en la que el educador sea a la vez educando y en la que para escándalo de muchos, el educando sea también educador. Una pedagogía, pues, en la que cada uno tenga su palabra y en la que sobre todo sepamos escuchar la palabra -esa maravillosa palabra cargada de vida y por lo mismo radicalmente equívoca- que es la palabra con que el ser humano, el más humilde de los hombres o de las mujeres, construyen su mundo. En la posesión de esa palabra radica -lo hemos dicho- el secreto de la nueva pedagogía. A partir de ella el método se inserta en la vida, es uno con la vida misma.

Nos resta por hablar dos palabras sobre el método mismo de alfabetización de adultos de Paulo Freire, montado sobre todos los presupuestos filosóficos anteriormente expuestos.

Consta de dos momentos: en el primero, el pedagogo habrá de intro-

ducirse en el “universo vocabular” del sujeto-educando. Deberá introducirse en su mundo en una relación que no es de educador-educando, sino de investigador social respecto de un grupo humano concreto, con caracteres propios, que lo diferencian de alguna manera de los demás núcleos humanos. Ese núcleo humano reacciona frente a “situaciones existenciales” ante las cuales tiene su palabra. La tarea habrá pues de consistir en la determinación de esas situaciones existenciales, las más significativas, como también de las palabras con las cuales son expresadas.

El momento siguiente será el de “codificar” o “representar” aquellas “situaciones existenciales” y a la vez determinar un núcleo de palabras -unas pocas, alrededor de diez- que servirán luego como “palabras generadoras” en la tarea ya puramente técnica de la alfabetización. Mas, al mismo tiempo, se llevará a cabo sobre la base de aquellas “codificaciones” una tarea de la mayor importancia. La tarea tal vez más valiosa. Será necesario que el hombre haga consciente su mundo, se descubra a sí mismo en las situaciones existenciales codificadas o representadas; el hombre se reconocerá a sí mismo en esas situaciones que son las suyas propias dentro de las cuales vivía inmerso, y mediante una tarea de análisis (descodificación) de las mismas, sin querer, se analizará a sí mismo. Se objetivará, es decir, entrará en posesión de su mundo como cosa suya. Se verá moviéndose en un tiempo en el que no es un simple ente pasivo sino un ser partícipe de la gran aventura humana de transformar el mundo.

El enfrentamiento con sus propias situaciones existenciales sometidas a análisis provocará, en fin, un proceso de autoposesión y de concientización del hombre en cuanto hombre. La palabra que escriba, la primera palabra que analice y descomponga en sílabas, será una palabra para él radicalmente cargada de sentido. Será la palabra con la que él enuncia cada una de sus situaciones existenciales concretas.

Para terminar ya, volvamos a los versos de Antonio Machado:

*Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*

No hay un método por el cual yo, maestro de escuela, me ponga fren-

te al aula con una “cartilla” en la que la palabra ya está dicha. No hay un método que un ministerio, un pedagogo, una oficina educacional, elaboren para un sujeto de la educación impersonal, anónimo. No hay “palabras” para todos los hombres, pues cada uno tiene su palabra; y justamente porque cada uno tiene su palabra puede entender la de los demás. Educar no es pues hacer primero el “camino” y luego echar a “andar” por él a los educandos, porque sencillamente “el camino se hace al andar”.



## En el año de Rodó

### Su mensaje para la juventud de América\*

En 1900 apareció un pequeño libro titulado **Ariel** que iba destinado como su mismo subtítulo lo dice “A la juventud de América”. Su autor era el escritor uruguayo José Enrique Rodó, de quien se cumple ahora el centenario de su nacimiento. Pocos libros han tenido la suerte de **Ariel** en América Latina. Generó todo un movimiento que recibió el nombre de “arielismo” y que se lo ha considerado paralelo en alguna medida al “modernismo” de Darío, de quien estuvo tan cerca espiritualmente el maestro uruguayo. ¿Qué decía **Ariel** a la juventud de América? Hablaba de la necesidad de que cada generación entre a la vida activa con un programa propio; enunciaba el principio de la belleza moral de la juventud y su papel renovador en la vida de las sociedades; declaraba que las naciones mismas para ser vigorosas y pujantes deben adquirir modalidades juveniles: los pueblos más fuertes y gloriosos son los que reúnen los caracteres propios de la juventud; la Grecia clásica, justamente, se le presentaba a Rodó como un ejemplo de este estado de vigor juvenil, manifestado principalmente en una “fe en la vida”, fe que no es optimismo cándido pues conoce también los riesgos y los sinsabores; América, decía el maestro uruguayo, necesita de sus jóvenes, como también de su propia juventud como cualidad inherente a sus pueblos.

Mas, del mismo modo que recordaba a los jóvenes la necesidad de entrar a la vida con “un programa propio”, también les ponía en guardia frente a un viejo mal: el de la imitación de los programas ajenos, que por el hecho de ser ajenos, aun cuando sea paradójico, se presentan general-

---

\* Publicado en Los Andes, Mendoza, 21 de marzo de 1971.



mente como los únicos programas posibles. *Los pueblos -decía- no deben renunciar en ningún caso a la originalidad de su carácter para convertirse en imitadores serviles.* Aquel “programa propio” no debía ser pues ni el de la Francia del siglo XIX, que había imperado como modelo casi exclusivo, ni el de los Estados Unidos del 900, que se presentaba ya como el nuevo coloso de la historia, digno por eso de ser imitado. Nada de imitaciones. No hay “superioridad absoluta del modelo anglosajón”, los arquetipos deben ser siempre buscados en la propia realidad socio-cultural de América Latina, sin olvidar por cierto que dentro de esa realidad propia está la historia humana con toda su plenitud. De ahí pues que la tarea de los jóvenes deba ser la de volver los ojos hacia sí mismos en cuanto integrantes de la Gran Patria americana, a fin de reencontrarse consigo mismos. Deben ejercer ese “poder de asimilación que convierte en propia sustancia cuanto la mente adquiere”. Frente a la disociación y hasta el caos que el “aluvión cosmopolita” había introducido en los países del Río de la Plata como consecuencia de la inmigración europea y frente al espíritu de “imitación servil”, Rodó postulaba lo mismo que Ricardo Rojas, una “afirmación nacionalista”.

Conviene sin embargo aclarar muy bien el alcance que en Rodó tiene el “nacionalismo”. Se opone, con espíritu sano y fuerte, a *la exageración del espíritu de nacionalidad, por cuanto puede llevar en América a los extremos del regionalismo infecundo y receloso que sólo da de sí una originalidad obtenida al precio de incomunicaciones e intolerancias;* frente a las “patrias chicas”, a las que un chauvinismo pecaminoso ha llevado a convertirlas en algunos casos en verdaderas islas, se levanta según ve Rodó la figura de la “Magna Patria” americana, cuya realidad se apoya en un mundo riquísimo de tradiciones comunes. Los grandes hombres del pasado habían hablado en términos semejantes y el escritor uruguayo nos lo recuerda a cada paso. Juan María Gutiérrez quiso hacer de las literaturas americanas, una sola literatura; Juan Bautista Alberdi, no habló de filosofías regionales, sino de una “filosofía americana” y el Libertador Simón Bolívar, con mirada profunda, había luchado por la unidad política de todos nosotros. Para el grancolombiano la lucha por la independencia de América debía ser a la vez y necesariamente, lucha por la unidad de

América. Rodó se suma a estos antiguos ideales, olvidados o desconocidos por una balcanización que nos ha dejado en la impotencia y que lleva más de un siglo y medio de destrucción de la unidad de América. *Con más o menos dilación -dice- en una u otra forma, un lazo político unirá un día a los pueblos de la América nuestra, y ese día será el pensamiento del Libertador el que habrá surgido y triunfado.*

Despertar en los jóvenes el sentido de una misión generacional; propender a la búsqueda de lo propio mediante la renuncia definitiva de todo espíritu servil de copia e imitación; unirnos los hermanos latinoamericanos en una obra común ineludible cada vez más: he ahí algunos de los aspectos permanentes del mensaje de Rodó enunciado ya a partir de 1900 y continuado hasta sus últimos días. Súmanse a éstas, otras virtudes de este insigne escritor rioplatense. No vale la pena discutir ahora su escala de valoraciones apoyada en su distinción entre el espíritu de Ariel y el espíritu de Calibán. La historia ha mostrado que muchos “calibanes” fueron “aríeles” y que muchos de los que se declararon militar bajo las banderas de Ariel, estaban disfrazados. Mas, esto no interesa. Nuestra tarea será la de continuar la obra de Rodó desentrañando lo que de auténtico ha tenido y tiene el “aríelismo”. No hay duda, no puede haber duda alguna, que el espíritu humano debe alimentarse de ideales; que ellos han de ser consecuentes con las exigencias históricas concretas que nos cercan y angustian; que esos ideales han de ser portados por los jóvenes y que todos en tal sentido tenemos obligación de ser jóvenes, aun cuando ya estemos viejos o en camino de serlo. Mas, no debemos olvidar, como no lo olvidó Rodó durante su propia vida, que hay la posibilidad de la traición aun dentro de la invocación misma de toda idealidad. El mensaje de Rodó es sin duda el más difícil y riesgoso de todos los mensajes y en buena hora que así haya sido, pues lo difícil, lo peligroso, es bello. Tal vez en esto radique el secreto del mentado esteticismo del maestro uruguayo y tal vez por esto mismo, de sus primeras formulaciones avanzó hacia una posición en la que aquella actitud que podría haber sido mirada como un esteticismo puro, se llenó en función de su pasión americanista, de sentido social.

En 1909 dio a publicidad Rodó su libro más ambicioso: **Motivos de Proteo**. Traía este libro una tesis, la del “proteísmo” que venía a comple-

tar el “arielismo” proclamado en su primera obra. No es suficiente hablar de ideales, es necesario además mostrar en qué grado y medida somos responsables de la construcción de ellos. El sentido de la vida se encuentra para Rodó en la capacidad que tenemos de reformarnos, en virtud de una interna fuerza creadora. Resuenan en estas páginas la “libertad creadora” de la filosofía de Bergson que tanta influencia ejerció en las primeras décadas de nuestro siglo. La naturaleza humana es proteica, mas también el hombre es libre por esencia e interviene y debe intervenir en ese proceso indefinido hacia el perfeccionamiento. La voluntad rige la transformación del hombre y la orienta. Esa posibilidad de realización la ve Rodó como un “espacio” indefinido que se nos abre ante nuestros pies, del mismo modo que es América toda también un “espacio” por realizar. Miles de posibilidades se encuentran en él potencialmente, infinitas maneras tenemos de transitarlo; nuestra voluntad y nuestra imaginación deberán pues acompañarnos en esos mundos proteicos de la personalidad individual y continental. Psicología y filosofía de la historia se unen curiosamente en el pensamiento de Rodó y nos señalan, con los instrumentos intelectuales que él dispuso, uno de los más interesantes caminos que aun nos quedan por recorrer. No se trata de salvar lo americano mediante un simple regreso a las tradiciones; éstas, para ser fecundas, deberán integrarse en una tarea de creación. De este modo América es país de futuro y su pasado únicamente servirá en la medida que nos lance hacia el porvenir.

# Educación y dependencia

## Las relaciones educativas desde el punto de vista de una pedagogía de la liberación\*

Podríamos decir que la filosofía de la educación gira por entero alrededor del tema de las “relaciones educativas”. Este ángulo desde el cual puede encararse, permite establecer claramente las diferencias que hay entre dos líneas de desarrollo de dichas relaciones, una de las cuales tiende a la simplificación de las mismas, mientras que la otra apunta a su diversificación y enriquecimiento.

El proceso de “enseñanza-aprendizaje” implica una relación entre quien enseña y quien aprende. De acuerdo con el planteo tradicional; “educar” significa “conducir” (*educere*), tarea que es desempeñada por el “educador” respecto del “educando”, el que es “conducido”, y al que también se denomina, en término de vieja data, “alumno”. El significado de este último término nos aclara más abiertamente uno de los sentidos de la educación o conducción: “alumno” quiere decir originariamente “persona criada por otra”, “alimentada”. Los matices semánticos originarios tienen todos pues como trasfondo -en cuanto que *educere* también quiere decir “criar” -la relación maternal y paternal. En sus líneas generales podríamos decir que la concepción tradicional de las relaciones educativas se apoya en una proyección de la estructura familiar y de sus típicas relaciones.

Uno de los caracteres de estas últimas, supuesto en la noción de “crianza” y de “alimentación”, es la de la dependencia derivada de la incapacidad y debilidad propias del infante, hecho que sobre todo en una cierta época de su vida tiene un fuerte sentido fisiológico. Las relaciones

---

\* Conferencia pronunciada en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de Cuyo, noviembre de 1973.

de crianza son por eso mismo en gran parte “naturales”, motivo por el cual revisten ciertos caracteres que las diferencian fuertemente de las relaciones educativas sean ellas familiares o escolares que en el sentido propio del término sólo pueden ser tomadas como “históricas”. De este modo pues la proyección de ciertos aspectos primitivos ínsitos en las relaciones de crianza, como modelo que determina las relaciones educativas, tiende a deshistorizar a éstas. Ahora bien, si tenemos en cuenta que la naturaleza es cíclica y que por eso mismo supone una repetición indefinida y si señalamos que lo nuevo sólo aparece para el hombre en el orden histórico, pues fácil nos será entender por qué aquella proyección de ciertas relaciones primitivas propias de la estructura educativa propiamente dicha, supone una repetición de los padres en el hijo y por eso mismo entiende a éstos como un “modelo” en el que están dadas las pautas de la crianza. El paso en falso se da en cuanto que la constitución de los padres como “modelo” es ya un hecho histórico o que pertenece al orden de la historicidad y no a la naturaleza. En la relación educativa propiamente dicha, aun en el seno mismo de la familia cuando en ésta se instala dicha relación, el niño no es repetición, sino novedad, y el “educador” no es necesariamente “modelo”.

La discusión en la historia de la pedagogía de toda esta problemática gira en torno de los alcances que se den a la expresión “naturaleza del niño”. Tal vez el hecho más importante en esa historia, se haya dado en el intento de Juan Jacobo Rousseau de interiorizar el término “naturaleza”, considerado por él como la realidad íntima espiritual del infante, si bien es cierto que este hecho quedó oscurecido en sus escritos por su famosa tesis del “regreso a la naturaleza”, en la que la noción tiene otro sentido y que implica además el rechazo del entorno social. De todos modos, la pedagogía rousseauiana puso con fuerza todo el problema educativo en la existencia de una capacidad propia, inalienable del niño, que llevó al desplazamiento, dentro de las relaciones educativas, de la noción de “sujeto de la educación”, que a partir de él es fundamentalmente el educando.

La tesis tradicional, opuesta a esta pedagogía, podría ser ejemplificada de modo muy claro y terminante con los viejos textos aristotélicos, en particular los que pueden leerse en **La Política**, en donde el sujeto de la

educación es el educador, entendido como la proyección de la relación padre-hijo, en la que el padre es el modelo -la forma o *eidós*- hacia el cual debe tender el hijo en su proceso de formación. Que en esta pedagogía se entienden las relaciones educativas sobre el esquema “dominador-dominado”, es evidente si analizamos comparativamente la relación que hay en la estructura familiar, según lo dice de modo terminante el Estagirita, entre el padre, por un lado, y la madre, el niño y el esclavo, por el otro. La preeminencia del padre queda ideológicamente justificada ante la afirmación de que todas estas relaciones son “naturales”, en lugar de ser vistas como históricas.

Estas posiciones se han repetido y se repetirán sin duda a lo largo de los tiempos. Entre nosotros también se han dado y así resulta interesante saber que, en líneas generales, en la pedagogía de las primeras décadas de este siglo en la Argentina, se tendió a ver las relaciones educativas como “naturales” por influencia del típico biologismo que difundió el positivismo. En esos mismos años, el pedagogo mendocino Don Carlos Vergara, regresando en muchos aspectos a la tesis de Rousseau y oponiéndose a tesis positivistas, afirmó a su modo la historicidad de dichas relaciones y dio las bases con ello para una pedagogía de la liberación, en la que el verdadero y único sujeto de la educación es el educando. No caigamos sin embargo en el error de creer que estas actitudes señaladas derivan en los positivistas y en Vergara, de sus declaraciones en contra o en favor de un “espiritualismo”, pues ha quedado claramente probado que la pedagogía posterior a Vergara, la que surgió en el movimiento que se denominó a sí mismo “anti-positivista”, a partir de 1930, regresó a la formulación de una pedagogía autoritaria, invocando precisamente el espíritu. Ya sea en nombre de éste, como de cualquier otro principio, se puede en efecto negar la alteridad del niño y caer en un ahistoricismo, aun cuando se invoque la Historia. Tal es el caso de las “pedagogías de la libertad” inspiradas, por ejemplo, en las doctrinas de Gentile, teórico de la pedagogía fascista, que tanta fuerza tuvieron entre nosotros en un determinado momento.

Pensando el problema en su meollo, hemos de decir que las relaciones educativas reciben una muy distinta interpretación, ya sea que las determinemos a partir de una “filosofía de la mismidad”; o a partir de una

“filosofía de la alteridad”. En la primera, el padre o el educador, según el caso, es entendido como una “totalidad” dentro de la cual debe incorporarse el educando; el niño es visto y entendido como un momento de una circularidad o mismidad y su novedad es tan sólo entendida como una repetición de un modelo. El desconocimiento de la auténtica alteridad del educando, lleva a que las relaciones educativas, simplificadas, sean una expresión de otra relación más profunda, la de “dominador-dominado”. En la segunda, no sólo la relación “docente-alumno”, que es la única afirmada en la anterior concepción, cobra un nuevo sentido, sino que las relaciones educativas se enriquecen y diversifican. Si tuviéramos que señalar esas relaciones diríamos que ellas son las de “educador-educando”, “educando-educando”, “educando-educador” y “educador-educador”; mas, para no malentenderlas, es necesario tener presente que las mismas cobran presencia en su diversidad sólo partiendo de la afirmación de la alteridad del educando respecto del educador y de la afirmación del papel de sujeto del primero en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dos observaciones conviene hacer ahora: que no hemos expresado la relación tradicional “educador-educando” con los términos muchas veces usados de “maestro-alumno”, por el sentido negativo que el término “alumno” tiene; y que el hecho de afirmar que el “educando” es el “sujeto” de la educación, no implica afirmar que ahora el “objeto” sea el educador, lo cual sería absurdo. Esto prueba la falacia que implica la equiparación, dentro de la pedagogía tradicional, de las parejas de términos “docente-alumno” = “sujeto-objeto”. En el fondo, podríamos reducir todas las relaciones pedagógicas diversificadas antes, a una sola fórmula: “estudiante-estudiante”, dentro de la cual hay un “estudiante” maduro y avezado, que ayuda a un “estudiante” joven e inexperto, sin incorporarlo en su mismidad (“educador-educando”); o hay un “estudiante” joven e inexperto, pero algo más experto que otro, que ayuda a otro “estudiante” joven y así sucesivamente. De esto se concluye de modo terminante que cuando el “docente” se deja de considerar “estudiante”, convierte al “estudiante” en “alumno”, como también que el estudiante es y debe ser a la vez docente, etc. Y el “estudiante”, profesor o discípulo, es en todos los casos “sujeto” del acto educativo. La gran lección de la educación socrática gira toda ella por entero sobre estas cuestiones.

La filosofía de la alteridad implica pues una pedagogía activa, mientras que la filosofía de la mismidad insta una pedagogía pasiva; la primera, funda una educación en vistas de la liberación, la otra, aun cuando se autotitule “pedagogía de la libertad”, desemboca en una educación opresiva y dominadora. Para lograr esto último, las pedagogías opresoras echan mano de “universales ideológicos”, tema que inevitablemente debemos tratar ahora. Podríamos definir a estos universales, diciendo que son aquellos conceptos que por el valor social que se les asigna, justifican la incorporación de lo “otro” en lo “mismo”. Lo “otro”, lo *alterus*, lo “distinto”, lo “nuevo”, el niño, el adolescente, debe incorporarse en lo dado, lo reconocido, lo aceptado, lo consagrado y deben hacerlo como momento necesario de lo dado. En una filosofía de la mismidad y consiguientemente en una pedagogía repetitiva, no hay directamente “novedad”, sino “circularidad”. Lo nuevo no es sólo desconocido ontológicamente, sino que si de hecho aparece como poder irruptor, como rebeldía juvenil, es reprimido. Si ontológicamente se niega valor a lo nuevo, es porque también socialmente se reprime lo nuevo, represión de la que se hace cargo la pedagogía dentro de la escuela o de la universidad, en cuanto que la pedagogía es una *praxis* social. Todo lo descrito aquí es también lo que se ha denominado “paternalismo”.

Los “universales” que expresan el ámbito de la “mismidad”, es decir, los “universales ideológicos”, tienen ante todo la pretensión de ser precisamente “universales” y como tales se presentan. Así, por ejemplo, se ha hablado muchas veces de una Pedagogía de la Libertad. La “Libertad” enunciada en esas pedagogías puede sin embargo ser el modo cómo se enmascara la relación “dominador-dominado” y cómo se conduce, por obra misma de la escuela, del colegio o de la universidad, a aceptar como natural y justa aquella relación. La “libertad” en este caso, se presenta como un “universal”, pretende valer como tal, mas, de hecho no lo es, pues esconde una particularidad, encubre el modo como determinados grupos dominantes entienden la “libertad”. De este modo, una “Pedagogía de la Libertad” puede ser una pedagogía dominadora y represiva. De ahí por ejemplo, que si bien la Constitución de 1853 estableció entre las “libertades” las de “enseñar y aprender”, la Ley 1420 hizo obligatoria la asisten-



cia a la escuela, donde se enseñaba la “libertad”. Sin pretender desconocer la justificación histórica que haya tenido esta ley y sin ponernos de parte de quienes la han combatido desde el punto de vista de otros “universales ideológicos”, lo cierto es que el Estado imponía la libertad de aprender, que era sin más, la libertad tal cual la entendía el Estado liberal.

Así pues, los “universales” en la medida que son impuestos y utilizados como “universales ideológicos” (sean ellos la “libertad”, la “patria”, el “amor”, “Dios”, la “nación”, el “pueblo”, la “tradicción”, la “civilización”, etc.) encubren todos ellos la relación dominador-dominado, de donde nace la escuela autoritaria que se caracteriza por un régimen de controles y castigos, a la vez que despersonaliza y formaliza las relaciones educativas, simplificándolas y formando un hombre pasivo y resignado, integrable en dichos universales. Por lo demás, en esta escuela se ocultan, del mismo modo que sus “universales” ocultan algo, todas las posibles formas de la dependencia, que quedan por su intermedio, afirmadas y establecidas. No es sólo la inmediata dependencia del niño respecto del maestro, o del adolescente respecto del profesor, sino también las formas de dependencia dentro de las cuales se encuentran sometidos ambos; en este sentido el docente se transforma en el instrumento a través del cual un sistema de opresión, que ha sido internalizado por él mismo y luego internalizado por el niño, se expresa. No sólo son los modos de dependencia de unos grupos o clases sociales respecto de otros, como es el caso de “oligarquía-pueblo”, sino en un marco mayor, las formas de dependencia de una nación respecto de otra, como es el caso de las relaciones “imperio-colonia”. Y esto se reproduce, aunque parezca mentira, en las más humildes escuelitas.

Para que se constituya una pedagogía de la alteridad o de la liberación, es necesario dar un nuevo contenido y valor a los principios mismos de la pedagogía. Se ha de repensar la “libertad”, el “amor”, la “patria”, el “pueblo”, etc. y rescatarlos, mostrando el grado y el modo en que dentro del contexto social, han perdido sus verdaderos contenidos, su verdadera universalidad. Para esto no basta desgraciadamente con la buena voluntad, pues los “universales ideológicos” han sido internalizados por obra de la misma tarea educativa.

Ante esto es necesario el despertar de la sensibilidad social en los

hombres. Es necesario que la injusticia, el hambre, la enfermedad, el dolor y la explotación existentes se constituyan, aun cuando ello suene a paradoja, en elementos educativos en favor de la constitución de un nuevo estado de conciencia. No se trata de crear conciencias "caritativas", sino simplemente justicieras. Es necesario que los marginados en todos los órdenes, aquéllos que con su presencia y su fuerza tienen el poder de quebrar los universales ideológicos y de exigir una nueva libertad, un nuevo Dios, una nueva nación, adquieran la capacidad de organizar socialmente su presencia y su fuerza. El niño, el adolescente, desconocidos en las relaciones educativas en su alteridad, integran también el mundo de los marginados. De ahí el sentido profundo de las rebeliones estudiantiles.

La nueva pedagogía, entendiendo por nueva la de nuestros días, es pues una pedagogía activa con profundo sentido social, que pretende establecer las relaciones educativas sobre la base de una integración del estudiante, como factor primero y fundamental de su propio desarrollo, para lo cual se ha de generar una actitud crítica que permita realmente esa integración.



# Un proceso de cambio en la universidad argentina actual (1966-1973)\*

## La explosión universitaria argentina

El crecimiento argentino, como en general todo el de Latinoamérica, se ha caracterizado por una aceleración relacionada estrechamente con el aumento demográfico, fenómeno este último que determina toda la problemática universitaria tanto en su estructura como en su finalidad pedagógica, social y científica.

La más antigua universidad argentina es la de Córdoba fundada por los Jesuitas en el siglo XVII; recién en 1827 se crea la Universidad de Buenos Aires; hay que esperar luego hasta fines del siglo XIX, época en que la ciudad de La Plata crea su universidad provincial, la que es nacionalizada en 1900; el proceso va acelerándose con un ritmo más bien moderado: en 1925, hay cinco universidades nacionales; en 1950, seis; en 1965 se produce el primer boom universitario como consecuencia de haber instituido el estado legalmente, la posibilidad de creación de universidades privadas y por la creación de otras universidades nacionales: estos hechos elevan las universidades al número de 31. En 1972, las universidades alcanzan a 50, en medio de un proceso en el que el estado retoma la iniciativa en política universitaria y lanza el plan de una universidad nacional por provincia. Por su parte, algunas provincias se habían adelantado creando las suyas dentro de planes educacionales locales de enseñanza superior. Como consecuencia de estos hechos se establece una propor-

---

\* Trabajo publicado en la *Revista de Filosofía Latinoamericana*, Provincia de Buenos Aires, Ediciones Castañeda, Año 1, N° 1, 1975.

ción aproximada de una universidad por cada medio millón de habitantes.

El crecimiento de la matrícula universitaria es paralelo con el proceso citado. Entre 1968 y 1972, la matrícula aumentó de 190.000 estudiantes a casi 280.000, de los cuales 50.000 correspondían a las universidades privadas; para 1980 se prevé un aumento hasta los 450.000 estudiantes.

Mas esta matrícula, como es lógico, no se distribuye proporcionalmente en las 50 universidades argentinas, sino que se acumula en algunas de ellas, que se han visto sobredimensionadas. De acuerdo con la inscripción del año 1972, estas últimas eran: Universidad Nacional de Buenos Aires, con casi 100.000 alumnos; Universidad Nacional de La Plata, con más de 40.000; la Universidad Nacional de Córdoba, 37.000 y la de Rosario, 20.000. Estas Universidades se encuentran ubicadas en el Litoral y Centro del país, en regiones densamente pobladas e industrializadas y son además las que han ofrecido y ofrecen el mayor índice de politización, todo lo cual, tanto por este factor como por la necesidad de adecuar la enseñanza a las nuevas condiciones humanas surgidas, ha hecho necesario plantearse tanto por parte de los gobiernos como por parte de las universidades mismas, la necesidad de un reordenamiento y ha abierto las puertas a un activísimo movimiento de transformación y reforma.

De aquí ha nacido un doble proceso de cambio que será sin duda, a la larga, positivo, tanto por el crecimiento de las instituciones universitarias, como por las profundas novedades en materia de pedagogía universitaria que se han debido plantear necesariamente. Ese doble proceso es el que deseáramos mostrar, en la medida en que la actual tarea de los universitarios debe ser retomada con conciencia histórica y a la vez crítica, si realmente se desea que la Proyección de la futura universidad argentina no sea una vez más una copia de modelos extraños, sino un modelo propio surgido de nosotros mismos.

### **El plan de las “Nuevas Universidades”**

La situación conflictiva dentro de las viejas universidades nacionales, en particular las sobredimensionadas como consecuencia de la explo-

sión de la matrícula, impulsó necesariamente al gobierno de la llamada “Revolución Argentina” (1966 -1973) a encarar una política universitaria de cambio. Las metas de esta política se encuentran claramente expresadas en el “Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971- 1975”, en donde se plantean dos vías de solución: 1. “Creación de nuevas universidades o institutos superiores que satisfagan la expansión demográfica y contribuyan al desarrollo nacional” y 2. “Redimensionamiento y reordenamiento geográfico de las actuales universidades”. De este modo surgió el llamado “Plan de las Nuevas Universidades”.

Se partía pues del hecho innegable de una serie de universidades conflictuadas (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosario, etc.) y de universidades a entrar en una situación semejante en los próximos años (Litoral, Cuyo, Sur, etc.) con motivo de su actual o futuro sobredimensionamiento, entendiéndose como sobredimensionada toda universidad que se exceda de los 20.000 alumnos. A este hecho se ha de agregar el sobredimensionamiento de cátedras aisladas en las últimas universidades citadas, en especial en los ciclos básicos.

Se partía de la afirmación de que el sobredimensionamiento era una realidad negativa: 1. por la politización del alumno movilizado en grandes masas estudiantiles; 2. por la incapacidad pedagógica de las universidades de cumplir con sus fines ante tal cantidad de inscripción.

La solución propuesta consistió principalmente en crear universidades nuevas, de contrapeso, que constituyendo especies de cinturones universitarios tendieran a impedir la afluencia del alumno hacia las universidades grandes y en establecer dentro de éstas, sistemas de elección y de ingreso limitado. De hecho, el aspecto más visible de todo el proceso fue el de la creación de nuevas universidades (Río Cuarto, Lomas de Zamora, Comahue, etc.).

Estas universidades nuevas fueron proyectadas sobre la base de un modelo, que se entendió el más acertado y al cual deberían adecuarse de alguna manera, en los aspectos posibles, las ya existentes. El esfuerzo más visible por alcanzar ese modelo se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En cuanto al modelo mismo, que no era para la Argentina totalmen-

te nuevo (Universidad Nacional del Sur), puede decirse que es una aplicación, sin modificaciones sustanciales, del que fue proyectado por Rudolph Atcon como el tipo de universidad que debía ser apoyado por los Estados Unidos en el proceso de reorganización universitaria de la América Latina.

Se trata de una universidad con un máximo de matrícula (20.000 alumnos); sus estudios se organizan por “departamentos” y no por “facultad”; tienen carácter fundamentalmente regional; no incluyen por lo general carreras tradicionales (medicina, abogacía, etc.) e incorporan el sistema de los “títulos intermedios”. Es importante además agregar que dentro de los “departamentos” se mantiene el sistema de “cátedras”.

Dos hechos sociales preocupan a Taquini, principal teórico de las Nuevas Universidades: el de la emigración interna del estudiantado del interior hacia el Centro y Litoral del país, que ha provocado el abandono de la región nativa, con consecuencias desfavorables para el crecimiento económico y cultural de la misma que tal hecho acarrea; el otro lo constituye la presencia de un joven desarraigado, alejado de su núcleo familiar y que difícilmente regresará al interior, objeto de procesos de ideologización, fuera del control de la familia y del ambiente nativo. Las Nuevas Universidades, vendrían pues a asegurar a las regiones del interior contra la pérdida de capital intelectual y profesional y a la vez crear un ambiente propicio para la formación de jóvenes tranquilos e integrados, sin actitudes contestatarias. Otro tanto puede decirse de los graduados. Por otro lado, las “carreras cortas” incorporadas dentro del sistema de la Nueva Universidad, se pensaba que evitarían de alguna manera el volumen del alumno fracasado, impidiéndose así formas de resentimiento social.

### **La crítica al plan de las “Nuevas Universidades”**

Es evidente que el Plan de las Nuevas Universidades a la larga dejará un resultado favorable, toda vez que ha ampliado el mapa universitario argentino, dando nacimiento a regiones universitarias nuevas, tales como la Andina y la Patagónica. Ciertamente las universidades creadas pasarán largos años de vida difícil hasta tanto no alcancen un mediano nivel académico.

Ahora bien, si se analiza el modelo ofrecido que se ha intentado implantar, es evidente, que aun cuando se lo ha pensado como contrapuesto a estructuras universitarias envejecidas, no implica de ninguna manera una renovación de fondo de la clásica estructura universitaria argentina, que gira toda ella principalmente sobre la organización de la “cátedra”.

Acentúa eso sí otros vicios, entre ellos el carácter cerrado de la Universidad, expresado en el sistema del *numerus clausus*; organiza una universidad sobre el ideal de una masa estudiantil pasiva políticamente, justificadora del *establishment*; mantiene, sin posibilidad de una crítica renovadora movida por la fuerza estudiantil, los viejos vicios pedagógicos instalados en la relación “docente-alumno”, sin reconocer otras formas de relación. Organiza los estudios por “departamentos” lo que lleva a quebrar la estructura orgánica de las carreras, únicas que establecen una directa correlación entre el campo del saber de cada una y el compromiso social del universitario.

Estos aspectos y otros, hacen sospechar que el móvil del Plan de las Nuevas Universidades de la llamada “Revolución Argentina” ha sido principalmente el de poner una valla a un proceso de concientización y politización juvenil que venía a amenazar una estructura de poder de determinados grupos sociales. Si se tiene en cuenta que uno de los aspectos más importantes de la lucha juvenil que se produce entre 1966 y 1973 ha sido el de la denuncia de la dependencia, el colonialismo, el cientificismo pretendidamente apolítico al servicio de aquella dependencia, el proceso de entrega del país mediante la privatización de sus servicios, empresas nacionales e incluso la educación; la denuncia de la injusticia social en todos sus aspectos; como también la afirmación de la liberación argentina y latinoamericana de los imperialismos, podrá hacerse una idea del contenido ideológico negativo del plan de las Nuevas Universidades.

### **El viejo “Sistema de cátedras”**

Decíamos que la creación de las Nuevas Universidades se ha llevado a cabo sin innovar sustancialmente el viejo “sistema de cátedras”. Las “cá-



tedras” que de por sí tienden por su estructura tradicional a aislarse unas de otras, en el sistema departamental pierden la conexión con una problemática social, que alcanzan aun cuando no siempre de modo efectivo, cuando están integradas por “carreras”.

Debido a esto la crítica pedagógica al plan de las Nuevas Universidades, en especial cuando el mismo logró realizar hasta cierto punto el modelo propuesto, fue llevada a cabo primero, mediante la denuncia de la estructura formal de la “cátedra”, y segundo, mediante el señalamiento de la desorganización de las “carreras” en cuanto unidades orgánicas en relación con una problemática social concreta. Este fenómeno ha sido visible en especial respecto de las “carreras” técnicas o de fuerte sentido social, tales como la agronomía, la medicina, etc.

Intentaremos sintetizar las críticas al viejo sistema de “cátedra”, las que no son nuevas y se han venido haciendo desde distintos enfoques histórico-epocales ya desde el movimiento de la Reforma de 1918. Este sistema ha funcionado por lo general sobre un régimen de relaciones humanas que puede ser caracterizado como “régimen patronal”; este hecho se ha manifestado en el sentido de “propiedad” de un cierto campo del saber o simplemente de una parcela didáctica de un campo del saber, principalmente por parte del “titular” de la “cátedra” situación que llevó a definir la universidad argentina en 1918, coma “feudal”.

El patronazgo ha llevado a una organización verticalista y estamentaria dentro de la cual la movilidad se reduce a un mínimo o es simplemente anulada; por esa misma falta de movilidad, derivada además de su estructura formal, la cátedra ha sido ineficaz en el proceso universitario de recambio o reemplazo y ha impedido un aprovechamiento integral de las posibilidades científicas y docentes de los estamentos inferiores en relación con otras posibles funciones que surgen de la estructura global de cada carrera.

Del mismo modo, como consecuencia de ese espíritu generalizado que ha llegado en más de un caso a sustanciarse con la naturaleza misma del sistema de “cátedra”, no ha habido un real ingreso del alumno en ella, el que se ha mantenido externo, como el “objeto” de la enseñanza, pero raramente como “sujeto” partícipe de la misma. El espíritu de propiedad

o de patronazgo siempre consideró inaceptable y aun inconcebible que el alumno participe en la determinación de los contenidos de la enseñanza o en la orientación que se ha de dar a dichos contenidos.

Por último se ha señalado que el sistema de “cátedra” cierra la carrera docente, al fijar de modo indeterminado en cada estamento de la misma a cada uno de sus componentes, de ahí que haya surgido la necesidad de organizar carreras docentes ajenas a las cátedras en muchas Facultades.

Los defectos del sistema de “cátedra” desde el punto de vista del estudio y la investigación no aparecen como menos graves. Ha llevado según las denuncias reiteradas, a una organización formalista de los estudios como consecuencia de la atomización o parcialización de los mismos en unidades didácticas cerradas e incommunicables, a pesar del esfuerzo que muchos docentes sin espíritu patronal han puesto de su parte por romper con esa formalización; ha desarticulado la enseñanza y la investigación, motivo por el cual en las leyes universitarias los legisladores se han visto obligados a señalar con fuerza que todo docente debe ser investigador y todo investigador, docente, exigencia que de hecho ha quedado librada a la buena voluntad de todos, pero no facilitada por la estructura misma de la “cátedra”; ha impedido la labor interdisciplinaria, reduciendo sus posibilidades a muy escasos márgenes entre algunas cátedras afines; ha hecho difícil por todo lo anterior, cuando no imposible, una incidencia eficaz sobre su propio campo del saber o parcela didáctica de ese campo del saber que se ha hecho cargo; en efecto la desarticulación que implica el viejo “sistema de cátedras” ha impedido constantemente una programación de trabajos en relación con la misión de servicio de la universidad, que sólo puede ser alcanzada a partir de una real tarea interdisciplinaria que surja espontáneamente de la organización misma del quehacer docente y de la investigación; todos estos defectos, derivados de la estructura formal, salvados parcialmente por la iniciativa de algunos universitarios, se han visto reforzados por el espíritu patronal que ha regido tantas veces, con mayor o menor fuerza, las relaciones humanas dentro de la cátedra.

La relación entre docente e investigación se ha visto también dificultada por una ambigüedad de base presente en el modo cómo se han distribuido las cátedras en relación con las carreras o estudios. Esta ambigüe-

dad se pone de manifiesto, en la presencia de dos criterios opuestos: el epistemológico o científico, según el cual se ha creado una cátedra pensando que ella abarca un campo del saber; y el criterio didáctico, según el cual una cátedra sólo abarca una parcela didáctica de aquel campo; como consecuencia de esto muchas cátedras son tan sólo una proyección de un “plan de estudios” de tipo exclusivamente profesional y no expresión de un plan de organización científica del saber; este vicio (confusión entre el plan profesional y el plan científico) ha derivado en la creación absurda de “cátedras” dentro de un mismo campo del saber, distinguidas mediante una secuencia numérica: Economía I, II, III, IV, V, VI, etc.; Historia de la Filosofía I, II, III y tantos otros ejemplos que pueden verse en cualquier “plan de estudios” de cualquier carrera.

La excesiva formalización de la “cátedra” se pone de manifiesto también en los estrechos límites de la misma impuestos por los criterios administrativo-contables con los que aparece integrada dentro de los presupuestos, hecho que ha llevado a generar una noción meramente presupuestaria o administrativa. De acuerdo con lo que se señaló antes, la “cátedra” resultaba una proyección de un “plan de estudios” y quedaba sometida a un criterio didáctico, de acuerdo con lo que se indica ahora, es peor aún, la proyección de un “presupuesto”.

### **El “sistema de cátedras” dentro del “sistema de departamentos”**

Las críticas que se han enumerado antes, decíamos, no son nuevas y se encuentran señaladas en todo el ya largo proceso de denuncia de los vicios universitarios nuestros a partir del movimiento de la Reforma de 1918.

Esos defectos del “sistema de cátedra” han adquirido en nuestros días nuevas proyecciones, en especial en relación con el modelo universitario departamentalizado puesto en práctica en algunas universidades ya durante la década del 60 e incorporado dentro del plan de las Nuevas Universidades.

Una de las razones de mayor peso que ha sido tomada en cuenta para propender al sistema de departamentalización, ha sido el económico. En

efecto, de acuerdo con el sistema de organización por “facultades”, en una misma universidad se repiten, en cada facultad, cátedras que podrían ser comunes; así se enseña matemáticas en Ciencias Económicas, en Ingeniería, en Ciencias Sociales, en Ciencias Agrarias, etc.; se enseña filosofía en Filosofía y Letras, en Ciencias de la Educación, en Ciencias Políticas, etc., se enseñan idiomas modernos en casi todas las Facultades.

Pues bien, “el sistema departamental” resuelve el problema económico creando “departamentos” de matemáticas, de filosofía, de idiomas, comunes para todas las carreras, mas, lo hace sin innovar sustancialmente el sistema de “cátedras” que es donde se encuentran los vicios más de fondo de la estructura universitaria tradicional.

Ahora bien aun cuando el “sistema de cátedras” fuera modificado en algún sentido, el “sistema de departamentalización” no supera un defecto de base que es propio de él: la desarticulación de las “carreras” como unidades orgánicas en relación con una problemática social concreta; en el fondo la idea de un “departamento de matemáticas” o de un “departamento de filosofía”, etc. en los que se impartiría toda la enseñanza de cada uno de esos campos del saber, para todas las carreras posibles de una universidad (economía, filosofía, ciencias sociales, ciencias agrarias, etc.), responde a un cierto espíritu cientifista que tiende a desligar la correlación que hay entre cada uno de esos campos del saber y el compromiso social de esas mismos campos, aspectos ambos sólo integrables a través de la unidad orgánica de cada “carrera”; aun cuando esto sea aparentemente más “caro” debido a la repetición de “cátedras” en cada una de ellas.

La acusación de “profesionalismo” que se ha hecho a los estudios organizados por “carreras” dentro de las “facultades” tradicionales, no justifica el abandono del sistema en cuanto se ha de rescatar el concepto de “carrera” como unidad orgánica de docencia e investigación en relación necesaria con una determinada problemática social y movida por el espíritu de servicio.

La exigencia de “tender hacia la departamentalización”, tal como se expresa en la actual Ley Universitaria vigente, ha conducido a soluciones intermedias tal como la de organizar “departamentos” dentro de las “facultades”, lo que ha llevado a crear un sistema híbrido e ineficaz, median-

te la superposición de sistemas incompatibles; de hecho, estos “departamentos” no han abierto el sistema cerrado de las cátedras y puede considerarse como fracasado el intento.

Una última crítica lanzada en relación con el “sistema departamental” es la que no soluciona en absoluto el problema de la enseñanza en las universidades sobredimensionadas, aun cuando sólo lo sean por ahora en su ciclo básico de estudios, pues su estructura se quiebra al recibir el impacto de la explosión de la inscripción; sólo funciona normalmente en una universidad en la que se establezca el criterio del *numerus clausus*, lo cual pone de manifiesto claramente el contenido ideológico del “sistema de departamentalización” que tiende hacia una universidad cerrada y aun elitista.

### **El proceso de cambio en la universidad sobredimensionada**

Habíamos dicho que entre los años 1966-1973 han tenido lugar dos grandes movimientos de transformación de la universidad argentina, uno de ellos promovido por el estado a través del “Plan de las Nuevas Universidades” que hemos comentado y el otro, no intenso y a nuestro juicio de consecuencias pedagógicas ciertamente renovadoras, que ha tenido lugar precisamente en el seno de las universidades sobredimensionadas.

Ambos movimientos de transformación revelan, dejando de lado las valoraciones negativas o positivas que puedan enunciarse, un país en crecimiento y decididamente dispuesto a encarar con medidas de fondo sus propios problemas.

Las dos líneas de transformación no son sin embargo coincidentes y son en más de un caso fuertemente encontradas. En líneas generales, los planes estatales anteriores a 1973, podríamos decir que responden a una concepción del cambio que no afecta a la estructura tradicional de la nación, sino que tiende a fortificarla dentro de los ideales del desarrollismo económico; por su parte, el proceso de cambio instaurado dentro de las universidades sobredimensionadas bajo la presión de estudiantes y docentes, en general jóvenes, tiene como trasfondo el deseo de una transformación de las estructuras socio-económicas. Esta actitud, tomada en bloque,

plantea la crítica de nuestra sociedad en la medida que ella se encuentra organizada sobre formas de la “sociedad de consumo” y de la ley de la “oferta y demanda”, en lo que éstas tienen de deshumanización y dependencia.

Ahora bien, dejando de lado lo que es el trasfondo ideológico, el proceso de cambio dentro de las universidades sobredimensionadas, plantea ya en el terreno mismo de la pedagogía universitaria, una serie de problemas y soluciones, en relación con la necesidad de adaptar métodos y sistemas de transmisión, asimilación y creación del saber en un medio humano masificado, que ha puesto en crisis la vieja pedagogía y los que han de ser tenidos muy en cuenta tanto si se piensa que el proceso de densificación es irreversible y creciente y si se desea realmente construir una universidad abierta de sentido social. En pocas palabras, estos ensayos de pedagogía universitaria, que postulan una reformulación de la relación docente-alumno, valen en sí mismos y es conveniente que sean considerados aun en aquellas universidades en las que no se ha presentado todavía el problema de la explosión de la inscripción en forma generalizada.

En relación con esto hay que tener en cuenta que en cualquier universidad en la que existen cátedras con una inscripción de más de 100 alumnos, aun cuando ello se produzca en el ciclo básico de los estudios, tiene ya planteado en su seno los problemas pedagógicos de transmisión del saber que acarrea el sobredimensionamiento.

En líneas generales todos los ensayos que han surgido en las universidades de los grandes centros urbanos (Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Rosario) constituyen intentos de “pedagogía social”, que si bien es cierto no son nuevos en la Argentina y han sido anticipados por movimientos como por ejemplo de la llamada “Escuela Nueva”, “Escuela de Trabajo”, etc., no había sido proyectada a la universidad con la fuerza con la que se lo hizo entre los años anteriores a 1973.

Si tenemos en cuenta la profundidad de estos ensayos y los aspectos valiosos que ofrecen para cualquier intento de reconstrucción de la universidad, es evidente que su conocimiento y toda discusión que a propósito de ellos se lleve a cabo, habrá de ser altamente positivo.

Sería además erróneo pensar que los nuevos métodos de pedagogía

universitaria han aparecido exclusivamente como una respuesta al problema del sobredimensionamiento. Hay otros motivos que surgen claramente de los postulados de todo intento de “pedagogía social” dentro de la cual tanto la docencia como la investigación, son entendidos en relación con la función de servicio que ha de prestar la universidad que dentro de los lineamientos de la vieja pedagogía había perdido fuerza o simplemente había sido ignorada.

Esta renovación de la “pedagogía social” reviste además un sentido nacionalista, a la vez que de integración latinoamericana hecho que marca dentro de ella el campo de acción de la función de servicio.

El fenómeno de sobredimensionamiento, por otro lado, ha mostrado que no es un hecho exclusivamente negativo, premisa de la cual se partió dentro del “Plan de las Nuevas Universidades”, en cuanto que pone en movimiento un potencial de cambio y de renovación en relación con el proceso de concientización de los problemas sociales, tanto en docentes como en alumnos.

Desde el punto de vista de las instituciones internas de la universidad, los intentos de renovación pedagógica, ponen todos ellos en crisis el viejo “sistema de cátedra”, con lo que bien puede decirse que este proceso de transformación ha sido mucho más profundo que el promovido por el estado y sobre todo de una incidencia mayor sobre lo universitario mismo.

### **Las nuevas experiencias pedagógicas de sentido social y nacional**

Las principales experiencias en materia de pedagogía universitaria, por lo menos las más sonadas, han tenido lugar como ya lo hemos anticipado, en las universidades multitudinarias, si bien también acorde con el espíritu de una pedagogía de carácter social y nacional, ha habido experiencias valiosas en algunas de las otras universidades tradicionales en las que el problema de la explosión de la inscripción no es aún grave.

Otro hecho interesante de tener en cuenta es que esas experiencias se han desarrollado principalmente en las llamadas “facultades críticas”: las de arquitectura y de filosofía y letras (principalmente carreras de psicología

gía y sociología), si bien su influencia ha sido visible en numerosas otras.

Debemos señalar entre las más logradas experiencias las del “Taller Total”, la de “Dinámica de Grupos”, el de las “Cátedras Nacionales” y el del “Sistema de Areas”. En todos los casos, la iniciativa de estas experiencias ha estado en manos de los propios alumnos y profesores y si bien han tenido un cierto apoyo de los gobiernos universitarios, no han contado con el apoyo del estado nacional. La presión estudiantil ha sido en todo momento el motor principal y determinante.

### **I. El “Taller total”**

La primera “experiencia reestructuradora total”, que dio nacimiento al llamado “Taller total”, se produjo en la Facultad de Arquitectura de Córdoba a partir del año 1968 y se extendió luego a las facultades de Rosario, Buenos Aires y La Plata; también se llevaron a cabo experiencias similares en Arquitectura de San Juan (Universidad Nacional de Cuyo) y Mar del Plata (Universidad Provincial). Su influencia se extendió asimismo a carreras destinadas para la preparación de técnicos sociales, como ocurrió en 1971 en los estudios de sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En un informe del Equipo Pedagógico de la Facultad de Arquitectura de Córdoba se define el ‘Taller total’ diciendo que constituye la situación de enseñanza-aprendizaje en la que desarrollan su actividad los alumnos del 2do. al último nivel (tesis). El “primer nivel”, que no entra en el “Taller total”, está constituido por el antiguo “ciclo básico” que se organiza como “Taller básico”, necesariamente independiente del siguiente, dadas las condiciones del alumno en el momento del ingreso.

El “Taller total” constituye un sistema en el que prima fuertemente la noción de servicio, llevada a cabo de modo grupal e interdisciplinario, mediante el ejercicio de la docencia y la investigación efectuados alrededor de un “programa de trabajo” común en el que el alumno participa como sujeto activo y responsable.

En cuanto a su organización, el “Taller total” está dividido en “Equipos” constituidos por alumnos de todos los “niveles” (cursos) en forma



proporcional; a su vez, los “Equipos de Trabajo” se subdividen en “Comisiones de trabajo”, grupos menores integrados por algunos de un mismo “nivel”, en unos casos (“Comisión de trabajo por nivel”) o de distintos niveles (“Comisiones de trabajo internivel”).

Como se ve la antigua separación que el sistema de “años de estudio” o “cursos” imponía entre los alumnos, desaparece, en la medida que el “nivel” es entendido de un modo funcional y móvil.

Todos los “Equipos de trabajo” (por ejemplo, en Córdoba, la facultad de Arquitectura se organizó alrededor de 10, nucleando en ellos sus 1.200 alumnos desde 2do. año hasta el nivel del doctorado) trabajan sobre un mismo tema, sobre un programa común, que es de carácter anual.

Cada “Comisión de trabajo” es presidida por alguno de los alumnos más avanzados, si es una “Comisión de trabajo internivel”, o por alguno del mismo nivel que los demás que se destaca dentro del conjunto (“Comisión de trabajo por nivel”).

El cuerpo de docentes, a su vez, se constituye en “equipos”, en un número aproximado de cinco docentes por “Equipo de trabajo” (100 a 120 alumnos); en el caso que hemos mencionado de Córdoba, 50 profesores, entre titulares, asistentes, adjuntos, jefes de prácticos, etc., se distribuyeron la tarea; cada equipo de cinco profesores trabaja, o con todo el “Equipo” conjuntamente (con los 100 alumnos) o se dedica a trabajar individualmente con las “Comisiones de trabajo” en que se subdivide el “Equipo”.

Ahora bien, el sistema de “Taller total” incluye dentro de su esquema el “Sistema de áreas” del cual deberemos hablar luego aparte. En este caso concreto la facultad fue dividida, para el año lectivo de 1970 en tres “áreas de conocimiento”: “área de diseño”, “área social” y “área técnica”, donde quedaban integrados los contenidos de las antiguas “cátedras” según afinidades epistemológicas. Los profesores se integran pues, en los “Equipos de trabajo” en cuanto miembros de cada una de las “áreas” y colaboran en relación con su especialización. De este modo surge naturalmente el trabajo interdisciplinario, en cuanto que las “áreas” son “campos del saber” organizados estrictamente en función de sus contenidos y no por criterios formales, externos, tal como los que imperaban en el antiguo “sistema de cátedras”.

“En el afán de instrumentar el tipo de conocimiento -dice el “Informe del Equipo Pedagógico”, citado- que se desea promover, aparece el trabajo interdisciplinario como la única respuesta posible a la necesidad de conocer y operar sobre una realidad multifacética y compleja. Por ello desaparecen las cátedras, expresión de una arbitraria e irracional parcelación del saber para dar lugar a la existencia de “áreas de conocimiento” que organizan los contenidos de acuerdo a un criterio científico”.

Por último, el “programa de trabajo común” para la facultad constituida como “Taller total”, se desglosa en “programas básicos-mínimos” desde el ángulo o punto de vista de cada “área del conocimiento” y son estudiados y desarrollados en las “Comisiones de trabajo” de “nivel” y de “internivel”.

### **El cambio en las relaciones educativas**

Los teóricos del “Taller total” han planteado además dos problemas pedagógicos sin cuya dilucidación no se alcanzaría a comprender totalmente el espíritu de la nueva pedagogía, cuestiones éstas que pueden considerarse comunes a otros ensayos de transformación de la universidad y de los cuales debemos hablar aún. Estos problemas son: el de las relaciones educativas y el de la “descodificación” del “material de estudio”. Veamos el primero.

En la pedagogía tradicional se pensaba fundamentalmente en una sola relación educativa, la relación “docente-alumno” y las otras relaciones educativas: “alumno-alumno” y “docente-docente” se encontraban o descuidadas o simplemente determinadas por la primera; la actual pedagogía social intenta reivindicar el valor propio de estas relaciones, en especial la más descuidada de todas, la de “alumno-alumno”.

Se trata de incorporar los tres modos de relaciones dentro de un nuevo espíritu y así lo declaran de modo expreso: “Estas formas metodológicas -es decir, las del “Taller total”- significan la inclusión de docentes y alumnos en un sistema de relaciones totalmente nuevo: cambia la relación docente-alumno, alumno-alumno y docente-docente y la relación con el conocimiento, cambios éstos que instrumentan el logro de una nueva re-

lación Universidad-sociedad y que inevitablemente, cuestionan las formas de relaciones sociales tradicionalmente sancionadas por el sistema". (Informe citado).

El docente no puede actuar ya en función de las prerrogativas que le han sido acordadas a su jerarquía de "catedrático", hecho que en el caso de ausencia de una verdadera jerarquía intelectual, lo sostenía formalmente. El docente es ahora, en este esquema de trabajo, un individuo que aporta información específica, que plantea problemas, atiende a los límites dados por la programación y busca con los estudiantes las respuestas posibles a los problemas que se presentan; por otro lado, el abandono de las "seguridades" que le daba el ejercicio de su función dentro de los marcos del viejo "rol", lo abre a la posibilidad de un enriquecimiento conjunto con sus alumnos; la relación "docente-alumno" así entendida no sólo importa cambios en el concepto de "docente", sino también como es lógico, en el de "alumno", el que se ve obligado a abandonar su tradicional pasividad, su cómodo sometimiento al profesor y se ve obligado a trabajar por su cuenta, incorporado en el grupo. Es decir, surge la noción de compromiso respecto del aprendizaje.

Esa actitud no-pasiva del alumno, no sólo se ejerce en relación con el profesor y con el estudio, sino también respecto de los otros alumnos; el refuerzo de la relación "alumno-alumno" tal vez sea el aspecto más característico de la nueva pedagogía; se parte de la afirmación de que el alumno también educa y que esta tarea puede hacerla cada vez más intensamente en la medida que adquiera más responsabilidad e iniciativa. Por último esta relación es la que justifica, más que ninguna otra, el trabajo grupal, pues es únicamente en este tipo de asociación educativa que puede ser entablada y ejercida. En la antigua clase, frente a la cual se ponía el "profesor", el distanciamiento no era tanto entre éste y el alumno, como entre alumno y alumno, que sólo se juntaban para estudiar alguna materia y "pasar" el examen; ahora la relación externa que supone la "clase" es desplazada por la cohesión interna del equipo de trabajo.

La relación "docente-docente" es otra de las que cobra asimismo relieve y se impone de modo necesario en el sistema de "Taller total". En el sistema anterior, la "cátedra" permitía, como ya sabemos, una tarea aisla-

da respecto del resto de las demás cátedras, a pesar de las declaraciones pedagógicas que se han hecho siempre en favor de la intercomunicación, el trabajo interdisciplinario, etc.; pero ahora no es necesario pedir que las “cátedras” se comuniquen, porque han sido eliminadas y los profesores se han constituido en equipos de trabajo en relación tanto con los grupos de alumnos, como con las áreas de conocimiento”.

Hasta aquí hemos seguido textos y declaraciones surgidas del ensayo pedagógico cordobés. Mas también en La Plata y en Rosario se han hecho declaraciones importantes que revelan el mismo espíritu, en textos siempre elocuentes. “Es necesario -se dice en un documento platense estudiantil surgido de la Facultad de Arquitectura- que alumnos y docentes encontremos formas de trabajo en común que eliminen el verticalismo, no por la vía de castrar a los docentes, sino por el contrario fomentando al máximo su capacidad de dar y de aportar y abriendo caminos para que estas contribuciones se sumen a las de los alumnos. Ello supone por cierto, incitar también a la capacidad creadora de estos últimos en todo lo que hace a las necesidades de su propio aprendizaje”.

Por su parte, de acuerdo con un documento rosarino, los principios pedagógicos de la reforma dentro de la Facultad de Arquitectura, son los siguientes: “1º) Eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas e incuestionables; 2º) Relación docente-alumno en una tarea común de co-gestión, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno; 3º) Superación de las relaciones competitivas entre los alumnos por el criterio de la producción conjunta grupal; 4º) Formas de evaluación conjunta docente-estudiantil en relación con la forma co-gestionada de la producción de la tarea; 5º) Redefinición de “roles”: el “rol” docente como orientador y catalizador del proceso de co-gestión; el “rol” alumno como base creativa del mismo proceso; 6º) Control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico-pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir, docentes y alumnos, bajo formas organizadas que el propio conjunto docente estudiantil decida”.

## La descodificación del material de estudio

Ahora bien, todo el método dibujado antes quedaría reducido a una pura metodología formal, si no se tuviera en cuenta el problema de la “descodificación del objeto de estudio”.

En este aspecto, esta pedagogía muestra contactos muy estrechos con la que ha generado en toda Latinoamérica el pedagogo brasileño Paulo Freire, si bien éste se mueve, como sabemos, en el nivel de la enseñanza primaria y en particular en relación con la alfabetización.

Se parte del hecho de que todo objeto de conocimiento no se da de modo directo, sino que es recibido dentro de un cierto “código” que es necesario descubrir. En otras palabras, hay que desnudar al objeto, tal cual lo recibimos dentro de la sociedad y del tiempo en que vivimos, con el fin de desentrañar sus significaciones implícitas, que por obvias dejan de ser vistas.

La “descodificación” supone dos momentos metodológicos: uno de ellos apunta al descubrimiento del “código” dentro del cual es recibido normalmente el objeto de conocimiento y el otro, lleva a la reinscripción de ese mismo objeto dentro de un nuevo “código”, pero ahora críticamente elaborado.

En líneas generales, la “descodificación” parte del reconocimiento del contexto social de todo objeto de conocimiento, como también de la función social que cumple dentro de una determinada sociedad; surge necesariamente además, impulsado por una exigencia de cambio social; por su parte, el desconocimiento de esta tarea metodológica, implica un conformismo y hasta un deseo, no muchas veces consciente, de *statu quo*.

Desde el punto de vista del conocimiento, la “descodificación” ha surgido dentro del amplio movimiento del campo de la “sociología del conocimiento” y también de la “teoría crítica de las ideologías” y se relaciona estrechamente con las exigencias de una “pedagogía social”.

Todas las formas de “dependencia cultural”, que ahora han comenzado a ser señaladas, sólo pueden ser determinadas a partir de una “descodificación” por lo que este método resulta básico e imprescindible dentro de cualquier intento de “reconstrucción de la universidad” y de cual-

quier sistema pedagógico nuevo que esté realmente movido por un sentimiento de defensa del patrimonio cultural de la nación.

## II. La “Dinámica grupal”

La “Dinámica de grupos” tiene su origen como método, en las escuelas de psicología, así como el “Taller total” nació en las de arquitectura. El primer método muestra tendencia a extenderse a los estudios de técnica social: ingeniería, sociología, etc.; el otro método, que no se diferencia mucho en el fondo, por lo menos en cuanto a su espíritu, se ha extendido a las humanidades, fenómeno que es claramente visible en Córdoba.

Casi la totalidad de las escuelas de psicología se encuentran sobredimensionadas; en Buenos Aires, por ejemplo, las carreras de sociología y psicología de la Facultad de Filosofía y Letras, tienen conjuntamente 24.000 estudiantes, es decir que constituyen casi por sí mismas una universidad; es lógico pensar que los antiguos sistemas de enseñanza y las tradicionales relaciones entre docentes y alumnos entraron pues en franca crisis.

El método de la “Dinámica de grupos” respeta la tradicional organización de la facultad o escuela dentro de una facultad, por “cátedras”, pero diversifica a éstas internamente de un modo más o menos parecido a las “Comisiones de trabajo” del “Taller total”.

La “cátedra” es dividida en “grupos” de aproximadamente unos 40 alumnos, asignados a un “auxiliar docente” y divididos en “subgrupos” de 12 a 15 alumnos; cada “subgrupo” es presidido por un “coordinador de grupo” que es por lo general un alumno avanzado y que ha aprobado la materia de esa cátedra y se presta voluntariamente a permanecer dentro de ella; el “coordinador” es en otros casos un egresado que también se interesa de modo espontáneo. De este modo la “cátedra” queda integrada por un conjunto de colaboradores de diverso nivel pero ya todos interesados vocacionalmente en ese campo del saber y colaboran de modo real y efectivo con el cuerpo de profesores (titular, adjuntos, etc.) en la tarea del despertar vocacional.

Es importante señalar que aquellos alumnos que no deseen integrar-

se dentro del sistema de “Dinámica de grupos”, quedan liberados del mismo y cursan sus obligaciones por el sistema antiguo; para ello no hay tampoco cambios en el sistema de promoción, y se les forma mesas examinadoras de acuerdo con el sistema tradicional. Esto quiere decir que la cátedra trabaja a la par con un doble sistema y alguno de sus integrantes se debe encargar del dictado de la “materia” según los usos ya conocidos.

Otro aspecto muy importante, dentro de la “Dinámica de grupos”, es el relativo a los “programas” de la cátedra. Al final del semestre anterior a las tareas de la cátedra, el titular convoca a los futuros alumnos a reuniones para la discusión del programa de trabajo que él mismo les propone; en estas reuniones se trata, por parte del profesor, de detectar los reales intereses del alumnado y en especial sus expectativas y por parte del alumno, un compromiso en lo que respecta a las exigencias de la cátedra (nivel a alcanzar, grado de la información, trabajos que ha de realizar, pruebas diversas que ha de pasar, etc.).

Más adelante, el “programa” se divide en “subprogramas” que se distribuyen por “grupo”, para lo cual la cátedra deberá preparar una bibliografía, a la vez que indicar los objetivos inmediatos que hay que alcanzar; los profesores de la cátedra se integran en forma rotativa en los diversos “grupos de trabajo”, o se presentan a ellos cuando son reclamados; también hay necesariamente reuniones entre los Profesores y los coordinadores.

A lo dicho se agrega el sistema de “promoción grupal”, que supone como es fácil de ver, una modificación sustancial de la promoción tradicional y que abre a los alumnos a nuevas relaciones pedagógicas, fortificándolas con un nuevo sentido y en especial permitiendo, de modo orgánico, el establecimiento de la relación docente “alumno-alumno”. La cátedra debe por esto mismo introducir a todos sus alumnos en técnicas de “auto-aprendizaje” y de “auto-evaluación” dentro del grupo, para lo cual deberá apoyarse en los consejos del Equipo Pedagógico de la facultad o de la carrera.

Lo dicho ahora, como lo que se tuvo ocasión de decir antes al hablar del “Taller total”, pone de manifiesto la necesidad del montaje de “Equipos pedagógicos” que vayan evaluando la aplicación de los nuevos siste-

mas así como aconsejando su perfeccionamiento y los modos concretos de su formulación. Se trata de “equipos” dedicados exclusivamente a la pedagogía universitaria.

*La evaluación debe entenderse -dice el “Equipo de asesoramiento pedagógico” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba- dentro de la dinámica grupal, como una autoevaluación: del grupo en su totalidad y de cada uno de sus miembros, incluido el coordinador. En este sentido la tarea del coordinador consistirá en orientar el grupo hacia el análisis de los aspectos que considerados en su totalidad, pueden facilitar la percepción de los logros del grupo. Para ello es importante se consideren no sólo los resultados finales, sino que, en su autoevaluación, el grupo deberá tener en cuenta la evolución puesta de manifiesto en las distintas reuniones.*

Mas, todo este método quedaría incompleto si no habláramos del sentido totalizador con el que se trata de llevar a la práctica, sentido que lo aproxima a principios pedagógicos que hemos visto al hablar del “Taller total” y que pueden ser enunciados como una exigencia de correlacionar los estudios con “programas de trabajo” que respondan directamente a la “función de servicio” de la que ha de hacerse cargo la universidad a través de cada carrera.

Dijimos que cada cátedra somete a discusión, antes de comenzar el semestre, el programa que se ha de desarrollar de modo grupal; pero a la vez, se ha de plantear en esa reunión el problema de la existencia y la necesidad del conocimiento de un “programa único” de la carrera en su totalidad; este “programa único” es el que da sentido y unidad, por ejemplo, al “Taller total” y si bien puede ser considerado en cierto modo como permanente, ha de ser sometido por parte de todos al método de “descodificación”; en humanidades el problema, que en las carreras destinadas a diversas formas de técnica social (arquitectura, sociología, psicología, etc.) resulta más fácil de plantear, no lo es tanto; de todos modos se intenta organizar la temática total alrededor de las *cuestiones de mayor importancia, así como su diversidad dentro de una estructura significativa* (“Documentos del Equipo pedagógico, Córdoba 1971).



Mas, lo que es verdaderamente importante, no es tanto que se pueda sintetizar en un solo concepto o en una exposición más o menos precisa, la temática, como el espíritu nuevo que reviste tanto el “programa único” y los “programas” de cada cátedra: “La didáctica actual concibe -se dice en el mismo documento ya citado- el programa como un plan de acción destinado a orientar al alumno en el proceso del aprendizaje. Así entendido, el programa constituye un núcleo de experiencias significativas en función de los objetivos propuestos, objetivos que desde un comienzo deben ser conocidos por los alumnos”.

Conviene decir algunas palabras sobre el problema del nivel de rendimiento que ofrecen métodos de estudio tales como el de “Taller Total” y el de “Dinámica de grupos”. Se ha dicho que ambos sistemas favorecen, en particular el segundo por su sistema de “promoción grupal”, un descenso en el nivel de preparación y aprovechamiento, nivel que dentro de los marcos de la pedagogía clásica constituye una meta fundamental. Respecto de esta crítica habrá que recordar una vez más que no es tanto la información, como la formación, lo que se ha de perseguir y que aquel “descenso” es justamente índice de un cambio profundo, que orienta la pedagogía no hacia la preparación de profesionales acabados, en relación con una demanda exclusivamente ocupacional sino antes que nada a la formación de hombres.

### III. Las “Cátedras nacionales” y la “Ciencia nacional”

El movimiento de las llamadas “Cátedras nacionales”, se desarrolló principalmente en el Departamento y carrera de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y alcanzó su mayor fuerza entre los años 1967 y 1970.

La documentación, más importante para el conocimiento de las “Cátedras nacionales” se encuentra en la revista **Antropología del Tercer Mundo** dedicada preferentemente a las ciencias sociales y en particular a la teorización de una “sociología nacional”.

Desde el punto de vista que nos interesa, este movimiento no ha elaborado nuevas formas pedagógicas, tal como sucede claramente con el

“Taller total” y la “Dinámica de grupos” y su interés radica principalmente en el intento de incorporar un nuevo espíritu dentro del viejo sistema de “cátedras”, que en el fondo es coincidente con muchos de los aspectos que hemos ya señalado.

Por de pronto, la sociología que se enseña en las universidades debe ser reorientada en relación con la “función de servicio”, por lo que ha de ser necesariamente “nacional”; mas, este carácter, para ser alcanzado, necesita de una renovación metodológica que lleve a una lectura desenmascaradora del “discurso sociológico” pretendidamente universal y permita por tanto enunciar un decir propio; necesita también de un cambio de actitud humana por parte tanto del profesor como del alumno y que se pone de manifiesto en la exigencia de una toma de posición y decisión política, no simulada, como era el caso del tradicional sociólogo cientifista, pretendidamente apolítico, sino expresa e incorporada como elemento formalizador de la enseñanza. De este modo la “cátedra” pasa a convertirse en “cátedra nacional”, es decir, en un foco de estudio y de creación de nivel universitario, desde el cual se lucha por la liberación del país y del Tercer Mundo.

El intento de las “cátedras nacionales” ha de ser conectado necesariamente con una revisión muy fuerte que se ha llevado a cabo acerca del valor epistemológico de otras manifestaciones del saber y que ha conducido a afirmar no sólo una “sociología nacional”. El principal exponente teórico, que desde su posición ha llevado a cabo un importante proyecto de reestructuración de la universidad latinoamericana es Oscar Varsasky y sus ideas renovadoras, si bien coincidentes en líneas generales con el movimiento de las “Cátedras nacionales” provienen del importante impulso de cambio en materia de pedagogía universitaria que se originó en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires. Muy cercano a la obra de Varsasky se ha de considerar también todo el ya valioso movimiento de la revista **Ciencia Nueva**, comenzada en 1970.

Por último, es importante subrayar el decidido sentido latinoamericanista que tiene en todo momento el concepto de “nacionalidad” determinante de la orientación cualitativa de todos los conocimientos, que implica como es lógico una renovación de fondo del antiguo saber “académico”.

#### IV. El “Sistema de áreas”

Dentro de los ensayos contemporáneos, de pedagogía universitaria -forma de saber no incluida nunca en los planes de estudio tradicionales de las universidades argentinas de modo orgánico y sistemático y que sólo tiene algunos antecedentes aislados entre los que se ha de citar el promovido por Domingo Bonocuore en la Universidad Nacional del Litoral en las décadas del 50 y 60- hablaremos por último del llamado “Sistema de áreas” o “Sistema de áreas curriculares”.

Resulta interesante observar que este intento de renovación pedagógica ha alcanzado una valiosa formulación en la Facultad de Pedagogía y Psicología de la actual Universidad Nacional de San Luis, a partir del año 1971, facultad que no había sufrido los problemas del sobredimensionamiento y que sin embargo ha sentido la necesidad de incorporarse al ya amplio y fecundo movimiento argentino de los años 1966-1973.

Ya vimos que el método de “Taller total” tiende a desplazar el sistema de “cátedras”, mientras que el método “Dinámica de grupos” intenta por el contrario modificar el espíritu de la enseñanza dentro de la “cátedra” sin anularla como institución. Por su parte, el método de “áreas” desea reemplazar, lo mismo que el “Taller total” la “cátedra” por una organización más ágil que se adecue a las múltiples exigencias de la nueva pedagogía y de la nueva concepción de la ciencia. De una manera u otra, todos los sistemas considerados y junto con ellos los movimientos de las “Cátedras nacionales” y de la “Ciencia nueva”, ponen en juicio el ya viejo “sistema de cátedras” y podría decirse que la reconstrucción de la universidad argentina gira sobre esta problemática de modo fundamental.

Otro aspecto señalable es que el “sistema de áreas”, lo mismo que los otros que hemos analizado, no pone en tela de juicio la existencia de la “facultad” y paralelamente no se plantea la necesidad de la “departamentalización” con el sentido que ésta ha tenido en el movimiento de las “Nuevas Universidades” y la razón ha de buscársela en lo que ya hemos dicho respecto de las “carreras” entendidas como estructuras orgánicas a través de las cuales los estudios han de cumplir con la “función de servicio” de la universidad.

El “Sistema de áreas” reordena las tradicionales “cátedras” de una facultad o escuela, de acuerdo con sus afinidades, en campos epistemológicos o campos del saber, a los que se denomina “áreas”, en relación con las “carreras”. Se ha definido el “área” diciendo que es una unidad orgánica de docencia, investigación y prestación de servicios, en relación con un objeto de la realidad y sobre la base de metodologías generales comunes. Desde el punto de vista de sus integrantes, el “área” es una coordinación abierta de recursos humanos, de diversos niveles, que integra en ella el docente e investigador ya formado, al que se encuentra en proceso de formación y al alumno.

Mientras que la “cátedra” depende de la “estructura del plan de estudios” y se encuentra encajonada en una estructura presupuestaria, el “área” depende exclusivamente para organizarse de un criterio científico: es el “campo del saber” el que marca sus límites.

Desde el punto de vista presupuestario admite un enriquecimiento humano de acuerdo con las necesidades del estudio y de la prestación de servicios, en cuanto que pueden incorporarse a ella no sólo nuevos docentes e investigadores de categorías subordinadas (adjuntos, auxiliares, etc.), sino también titulares; por este motivo resulta ser una unidad abierta y no cerrada como sucedía con la antigua “cátedra”.

El “área” es una comunidad de trabajo y de estudio que determina a sí misma sus tareas internas, las que no están predeterminadas, sino en sus objetivos generales.

Anualmente, o semestralmente, el “área”, regida por un “coordinador” elegido por rotación, distribuye sus tareas de acuerdo con los intereses de cada uno de sus componentes, atendiendo a las necesidades de la docencia, la investigación, y la prestación de servicios. Para esa distribución de tareas el “área” cuenta con la libertad de mover dentro de su propio campo a todos sus integrantes, los que pueden desempeñarse en cualquiera de los tres “niveles” del “área”: “ciclo general” o “básico”, “ciclo de orientación” y “ciclo de posgrado”. Los docentes e investigadores de categorías inferiores (adjuntos, jefes de trabajos prácticos, auxiliares, ayudantes alumnos, etc.) gozan de esa misma movilidad, dado que no dependen de un “titular”, tal como sucede en el sistema de “cátedra”, sino que

tan sólo pertenecen al “área” y pueden integrarse en la tarea de uno de sus titulares, como desempeñarse independientemente de éstos, siempre en relación con las tareas comunes acordadas. Por su parte los “titulares” pueden desempeñarse en diversos niveles sin estar fijos en uno de ellos para siempre como sucede según sabemos en el “sistema de cátedras”. En pocas palabras, la agilidad interna del “sistema de áreas” deriva de la posibilidad ilimitada del intercambio de tareas y funciones que el estudio y la prestación de servicios exija en cada caso, como también las necesidades individuales de cada uno de sus componentes.

### **Sobre los niveles dentro de cada “área” y su espíritu pedagógico**

Ya hemos dicho que hay dentro de cada “área” diversos niveles, a los que se ha denominado “ciclos” y ellos son: el “básico”, el de “orientación” y el de “posgrado”.

El “ciclo básico” es aquél por medio del cual se asegura al alumno, en función de su carrera profesional, los conocimientos que se considera indispensables y de base y que integran de modo permanente la enseñanza. Este ciclo o nivel es predominantemente docente.

El “ciclo de orientación” está constituido por el abanico de opciones que el “área” debe organizar para los alumnos más avanzados (los que hayan sobrepasado el nivel del “ciclo básico” de esa área, o de un grupo de ellas, según los casos); este nivel sigue siendo fuertemente docente, más, ya en él se pretende permitir una orientación vocacional real y las tareas docentes sólo podrán ser cumplidas en ella de modo eficiente siempre que el profesor incorpore en la enseñanza sus puntos de vista de investigador o el fruto de sus investigaciones; este es el nivel en el que por su naturaleza se impone principalmente el trabajo de “seminario”.

De más está decir que la cantidad de opciones y el número de “seminarios”, como cuáles han de ser las opciones, no se encuentra predeterminado por un plan de estudios fijo y esclerosado, sino que es libremente establecido por el “área” para cada año de trabajo en relación estrecha con sus posibilidades humanas; el plan de estudios establece únicamente el número mínimo de ellos y así, si el plan indica que para aprobar un año

de estudios, el alumno ha de rendir dos opciones, el “área” ha de esforzarse siempre por ofrecer más de dos y todas pueden ser cambiantes.

Ya en el nivel del “ciclo de orientación” es necesario llevar a cabo la docencia y la investigación en relación con “programas de trabajo” a través de los cuales se llevará a cabo la “prestación de servicios”.

En el “ciclo de posgrado” se tiende a eliminar la mera función “docente”, tal como es entendida en el criterio tradicional y el graduado ha de incorporarse al “área” como un integrante más de ella y se le podrán asignar tareas de estudios dentro de los planes generales, a más de las obligaciones comunes con las que ha entendido la formación del graduado.

Es decir, que los “niveles” dentro de cada “área” tienden todos ellos, si bien con distinta intensidad, a hacer un hecho real los principios de “opcionalidad”, “seminarización” y “programación por trabajos”, de un modo ágil y cambiante según las necesidades de las carreras, las de los investigadores y las del medio social dentro del cual se mueven docentes y alumnos.

### **La “prestación de servicios” y los “programas de trabajo”**

Ya hemos dicho que dentro de la nueva pedagogía universitaria se ha dado particular fuerza a la “prestación de servicios” como una de las finalidades básicas de la universidad, a más de la docencia y la investigación.

La “prestación de servicios” es una función que ha de cumplir la universidad no a través de sus egresados cuando éstos ya se hayan separado de ella y se hayan integrado en los diversos campos de acción de la sociedad, sino que debe llevarla a cabo con sus docentes, sus investigadores y sus alumnos como labor propia universitaria.

La “prestación de servicios” de hecho se encuentra altamente organizada en algunas de las facultades de una universidad, como consecuencia de la naturaleza misma de los estudios. Es el caso concreto de la carrera de medicina que para poder ser realizada necesita de una institución, integrada o no a la universidad, según los casos pero siempre imprescindible, que se lleva a cabo en el llamado “Hospital de clínicas”. Las tareas

hospitalarias, a las cuales ha de integrarse el alumno de medicina en algún momento necesariamente, junto con sus profesores, no cumplen tan sólo una misión de docencia y de práctica, sino también una función humana. Es decir que la facultad de medicina tiene organizado en forma clara su sistema de “prestación de servicios”.

Pues bien, toda facultad puede y debe alcanzar una formulación de esta función y si es posible organizarla institucionalmente. El asesoramiento, los servicios asistenciales, la asistencia técnica, la extensión etc., son diversos modos como se ha señalado el cumplimiento de la “prestación de servicios”, a más de otros modos que tenemos la obligación de crear, para lo cual habrá que poner en juego tanto la vocación social del universitario, como su imaginación.

En el caso concreto del “Sistema de áreas” aplicado en la Facultad de Pedagogía y Psicología de San Luis, la organización de la “prestación de servicios” de modo institucional, juega un importante papel y permite la conexión real entre las “áreas” y las “carreras” mediante “programas de trabajo”.

Los “programas de trabajo” consisten en planes concretos, anuales o semestrales, que llevan a toda una “área” o a un conjunto de “áreas” a organizar todos los esfuerzos de docencia e investigación alrededor de una temática común. Si esta temática abarca la totalidad de la facultad, el “programa de trabajo” convierte a ésta en una especie de “Taller total”. Así por ejemplo, una facultad de ciencias agrarias puede ordenar todos sus esfuerzos, en todos sus campos del saber, en relación con el tema “reforma agraria” de una región o de una zona determinada, y a través de este esfuerzo conjunto cumplir con su “función de servicio”. Los ejemplos pueden ser multiplicados respecto de cada “carrera” dentro de cada facultad o escuela.

### **La presencia del alumno dentro del “Sistema de áreas”**

Por último debemos hablar acerca de la presencia y la iniciativa del alumno dentro del “Sistema de áreas”.

Por de pronto es conveniente observar que el “Sistema de áreas” así como puede alcanzar una organización equivalente a la del “Taller total”

como acabamos de decir, no es incompatible con los modos de docencia propios de la "Dinámica de Grupos". En otras palabras, que todos estos sistemas parten de una nueva concepción de las relaciones educacionales tal como las hemos mostrado más atrás.

Además del "Sistema de áreas", tal como ha sido organizado en San Luis, integra normalmente dentro de cada una de las "áreas", como miembros naturales del equipo coordinador, un número determinado de alumnos inscriptos en la misma, que intervienen en la programación y distribución de tareas, junto con los docentes e investigadores.

Por otro lado, las "áreas" fijan para cada nivel, y dentro de un marco general común, las modalidades del sistema de promoción, adecuándolas a las tareas programadas en cada caso concreto. En líneas generales el espíritu es el de superar la formalidades del antiguo examen final que reinaba dentro del "sistema de cátedras" reemplazándolo fundamentalmente por un sistema de "promoción graduada", y en algunos casos también de "promoción grupal". A esto se ha de agregar el montaje de técnicas de auto-evaluación.

Digamos por último que las "áreas" no se confunden con los "planes de estudio" de la "carrera", como sucede dentro del "sistema de cátedra", pero tampoco se desconecta de ella como acontece en el "sistema departamental", gracias fundamentalmente a la "función de servicio" que da unidad orgánica, tal vez más que ninguno otro de los fines de la universidad a la facultad o escuela dentro de la cual funcionan las "áreas"

## **V. La "Reconstrucción de la universidad"**

Puede decirse sin error que los ideales pedagógicos de la "Reconstrucción de la universidad" que se han puesto en movimiento en nuestros días vienen a confirmar en su espíritu muchos de los ensayos que las antiguas universidades pusieron en marcha en los últimos años.

En líneas generales se desea organizar una universidad abierta de claro y decidido sentido nacional y social, en la que se haga carne en el universitario su primordial función de servicio.

Este plan imprimirá una política en la que surgirán problemas peda-



gógicos y de organización que no podrán ya ser resueltos con criterios restrictivos y para los cuales es necesario prepararse adecuadamente.

Una política amplia en materia de ingreso llevará ineludiblemente a formas de sobredimensionamiento en especial en los ciclos básicos, hecho ante el cual ya no se podrá responder con los esquemas de la pedagogía tradicional.

Será necesario implementar reformas que aseguren un mayor rendimiento y un mayor aprovechamiento del potencial humano de la Universidad, agilizando el desempeño de las tareas, liberando la actividad de las innumerables trabas y limitaciones que ha impuesto un sistema de comunicación entre docente y docente, entre docente y alumno y entre alumno y alumno.

Por otro lado la demanda juvenil que se caracteriza por una exigencia de integración y participación activa en todos los procesos de la docencia, la investigación y la función de servicio, no podrá ser atendida ni satisfecha dentro de los sistemas formales de representación que caracterizaron la universidad anterior, sin poner en tela de juicio el valor relativo de estos sistemas, reducido a la presencia de alumnos en los diversos consejos, será necesario tomar conciencia de todas las otras formas reales de integración del alumno en las diversas actividades universitarias.

Posiblemente un factor de reconstrucción de la universidad, de real peso y eficacia, se encuentra en el reconocimiento del papel educador del alumno, hecho que justamente vendrá a enriquecer aquel potencial humano. En tal sentido es urgente integrar como docente el alumno avanzado, en grupos de trabajo constituidos por alumnos de los ciclos básicos.

Las experiencias pedagógicas que hemos caracterizado pueden fácilmente ser emparentadas con sistemas extranjeros y es natural que surja la pregunta de dónde han sido “copiados”. Mas este planteo no tiene sentido en la medida que aquellas experiencias han sido, en cada caso, realizadas como propias, en relación con una problemática social que es argentina y por argentinos que han deseado hacerse responsables de su universidad. De ahí el elevado valor que tiene para nosotros historiar y valorar nuestros procesos pedagógicos.

Tampoco se debe pensar esos “modelos” como fijos, acabados y per-

fectos, muy por el contrario, han tenido defectos, al lado de sus innegables virtudes y no nacieron como modelos abstractos para toda universidad posible, sino para facultades y escuelas concretas, individuales, que se dieron a la tarea de alcanzar su modelo. El estudio de esos procesos no es una invitación a la transformación por trasplante, sino por creación del modelo que cada grupo universitario entienda que ha de alcanzar.

No se trata además de una “reforma de plan de estudios”, que pretende resolver los problemas agregando o quitando “materias”, sino de una transformación del sistema de relaciones humanas dentro de la Universidad, atendiendo las funciones de docencia, de investigación y de servicio.

La hora actual en materia de pedagogía universitaria debe ser entendida como un reto, que exige una franca actitud de crítica y de autocrítica, apoyados en la imaginación creadora y en el sentido de misión social.

Tampoco se trata de elaborar “sistemas” como un escapismo más, colocarnos en un plano de utopías, por más que la utopía cumple una función muchas veces esclarecedora de nuestras deficiencias y carencias, sino de partir de una apreciación y valoración de nuestras propias posibilidades humanas sobre la base del respeto de todos y en especial a partir de una afirmación de nosotros mismos como valiosos y capaces de reconstruir algo que ha de ser reconstruido.

Por último, es conveniente decir que la transformación de la universidad no consiste en cambiarla con el fin de adecuarla a las estructuras de la sociedad actual, que también necesitan ser transformadas. En tal sentido, la pretensión de eficacia de los estudios en relación con la demanda ocupacional, puede ser, llevada a un extremo pragmático, enormemente negativo. Atar la reconstrucción de la Universidad a los problemas de la demanda ocupacional, puede significar una renuncia de derechos propios de la Universidad, en relación con el problema más de fondo de la transformación de la sociedad.

El gran movimiento de reforma universitaria de nuestros días pone de manifiesto el enorme potencial de cambio de la Argentina y la muestra incorporada de acuerdo con sus más nobles tradiciones, en el profundo y rico proceso latinoamericano de liberación.



## Un experimento de pedagogía universitaria participativa. El ensayo de los años 1973-74 en Mendoza\*

A la memoria del Ing. Roberto Carretero, amigo leal  
y universitario íntegro, entregado con vocación ejemplar  
a la lucha en favor de las causas populares.

Deseamos dedicar estas páginas al recuerdo y, lo que puede ser tal vez de mayor interés, a la valoración de una experiencia pedagógica universitaria que nos tocó vivir de modo particularmente intenso hace ya más de diez años.

Quisiéramos dejar bien claro que el fenómeno del que deseamos ocuparnos no fue obra exclusiva de un pedagogo, sino que constituyó la expresión de un sector bastante amplio de universitarios integrado, eso sí fundamentalmente, por profesores jóvenes en su casi totalidad y por una decidida mayoría estudiantil.

No fue además un hecho aislado dentro de las tradiciones pedagógicas locales, ni tampoco ajeno a un vasto proceso argentino y, más aún, latinoamericano.

Los sucesivos movimientos de reforma pedagógica que se han vivido en la ciudad de Mendoza, si bien todos ellos han dejado una semilla fecunda ninguno alcanzó una maduración suficiente como para poder enunciar luego un juicio evaluativo que abarque a la totalidad de sus potencialidades; y estuvieron, además, íntimamente relacionados con momentos

---

\* Conferencia dictada en la Universidad Nacional de San Luis, en julio de 1985

políticos críticos. En todos los casos se produjo por otra parte, la expulsión o cesantía de sus promotores. En particular las propuestas pedagógicas que tuvieron lugar en Mendoza desde la segunda mitad del siglo XIX, y de las que nos vamos a ocupar aquí, podríamos decir que se enmarcaron dentro de los ideales de una pedagogía participativa y fueron, cada una a su modo, expresión directa o indirecta de grupos sociales emergentes o, por lo menos, protestarios. La primera reforma importante de los estudios -si en verdad se puede hablar de "reforma" en una época sumamente atrasada y pobre educacionalmente- la trajeron a Mendoza los jesuitas, en el siglo XVIII, con motivo de la creación del colegio de la Compañía. De este modo se hizo presente en la Ciudad Andina, la escolástica reformada, saturada de modernidad y atemperada por el probabilismo que habían difundido por toda Hispanoamérica los propios jesuitas. Como sabemos, la Orden fue expulsada de modo masivo y por cierto el Colegio interrumpió su labor.

A aquella escolástica reformada se ha de agregar el regreso a escritores como Erasmo de Rotterdam, que fue característica de los albores de nuestra ilustración. Medio siglo después, en la época independiente, un filósofo puntano de todos ustedes conocido, Juan Crisóstomo Lafinur trajo a Mendoza junto con otros osados "novadores" la "enseñanza mutua" que propugnaba Lancaster. Lejos se estaba por cierto en un oscuro y lejano rincón de la América Andina, de los marcos ideológicos de la revolución industrial inglesa, pero hasta allí llegó, por obra de aquel inquieto reformador, un cierto espíritu pedagógico participativo en función del cual el maestro podía multiplicar sus esfuerzos mediante la colaboración desarrollada entre los mismos alumnos en el aula. No ignoramos las duras críticas que Michel Foucault ha hecho al método lancasteriano y pensamos que ellas tienen ciertamente fundamento, mas lo cierto es que la sola exigencia de establecer una "escuela pública" era ya de por sí un acto subversivo y, sobre todo, si dentro de ella se promovía a algunos alumnos como elementos activos, con lo que se venía a proponer una novedad respecto de las tradicionales relaciones educativas. Pues bien, Lafinur debió expatriarse, como todos sabemos, a la República de Chile, iniciando de este modo la gran emigración de los años siguientes.

En la segunda mitad del siglo XIX llegaron a Mendoza las ideas renovadoras de la pedagogía que en España había lanzado de modo generoso Francisco Giner de los Ríos. Sin duda que había algo así como un “rescoldo” en el que se mantenía si no caliente, por lo menos tibio, el anhelo de cambios en materia educativa. Si los jesuitas habían propuesto novedades pedagógicas en una época en la que se anunciaban ya tiempos de profundas convulsiones, en particular para toda la América Andina -estamos pensando en los grandes levantamientos de fines de la segunda mitad del siglo XVIII cuyos ecos llegaron hasta Mendoza- otro tanto debemos decir de las propuestas inquietantes de Lafinur en una época en la que ya se habían desplegado las guerras civiles en el Río de la Plata. Y si consideramos la propuesta pedagógica de la segunda mitad del XIX, aquélla cuyo espíritu no fue extraño a lo más fecundo del pensamiento de los krausistas argentinos y españoles, podremos constatar fácilmente que no fue ajena a un inquietante proceso social que tuvo sus momentos más agudos en 1880 y, más tarde, en 1916, año del acceso de Yrigoyen al poder. El promotor fue esta vez, un normalista de Paraná, Carlos N. Vergara, quien antes de hacerse célebre por la llamada “Experiencia de Mercedes” puso en juego sus primeros intentos de reforma de la escuela, en Mendoza, su provincia natal. De ella, como otros, fue expulsado y mantuvo durante toda su vida un amargo recuerdo de la estrechez mental de sus comprovincianos. Una vez más, la propuesta de Vergara, lejos ya de los planteos de nuestra “Ilustración”, expresaba la necesidad de llevar adelante la formación de los jóvenes sobre la base del enriquecimiento de las relaciones educativas, dentro de los marcos de una libertad participativa y creadora.

Años más tarde, en medio de la profunda crisis mundial y nacional que padecimos alrededor de 1930 y, de la que, en verdad, no nos hemos recuperado, cobró vigor en Mendoza un nueva experiencia pedagógica inspirada en los métodos de la “Escuela Nueva” y apoyada sólidamente en una tradición educativa local. La experiencia más dibujada y lograda fue sin dudas la que promovió el grupo “Nueva Era” dentro del cual se destacó una combativa e inteligente educadora mendocina, la Profesora Florencia Fossatti, quien por haber cometido la falta de promover reformas educativas activas y participatorias, vivió sus últimos años expulsada y mar-

ginada. Su filiación política confirmó a sus perseguidores, integrantes de ese sector a los que otro generoso educador mendocino, Julio Leonidas Aguirre, denominó “los búhos apagadores”.

A todos estos movimientos los habíamos estudiado y, de modo particular, las ideas pedagógicas renovadoras de Carlos Vergara, que intentamos sistematizar en nuestro libro **Los krausistas argentinos** aparecido en México en 1969<sup>1</sup>. Fuimos formados, además, en la Escuela Normal de Mendoza, en la que todavía se respiraba el viejo espíritu normalista, remozado con las novedades que traía Decroly, entre otros de los promotores de cambios en ese aspecto que nos parece esencial, a saber, el de la multiplicación de las relaciones en el acto educativo.

Pues bien, la experiencia pedagógica de los años 1973-1974, de la que queremos hablar particularmente, quedó enmarcada dentro de las vicisitudes que hemos reseñado y no permitió una maduración que facilitara una evaluación, se expulsó a la mayoría absoluta de sus promotores, tanto profesores como alumnos y como en los casos mencionados, se levantó una cortina de desconfianza y hasta de difamación.

De todos modos, el intento de experiencia se llevó adelante y su fracaso, debido a causas diversas no ha impedido que un puñado importante de ideas y sobre todo de posiciones prácticas y teóricas, haya quedado como aporte valioso que habrá de ser retomado y que, de alguna manera, intenta ser retomado en nuestros días en los que se quiere convivir democráticamente.

Frente a los momentos históricos a los que hemos aludido antes, éste del cual vamos a hablar ahora ha sido el primero en el que se salió de la tradicional problemática pedagógica propia de la enseñanza primaria, tal como venía impuesta por las exigencias muy arraigadas provenientes del antiguo normalismo. La inexistencia de institutos de educación superior, que en la zona aparecieron con la Universidad Nacional de Cuyo, en 1939, explica en buena parte el hecho. De todos modos es importante señalar que en los treinta años que llevaba aquella Universidad, la experien-

---

<sup>1</sup> **Los Krausistas argentinos**. Puebla (México) Editorial Cajica, 1969, cap. VI *El krauso-positivismo*, p. 401 y sgs. Vergara es uno de los más significativos antecedentes de una “pedagogía desescolarizada” entre nosotros, además de participativa o como él decía “solidaria”.

cia de los años 1973-1974 ha constituido, hasta la fecha, el momento más importante de crítica a los sistemas de educación de nivel superior y de propuestas de renovación más decididas y congruentes en ellos.

El hecho no fue aislado y constituyó un aspecto más dentro de un proceso bastante complejo y rico vivido en esos años, en los que posiblemente, se reprodujo un fenómeno de tanta profundidad como el que en su momento llevaron adelante los universitarios de 1918. Por cierto que los tiempos eran otros y que la misma "Reforma del 18" vino a quedar en cuestionamiento. Para hacernos una idea del proceso en su conjunto debemos necesariamente partir de una periodización que de alguna manera fue ya establecida en aquellos años, toda vez que partía de una idea bastante clara de lo que se pretendía superar como lo inmediato anterior. El conocido pedagogo Gustavo Cirigliano en un significativo libro suyo titulado **Universidad y pueblo**<sup>2</sup>, aparecido en 1973, establece para la vida universitaria argentina tres momentos: uno que va de 1945 a 1955 y que se caracterizó por una especie de vuelta sin más a lo que se entendía como "universidad reformista" movida por un programa que se consideraba "democrático", pero que era a la vez abiertamente antipopular, en cuanto se acusaba al peronismo de neo-fascismo; otro que va de 1956 a 1966 al que caracteriza como el de la "universidad demotecnocrática" y que coincide con lo que otros autores denominan sin más como "etapa desarrollista" y por último, una universidad que comienza como opción al "desarrollismo" tal como se había intentado implementarlo en el ámbito académico y que tiene uno de sus orígenes en el sentimiento de frustración generado ya abiertamente con la intervención a la facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires, en 1966, siendo decano de la misma el Dr. Rolando García. Una de las ideas básicas de éste había sido precisamente la del participacionismo y ya sabemos en lo que acabó, en la "noche de los bastones largos", el 29 de julio de aquel año<sup>3</sup>. Por su parte,

2 Gustavo Cirigliano. **Universidad y Pueblo**. Planteos y textos. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1973, p. 25. Es interesante recalcar que Cirigliano hace su periodización partiendo del concepto de la universidad como "isla". Tanto la universidad "reformista" o también "gorila" como fue llamada, como la "universidad desarrollista" y por fin, la "revolucionaria", las tres se le presentan como "islas".

3 *Universidad y frustración. Entrevista a Rolando García*. En **Ciencia Nueva. Revista de Ciencia y Tecnología**. Buenos Aires, n° 13, 1971.



otro de nuestros más activos pedagogos y críticos de la universidad, Ezequiel Ander Egg en su libro **Hacia una pedagogía autogestionaria**, aparecido en Barcelona<sup>4</sup>, obra en la que justamente se ocupó de modo expreso de la experiencia universitaria de los años 1973-1974, nos dice que “si la década del 60 estuvo dominada por la idea de desarrollo y la educación se planteó en función del desarrollo, la década del 70 está dominada por la idea de liberación y la expresión ‘educación liberadora...’.

¿Cómo se expresó aquella idea de “desarrollo” que caracterizó a la universidad anterior a 1970? Respondía en un sentido a la exigencia de un Estado que pretendía ser eficaz y que, tal vez por primera vez en su historia, intentó orientar y asumir la producción científica y tecnológica y acrecentarla, exigiendo para ello un cierto desplazamiento de las antiguas tradiciones de la “universidad profesional”. No faltaron los universitarios auténticos que con toda honestidad y espíritu democrático colaboraran en la construcción de esa Universidad. El plan se enmarcaba, sin embargo, como después fue denunciado y ello teniendo en cuenta a los teóricos máximos de la época, dentro de la “ideología desarrollista”. Esta tenía como modelo un país “desarrollado”, los Estados Unidos de Norteamérica, al que se habría de alcanzar desde un estado de “subdesarrollo”, como si éste fuera algo así como un peldaño más abajo de una misma escalera. Este esquema entró bien pronto en crisis y quedó probado lo que tenía de ilusorio. Las denuncias comenzaron a hacerse cada vez más claras y concretas. “El subdesarrollo latinoamericano -diría Eduardo Galeano, en 1971 en su libro **Las venas abiertas de América Latina**- no es una etapa en el camino del desarrollo, sino la contrapartida del desarrollo ajeno”<sup>5</sup>.

De todos modos, desde los tiempos de la Alianza Para el Progreso a comienzos de la década del 60, cada vez más se fue imponiendo la exigencia dentro de nuestros tecnócratas, de que debía entre otras cosas recons-

---

4 Ezequiel Ander Egg. **Hacia una pedagogía autogestionaria**. Tarragona (España), Editorial Universitaria Europea, primera edición, 1979 y Barcelona, El Cid Editor, segunda edición, 1979, 126 p. Véase en particular *El sistema de áreas como pedagogía participatoria*, capítulo dedicado a analizar la experiencia mendocina.

5 Eduardo Galeano. **Las venas abiertas de América Latina**. México, octava edición, Siglo XXI, 1974, p. 383.

truirse la universidad para poder subir el peldaño siguiente. Era necesario, como diría el teórico de turno, crear una especie de “CEPAL universitaria”, pero siempre y cuando las universidades aceptaran cambiarse de ropa: del modelo tradicional de origen francés, pasar a un modelo norteamericano, que se presentaba como eficaz y barato. De este modo surgió la tendencia hacia la “departamentalización” en todo el continente, propuesta casi como una obligación si se quería que los Estados latinoamericanos gozaran de los apoyos económicos que requería la posesión de la ciencia y de la tecnología.

Dentro de ese clima se llevó a cabo el primer Seminario Nacional Universitario, convocado en Córdoba por el Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales, en 1968, reunión en la que circuló como uno de los documentos básicos de trabajo el libro **La universidad latinoamericana**<sup>6</sup> y fue ese mismo Consejo de Rectores el que poco tiempo después, en 1970, se reunió para escuchar y considerar los fundamentos del “Programa de adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo” elaborado por Alberto C. Taquini, uno de los teóricos de la pedagogía desarrollista<sup>7</sup> con el que se venía a responder a las exigencias que expresaba el libro de Atcon.

Es interesante saber que el “Consejo de Rectores” es una institución que nació con la Ley 17.245, del año 1967, en cuyo texto se dejaban las puertas abiertas para una organización departamental en diversos sentidos y paralelamente se prohibía de modo riguroso cualquier actividad política estudiantil.

La relación entre departamentalización y apoliticismo, podría ser vista precisamente como una de las características de esta etapa: El espíritu expresado claramente en el libro de Atcon que ya hemos mencionado,

---

6 Rodolph Atcon. **La Universidad Latinoamericana**. Bogotá, Eco, **Revista de Cultura**, 1966. La desconfianza por nuestro idioma al que el autor acusa de ser el lenguaje de pueblos tan atrasados que no disponen de todas las palabras, ha llevado al propio Atcon y a sus obsecuentes editores a hacer una edición bilingüe, a efectos de asegurar “una mayor claridad conceptual y un mejor entendimiento de nuestro hemisferio”.

7 Alberto C. Taquini. **Creación de universidades. Una política**. Relato presentado ante el Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales. Buenos Aires, 23 de mayo de 1970 (s/pie de imprenta).

obra que para vergüenza de nuestra vida universitaria, fue leída con respeto por muchos y en la que todo se desarrolla sobre la afirmación de la perfección absoluta del modelo de la universidad privada de los EE.UU. Darcy Ribeiro nos dice que este ideólogo con pretensiones de educador ha sido expresión “de la peor tecnocracia educacional norteamericana”<sup>8</sup>.

Las categorías con las cuales nos juzga resultan por lo demás absurdas por no decirlo de otra manera más dura, como es la de afirmar, en contraposición con los Estados Unidos, que “las tradiciones políticas del continente (sudamericano) no han sido nada agradables y nunca lo han sido” y de llegar a decir todavía que hemos vivido “una sangrienta historia de irracionalidades”, a lo que se suma, frente al pacífico, ordenado y laborioso yanqui, un estado de “pasividad” que nos lleva a vivir nuestra vida “sin la menor iniciativa”.

La vieja calumnia con que los teóricos de los imperios de turno juzgan a sus colonias, reaparece a cada momento y sobre ella se intenta justificar el plan de reestructuración de nuestras universidades, con el que cree que podría lograrse una “mutación biológica” que nos salve del atraso.

En fin, no vale la pena ocuparse de semejante libelo, fiel expresión de intereses que no eran por cierto los de nuestros pueblos, y cuyos consejos fueron sin embargo escuchados en más de un sector, encandilado con los préstamos en dólares que parecían venir detrás.

La política universitaria de esos años muestra dos fronteras: uno, respecto de las universidades ya formadas y difícilmente reestructurables, sobre todo si se deseaba aplicar, sin más, una departamentalización que eliminara dos formas institucionales clásicas: la “cátedra” y la “facultad”; otra, respecto de las llamadas entonces “universidades nuevas” que son las que surgieron, entre otros planes, del que propuso Taquini y que ya hemos mencionado. Este plan, como lo hemos dicho en alguna parte, tendía a formar “cinturones universitarios” alrededor de los grandes centros urbanos que tenían como objeto evitar la masificación (y por cierto su conse-

---

8 Darcy Ribeiro. *Hacia la nueva reforma*. Conferencia dictada en Santiago de Chile, editado por la Corporación de Promoción Universitaria. C.P.U. 1969, 16 p. (mimeo).

cuenta politización) de las universidades viejas. Los casos tal vez más urgentes de atender bajo este aspecto eran, sin duda, Buenos Aires y Córdoba, sectores universitarios en los que, por lo demás, se había iniciado ya otra etapa que significaría el fin del “desarrollismo” de la década de los 60°.

Dentro de ese clima surgió en la Universidad Nacional de Cuyo, en una época en la que todavía abarcaba a las tres provincias cuyanas, lo que podríamos considerar como las respuestas a las exigencias de departamentalización que provenían de la presión que se ejercía desde el Consejo de Rectores y que, además, integraba la parte disposicional de la nueva Ley Universitaria, la 17.245. El momento posiblemente más visible fue el que coincidió con el rectorado del Dr. Julio Herrera, quien promovió la “planificación universitaria” que exigía el programa “desarrollista” y, a su vez, facilitó formas de departamentalización que, en algunos casos, llegaron hasta la eliminación de la “cátedra”, aun cuando no se tocara la estructura por “facultades”<sup>10</sup>. El caso más interesante, en este aspecto, y que fue tomado en buena medida como modelo más adelante, fue el de la Facul-

---

9 Arturo Andrés Roig. “Un proceso de cambio en la Universidad Argentina actual”. En: **Revista de Filosofía Latinoamericana**. Biblioteca “Mamerto Esquiú”, San Antonio de Padua, Provincia de Buenos Aires, Nº 1, 1975, p. 100-124. En este mismo número se publicó un conjunto de ordenanzas del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma, relativas a la reorganización de los años 1973 y 1974.

10 En un documento “Reservado” que se repartió entre los rectores de las universidades nacionales, integrantes del Consejo de Rectores, reunido en Mendoza en 1972 bajo la presidencia del Dr. Julio Herrera, documento titulado “Eficacia y críticas generales a la Ley 17.245” (16 p. mimeo) surgen interesantes declaraciones respecto del a-politicismo y de la departamentalización. “. . . se ha terminado -en buena medida- (se dice) con la corruptela de la politiquería, por dos razones derivadas de la ley y de su aplicación; la eliminación del gobierno tripartito por un lado, y la prohibición del proselitismo partidista por el otro. Sin embargo, con relación a este último aspecto -como ya lo hemos señalado antes- resultaría conveniente que la ley contemplara con más claridad y precisión aún el problema” (p. 2).

Más adelante, al hablar de la departamentalización, se dice: “En este orden el problema fundamentalmente no es de carácter técnico porque desde ese punto de vista están más o menos claros los pasos que hay que dar, sino que es fundamentalmente de mentalidad y de política universitaria que en este caso es aún más difícil. Por otro lado la ley debiera prever antes de llegar a la estructura departamental innovadora, pasos previos y muy viables como es la organización por departamentos dentro de la propia Facultad. La agrupación en unidades pedagógicas exige también un profundo cambio de mentalidad en el cuerpo profesional de la Universidad, ya que, los celos académicos y los intereses creados son los elementos fundamentales que dificultan la practicidad de estas unidades pedagógicas y que de imponerse en forma indiscriminada y obligatoria, son fuentes de fricciones en su realización que pueden afectar seriamente la dinámica docente. El concepto de cátedra como compartimento estanco para el dictado de una materia debiera progresivamente desaparecer... En este sentido hay que pensar en la sustitución de la cátedra por unidades pedagógicas”... etcétera.

tad de Pedagogía y de Psicología de San Luis. Mediante la Ordenanza 7 del año 1973, el Rectorado de la Universidad dispuso un nuevo “Plan de Estudios” y al mismo tiempo, una reorganización estructural para la facultad citada. En los considerandos se habla de la necesidad de superar “las limitaciones inherentes al tradicional sistema de cátedra” y propone en su reemplazo -según se dice- “una organización más ágil y armónica cual es la de Areas de Integración Curricular”. En la parte dispositiva, en el art. 55 se establece de modo terminantemente claro: “Los profesores titulares y adjuntos efectivos que actualmente revisten en la Facultad de Pedagogía y Psicología, mantendrán su categoría, condición y dedicación. A los efectos de la continuidad de sus funciones docentes y/o investigativas serán nombrados en las áreas de integración curricular correspondiente, donde desarrollarán el o los cursos, seminarios, etc. que el o las áreas determinen...”. Y más adelante, en el art. 57 se establecía que en “los futuros concursos( . . . ) se dispondrá que las provisiones de cargos se hagan en las áreas de integración curricular”... Casi inmediatamente la propia Facultad, mediante la Ordenanza 5 del mismo año procedía a hacer efectivo el sistema de “departamentalización interno” y en su art. 1º enunciaba la definición de la “áreas” como “unidades pedagógicas funcionales de coordinación de recursos humanos que operan en campos afines de conocimiento”.

En 1969 se había realizado, además, el “Primer Seminario Nacional Universitario” que tuvo reuniones por universidad que en nuestro caso generaron las “Primeras Jornadas Cuyanas de Estudio sobre la Universidad” en ese mismo año de 1969. En las “Conclusiones” sobre “Planeamiento” que provenían de la gente que integraba un “Servicio de planeamiento integral de la Educación Universitaria” organizado en el Rectorado de la Universidad, se proponía la “departamentalización intrafacultad” y se decía que: “En general se considera conveniente la agrupación dentro de cada Facultad, de las materias afines en ‘unidades pedagógicas’”. Las razones en las que se apoyaba la propuesta eran: mayor eficacia y aprovechamiento de personal y del material educativo; posibilidad de encauzar trabajos en equipo; economía en la distribución de temas; coordinación en las tareas de investigación y, en fin, alcanzar una organicidad en la planificación de los objetivos establecidos. Se decía además que “por ahora”

no parecía conveniente una “departamentalización entre facultades”, es decir, una reestructuración que afectara la organización básica tradicional en ese aspecto.

Ahora bien, la cuestión venía todavía de más atrás, ya que en el año anterior, en 1968, se había propuesto para la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza, una reorganización del tipo indicado en aquellas “Primeras Jornadas Cuyanas”. En el mes de marzo de ese año y en el cumplimiento de ciertas instrucciones emanadas del decanato de la Facultad según las cuales se propondría una adecuación al espíritu de “departamentalización” de la Ley 17.245, una comisión de docentes entre los que se encontraba el presbítero Juan Ramón Sepich, propuso una reorganización de la estructura interna por “unidades pedagógicas”. Allí se decía, además: “La constitución de la unidad pedagógica, que es una prescripción legal, tiende a nuestro juicio, a que el cuerpo docente -principalmente en sus profesores titulares- asuma la dirección de la enseñanza...”. De más está hacer comentarios a esta versión claramente verticalista y autoritaria con la que se pretendía defender el tradicional patronazgo.

A fines de ese mismo año de 1968, en el mes de noviembre, el decanato de la Facultad de Filosofía y Letras sacó la Resolución 728, firmada por dos declarados opositores de la experiencia de los años 1973-1974, que disponía “a título experimental” una organización departamental intra-facultad y sobre el concepto asimismo de “unidades pedagógicas”. Se trataba de un plan de reunión de “grupos de asignaturas afines”, sin modificar la estructura de base por “cátedras correspondientes” a cada una de ellas, a los que se le asignaba algo de lo que había propuesto en el mes de marzo la comisión de profesores que mencionamos antes.

Dentro de este proceso se constituyó posteriormente un “Departamento de Filosofía”, que nos tocó dirigir por un par de años en el que se fueron gestando otros puntos de vista que habrían de poner en crisis la “departamentalización” del desarrollismo, al despertarse la duda de la posibilidad misma del “desarrollo” como categoría social, política y cultural. En este sentido me parece que las palabras del Dr. Enrique Dussel, entonces catedrático en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, son elocuentes y expresan el cambio de actitud de to-

dos los que de un modo u otro nos habíamos embarcado en un programa de cambios. En un documento leído en las reuniones académicas del departamento de Filosofía, que funcionaba como “unidad pedagógica”, titulado “Sobre la reforma de los estudios filosóficos de nuestra facultad”, decía:

*El primer descubrimiento que posibilitará la creatividad es el saberse latinoamericanos, argentinos, cuyanos y asumir críticamente la dependencia cultural en la que se encuentra nuestro mundo, sea el cotidiano, sea el científico, sea el estrictamente filosófico, en Cuyo, en Argentina, en América Latina. Este descubrimiento será un supuesto crítico que no deberá dejarse de tener en cuenta en toda reforma de los estudios de filosofía entre nosotros, ya que determinará vías propias, más humildes y reales, para el desarrollo del pensar metódico en su nivel radical<sup>11</sup>.*

La problemática de la “dependencia” venía a quebrar de modo peligroso y hasta alarmante para ciertos sectores aferrados al bloque ideológico vigente, el mito del crecimiento posible desde el “subdesarrollo” hacia un “desarrollo”, al que podríamos acceder con la ayuda del capital extranjero, el mismo que nos tiene ahora ahogados con la más inmensa deuda externa que hayamos padecido jamás. Y por cierto también venía a quebrar el ideal de una universidad “eficaz” y “vigorosa” gracias a una planificación subsidiada y orientada por instituciones de crédito y centros promotores de la ciencia y la tecnología de los Estados Unidos, como “país modélico”.

Se ha de tener en cuenta, además, que la “departamentalización” como política universitaria de la “etapa desarrollista” (cuyo momento más fuerte se produjo tal vez entre los años 66 y 70), llegó en verdad, de modo bastante tardío, pues ya en aquellos momentos, el espíritu de la crítica expresado entre nosotros por Dussel, tal como vimos, ya se había generalizado a nivel continental, apoyado fuertemente en los aportes teóricos de la “doctrina de la dependencia” que surgía con vigor dentro del movimien-

---

11 Enrique Dussel. “Sobre la reforma de los estudios filosóficos en nuestra Facultad”, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, octubre de 1971, dos p. (mimeo).

to intelectual generado principalmente en Chile al calor del proyecto social, político y económico del gobierno de Salvador Allende. Mas no sólo podemos hablar de un cambio profundo de frente a nivel continental, sino que también dentro de nuestro país el movimiento de masas peronistas, condicionó el regreso del General Perón al país luego de su largo exilio, a una política de rechazo del desarrollismo que acabó por centrarse en una posición ideológica de defensa de lo nacional y latinoamericano que levantaba la doble bandera de una denuncia de la “dependencia” y a su vez de una exigencia de “liberación”. La palabra que sonaba en aquellos años, si bien con diversos matices y sentidos, era la de “revolución” y la misma quedó inserta en la documentación oficial del estado. Frente a todo esto aquellos intentos de “departamentalización interna”, tal como fue promovida por los decanos que colaboraron con el “desarrollismo”, mucho de los cuales no ocultaron nunca sus simpatías por la España de Francisco Franco, resultaron ser unas tibias propuestas que nada tuvieron que ver con cambios y que mantuvieron de modo fuerte el poder tradicional de un sistema de cátedras que servía como refugio en más de un caso para la incapacidad, la simulación y sobre todo, el control ideológico de una universidad abiertamente estamentaria y formalista. En líneas generales diríamos que lo que reinó fue una mediocridad, con ciertas excepciones por cierto, que impedía hasta la defensa teórica de las propias posiciones que se sostenían de hecho.

Por lo demás resulta interesante tener presente lo que se opinó en su momento respecto de la Ley universitaria de Onganía, la 17.245 que promovía la departamentalización. Se decía en 1973 que se trataba de una ley “sumamente reglamentarista, monárquica, orientada hacia la despolitización de la universidad y totalitaria (orientada a incorporar la universidad -se declaraba luego- a un proyecto tecnocrático dependiente)”<sup>12</sup>.

---

12 **Aportes para la Nueva Universidad.** Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Planeamiento, Nº 3, p. 50. En ese mismo texto se decía, además, que “La departamentalización surgió como solución de todos los problemas (la Ley 17.245 alentaba su formación). Pero en sí misma la estructura departamental era incapaz de solucionar ningún problema mientras la universidad no redefiniera su rol como totalidad” (Ibídem). La reglamentación de la Ley 17.245, es decir, su Estatuto, fue redactada y puesta en vigencia en la Universidad Nacional de Cuyo durante el rectorado del Dr. Dardo Pérez Guilhou.



Como decíamos, el movimiento de reforma universitaria que proponía el “desarrollismo” bien pronto entró en una crisis profunda, juntamente con su ideología de base. Frente a él comenzó a tomar cuerpo, con vigor, la temática de la “dependencia” y de la “liberación”. En una publicación periódica de la época titulada **Fichas Latinoamericanas** y en un artículo sobre la universidad se hablaba, precisamente, *de la oleada de discusión, autocrítica y prospectiva que recorre hoy el continente y diseña una segunda reforma universitaria, mucho más radical que la de Córdoba.*

*Lo que caracteriza a la América Latina de hoy en el plano de la cultura -se decía en aquellos mismos años- es el súbito descubrimiento de que todo es cuestionable, de que las viejas explicaciones eran justificaciones, de que hay que repensarlo todo. Esta lucidez, de repente lograda, no es probablemente una conquista de nuestra racionalidad, sino una proyección sobre nuestra conciencia latinoamericana de alteraciones estructurales que le abren nuevos umbrales de percepción. Sólo así se puede entender por qué tantos, al mismo tiempo, sin cualquier comunicación de unos a otros, formulen a lo largo y a lo ancho de América Latina, los mismos juicios y elaboren los mismos conceptos. Es como si cosecháramos frutos de los nuevos tiempos que nosotros no cultivamos, pero que caen en nuestras manos, a nuestro pesar pese más bien que por nuestro esfuerzo<sup>13</sup>.*

Este clima se encontraba alimentado por un despertar de masas populares en importantes sectores del Continente Sudamericano. Ya señalamos el movimiento hacia el socialismo propugnado por Salvador Allende en Chile desde la democracia; a él se debe agregar el movimiento de la llamada “Revolución peruana” encabezada por Velasco Alvarado; antes de esos dos movimientos, el gobierno de Joao Goulart, continuador del varguismo, en el Brasil; el impacto ocasionado por la Cuba socialista de Fidel Castro y en fin, otros movimientos en alguna medida próximos, si bien con marcadas diferencias en diversos aspectos, como fue el despertar del

---

13 **Fichas Latinoamericanas**. Número dedicado a la “Universidad Latinoamericana”, Año I, N° 1, 1973, ediciones de Tierra Nueva”. La segunda cita pertenece al libro de Darcy Ribeiro **La Universidad Nueva**, Buenos Aires, Ciencia Nueva, 1973, p.11

movimiento peronista, sobre todo como impulso juvenil en la Argentina. A todo esto se ha de sumar la organización y actividad de grupos guerrilleros, que con diversas tácticas y a veces objetivos, podían ser señalados en todo el Continente. Por cierto que poner todo esto en un solo saco y echarlo por la ventana acusándolo de “marxista” no nos llevará nunca a una comprensión objetiva de una demanda que sigue siendo perentoria, la exigencia de lograr una independencia, una segunda independencia, pero con la más amplia participación popular, único reaseguro del proceso. El programa no podía menos que aterrorizar a los amigos del “orden” que venían a resucitar, aunque parezca mentira, formas discursivas del conservadurismo del siglo XIX, cuando la acusación de “demagogia” bastaba para dejar tildado de “rojo” a cualquiera que apareciera como azuzador de gente de baja ralea contra las gentes de “bien”<sup>14</sup>.

Al lado de estos grandes movimientos sociales y políticos de espíritu latinoamericanista que se fueron sucediendo como la contraparte del “panamericanismo” (entiéndase Organización de los Estados Americanos, CEPAL, Alianza para el Progreso, etc., etc.). Se generó una serie de movimientos en el terreno de las ideas y práctica educativas cuya importancia no ha sido aún debidamente evaluada. Durante el gobierno de Goulart y con motivo de la creación de la Universidad de Brasilia, se lanzó un novedoso planteo en el que se defendía la “departamentalización” mas no dentro de la ideología del “desarrollo”, sino de la “independencia”. El promotor del mismo fue el conocido antropólogo y teórico universitario amigo nuestro de muchos años Darcy Ribeiro, quien hizo conocer sus ideas inicialmente en una publicación titulada **Plano orientador da**

---

14 En las disposiciones que se adoptaron para dejar sin efecto la Ordenanza mediante la cual se reglamentó el “Sistema de áreas” o de “unidades pedagógicas” en la Universidad Nacional de Cuyo, se echó mano de los más bajos y vergonzosos recursos de lucha ideológica, con lo que se puso en evidencia una vez más la carencia de espíritu creador y la incapacidad intelectual de los responsables, sin entrar a juzgar la parte moral. La Ordenanza 2/75 del Rectorado acusa a los promotores de la Experiencia Pedagógica de los años 1973-1974, muy decimonónicamente, de “demagogia”. A propósito de esto bien vale la pena tener en cuenta lo que el Ingeniero Roberto Carretero exponía en el pormenorizado análisis que hizo de aquella disposición, dirigido a las autoridades universitarias. Cfr. “Análisis de la ord. 2/75 de la Intervención de la Universidad Nacional de Cuyo mediante la cual se dejó sin efecto la Ordenanza 24/74 de Organización Académica de la Universidad”, del Ing. Roberto Carretero, Mendoza, 25 de marzo de 1975, p.11 (mimeo).

**universidade de Brasilia** en 1962, texto que integró luego un libro, extensamente difundido en todo el continente **La universidad nueva**<sup>15</sup>. La obra de Darcy, como reformador de la Universidad latinoamericana ha sido de grandes alcances. Se incorporó más tarde al gobierno de Allende en Chile con quien colaboró, como tantos brasileños expatriados con motivos de la caída de Goulart y más adelante, junto con nuestro compatriota Oscar Varsavsky fue uno de los que proyectaron la nueva universidad peruana<sup>16</sup>. De paso digamos a propósito de Varsavsky, quien falleció en Venezuela y fue sostenedor de una obra semejante a la de Darcy, que se inició en una valiente carrera de crítico del conocimiento científico en Mendoza, antes de 1955.

¿Qué proponía Darcy? Desde el punto de vista de la organización estructural, era partidario de una departamentalización a nivel de los “campos básicos del saber humano” acompañada luego de una “especialización” de carácter profesional que se encargaba a las “facultades”. Lógicamente desaparecían las “cátedras” y con ellas los patronazgos y se daba enorme importancia a todas las formas participativas y creadoras dentro de las relaciones educativas.

El otro gran inspirador de las novedades pedagógicas que habría de incidir sobre la reforma de los planes de estudio y las estructuras organizativas, ha sido también un teórico de la educación de origen brasileño, tan extensamente conocido y estimado como Darcy Ribeiro: Paulo Freire. Los libros de este autor y promotor de la educación popular, a saber, son: **Concientización y alfabetización** (1963), **La educación como práctica de la libertad** (1967) y **Pedagogía del oprimido** (1969) tienen como objeto básico desplazar el verticalismo tradicional de los métodos de enseñanza hacia un horizontalismo y a su vez participacionismo. Mediante ello intentaba lograr la inserción creadora, dentro del acto educativo, al

---

15 Darcy Ribeiro. **Plano orientador da Universidade de Brasilia**. Brasilia, Editora Universidades de Brasilia, 1962. La Universidad Nueva. Un proyecto. De este libro hubo una primera edición hecha en Montevideo, en 1968; otra, en Caracas, en 1971; y por último, de las que conocemos, otra edición hecha por la Revista **Ciencia Nueva** de Buenos Aires, en 1973; 158 p.

16 Darcy Ribeiro. **La Universidad Peruana**. Lima, ediciones del Centro de Estudios de Participaciones Popular, 1974, 254 p. en el prólogo Darcy declara que este libro ha sido posible gracias al estudio de la situación universitaria peruana llevado a cabo junto con Oscar Varsavsky y Amílcar O. Herrera.

educando sometido a las formas impositivas de la educación que él denomina “bancaria”. Si bien los planteos de Freire han apuntado básicamente a una reforma de la enseñanza en el nivel de la alfabetización, su incidencia en la pedagogía universitaria ha sido innegable, sobre todo por la antropología que contiene y su claro sentido social. No es pues extraño que cuando en la Universidad de Buenos Aires se intentó hacer un balance del proceso de reforma de los estudios llevado a cabo entre los años 1973-1974, los mismos de la reforma universitaria mendocina, aquél se hiciera bajo la coordinación personal de Paulo Freire<sup>17</sup>.

Y ya que estamos hablando de la presencia de estos dos significativos intelectuales brasileños, viene al caso recordar que la reforma estructural de la Universidad Nacional de La Plata, que llevó adelante el Dr. Rodolfo Mario Agoglia, en 1974, siendo rector de la misma, responde en sus lineamientos generales al proyecto de Darcy Ribeiro elaborado para Brasilia. En la Ordenanza 104 del 28 de diciembre, el Dr. Agoglia, con la claridad que caracterizó todas sus cosas nos hablaba de la necesidad “de implementar una estructura académica para la Universidad de La Plata que permita superar una etapa signada por una enseñanza estanca, meramente acumulativa de conocimiento, al servicio del individualismo utilitario y por una investigación ajena a los problemas nacionales...”. Para ello proponía una estructura que permitiera recuperar el “sentido totalizador del conocimiento” y que facilitara los compromisos que todo ciudadano tiene respecto de la “liberación nacional”.

Para ello “es menester -decía- agrupar las ciencias básicas en unidades pedagógicas que abarquen amplios sectores del conocimiento con unidad conceptual en correspondencia con las diferentes áreas de las actividades sociales y los requerimientos humanos de la comunidad”<sup>18</sup>.

El “Plan Agoglia” para la Universidad Nacional de La Plata, movido lo mismo que el nuestro para la Universidad Nacional de Cuyo, estaba ins-

---

17 Cfr. Encuentros sobre Experiencias pedagógicas universitarias. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Cuadernos de Pedagogía Universitaria, n° 1, marzo de 1974.

18 Cfr. Universidad Nacional de la Plata. Secretaría de Prensa y Difusión Cultural. Departamento de Informaciones y Prensa. Ordenanza general de la estructura académica de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 1974, 12 p. (mimeo).

pirado en un claro sentido social y democrático. Juntos, en el exilio, aplicamos un plan de estructuración por “áreas” en el Departamento de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en donde si pudimos, con el amigo Agoglia, experimentar amplia y maduramente nuestras ideas pedagógicas<sup>19</sup>. Digamos además que las dos únicas universidades argentinas que alcanzaron a proponer un plan para toda la estructura académica universitaria, fueron según entendemos las de Cuyo y La Plata cuyos rectores, el Dr. Agoglia y el Ing. Roberto Carretero estuvieron en constante comunicación e intercambio de ideas e informaciones.

Volviendo a las influencias de aquellos años no han de olvidarse las ideas acerca de la “desescolarización” propugnadas desde Cuernavaca por Iván Illich expresadas en particular en su libro **La sociedad desescolarizada** (1974)<sup>20</sup>. Uno de los expositores más lúcidos de las ideas de Illich ha sido entre nosotros Gustavo F. J. Cirigliano, autor de un trabajo titulado “La escolaridad enjuiciada”, en el que se pueden ver los puntos de contacto que hay entre desarrollo de ideas pedagógicas y la “pedagogía de la liberación” de Paulo Freire. Creo no equivocarme si afirmo que las dos ideas básicas que nos movieron a tantos en aquellos años -y que aún comulgamos ciertamente- fueron algo que podría ser visto como contradictorio: una “socialización” de las relaciones educativas y a la vez una “desescolarización”. Esto posiblemente pueda dar una idea de los alcances que tuvo nuestra posición como promotores de cambios que, por lo demás, no pretendían ser cambios pensados desde una mentalidad pedagógica profesionalista y menos aún, tecnocrática.

El 29 de mayo de 1973, siendo Presidente de la Nación el Dr. Héctor J. Cámpora -a quien tuvimos luego ocasión de tratar en México- y Ministro de Educación el Dr. Jorge A. Taiana, amigo personal del ingeniero

---

19 Cfr. “Plan de estudios de Filosofía del departamento de filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica de Quito”, en **Revista de Historia de las Ideas**. Quito, Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Católica, N° 5-6. Segunda Epoca, 1984-1985, p. 323-331.

20 Iván Illich. **La sociedad desescolarizada**. Barcelona, Barral editores, 1974. Una bibliografía de ese autor, ambiguo en muchas de sus actitudes, **puede vérsela en el libro de Gustavo Cirigliano. Juicio a la Escuela**. Buenos Aires, editorial Humanitas, 1976, p. 9-11. En ese mismo libro puede leerse el trabajo de Cirigliano “La escolaridad enjuiciada”, p. 61-163.

Roberto Carretero, miembros aquéllos de un gobierno constitucional surgido por una abrumadora mayoría de votos, se dispuso la intervención de las universidades nacionales.

El texto del decreto, nº 35 de aquella fecha, es altamente elocuente. Se señala “la crisis por la que atraviesa la Universidad Argentina” expresada según se dice en el hecho de “reflejar en el plano cultural la dependencia económica y política”; y se declara luego que “la Liberación Nacional exige poner definitivamente las Universidades Nacionales al servicio del pueblo”. La terminología, como se ve, no es ya la del “desarrollismo” y el espíritu está expresado en dos palabras que adquirieron fuerza de símbolos: “Dependencia y Liberación”.

Esta decisión gubernamental abrió uno de los períodos más ricos y fecundos que se haya vivido en la historia de nuestra vida educativa nacional, que por momentos llevó a despertar una cierta idea de efervescencia espontánea e incontrolada. En líneas generales podríamos decir que lo que se puso en ejercicio fue una serie bastante matizada de propuestas pedagógicas de carácter fundamentalmente participativas y que tenían como objetivo básico y primordial atacar la tradicional “cátedra” acusada del elitismo, cientificismo, academicismo, espíritu patronal y otros males que se le han enrostrado tantas veces. Las posibilidades eran dos: o se reformaba la cátedra desde dentro de ella misma, o simplemente se avanzaba hacia su eliminación recurriendo a las estructuras que malamente había intentado poner en juego el “desarrollismo” con sus proyectos fracasados de departamentalización. Surgió así ese otro “departamentalismo” del que ya hemos hablado, que no renegaba de la politización estudiantil, sino que la asumía en la medida que era una expresión más de fuerzas transformadoras, que no hablaba de un “modelo” hacia el que debíamos encaminarnos, sino de un “antimodelo” que debíamos preparar con nuestras propias herramientas culturales y nuestros recursos creativos.

A partir de aquel mayo del 73, en alguna medida semejante al mayo francés del 68, se abrió una época de efervescencia en la que reinaba una especie de espíritu creador que impulsaba a numerosos sectores hacia proyectos educativos. Se trataba por lo general de grupos nucleados alrededor de una cátedra que resolvían con la libertad que les permitía una aper-

tura no vivida antes, los modos cómo establecerían las relaciones educativas y el valor y sentido de los conocimientos que exigían. A comienzos de 1974 la situación en algunas universidades se mantenía en esos términos.

*Existen en la Universidad de Buenos Aires -se decía- muchos intentos de traducir pedagógicamente los lineamientos políticos revolucionarios, pero hasta el momento se han visto limitados a una cátedra, sin lograr todavía orientar la política pedagógica de la Universidad en su conjunto<sup>21</sup>.*

En un diagnóstico de la situación en la Universidad Nacional del Sur se decía, en términos parecidos, que: “A la fecha las universidades nacionales no han encarado de una manera sistemática el problema de las estructuras académicas y todo lo que hay son ensayos incongruentes y hasta contradictorios”. Ponía además en guardia sobre el peligro en el que se podía caer si se resolvía todo el problema pedagógico en una cuestión de estructuras, olvidando “los verdaderos objetivos y función histórica” de la universidad<sup>22</sup>.

Estas microexperiencias se multiplicaron sin embargo de modo notable y sus actores llenaron con sus declaraciones y sobre todo con su entusiasmo, el clima académico. En el fondo había algo en lo cual coincidían: la idea de que el acto educativo es fundamentalmente un acto de participación, en primer lugar y luego, que la parte técnica educativa, aun cuando pueda ser considerada como “modernización”, de nada vale y no alcanza su plenitud si no se suma a una posición política; lo cual no significa necesariamente una afiliación partidista, sino aquello que justifica y hace razonable el pertenecer a un grupo de acción política. Esto se encuentra además en relación con algo que debería ser siempre repensado: la afirmación de que no hay posiciones pedagógicas asépticas o apolíticas

---

21 **Encuentro sobre experiencias pedagógicas universitarias.** Cuaderno de pedagogía Universitaria. Universidad de Buenos Aires, n° 1, marzo de '74, p. 16.

22 En el art. “Diagnóstico de la situación actual universitaria. Universidad Nacional del Sur”, en **Aportes para la nueva universidad.** Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Planeamiento, n° 3, 1973, p. 51.

y que el a-politicismo es una manera solapada de hacer política. “*Es imposible -se afirmaba- la existencia de una educación sin ideología*” y se rechazaba la falsa disyuntiva entre tarea educativa y posición ideológica<sup>23</sup>. Estas afirmaciones no sólo suponen una posición teórica que impulsaba de modo crítico hacia la problemática de lo ideológico -sistemáticamente ignorada- sino que implicaban algo que estaba en la base de todo movimiento de este tipo, a saber, aquel “juvenilismo” del que hablaba con entusiasmo José Ingenieros, el que se ha caracterizado en sus diversas etapas históricas por una generosa actitud de compromiso, por contraposición a la mentalidad geróntica de tantos catedráticos engolados. De este modo se generaron “Cátedras nacionales”, “Cátedras autogestionarias”, “Cátedras-taller” o simplemente “Talleres”, etc. Por cierto que todos estos ensayos, que se produjeron a lo largo y ancho del país no eran algunos de ellos totalmente nuevos. Viene al caso recordar que en 1966, el año de la profunda crisis universitaria de la que ya hicimos mención, ya había comenzado uno de los intentos que en su momento fueron más sonados, el de las “Cátedras nacionales”. Estas se relacionaron muy fuertemente con la línea de desescolarización que estuvo en general presente en casi todos los ensayos, asimismo con la exigencia de integrar el saber con nuestra propia realidad e insertar el programa de acción con el más general de liberación nacional, considerado como problema social, político y económico, con matices según los casos<sup>24</sup>.

El fenómeno de “explosión pedagógica” de los años 1973-1974, que sin duda alguna excedió ampliamente los marcos de lo que desde una mentalidad tecnocrática o simplemente profesionalista, podría haberse entendido como “lo pedagógico”, se desgranó en más de un caso en experiencias aisladas desde las cuales se generaba, sin embargo, un espíritu renovador que abarcó amplios sectores. Lo dicho no significa que los intentos por alcanzar una organicidad no se dieran. Estos se encontraban, en la mente de todos. A ello responde por ejemplo el **Encuentro sobre experien-**

23 Cfr. **Encuentro sobre experiencias pedagógicas universitarias**, edición citada, p. 79 y 84.

24 Cfr. el testimonio de Helba Forcade en su trabajo “Investigación y realidades nacionales”, publicado en la obra conjunta de Gustavo Cirigliano y otros **Juicio a la Escuela**, ya citada.



**cias pedagógicas universitarias** realizado en 1974 bajo la presidencia, tal como ya lo recordamos, de Paulo Freire, en Buenos Aires. La lista que viene al final de ese libro es altamente sugestiva. Se titula “Facultades y cátedras intervinientes”. De hecho no hay ninguna facultad completa -lo cual puede ser índice de un rechazo que siempre estuvo latente por parte de sectores académicos que no participaban de la euforia del momento y que, más aún, se movían desde posiciones políticas adversas y son siempre grupos de cátedras de diversas facultades, tales como cinco de Agronomía, tres de Arquitectura, seis de Filosofía, etc.

En líneas generales, estas “Cátedras alternativas” se aproximaban a formas de organización de tipo micro-departamental y si bien había entre ellas diferencias, respondían en líneas generales al nuevo espíritu de departamentalización que ya hemos tratado de caracterizar. Se trataba, de alguna manera, de “unidades pedagógicas”, pero sacadas de los marcos ideológicos de la Ley 17.245 que fue, como sabemos, la ley universitaria de Onganía.

Pues bien, dentro de este complejo proceso, la Universidad Nacional de Cuyo intentó alcanzar una respuesta globalizadora -aun cuando en ella se dieran también casos de “Cátedras alternativas”- para lo cual se generó, desde la Intervención del Ing. Roberto Carretero, uno de los más intensos momentos de su historia académica. Digamos que, en líneas generales, la “explosión pedagógica” de los años 1973-1974 se desarrolló, en el ámbito de la Universidad de Cuyo dentro de cauces ordenados, lo que no fue suficiente para calmar, por cierto, a los opositores del proceso muchos de los cuales encontraron justificada luego una de las represiones más violentas que haya conocido la historia argentina y que se beneficiaron, además, sordamente de ella dentro de las aulas.

Por cierto que entre las micro-experiencias señaladas y nuestro intento de macro-experiencia, se dieron intentos totalizadores que abarcaban una facultad completa. El caso de las facultades de Arquitectura de Córdoba y Rosario fue particularmente importante, como lo fue el que se promovió en la Universidad Nacional de Salta, en lo que se refiere a los estudios filosóficos, que alcanzó, como otros ensayos, una proyección latinoamericana.

De todos modos, las palabras de Darcy Ribeiro, pronunciadas varios años antes, les alcanzó sin excepción a la totalidad de los proyectos renovadores y se cumplieron casi al pie de la letra:

*Habrà -decía nuestro amigo- resistencia de todo orden para que ello se efectúe. Resistencia ideológica, en nombre de una falaz neutralidad de la ciencia; solemnes amenazas de que la apertura de la universidad al pueblo conllevará fatalmente a una caída de nivel, de eficacia técnica y científica de los futuros egresados; reiteraciones dramáticas sobre la necesidad de mantener una postura supeuestamente apolítica en la Universidad, para que ella pueda cumplir sus funciones. También habrá resistencia clasista, explotando la propensión elitista de los profesores y las tendencias clasistas de los propios estudiantes...<sup>25</sup>.*

Es interesante tener en cuenta que la Universidad Nacional de Cuyo entonces se acababa de dividir al ser creadas las universidades nacionales de San Luis y de San Juan. Tal vez esto no parezca tener mayores alcances, mas sí lo tiene si se piensa que la antigua Universidad propiamente cuyana constituía un todo integrado con funciones regionales en alguna medida específicas. En líneas generales, podría decirse que la parte relativa a “tecnología” se había desarrollado principalmente en San Juan, mientras que en San Luis habían cobrado impulso las que podríamos llamar “ciencias básicas”. ¿Qué quedaba para el resto de Universidad que era Mendoza? Pues algo que estaba ya dado desde sus propios orígenes: la producción más que de tecnología y de ciencia, de profesionales, a pesar de algún intento como fue el del “Departamento de Investigaciones Científicas” (DIC) destruido en 1955. Una universidad, pues, preponderantemente profesionalista antes que nada, espíritu que hasta la fecha no ha sido alterado sino, más bien, agravado. Esto tal vez podría darnos una res-

---

25 Darcy Ribeiro. **La Universidad Nueva**. ed. cit., p. 69-70. Sobre la experiencia pedagógica salteña, véase el trabajo de Manuel Ignacio Santos “Anteproyecto del plan de estudios filosóficos de la Universidad Nacional de Salta”, publicado en **Revista de Filosofía Latinoamericana**. San Antonio de Padua, Provincia de Buenos Aires, año 1, n° 1, 1975, p. 125-136. En este proyecto colaboró intensamente, a más de otros, el Dr. Horacio Cerutti Guldberg.

puesta acerca de por qué se pudo llevar adelante sin mayores sobresaltos, la propuesta departamental puntana de 1973 que llegó hasta la eliminación de la cátedra y por qué, sin embargo, la cátedra se llegó a constituir en Mendoza en uno de los reductos más fuertes de la reacción y del espíritu conservador. Para seguir fabricando profesionales y sobre todo profesionales “integrados” no había para qué plantear reformas de estructuras ni menos aún hacerlo con un espíritu que venía a poner en crisis la pretendida “seriedad” de los estudios.

Habíamos dicho que en la Universidad Nacional de Cuyo, es decir, Mendoza, se alcanzó en los años 73-74, luego de un laborioso y serio proceso de discusión interna con un amplio margen participativo, un proyecto totalizador y que en este sentido, fue junto con la Universidad Nacional de La Plata, según entendemos una de las excepciones dentro del matizado proceso de aquellos años. Pues bien, las normas básicas que surgieron como fruto del proyecto general de adecuación de la universidad a los ideales de “liberación”, que tal era la palabra-símbolo con la que quedaron expresados los ideales de aquellos años, fueron dos ordenanzas, una de ellas, la 24 del año 1973 y la segunda, la 24 del año siguiente, ambas emanadas del Rectorado de la Universidad y preparadas afanosamente en la Secretaría de asuntos Académicos que nos tocó asumir.

La primera apuntaba a una renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje. Era necesario, sin duda, una revisión de los sistemas de evaluación. En tal sentido se entendió que debía fundamentalmente atender a los siguientes principios generales: en primer lugar, la especificidad de los estudios y por lo tanto de las formas de evaluación, adecuándolas al proceso de enseñanza-aprendizaje; y en segundo lugar, la importancia de enriquecer la evaluación, atendiendo a la promoción de relaciones educativas diversificadas. La segunda disposición apuntaba a un cambio de estructuras. En efecto, la ordenanza 24/74 dio las bases para implementar un cambio de formas organizativas. El objetivo fue en este caso el de profundizar el proceso de departamentalización interna de Facultades y Escuelas Superiores, sobre la base de las llamadas “unidades pedagógicas” si bien, como lo hemos dicho, con un nuevo espíritu. La profundización señalada se encaminó a lograr los siguientes objetivos que en forma breve vamos a

comentar: constituir cada unidad pedagógica en lo que entonces se daba en llamar una “comunidad educativa organizada” en la cual docentes y alumnos compartieran la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, liberar la función de la estructura formal de los planes de estudio, haciendo posible de este modo una movilidad real del personal docente; obtener una efectiva integración de docencia, investigación, prestación de servicios y eventualmente de producción; alcanzar una labor interdisciplinaria ya sea atendiendo a afinidades epistemológicas, curriculares o funcionales y, en fin, obtener el montaje de un sistema flexible que permitiera atender a las mayores demandas educativas como consecuencia de una política de inscripción irrestricta<sup>26</sup>.

Tal vez el espíritu de las “áreas” o “unidades pedagógicas” tal como las hemos entendido pueda vérselo en unas páginas que escribimos en aquellos años dentro de las diversas recomendaciones sobre las que se intentó alcanzar una comunidad de ideas, opiniones y hasta de sentimientos. Las “unidades pedagógicas” -decíamos en 1973- suponen un nuevo modo de “escolaridad” que pretende ser diferente al que conocemos con el nombre de “cátedras”. Ya hemos visto lo que sobre el sistema de cátedras se ha dicho como fruto de la diagnosis llevada a cabo en la Universidad y particularmente lo que se ha dicho en documentos provenientes de la Facultad de Filosofía y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Ahora bien, cabe que tomemos conciencia del riesgo que supone implementar un nuevo modo de “escolaridad” en la medida en que lo que se debe enjuiciar no es tanto “una” escolaridad y a partir de ese enjuiciamiento proponer otra, sino que se trata de “la” escolaridad misma.

En este sentido nuestra crítica debería apuntar a poner en tela de juicio algo que es consustancial con el espíritu de la Ley 17.245 y que ha quedado expresado en su Art. 90 en donde se habla del momento en el que se pierde la “condición del alumno”. Es justamente esta “condición” la que sustenta en esa Ley a la “escolaridad” y la que determina las relacio-

---

26 Universidad Nacional de Cuyo. **Un año de gobierno 1973-1974. Labor realizada. Proyectos de inmediata ejecución.** Mendoza, UNC, junio de 1974, cap. titulado “Asuntos Académicos”, p. 25 y sgs. Véase asimismo Universidad Nacional de Cuyo. Plan Trienal 1974-1977. Mendoza, UNC, Planeamiento de Educación Universitaria, 1974, 56 p.

nes educativas, reducidas a la oposición “educador-educando”. Felizmente, la misma Ley 17.245 es contradictoria y a través de su exigencia de constituir “unidades pedagógicas”, abre las puertas, para quien la mire con espíritu de renovación para la superación misma de la “escolaridad”.

Lo fundamental es pues avanzar hacia nuevas relaciones pedagógicas las que si bien, inevitablemente, dentro de la estructura actual de la Universidad Argentina, no escaparán a una cierta “institucionalización”, permitan relaciones humanas espontáneas y libres, abiertas a la realidad, que no dependan de formalidades afirmadas como valiosas en sí mismas, que son la muerte de toda tarea educativa.

En otras palabras debería entenderse las “unidades pedagógicas” -terminábamos diciendo- como ensayos de “desescolarización” para lo cual deberían ser pensadas y más aún, diríamos -con todos los riesgos que esto implica- “reglamentadas” de modo que sean verdaderamente estructuras abiertas y con un potencial interior capaz de ir rompiendo las sucesivas e inevitables formalizaciones en las que cae, por el peso de una tradición educativa opresora, todo intento de transformación de las relaciones educativas.

Ahora bien, ¿Por qué la reestructuración se quedó en el nivel de “departamentalización interna” sin llegar a afectar la existencia de las tradicionales facultades”? La pregunta, en verdad, debería ser dirigida no sólo a la experiencia promovida en Mendoza, sino a otras, tanto argentinas como de otros sectores del Continente. También el ensayo de Brasilia, por ejemplo, contemplaba un nivel en el que seguían los estudios organizados de modo “facultativo”. En el caso nuestro dependía de un fuerte rechazo del “departamentalismo” de la etapa desarrollista el que siguiendo los lineamientos del plan de R. Atcon, intentaba lograr una universidad sin compromiso político, es decir, aséptica; y dependía también de motivos de acarreo histórico, dado que la estructura por facultades había condicionado de modo muy fuerte el desarrollo total de nuestra Universidad desde sus inicios, generando un “campus”, y un sistema bibliotecario muy difícilmente revertible. Por lo demás, nos parecía que la “facultad”, al tener como meta la formación de profesionales, podía orientar sus estudios hacia situaciones concretas de la realidad social.

La puesta en marcha del plan reorganizativo se llevó adelante sobre

la base de la experiencia realizada en dos Facultades-piloto: Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales. En la segunda, las “áreas” o “unidades pedagógicas” se complementaron con un ciclo de “Talleres”, en otras como fue el caso de Medicina, la reorganización fue puesta en marcha sobre la base de lo que allí se propuso como “unidades pedagógicas asistenciales”. En líneas generales diríamos que el proceso fue matizado y que hasta hubo facultades en las que la reestructuración quedó más en la superficie que en el verdadero espíritu de cambio que se buscaba. Por algún motivo fueron las dos primeras Facultades mencionadas las más castigadas a partir de la llamada “Misión Ivanissevich”, a comienzos de 1975.

En líneas generales debemos decir, en honor a la verdad, que pocas veces la Universidad Nacional de Cuyo, desplegó una capacidad de auto-crítica y una fecundidad de propuestas pedagógicas y de políticas universitarias como las que se vivieron en esos años. Con esa riqueza espiritual y con la generosidad que impulsó las iniciativas que se llevaron adelante, contrasta de modo violento la oscuridad y hasta la mediocridad en la que cayó luego, situación que, desgraciadamente, aún sigue siendo un obstáculo en el actual regreso a la convivencia democrática. Una prueba del vigor intelectual que movió a la reforma de los años 73-74 se encuentra en los documentos de trabajo y sobre todo en los textos polémicos y de defensa que se escribieron por parte de los principales actores del proceso, entre los que he de mencionar al propio Ingeniero Roberto Carretero, al Prof. Onofre Segovia, al Dr. Carlos Bazán, al Lic. Emilio Tenti y tantos otros<sup>27</sup>, documentos todos ellos que el día en que se publiquen, como deberá hacérselo, mostrarán el nivel incuestionable de quienes fueron expulsados y perseguidos por gentes que consideraban que los viejos ideales de la Escuela Activa, remozados con el despertar en favor de una generosa defensa de lo propio, era parte de la subversión. Nada más elocuente que las palabras con las que el Decano de la Facultad de Ciencias Agrarias de Mendoza fundaba su alegato en contra de las autoridades impuestas por la

---

27 Por ejemplo, el libro de Oscar Salomone y Mirtha Baleztena de Salomone **El campo de la educación en la universidad del pueblo. Algunas ideas aplicables a Mendoza**. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1973, 70 p.

Misión Ivanissevich: “Hemos intentado, proyectado y ensayado métodos -decía- de la escuela activa convencidos de que ella constituye la piedra angular del despertar argentino. Esta escuela, nueva para la Facultad, pero vieja para la escuela primaria, rechaza la clase magistral y va hacia una integración a través del diálogo, de la tarea conjunta de investigación, en un permanente ejercicio de análisis y síntesis, de deducción e inducción.

Ello no significa en modo alguno disminuir la jerarquía del profesor, como se argumenta sin sentido, sino reubicarlo en su verdadera tarea docente. Rechazar la escuela activa, mezquinar el diálogo, pretender una universidad autoritaria en la que el *Magister dixit* sea la última y sagrada palabra es no sólo desconocer los principios elementales de la pedagogía, sino poner la universidad al servicio de una política elitista y divorciada de los lineamientos del gobierno popular. Antes de ser ingeniero agrónomo -terminaba diciendo- he sido maestro de escuela, de lo que me enorgullezco, y he trabajado no pocos años en la docencia primaria. Allí aprendí que un maestro que crea que no puede aprender de sus alumnos, un profesor que crea que sus alumnos no tienen derecho a discutir con él el programa que se va a desarrollar o cómo se ha desarrollado, falta a la humildad o teme perder un ascendiente que se base en su *status* y no en su calidad humana. Es tan aberrante la Ordenanza 2/75 (decía refiriéndose a la disposición que barría con la reorganización de los estudios) que no cabe otra alternativa que considerar a Pestalozzi y a Decroly, entre otros padres de la escuela activa, como extremistas y subversivos”<sup>28</sup>.

Para concluir ya nos parece que debemos hacer algunas reflexiones de la oportunidad actual de propuestas como la que se llevó adelante en aquellos años de 1973-1974. La “Doctrina de la dependencia” que nutrió con tanto vigor la exigencia de liberación y dio las bases teóricas e ideológicas a nuestro proyecto de cambio de relaciones educativas, se presenta como algo del pasado y su misma formulación originaria ha sido puesta en entredicho por quienes en su momento militaron en sus filas. Ello no quiere decir que la situación de la dependencia no siga vigente y con una

---

28 Nota dirigida al Interventor en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo, por el Decano de la misma Ing. Agr. Fidel Antonio Roig, de fecha 24 de marzo de 1975.

profundidad ciertamente alarmante y hasta descorazonadora. Por otra parte aquella “conciencia de la dependencia” que durante la década de los 60 y comienzos de los 70, dio lucidez a la comprensión de nuestros problemas nacionales e internacionales, fue como borrada por obra del terror y de la represión. ¿Qué se debe hacer? ¿No se corre el riesgo de promover estructuras académicas “vacías” y caer en ese sentido otra vez en formulaciones de tipo “desarrollista”? ¿Se invocará para aplicarlas únicamente la noción de “eficacia” y de “bajos costos”? ¿Se ha quedado la “educación liberadora” sin una propuesta política?

Creemos que es necesario distinguir entre los objetos generales de una educación para la liberación, y las situaciones coyunturales por las que se ha ido desarrollando a través de los tiempos, ya que aquella pedagogía no es de ahora. La “Doctrina de la dependencia” y la “conciencia social de la dependencia” que vivimos en los años 60, fueron expresión sin duda de una coyuntura, mas, por debajo de ella, estaba algo que es permanente y que es, sin discusión alguna, el objeto que la conforma de modo radical: la lucha contra la alienación y en favor del crecimiento espiritual y material de hombres y mujeres, como plenitud. Volver a asumir esa tarea constituirá dentro de los marcos coyunturales de hoy una vía importante para desplazar de nuestras conciencias, aún dominadas por los mecanismos de la autorrepresión, las formas del discurso opresor desde los cuales se justifica todo autoritarismo y esconde la mediocridad y la violencia. Por cierto que somos plenamente conscientes de que esos resultados no serán nunca obra de los universitarios, por lo mismo que la universidad no es el lugar donde se resuelven los problemas, ni por donde pasa la historia, como más de una vez se ha creído. Es nada más que un lugar, importante por cierto, pero nada más que eso, dentro de una problemática englobante que es precisamente la que exige una comprensión política de todo planteo pedagógico.

Y si no se da una conciencia social vigilante que nutra a esa comprensión, por lo menos aseguremos que las instituciones se organicen sobre estructuras que abran las puertas a aquéllos que son sensibles y permeables a la puesta en práctica de impulsos renovadores. Y aquí deberíamos en cierto sentido perfeccionar algo que dijimos antes, cuando habla-



mos de que las estructuras en sí mismas no son válidas y que los cambios deben estar nutridos de un espíritu del que ya nos hemos ocupado con abundancia. Ahora deberíamos decir que esas estructuras organizativas, si ellas son suficientemente elásticas como para permitir ensayos y aventurar proyectos de renovación, aun cuando ello sea tarea de unos pocos, bien vale la pena implementarlas. Habrá que ganar una vez más aquella conciencia vigilante y luchar para que ella llegue a ser parte sustancial de la conciencia social de nuestro pueblo.

# Los ideales bolivarianos y la propuesta de una universidad latinoamericana continental \*

*Uno es nuestro origen y vivimos separados.  
Uno nuestro bello idioma y no nos hablamos.*

Francisco Bilbao

Dentro de las generaciones iberoamericanas que han sido sensibles al llamado del mensaje bolivariano en favor de la unidad del Continente, cada una lo ha recibido y lo ha reelaborado atendiendo a las circunstancias históricas de su momento. Ha habido sin embargo ciertas constantes que han llevado a la recepción del mensaje y una de ellas, tal vez la de mayor peso, ha sido la conciencia de los peligros a los que se ha encontrado sometida América Latina por parte de los imperialismos.

La integridad territorial, el poder de decisión en materia económica y política, el mantenimiento y acrecentamiento de una cultura propia y el destino de América Latina dentro de la historia mundial, constituyen algunos de los problemas más salientes de esa reelaboración del mensaje bolivariano.

Quisiéramos señalar un aspecto poco conocido dentro de esta ya larga tradición latinoamericanista y que se refiere de modo muy directo, dentro de la exigencia de unidad de América Latina, a la organización de una institución educativa superior, no nacional, en otras palabras, la idea de la creación de una Universidad Latinoamericana continental.

Haremos referencia a dos momentos de esta propuesta: el primero de ellos protagonizado por Francisco Bilbao en 1856; el segundo, en el que

---

\* Conferencia leída en la Universidad Nacional Autónoma de México, abril de 1975.

una iniciativa del mismo espíritu, si bien más desarrollada, fue propuesta y realizada por un escritor y maestro de escuela argentino, Julio Ricardo Barcos, alrededor de 1930, siguiendo los ideales de la “Unión de América Latina” de José Ingenieros. En ambos casos la propuesta consiste en la creación de una Universidad Continental, como un aspecto más dentro del proceso de unidad de los países latinoamericanos, cuyo objeto fundamental debía ser el conocimiento de la realidad latinoamericana.

### **La propuesta de Francisco Bilbao**

En 1856, como decíamos, Francisco Bilbao, reunido en París en junio de ese año con un conjunto de hispanoamericanos pertenecientes a casi todas las repúblicas hermanas, propuso dentro de un vasto programa cuyo objetivo fundamental era la instalación de un “Congreso Federal Americano” con poderes ejecutivos, la *creación de una Universidad Americana, en donde se reunirá -decía- todo lo relativo a la historia del Continente, al conocimiento de sus razas, lenguas americanas, etc.*<sup>29</sup>

Bilbao quería asegurar a la América Hispana contra las diversas formas como se ha ejercido el imperialismo y entendía que no bastaba con señalar el mal y prevenirlo o impedirlo en los hechos, sino que era necesario crear una conciencia cultural propia, como resguardo seguro de nuestros derechos; de acuerdo con esto decía pues que “lo más elevado y trascendental” a lo cual aspiraba era “unificar el alma de América”. Esa unificación requería, entre otras cosas, una institución que acumulara y organizara los datos históricos y científicos de los elementos culturales fundamentales y sobre todo que lo hiciera no como una tarea nacional, en sentido estrecho, sino con mirada continental. De ahí que hablara pues de una “Universidad Americana”.

El anti-imperialismo de Bilbao no sólo se vio justificado ampliamente por la experiencia histórica por él vivida con tanta intensidad y que alcanzaría su máxima fuerza con motivo de la invasión francesa a México,

---

<sup>29</sup> Bilbao, Francisco. “Iniciativa de la América. Idea de un Congreso Federal de las Repúblicas”. En **Obras Completas**. Buenos Aires, Impresa de Buenos Aires, 1866 tomo I, p. 286-304.

sino que surge en él de una doctrina política que tiene paradójicamente sus fuentes en el pensamiento norteamericano y en el pensamiento francés.

El imperialismo no aparece además visto como un exclusivo fenómeno norteamericano, sino como peligro mundial, dentro de una visión geopolítica que no es ajena a una filosofía de la historia. Bilbao, al promediar el siglo XIX percibe tal vez con más fuerza que otros intelectuales de su época, la constitución de los grandes imperios colonialistas, originariamente europeos y se da cuenta de que ese fenómeno es sin dudas el que marcará el sentido de la nueva historia mundial.

*Vemos imperios -dice- que pretenden renovar la vieja idea de la dominación del globo. El Imperio Ruso y los Estados Unidos, potencias ambas colocadas en las extremidades geográficas, así como lo están en las extremidades de la política, aspiran, el uno por extender la servidumbre rusa, con la máscara del pan-eslavismo, y el otro la dominación del individualismo yankee. La Rusia está muy lejos, pero los Estados Unidos están cerca. La Rusia retira sus garras para esperar en la acechanza; pero los Estados Unidos las extienden cada día en esa partida de caza que ha emprendido contra el Sur... Ayer Texas, después el Norte de México y el Pacífico saludan a su nuevo amo. Hoy las guerrillas avanzadas despiertan el Istmo, y vemos a Panamá vacilar suspendida, mecer su destino en el abismo y preguntar: ¿Seré del Sur o seré del Norte? He ahí un peligro. El que no lo vea, renuncie al porvenir (p. 289-290).*

*... fronteras, razas, República (es decir, sistema republicano) y nueva creación moral, todo peligra si dormimos. Los Estados Unidos de la América del Sur empiezan a divisar el humo del campamento de los Estados Unidos. Ya empezamos a sentir los pasos del coloso que sin temer a nadie, cada año, con su diplomacia, con esa siembra de aventureros que dispersa, con su influencia y su poder crecientes que magnetiza a sus vecinos, con las complicaciones que hace nacer a nuestros pueblos, con tratados precursores, con mediaciones y protectorados, con su industria, su marina, sus empresas, acechando nuestras faltas y fatigas, aprovechándose de la división de las repúblicas, cada año más impetuoso y más audaz, ese coloso juvenil que cree en su imperio, como Roma creyó también en el suyo, infatuado ya con la serie de sus felicidades, avan-*

*za como marea creciente que suspende sus aguas para descargarse en catarata sobre el Sur (p. 291-292).*

Al releer estos textos no podemos dejar de traer a nuestra memoria palabras semejantes que repetirá cincuenta o sesenta años más tarde otro propulsor del mensaje bolivariano, Manuel Ugarte, también preocupado hondamente por la unidad y la libertad económica, política y cultural del Continente.

Lo que diferenciará de modo profundo la posición de Bilbao respecto de la mayoría de sus contemporáneos, radica en que en él entra en crisis la imagen de los Estados Unidos divulgada por la célebre obra de Alexis de Tocqueville y si bien los ideales políticos del liberalismo del siglo XIX se mantienen en pie para el escritor chileno, surge en su conciencia una exigencia de revaloración de lo propio a partir de la cual reorganiza su ideario liberal. El “modelo” elaborado por los doctrinarios norteamericanos, “los hijos de Penn y de Washington”, que proclamaron “la más grande y bella de las constituciones existentes” (p. 292), sigue siendo valioso en sí mismo, mas hay algo incongruente pues el país que ha elaborado ese modelo es precisamente el que constituye para la América del Sur la mayor amenaza de su libertad. “Se precipitan (los Estados Unidos) sobre el Sur y esa nación que debía haber sido nuestra estrella y nuestro modelo, nuestra fuerza, se convierte cada día en una amenaza de la autonomía de la América del Sur” (p. 293).

La meta final de la humanidad, expresada por Bilbao como “la asociación de las personalidades libres de hombres y pueblos, para conseguir la fraternidad universal” (p. 289), sin dominadores ni dominados, se alcanzará sobre la base de principios políticos que se encuentran en el “modelo” originariamente norteamericano, mas esos ideales no pueden exportarse abstractamente, olvidando o desconociendo la realidad histórico cultural de los pueblos y más aún, el modelo debe ser recuperado y corregido en aquello que lo ha desvirtuado en los hechos como es el caso de los Estados Unidos mismos como consecuencia de su individualismo, tal como lo entiende Bilbao.

Surge de este modo en el autor de **La América en peligro** la idea de

una América Hispana fuertemente diferenciada de la sajona y que si bien no ha sido capaz todavía de iniciar una marcha decisiva dentro de la historia mundial, posee condiciones histórico-culturales positivas, las que son potencialmente elementos sobre los cuales el modelo podría ser construido sin caer en su propia negación. Esos aspectos que constituyen elementos de una cultura propia, le llevan a contraponer la América Sajona y la Latina en términos que anticipan en más de un aspecto, notablemente, el esquema que años más tarde utilizará José Enrique Rodó en su célebre Ariel. Esta tesis de una civilización latina espiritualista, esteticista y en general anti-pragmatista, fue una de las respuestas ideológicas mediante las cuales se intentó reconocer la existencia de valores culturales propios y esa es sin duda la intención que mueve a Bilbao.

*No nos creamos tan desnudos de obras morales -dice- de modo que nuestra pequeñez nos desanime. Conocemos las glorias y aun la superioridad del Norte, pero también nosotros tenemos algo que colocar en la balanza de la justicia.*

*Podemos decirle (a los Estados Unidos):*

*Todo os ha favorecido. Sois los hijos de los primeros hombres de la Europa moderna, de aquellos héroes de la Reforma que cargando el Antiguo Testamento atravesaron las grandes aguas para levantar un altar al Dios de la conciencia. Una raza de caballeros salvajes os recibió con la hospitalidad primitiva. Una naturaleza fecunda y tierras vírgenes sin fin multiplicaban vuestros esfuerzos. Naciais y érais bautizados en las florestas primitivas con el entusiasmo de una nueva fe, iluminados con la prensa, con la libertad de la palabra y recompensados con la abundancia. Recibiais una educación viril, que era la idea y la práctica de la soberanía. Lejos de reyes y siendo todos reyes, lejos de las castas raquílicas de la Europa, de sus hábitos de servilidad y de sus costumbres y domesticidad, creciais con el vigor de una nueva creación. Erais libres, quisisteis ser independientes y lo fuisteis. Albión retrocedió ante los héroes de Plutarco que os constituyeron en la federación grande.*

*No así nosotros.*

*Fueron los hombres de Felipe II que en la nave del Concilio de Trento atravesaron el océano para hacer con la espada el desierto de razas y naciones. Cuadros de explotadores fueron los que deli-*

*nearon las ciudades. Las llamas de la ortodoxia eclipsaban el resplandor de las cordilleras, y esos hombres cebados en las carnicerías de Granada y en los bosques de los Países Bajos, convertidos en patibulos de herejes, fueron los legisladores, los institutores de la América del Sur. Cuna de hierro fue nuestra cuna, sangre de naciones fue nuestro bautismo, himno de terror fue el cántico que saludó nuestros primeros pasos. Aislados del universo, sin más luz que la que permitía el cementerio del Escorial, sin más voz humana que la de la obediencia ciega, pronunciada por la milicia del Papa, los frailes y la milicia del Rey, los soldados, tal fue nuestra educación. En silencio crecíamos, con espanto nos mirábamos. Extendieron una piedra funeral sobre el Continente, y sobre ella pusieron el peso de diez y ocho siglos de servidumbre y decadencia. Y a pesar de eso, hubo palabras, hubo luz en las entrañas del dolor, y rompimos la piedra sepulcral, y hundimos esos siglos en el sepulcro de los siglos que nos habían destinado. Tal fue el arranque, tal fue la revelación o inspiración de la República.*

*Con tales antecedentes, este resultado merece ser colocado en la balanza con la América del Norte.*

*En seguida hemos tenido que organizarlo todo. Hemos tenido que consagrar la soberanía del pueblo en las entrañas de la educación teocrática. Hemos tenido que luchar contra el sable infecundo, que infatuado con sus triunfos creyó encontrar los títulos en su tajante acero. Hemos tenido que despertar a las masas a riesgo de ser sofocados con la fatalidad de su peso, para iniciarlas en la vida nueva, dándoles la soberanía del sufragio. Hemos hecho desaparecer la esclavitud de todas las Repúblicas del Sur, nosotros los pobres y vosotros los felices y los ricos no lo habéis hecho; hemos incorporado e incorporamos a las razas primitivas, formando en el Perú la casi totalidad de la nación, porque las creemos nuestra sangre y nuestra carne; y vosotros las exterminásteis jesuíticamente. Vive en nuestras regiones algo de esa antigua humanidad y hospitalidad divinas; en nuestros pechos hay espacio para el amor al género humano. No hemos perdido la tradición de la espiritualidad del destino del hombre. Creemos y amamos todo lo que nos une; preferimos lo social a lo individual, la belleza a la riqueza, la justicia al poder, el arte al comercio, la poesía a la industria, la filosofía a los textos, el espíritu puro al cálculo, el deber al interés. Somos de aquellos que creemos ver en el arte, en el entusiasmo por la bello, independientemente de sus resultados, y en la filosofía, los resplan-*

*dores del bien soberano. No vemos en la tierra el fin definitivo del hombre; y el negro, el indio, el desheredado, el infeliz, el débil encuentran en nosotros el respeto que se debe al título y a la dignidad del ser humano.*

*He ahí lo que los Republicanos de la América del Sur se atreven a colocar en la balanza, al lado del orgullo, de las riquezas y del poder de la América del Norte (p. 295-296).*

Estamos frente a un texto ciertamente interesante. La visión romántica de la colonización norteamericana y de su paisaje, que divulgaron preferentemente los franceses, cede su fuerza de encanto ante la constatación del nacimiento de un nuevo imperio y a su vez la visión negativa de la colonización española y portuguesa, queda en curioso entredicho al afirmarse una serie de virtudes que habrían hecho posible las bases de la vida republicana, con todo el sentido místico-racionalista con que la entendían los liberales al estilo de Michelet y Quinet, a quienes sigue en esto Bilbao.

Para esta doble crítica, hecha de una mezcla de realismo histórico y de utopía, Bilbao rechazaba además el magisterio de la ciencia europea, con lo que venía a declarar que los países hispanoamericanos poseían un punto de partida como para la elaboración de una ciencia mucho más universal que la proclamada por los grandes países tradicionales detentores del poder científico.

*La ciencia europea -dice- nos revela los secretos y las fuerzas de la creación para mejor dominarla; pero ¡extraño fenómeno! en ninguna faz histórica la personalidad ha aparecido más pequeña en medio de tanto esplendor inteligente. Parece que la ciencia coopere a precipitar en el torrente de la fatalidad a la noble causa de la libertad del hombre (p. 290).*

El mensaje bolivariano es entendido por Bilbao, pues, desde dos planos confluyentes: uno de ellos, que tiene en cuenta la existencia de una cultura propia, con caracteres singulares, que debe ser defendida y acrecentada; el otro, la misión que a esa cultura, la de los pueblos latinos del Sur, le toca jugar en la historia universal. Desde las particularidades nativas y desde una tradición, hacia lo universal, fórmula que le permite al



maestro chileno adoptar una actitud crítica ante los modelos, fecunda y vigorosa. Para que esos planos confluyentes sean una realidad concreta y no desperdigada, para que no sean desvirtuados y negados como consecuencia de la aparición de ese fenómeno que ha caracterizado tan fuertemente al siglo XIX, la constitución de los imperios neo-colonialistas, se habrá de avanzar de modo urgente hacia la unidad de América Latina.

*Tenemos que desarrollar la independencia, que conservar las fronteras naturales y morales de nuestra patria, tenemos que perpetuar nuestra raza americana y latina, que desarrollar la República, desvanecer las pequeñeces nacionales para elevar la gran nación Americana, la Confederación del Sur. Tenemos que preparar el campo con nuestras instituciones y libros a las generaciones futuras. Debemos preparar esa revelación de la libertad que debe producir la nación más homogénea, más nueva, más pura, extendida en las pampas, llanos y sabanas regadas por el Amazonas y el Plata y sombreadas por los Andes. Y nada de esto se puede conseguir sin la unión, sin la unidad, sin la asociación (p. 291).*

Tal es el contexto ideológico con el cual aparece, según creemos por primera vez, la idea de una Universidad Latinoamericana continental. Esa Universidad que ya no sería de ninguna nación de las que dividen el Continente, sino la Universidad de la Confederación del Sur, tendría como objeto fundamental la investigación y el estudio de su realidad propia, de su tradición, de sus poblaciones autóctonas y de sus lenguas, una Universidad volcada esencialmente hacia la elaboración de esa ciencia nueva, que no es la ciencia europea que destinada al dominio de la naturaleza ha servido para la dominación de los hombres, sino otra cosa. En ella se prepararán los libros para las generaciones futuras que integrarán esa nación más homogénea y poderosa, tal como la predijo el mensaje bolivariano.

No es casual, además, que los estudios a los cuales se entregará preferentemente la “Universidad Americana” de Bilbao, sean fundamentalmente históricos, antropológicos y lingüísticos. En 1891, cuando José Martí en su célebre artículo “Nuestra América”, publicado en el diario **El Partido Liberal**, de México, se planteó el problema de la universidad en

América Latina, también señaló con fuerza la importancia de los estudios de la historia propia:

*“La universidad europea ha de ceder a la universidad americana - dice-. La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas...”*

Años más tarde, como veremos, cuando Julio R. Barcos proponga qué ha de estudiar preferentemente la “Universidad de la Cultura Americana”, indicará también por su parte como temas básicos los estudios históricos y lingüísticos propios.

### **La propuesta de Julio R. Barcos**

Julio Ricardo Barcos, nacido en 1883, ya fallecido, ha sido como decíamos, otro de los propulsores entusiastas de esta idea de una Universidad Latinoamericana continental. Las raíces ideológicas de Barcos se encuentran en la Reforma Universitaria de Córdoba del año 1918, en la política latinoamericanista de José Ingenieros y de José Vasconcelos, concretada en la “Unión de América Latina” creada en Buenos Aires en 1925<sup>30</sup>, en su vasta militancia anarquista dentro de la cual junto con Diego Abad de Santillán, Alberto Ghirardo y José de Maturana tuvo participación descollante y en el idealismo del novecientos. Barcos se mueve además dentro de una atmósfera espiritual muy próxima a la de Manuel Ugarte, a pesar de las críticas que como anarquista hace al socialismo. Como escritor se hizo conocer fundamentalmente con dos obras fuertemente combativas: **Cómo el estado educa a tus hijos**, en donde denuncia lo que en nuestros días Paulo Freire ha llamado la “educación bancaria” como una de las formas de dominación “organizada -como dice Barcos- por la clase social en

---

30 Cfr. Rodríguez de Magis, María Elena. “Latinoamérica en la conciencia argentina”. En **Revista de la Universidad de México**. México, vol. XXVI N° 6-7, febrero-marzo de 1972.

el poder” y **Política para intelectuales**, inspirado en el libro de Carlos Vaz Ferreira **Moral para intelectuales**, en el que habla de la necesidad de “acabar con la esclavitud de la inteligencia mediante la socialización de los instrumentos de cultura desde el kindergarten hasta la Universidad”. Estos temas y otros tales como el de **La Libertad sexual de las mujeres**, lo muestran de modo típico como lo que en la época se denominó un escritor libertario<sup>31</sup>.

Decíamos que Barcos es uno de los herederos de la Reforma Universitaria del 18. En este variado movimiento, jugó también el anarquismo un papel importante, poco señalado hasta la fecha. No es ajeno a esa línea de desarrollo ideológico el pensamiento de Saúl Alejandro Taborda y uno de los que lo ha documentado de modo realmente interesante ha sido Juan Lazarte, en su libro **Líneas y trayectoria de la Reforma Universitaria**<sup>32</sup>. Los anarquistas o los intelectuales influidos por esta ideología, recibieron la vocación americanista de la Reforma, a la que sumaron sus ideales de una unidad del proletariado americano. De acuerdo con esto Barcos promovió no sólo la creación de una “Liga Nacional de Maestros” (1911), sino que además fue uno de los fundadores por esos mismos años de la “Internacional del Magisterio Americano”. Se trata, como puede entenderse, de una proyección de las organizaciones obreras, “sociedades de resistencia”, “sindicatos”, “internacionales”, etc. al campo de los trabajadores de la educación, pero dentro de los marcos del latinoamericanismo. De acuerdo con lo que hemos señalado no es de extrañar pues que se despertara en Barcos la idea de alcanzar una organización continental universitaria. A esto se suma el decidido anti-imperialismo que mueve tanto en

---

31 Barcos, Julio Ricardo. **Cómo el estado educa a tus hijos**. Buenos Aires, Segunda edición corregida y aumentada, Editorial Acción, 1928, 272 p. **Política para intelectuales**. Buenos Aires, Editorial Claridad, s/fecha, 181 p. La primera edición se hizo en 1931. No hemos tenido en nuestras manos el libro **La libertad sexual de las mujeres** “del que se han hecho cuatro ediciones en Buenos Aires y una en España, ha merecido juicios altamente conceptuosos de Ramón y Cajal, Blasco Ibáñez, Unamuno, Manuel Bueno, Antonio Zozaya, Rodrigo Soriano, Manuel Orozco, etc. Dicha obra ha sido traducida al portugués en Brasil y actualmente es motivo de una encuesta entre los líderes del movimiento de mujeres de Berlín, donde se acaba de traducir al alemán” (“Apéndice” de la edición de **Política para intelectuales**, citada).

32 Lazarte, Juan. **Líneas y trayectoria de la Reforma Universitaria**. Rosario, Librería Ruiz, 1935, 155 p.

Barcos como en Ingenieros y Vasconcelos, los ideales de la unidad de América Latina, frente a la política de dominación económica, política y cultural de los Estados Unidos.

De acuerdo con todos estos antecedentes, Julio R. Barcos, junto con Atilio Torrassa y el ex-Ministro de Instrucción Pública del Uruguay Enrique Rodríguez Fabregat, propuso en la Segunda Convención Internacional de Maestros Americanos reunida en Montevideo, según creemos en 1930, la creación de una “Universidad de la Cultura Americana”, con seccionales en todas las capitales de Iberoamérica. La meta que se proponía, de acuerdo con las declaraciones del propio Barcos<sup>33</sup>, era la misma que ochenta años antes expresara Bilbao: “la unificación espiritual de Ibero América”. Se trataba de “transportar de la teoría de la historia a la práctica de la historia este idealismo activo, sobre el cual todo ha sido dicho y nada queda ya por decir”. Esa sería “la única originalidad -decía Barcos- de nuestra obra”. “Tiempo es de que este ideal -continuaba diciendo- deje de ser alentado por los mejores hombres del Continente, deje de ser un diletantismo político para trocarse en una grande y fuerte hermandad intelectual americana, capaz de velar tanto por la libertad de la cultura, cuanto por la existencia económica y política de esta gran familia de naciones, entroncadas al mismo árbol glorioso de la raza hispana”. Ingenieros, si viviera “habría colmado su alegría porque habría visto que su capilla ideológica de la ‘Unión Latino Americana’ se estaba por convertir en catedral de la cultura autónoma, hacia la cual confluyen todas las corrientes anímicas que constituyen la verdadera fisonomía moral de los pueblos, generalmente desfigurada por las castas dirigentes”. Sumándose a la tesis de José Enrique Rodó había dicho Barcos en su libro **Cómo el estado educa a tus hijos** que “los americanos del Sur representaremos el sentido humanista de la cultura frente al bárbaro tecnificado de la América del Norte”<sup>34</sup>. Mas, a ese idealismo y a esa imagen espiritualista de la natura-

---

33 Véase el “Apéndice” publicado en la obra de Barcos ya citada, **Política para intelectuales**, de donde hemos sacado todos los datos referentes a la creación y organización de la Universidad de la Cultura Americana.

34 Edición citada, p. 5-6.

leza del hombre latinoamericano, que ya estaba como hemos visto en el pensamiento de Bilbao, agrega Barcos la exigencia de adquirir una educación técnica. “Nuestra actitud de declamadores mesiánicos ante los imperialismos, podrá ser sublime por la nobleza que nos anima. Pero es casi nula en sus efectos. Mientras nuestros líderes disparan sus arengas desde las frágiles barquillas del lirismo, las poderosas flotas mercantes del invasor bloquean nuestro comercio... El imperialismo es una fatalidad económica para los pueblos semibárbaros que producen materia prima y no saben elaborarla. La educación técnica será el Mesías para estos países pobres con suelo rico, educación hasta ahora para la industria negativa del empleo público. Será esa nuestra verdadera defensa contra el imperialismo. Para mí -terminaba diciendo- el problema del pan y la libertad de estos pueblos es fundamentalmente un problema de cultura, entendiendo por cultura todas las fuerzas creadoras del trabajo humano, desde abrir el surco hasta crear un sistema filosófico”.

Según declaraciones del mismo Barcos, la Universidad de la Cultura Americana no sólo quedó creada por decisión de la Segunda Convención Internacional de Maestros Americanos, sino que comenzó a ser organizada de hecho en Montevideo, en Buenos Aires, en Río de Janeiro, en Asunción, en Tegucigalpa y en San Salvador. El proyecto consistía en dar vida a un sistema universitario que no sólo abarcara al Continente en su unidad, sino que se contrapusiera a la Universidad oficial; “la más estéril para nuestra democracia”, complementándola y modificándola. Para eso se pretendía contar con el apoyo de la intelectualidad latinoamericana no incorporada oficialmente en la educación de los estados. Se trataba pues de una lucha contra las formas del saber académico que era justamente el que practicaba aquella “ciencia europea” de la que hablaba Bilbao.

Pretendía además ser una corrección de los aspectos negativos generados por la Reforma Universitaria de Córdoba, la que al abrir las puertas a grupos sociales de menores recursos había generalizado el profesionalismo. Justamente por eso la Universidad continental había sido denominada “de la Cultura” para distinguirla “de la Universidad de los profesionales cuya finalidad no es otra, práctica y virtualmente, mal que pese a los dirigentes de la Reforma de 1918, que la de expedir títulos profesionales,

sin interesarse ni por la investigación de la ciencia pura, ni por la difusión de la cultura general en el pueblo que la costea”. Pretendía por otro lado profundizar los aspectos positivos de la Reforma. Uno de ellos, para nuestro tema el de mayor significado, consistió precisamente en la institucionalización de algo que dentro de los reformistas no excedía los límites nacionales: de proponer una Universidad con vocación americanista dentro de los diversos países, Barcos pasó a proponer la Universidad Latinoamericana continental. Se pretendía también con esta Universidad superar algo contra lo cual habían luchado algunos de los participantes de la Reforma del 18, sin éxito: la organización de las universidades como simples “escuelas de mandarines donde se prepara la clase dirigente”.

Para superar esos defectos y profundizar las virtudes, pensaba Barcos que era menester recurrir al “mundo no oficial”, al de “los trabajadores de la ciencia, la educación, la filosofía, el arte, que ungidos por la llama divina de la vocación, son los verdaderos creadores de la cultura y el único índice de la espiritualidad de un pueblo”. Estos no se incorporarían a la Universidad creada en todo el Continente Latinoamericano, tanto como “docentes”, sino como “ciudadanos de la cultura” e integrantes de la “intelectualidad libre”. “La ‘Universidad de la Cultura Americana’ se propone congrega a esta clase de personas en toda América para levantar frente a los valores de la ciencia oficial o académica, los de la intelectualidad libre, no en beligerante actitud, sino, en todo caso, en complementaria acción para servir a la educación popular por ambas vías. Con tal que la sabiduría oficial no oponga reparos para que la Universidad de las profesiones abra sus puertas a los docentes libres que quieren que sea simultáneamente un foco de cultura social, no habrá luchas mezquinas que amengüen la obra común”.

No será ajeno a estos ideales educativos, en esos mismos años, el Colegio Libre de Estudios Superiores, creado en Buenos Aires y en el que tuvieron parte tan activa intelectuales de aquella época, Alejandro Korn, Aníbal Ponce, Francisco Romero y tantos otros, quienes con mayor o menor impulso hicieron también obra americanista.

Es evidente que la Universidad propuesta por Barcos, no pretendía, como la Universidad oficial, declararse neutra. Mas tampoco se quería so-

meterla a posiciones ideológicas dogmáticas. “Estará de cara a la vida social contemporánea y no cerrará sus ojos -so pretexto de imperturbabilidad olímpica- a ninguno de los problemas humanos que inquietan la conciencia de los hombres de nuestra época. Nos cogemos del brazo de todos los ideales auténticos que haya tomado partido por el porvenir, pero no perteneceremos a ningún rebaño, ni nos erigiremos en obispos de ninguna iglesia. Nuestra divisa es: ‘multiplicar energías sumando hombres de alta espiritualidad’ ”.

Por último, entre sus tareas, la Universidad de la Cultura Americana se proponía crear una editorial “que haga extensiva a toda la literatura continental lo que hiciera Ingenieros con la ayuda de Rosso en pro de la ‘Cultura Argentina’. Una editorial para la ‘Cultura Americana’, “encargada de difundir las mejores obras de los mejores autores de todo el Continente”.

De esta manera pues la generación de Barcos intentó en su momento responder al mensaje bolivariano de unidad de América Latina, en este aspecto de la vida cultural nuestra.

Para terminar transcribiremos los estatutos de la Universidad de la Cultura Americana, tal como fueron aprobados por la Segunda Convención Internacional de Maestros, reunida en Montevideo:

### **Bases de la Universidad de la Cultura Americana (U.C.A.)**

La Segunda Convención Internacional de Maestros resuelve: Con el propósito de hacer surgir, del conocimiento y de la labor mutua de los trabajadores intelectuales de América, un tipo de cultura propia que armonice sustancialmente los distintos aspectos de la vida espiritual americana; preparar, sin exclusivismos raciales, mediante esta obra en el Nuevo Continente, la unidad del espíritu humano que ha de conducir a la organización del mundo para la paz; lograr la comprensión y el aquilatamiento recíproco de los valores nacionales y su fácil intercambio; favorecer la solución de problemas comunes que afectan a la vida económica, social y política de esta familia de pueblos; con estos fines de elevada política fraternizadora al margen de toda bandería sectaria, créase la Universidad de la Cultura Americana (U.C.A.) de acuerdo con estas bases:

## Plan de acción

- a) Congregar a todos los trabajadores del espíritu de nuestro continente, mediante el conocimiento y comercio recíproco de valores nacionales;
- b) Instituir, dentro o fuera de los establecimientos oficiales, la docencia libre y el intercambio de profesores entre las secciones nacionales de la U.C.A., lo cual no excluye que dicho intercambio se extienda a todos los intelectuales del mundo;
- c) Organizar el mercado editorial americano para la publicación, venta y canje de libros y revistas nacionales que merezcan ser conocidos en todo el continente;
- d) Formar en cada sección de la U.C.A. una biblioteca de autores americanos mediante la contribución de las otras secciones, de los autores y de todos los medios que se juzguen eficaces;
- e) Suministrar a la Oficina Pedagógica Americana de la I.M.A. (Internacional de Maestros Americanos) las informaciones que ésta necesite para sus estudios de estadística y legislación escolares, condiciones económicas, gremiales e intelectuales del magisterio, presupuestos de enseñanza, instituciones libres de cultura, reformas educativas, etc.
- f) Encomendar al estudio de personas competentes el problema de la unidad del idioma y la reforma de la ortografía en el nuevo continente, preparando un congreso americano del idioma para una fecha próxima;
- g) Confiar a personas autorizadas en la materia la preparación de un esquema de la Historia Americana, destinado a orientar esta asignatura de modo que destaquen los valores civiles y los factores culturales y técnicos que determinan la génesis y el desarrollo de



la civilización. La historia debe mostrar la marcha de la humanidad hacia la consecución de ideales de solidaridad, de paz, de justicia, y no limitarse a la mera reseña de hechos guerreros que estimulen el “chauvinismo”, mantienen los motivos de discordias y retardan la confederación de todos los pueblos libres.

## **Organización**

Art. 1º. En la capital (o en la ciudad que se crea más conveniente) de cada país americano se constituirá una sección nacional de la U.C.A.

Art. 2º. La dirección de estas secciones se encomendará a un rector elegido entre los intelectuales que más se destaquen por su obra, su prestancia moral y su capacidad para la acción.

Art. 3º. El rector solicitará su concurso a todos los publicistas, educadores, artistas, etc., cuya preparación y antecedentes sean una garantía de idoneidad. Dichos intelectuales y el rector constituirán el Consejo de Profesores cuya presidencia ejercerá el segundo.

Art. 4º. La parte financiera estará a cargo de un Consejo Administrativo, integrado por los representantes de los contribuyentes, personas o sociedades.

Art. 5º. Cada sección de la U.C.A. gozará de plena autonomía y se dará sus estatutos.

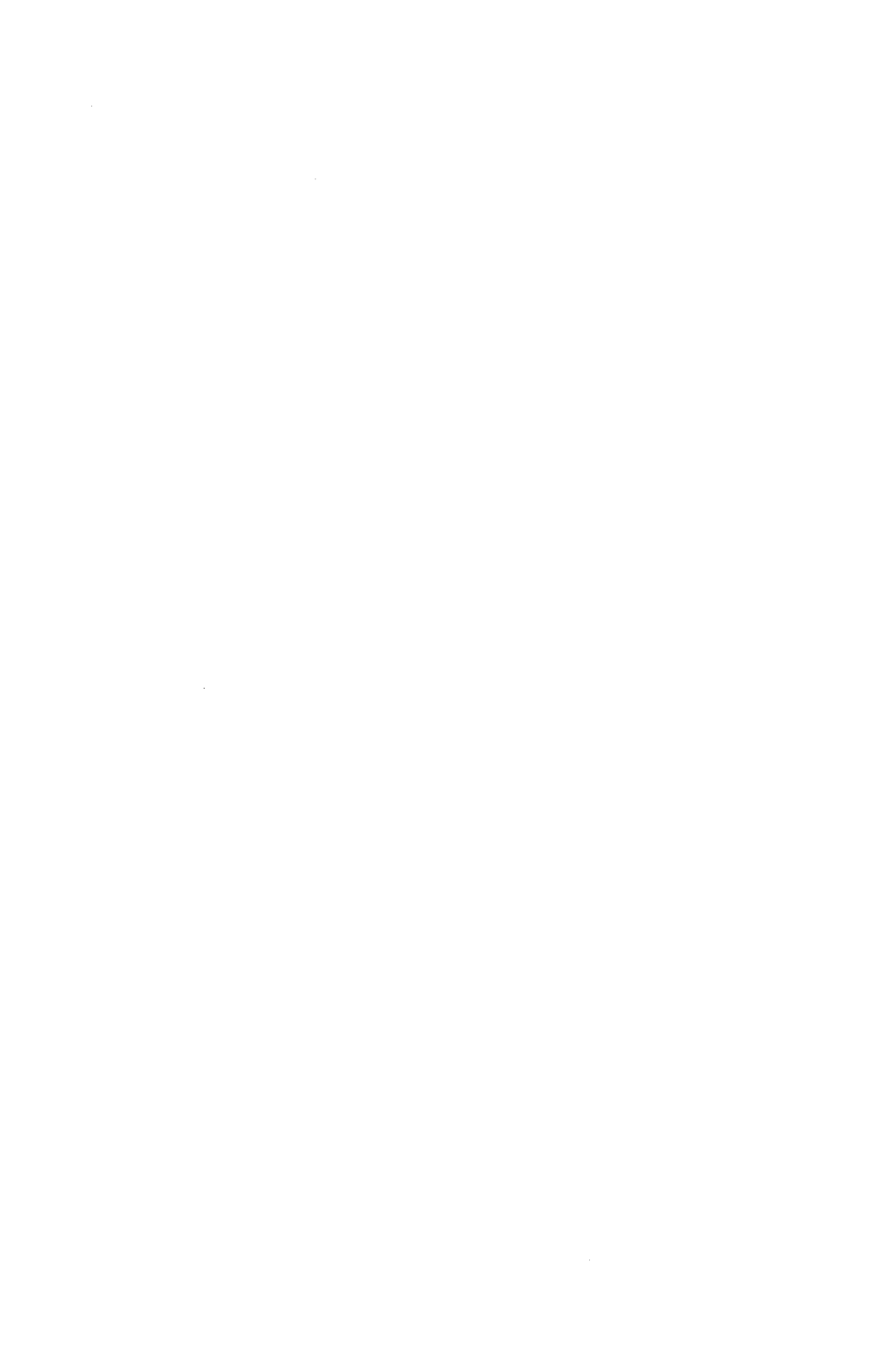
Art. 6º. Los cursos, cursillos y conferencias serán dictados por personas competentes del país o del extranjero, a quienes el rector o el Consejo de Profesores confieran esa tarea. Con fines de extensión cultural se utilizará la radiocomunicación y la cinematografía, a medida que los recursos lo permitan.

Art. 7º. El rector y el Consejo de Profesores dirigirán la impresión de

obras de singulares méritos y la difusión de publicaciones de otros países que directamente, o por indicación de las demás secciones, se consideren dignas de ser conocidas en toda América. Para este objeto se concertarán contratos entre los libreros, se organizará eficientemente el canje de impresos y se confeccionarán índices bio-bibliográficos que sirvan de orientación a los estudiosos.

### **Fondos**

Las secciones nacionales contarán con los siguientes recursos a) un porcentaje en concepto de comisión de la venta de libros y revistas; b) la contribución de las sociedades o personas que se adhieran a la U.C.A.; c) las donaciones y otros ingresos que se procuren.



## Deodoro Roca y el manifiesto de la reforma de 1918\*

### Algunos datos sobre la vida de Deodoro Roca

Nos proponemos con este trabajo aportar algunos datos y valoraciones relativos a la personalidad de Deodoro Roca (1890-1942) que, como es sabido, fue quien escribió el manifiesto inicial del movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba, en 1918. A su vez, quisiéramos contribuir a una mejor comprensión de ese célebre texto, considerándolo a la luz de ciertos antecedentes pertenecientes al pasado intelectual del Río de la Plata, y del ulterior desarrollo del pensamiento personal de su autor.

El conocido manifiesto, titulado como todos sabemos: “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de América”, se publicó por primera vez en **La Gaceta Universitaria** de la ciudad mediterránea en su número correspondiente al 31 de julio de 1918<sup>1</sup>.

Deodoro Roca, su autor, como hemos dicho, fue una de las más potentes y vitales personalidades argentinas, nacidas con el movimiento juvenil reformista, que ha sufrido, como tantos otros, el olvido sistemático. Ezequiel Martínez Estrada se preguntó alguna vez, cómo era posible que escritores “como Deodoro Roca permanezcan inéditos, desterrados de su patria”<sup>2</sup>. En este sentido, la suerte de Roca ha sido muy parecida a la que

---

\* Ponencia para el Congreso sobre significado y esencia de la autonomía universitaria en Latinoamérica, México, octubre de 1979, UDUAL.

1 El “Manifiesto liminar” de la Reforma universitaria fue escrito por Deodoro Roca, tras discutir con varios amigos su contenido. Cfr. Ciria y Sanguinetti **Los Reformistas**, Buenos Aires, Editorial Alvarez, 1968, pp. 244-245 y Dardo Cúneo, “Extensión y significado de la Reforma Universitaria”, en **La Reforma Universitaria**, Caracas, Biblioteca Ayacucho, s/f, p. 145, Colección Biblioteca Ayacucho, número 39.

2 Cfr. Deodoro Roca, **Prohibido prohibir**, Buenos Aires, ed. La Bastilla, 1972, Prólogo de Horacio Sanguinetti.

sufrió otro gran paladín de la liberación latinoamericana, Manuel Ugarte, con quien es posible señalar fuertes similitudes intelectuales y morales.

Tuvo una intensa y permanente actividad cultural y política; como abogado, fue siempre defensor de causas perdidas o difíciles y su principal lucha se desarrolló en dos etapas, que coinciden con su evolución ideológica, una, contemporánea con el despertar juvenil de 1918; la segunda, durante la llamada “década infame”, cuyo fin no alcanzó a ver. “Durante la década infame, fue -dicen Ciria y Sanguinetti- una cima moral e intelectual”<sup>3</sup>.

Su posición ideológico-política se ubica en una transición del liberalismo al socialismo. “De algún modo su figura cívica se emparenta con la de otros hombres formidables -se dice en un artículo de **La Voz del Interior**- como Lisandro de la Torre o Alfredo Palacios. Su pensamiento político e ideológico se situaba en un proceso de transición del liberalismo al socialismo, siempre a la luz de la reflexión sobre situaciones históricas”<sup>4</sup>.

La obra literaria de Roca quedó desperdigada en páginas de periódicos, o en los apuntes de clase de sus alumnos. Entre 1918 y 1923, dictó la cátedra de “Filosofía general”, en la Facultad de Derecho de Córdoba, sin que hasta la fecha hayan sido rescatadas sus lecciones. Entre 1929 y 1932 publicó asiduamente en las páginas del diario **El País** y entre 1935 y 1936, en **La Voz del Interior**, ambos de Córdoba. En 1936 fundó y dirigió un periódico propio, **La Flecha**, asimismo en su ciudad natal. Recién en 1945, tres años después de su muerte, apareció la primera recolección de sus artículos dispersos, en un libro titulado por sus recopiladores **Las Obras y los Días**, al cual se han ido agregando lentamente otros, en fechas más recientes<sup>5</sup>.

---

3 Ciria y Sanguinetti, **Los Reformistas**, ed. cit., pp. 247-248. **La Voz del Interior**, Córdoba, 7 de junio de 1972.

4 **La Voz del Interior**, Córdoba, 7 de junio de 1972.

5 Las recopilaciones de los trabajos de Deodoro Roca que han aparecido hasta ahora, según tenemos noticias, son: **Las obras y los días**, Prólogo de Saúl Taborda y compilación de Santiago Monserrat, Buenos Aires, ed. Losada, 1945, 182 p.; **El difícil tiempo nuevo**, selección y prólogo de Gregorio Bermann, epílogo de Enrique González Tuñón, Buenos Aires, ed. Lautaro, 1956, 362 p.; **Ciencias, maestros y universidades**, selección y prólogo de Horacio Sanguinetti, Buenos Aires, ed. Perrot, 1959; **Prohibido prohibir**, prólogo, selección y notas de Horacio Sanguinetti, epílogo de Rafael Alberti, Buenos Aires, ediciones La Bastilla, 1972, 153 p.

No escapó a José Ingenieros la significación de la posición política de Roca, ya destacable dentro del panorama intelectual del interior argentino antes del movimiento de 1918. En la célebre **Revista de Filosofía** publicó, en efecto, en 1916, un trabajo titulado “Deodoro Roca; reflexiones sobre política continental”<sup>6</sup>. Muchos otros se sumaron, bastante más tarde, a la tarea de justipreciar la vigorosa personalidad de nuestro autor, entre ellos, Saúl Taborda y Gregorio Bermann<sup>7</sup>. De todos modos queda por hacerse el estudio orgánico de su vida intelectual y de sus luchas políticas.

Su prédica militante le condujo a aproximarse a los grandes denunciadores de injusticias de su época, entre ellos, a José Carlos Mariátegui, a José Ingenieros y a la ya entonces legendaria figura de Sandino, lo cual explica, en parte, el olvido sistemático al que fue sometido y del que hemos hablado<sup>8</sup>.

## 2. El “Manifiesto” de 1918: sus antecedentes en el Río de la Plata

Ya dijimos que el “Manifiesto liminar” de la Reforma, del año 1918, apareció publicado por primera vez, en las páginas de una revista estudiantil<sup>9</sup>. Considerado dentro de la historia de un género literario menor, al que podríamos denominar “manifiestos juveniles”, el texto de Deodoro Roca se nos muestra como un momento dentro de un largo proceso que tiene, en el Río de la Plata, sus inicios con la Generación de 1837, que se prolonga con la Generación de 1900 y que tiene, como antecedentes in-

6 José Ingenieros, **Revista de Filosofía**, Buenos Aires, vol. IV, 1916.

7 A ellos se deben agregar los estudios que hemos mencionado, escritos como prólogos y epílogos de las recopilaciones de artículos periodísticos de Roca, hechos por Alberto Ciriá, Horacio Sanguinetti, Santiago Monserrat, Enrique González Tuñón y Rafael Alberti.

8 Cfr. los trabajos de Deodoro Roca reimpresos en **El difícil tiempo nuevo**, titulados: “José Ingenieros, el sabio y el hombre” (1926); “Sandino y el imperialismo” (1930) y “La conferencia internacional del trabajo” (1936).

9 El texto del “Manifiesto liminar” de la Reforma de 1918 ha sido analizado por Paulino González Alberdi, en su trabajo “Interpretación de la Reforma Universitaria en su décimo aniversario”, publicado por Aníbal Ponce en la **Revista de Filosofía**, Buenos Aires, mayo de 1928; también lo ha comentado el doctor H. A. Steger, “Grundzüge des lateinamerikanischen Hochschulwesens (Sammelband)”, Baden-Baden, 1965, citado en el artículo del mismo doctor Steger “Perspectivas para la planeación de la enseñanza superior en Latinoamérica”, en **Revista Latinoamericana**, México, Centro de estudios latinoamericanos, número 4, pp. 29 y 32.

mediatos, la literatura juvenilista de José Ingenieros. La producción de éste, si bien escapa ampliamente a los límites de ese “género menor”, puede ser considerada, sin embargo, como una constante invocación y, más aún, una provocación, en favor de la expresión o “manifestación” de las juventudes.

Dentro de esos textos que poseen una abierta actitud de “manifiesto generacional”, surgido de núcleos jóvenes, o de intelectuales que, sin serlo, se sentían movidos por el “juvenilismo”, se ha de comenzar citando, necesariamente, **El Dogma socialista** de Esteban Echeverría. Es sabido que este escrito apareció en Buenos Aires en 1837 y que contiene una parte, las denominadas “palabras simbólicas”, que pertenecen propiamente al género mencionado. Más tarde, podríamos considerar dentro de un tipo de literatura semejante, el célebre texto de Juan Bautista Alberdi, “Ideas para un curso de filosofía contemporánea”, aparecido en Montevideo en 1840, tal como lo ha probado Arturo Ardao; más adelante, en 1900, el **Ariel** de José Enrique Rodó y, por último, los escritos de Ingenieros, algunos de ellos bastante anteriores al movimiento cordobés de 1918, entre los cuales se destacan, como altamente significativos, **El hombre mediocre**, cuya primera edición en las páginas de una revista, es de 1911 y **Hacia una moral sin dogmas**, de 1917<sup>10</sup>. Es innecesario aclarar que estamos señalando momentos cumbres dentro de este “género literario” y que la historia pormenorizada del mismo está por hacerse.

---

10 Esteban Echeverría, **El Dogma socialista**, Buenos Aires, 1837. Una reimpresión de las “Palabras simbólicas”, que son las que mayormente interesan para esta literatura de tipo juvenil, puede leerse en la obra **Utopismo socialista**, elaborada por Carlos M. Rama, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1977, pp. 89-130; una de las últimas reediciones de las “Ideas” de Juan Bautista Alberdi, ha sido hecha en los **Cuadernos de Cultura Latinoamericana**, México, UNAM, número 9, 1978, 15 p. Aclaremos, como lo ha hecho Arturo Ardao repetidamente, que este texto es de 1840 y no de 1842, como se puso por error en las **Obras** de Alberdi. Nos eximimos de orientar al lector respecto del **Ariel**. En lo que se refiere a **El hombre mediocre**, apareció por primera vez en las páginas de los **Archivos de psiquiatría y criminología aplicadas a las ciencias afines**, Buenos Aires, tomo X, Talleres de la Penitenciaría Nacional, 1911, pp. 611-749 y **Hacia una moral sin dogmas. Lecciones sobre Emerson y el eticismo**, lo editó por primera vez J. L. Rosso, en Buenos Aires, en 1917, 210 p. En cuanto al libro de Ingenieros **Las fuerzas morales**, que lleva casi la misma dedicatoria que el **Ariel** de Rodó, y que representa la mejor y más acabada expresión del juvenilismo de su autor, es obra cuya primera edición salió el mismo año de su muerte (1925).

Respecto de los antecedentes mencionados del “Manifiesto liminar” de 1918, se hace necesario decir que las “Ideas para un curso de filosofía contemporánea” de Juan Bautista Alberdi, no pueden ser estudiadas en su sentido y alcance si no se tiene en cuenta el libro del mismo autor, **Fragmento preliminar al estudio del derecho**, aparecido en Buenos Aires, contemporáneamente con el **Dogma socialista**, en 1837, y que integra la literatura no sólo “juvenil”, sino “juvenilista”. Otro tanto debe decirse del **Dogma socialista**, el que ha de ser estudiado conjuntamente con las exposiciones del “Salón Literario”. Por último, respecto de Ingenieros, es importante tener en cuenta que su **Hombre mediocre**, uno de los libros hispanoamericanos que mayor número de reediciones ha alcanzado y que aun se continúa reeditando, no es obra aislada dentro de su producción. **Hacia una moral sin dogmas**, anticipa, en efecto, en lo fundamental, su última obra, **Las fuerzas morales** y ambas, en conjunto, vienen a constituir lo que podríamos considerar una especie de versión argentina del **Ariel** de Rodó<sup>11</sup>.

Volviendo al **Hombre mediocre**, libro que en su esencia es una crítica al profesorado universitario de la época, es interesante conocer completo el título que Ingenieros le puso en su tercera edición, de 1917, un año justamente antes de la explosión estudiantil cordobesa, que es de por sí, un “manifiesto”: **El hombre mediocre; ensayo moral sobre la mediocridad humana como causa de rutina, hipocresía y domesticidad en las sociedades contemporáneas, con útiles reflexiones de idealismo experimental para que los jóvenes puedan evitarla educando libremente su ingenio, su virtud y su dignidad**<sup>12</sup>.

Toda esta literatura que hemos mencionado se caracteriza, tal como anticipamos, por un fuerte sentido de “manifiesto” o “declaración” dentro

<sup>11</sup> Juan Bautista Alberdi, **Fragmento preliminar al estudio del derecho**, Buenos Aires, 1837. Esta importante y significativa obra alberdiana, ha sido reimpresa por Hachette, Buenos Aires, 1955, con un estudio preliminar de Bernardo Canal Feijóo. En la p. 46 nota, de esta edición, Alberdi nos habla del papel que le toca jugar a la juventud. En cuanto a las exposiciones hechas en Buenos Aires en el “Salón Literario”, en 1837, véase el libro conjunto de Marcos Sastre, Juan Bautista Alberdi, Juan María Gutiérrez y Esteban Echeverría, **El Salón Literario**, Buenos Aires, Hachette, 1958, con un estudio preliminar de Félix Weinberg.

<sup>12</sup> Tercera edición, corregida por el autor, Buenos Aires, Talleres Gráficos I. J. Rosso, 1917, 250 p.



de lo que podría ser considerado, sin error ninguno, como una literatura programática y de ideas. Todos estos escritos fueron redactados por jóvenes, o por hombres que se sintieron jóvenes, o que creyeron en la juventud como poder renovador. Todos fueron dirigidos a la juventud y todos, sin excepción, pueden ser entendidos como incorporados en una ideología a la que podemos denominar “juvenilista”.

Esteban Echeverría dedicaba su “Código o declaración de los principios que constituyen la creencia social de la República Argentina”, las famosas “Palabras simbólicas”, “A la juventud argentina”; Juan Bautista Alberdi, cuando da a conocer sus “Ideas de un curso de filosofía contemporánea”, lo que le preocupa, no es tanto la filosofía en sí misma, como “Qué filosofía es la que puede convenir a nuestra juventud”; José Enrique Rodó, dedica su **Ariel**, otro de los libros cuantiosamente reeditados en el Continente, “A la juventud de América” y José Ingenieros, como vimos, hace otro tanto en su edición del **Hombre mediocre**, inmediata a la Reforma del 18, como lo hará más adelante, cuando dé cuerpo coherente a su juvenilismo, en su libro **Las fuerzas morales**, dedicado “A la juventud de América Latina”.

Pues bien, lo que queremos señalar es que el “Manifiesto” de Córdoba de 1918, desde su título mismo -“La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América”- se nos presenta como una continuación de esta importante tradición literaria. Más aún, ya fuera de modo directo, como aconteció con la lectura de Rodó y, sobre todo, de Ingenieros, como de modo indirecto, de las influencias retransmitidas de los textos de la Generación de 1837, el “Manifiesto” de Córdoba, muestra fácilmente su entronque, en temas que son decisivos y en actitudes que son exclusivamente características de esta larga tradición.

Nos parece importante que no se vaya a entender este señalamiento de influencias, como un intento de reconstruir una “tradición literaria”, y menos aún, de caracterizar dentro de una cierta preceptiva, un nuevo género. Por lo demás, no todos los textos que hemos mencionado, se redujeron a los límites del “manifiesto”, si bien se encuentran, como lo hemos dicho, dentro de su espíritu. Por lo general, y dejando de lado algunos matices diferenciales, las expresiones de la ideología “juvenilista”, se carac-

terizan por surgir en momentos de irrupción de un grupo joven, con fuerte sentido generacional, que reacciona contra situaciones de opresión colectiva. Este hecho es visible en los textos de la Generación de 1837 y lo es, asimismo, de modo patente, en los escritos juvenilistas de José Ingenieros. Se trata, además, de lo que podríamos considerar como un sector de determinadas clases sociales, que se enfrenta contra su propia clase en actitud protestataria.

La ideología "juvenilista" rioplatense estudiada en su desarrollo, nos permite señalar una serie de caracteres, que aquí indicaremos de modo apretado, sin perjuicio, más adelante, de mostrarlos de modo concreto en las líneas del "Manifiesto" de 1918. En primer lugar, se trata, de un mensaje con un fuerte sentido de futuro, que se da acompañado de expresiones de carácter profético, en algunos casos claramente mesiánico y redentorista. Con ello se expresa una cierta conciencia religiosa, que en algunos casos es manifestada con un vocabulario tomado directamente de la religión positiva, o de las diversas formulaciones de la religión natural; es visible un eticismo, manifestado casi siempre como anti-dogmatismo y elaborado, en algunos casos como un "idealismo ético", en el que prima un altruismo y desinterés declarado, respecto de lo que se considera "bajo", "material" o "egoísta"; junto con lo indicado, un deseo de cambio social, enfrentado a estructuras que se consideran opresivas y regido por un cierto sentido de élite; se suma un sentido heroico de la vida, que pone límites imprecisos a los objetivos perseguidos, que se mueven entre una reforma social y una "revolución; el "elitismo" se conecta con una cierta suficiencia del grupo que se considera "selecto" y que suele ir acompañado de un rechazo de la democracia de masas, en favor de un anti-igualitarismo fundado en una "aristocracia espiritual"; debemos agregar, una profunda confianza en la personalidad juvenil, un meliorismo y una fe, como actitudes opuestas a todo escepticismo atribuido a la "vejez" o a la rutina; el clima romántico de todos estos caracteres es, por lo demás, evidente y se relaciona, en algunos casos, con ciertas formulaciones de un cierto socialismo utópico, más o menos expresado, de carácter espiritualista; es posible ver, por otra parte, una cierta actitud de apoyo en una tradición revolucionaria, que ha de ser completada y que lleva implícita la idea de una

“segunda independencia”. Por último, los planteos no son nunca circunscriptos a lo meramente grupal, sino que son hechos en nombre de la nación, y más aún, con un sentido continentalista: hay una patria, pero también una “Patria grande”, la Patria americana. Del mismo modo, hay una tendencia a extender la misión del grupo generacional, a otras clases sociales, en particular las oprimidas, sean ellas las del campesinado, o las del proletariado industrial, según las épocas.

### 3. Del “Manifiesto” de 1918, hacia su interpretación

Los acontecimientos estudiantiles de Córdoba se desencadenaron a partir del día 17 de junio de 1918. Treinta y cuatro días después, el 21 de julio siguiente, se publicó el “Manifiesto” redactado por Roca, y en ese mismo mes, con pocos días de diferencia, tuvo lugar un Congreso Estudiantil en la ciudad mediterránea, cuyas palabras de apertura estuvieron a cargo del mismo Roca y que las tituló “La nueva generación americana”<sup>13</sup>

La diferencia que hay entre el “Manifiesto” y las palabras de apertura del Congreso citado, a las que denominaremos “Exposición”, es significativa. El primero expresa, de manera contundente las demandas del estudiantado, de un modo que podríamos considerar directo y espontáneo, mientras que la “Exposición” es ya un primer intento de reformulación de aquellas demandas en un nivel propiamente ideológico. Es, en pocas palabras, más una interpretación del fenómeno, que una exposición de sucesos. Por cierto, que la diferencia, que es visible, no es radical y que ya en la narración del “Manifiesto” se encuentran implícitas líneas interpretativas. Un hecho que viene a justificar estas diferencias, surge claramente, por ejemplo, de la inexistencia de citas de autoridades (literatos, filósofos o políticos) en el “Manifiesto”, las que aparecerán ineludiblemente mencionadas en la “Exposición”, dado el carácter de reformulación que hemos indicado.

---

13 Deodoro Roca, “La nueva generación americana”, en Gabriel del Mazo, **La Reforma Universitaria**, La Plata, Federación Universitaria de La Plata, tomo I, pp. 15-22 y tomo III, pp. 213-219. En ese mismo año de 1918, Roca publicó otro trabajo: “La nueva generación argentina de Córdoba”, incluida asimismo en la compilación de Del Mazo, citada, tomo II, pp. 181-185.

Este último escrito de Roca inaugura la larga línea de interpretaciones del hecho de la Reforma universitaria en la Argentina, dentro de las cuales cabría, a su vez, ubicarlo. Mas, para eso deberíamos esbozar las principales líneas interpretativas, que sólo mencionaremos aquí al pasar y que todas, de alguna manera, se encuentran implícitas, en un sentido u otro, en estos textos de primera hora. Una de ellas, es la que podríamos denominar “interpretación generacional”, cuyo más significativo vocero fue Julio V. González<sup>14</sup>; otra es la “interpretación novecentista” o “nacionalista de derecha”, dentro de la cual se destacaron Héctor Ripa Alberdi y, en particular, Carlos Cossio, el conocido filósofo del derecho<sup>15</sup>; una tercera interpretación es la “anarquista”, muy próxima a un cierto “nacionalismo telúrico”, cuyo máximo exponente ha sido Saúl Taborda<sup>16</sup>; una cuarta, surge de los pedagogos y reformadores sociales de inspiración krausista, muy próximos a la ideología del radicalismo yrigoyenista, dentro de la cual ha jugado un papel relevante, Carlos N. Vergara<sup>17</sup>; una quinta, es la que podríamos llamar simplemente “pedagógica”, que considera al movimiento de la Reforma como una manifestación del idealismo anti-positivista y que tiende a circunscribirla en los marcos de la docencia universitaria; el más importante intérprete de esta línea ha sido Alejandro Korn<sup>18</sup>; y una sexta y última, que en líneas generales podría ser denominada “socialista”, dentro de la cual se desarrollan principalmente, las lecturas mar-

14 Cfr. Julio V. González, “Ubicación histórica del movimiento reformista”, en **La Reforma Universitaria**, Buenos Aires, Federación Universitaria de Buenos Aires, 1958, pp. 77-83. Se ha ocupado de la interpretación “generacional”, Gregorio Bermann, en su artículo “Interpretaciones y corrientes de la Reforma Universitaria”, en **La Reforma Universitaria**, libro citado antes pp. 163-174.

15 Héctor Ripa Alberdi, **Obras**, La Plata, edición de homenaje por el grupo de estudiantes “Renovación”, 1925, 2 tomos. Cfr. tomo I, pp. 17-24, en donde se encuentra el “manifiesto” titulado “El Colegio Novecentista”. Carlos Cossio, “El pasado histórico” (1923), artículo incluido en **La Reforma Universitaria**, Buenos Aires, FUBA, 1958, pp. 89-97.

16 Saúl Taborda, **Reflexiones sobre el ideal político de América**, Córdoba 1918. Cfr. del mismo Taborda, el trabajo “Docencia emancipadora”, en **La Reforma Universitaria**, Buenos Aires, FUBA, 1958, pp. 40-41. Un poco conocido escritor de esta tendencia, pero alejado del “nacionalismo telúrico” de Taborda es Juan Lazarte, **Líneas y trayectoria de la Reforma Universitaria**, Rosario, Librería Ruiz, 1936, 155 p.

17 Cfr. nuestro libro **Los krausistas argentinos**, Puebla (México), editorial Cajica, 1969.

18 Alejandro Korn, **Obras completas**, Buenos Aires, ed. Claridad, 1949, 737 p. Cfr. Gabriel del Mazo, “Korn y la reforma universitaria”, en el libro conjunto de Segundo A. Tri, Gabriel del Mazo, Luis Reissig y José Luis Romero, **Alejandro Korn**, La Plata, Publicaciones de la Universidad Popular “Alejandro Korn”, 1941, pp. 25-39.

xistas del hecho de la Reforma Universitaria. En esta línea es necesario reconocer, sin embargo, como en todas las anteriores, diversos matices. En ella se ha de colocar, como es lógico, lo que podría ser considerado como la "interpretación oficial" de la Reforma, vigente dentro del Partido Comunista Argentino. En esta última ubicación se encuentran Aníbal Ponce y Paulino González Alberdi. Independientemente del marxismo "ortodoxo" citado, participaron de esta interpretación de la Reforma, José Ingenieros, Manuel Ugarte y el mismo Deodoro Roca, en sus últimos escritos. Ciertamente, es necesario aclarar que dentro de la interpretación "socialista", hay otra línea de desarrollo, la que representa Alfredo Palacios y el mismo Alejandro Korn, próximos ambos a las estructuras del Partido Socialista Argentino de la época<sup>19</sup>.

Esta distinción de las diversas líneas fundamentales de interpretación del fenómeno de la Reforma en la Argentina, ofrece indudablemente dificultades. Por de pronto, entre liberalismo y socialismo hay matices intermedios, como los hay, del mismo modo, entre el anarquismo y el socialismo. A su vez, bien sabemos que el socialismo "marxista" muestra diversas líneas de desarrollo, que van desde una primera interpretación puramente mecanicista, hasta un humanismo. Además, dentro de las líneas de interpretación que podrían ser entendidas en los marcos del liberalismo, hay posiciones que se mueven dentro de un pensamiento "positivista" y otras, que se declaran "espiritualistas" y hasta hay liberales que se consideraron "socialistas", como es el caso de Korn y Palacios. Es necesario, además, señalar la presencia de una fuerte corriente anti-intelectualista, e incluso irracionalista, que aproxima posiciones anarquistas y socialistas, con actitudes franca y declaradamente fascistas. El telurismo de Saúl Tabora, dentro de su anarquismo, resultaba ser un anti-intelectualismo, vi-

---

19 José Ingenieros, *La filosofía científica en la organización de las universidades*, Washington, The Second Pan-American Congress, 1916, 22 p.; del mismo Ingenieros, *La Universidad del porvenir*, Buenos Aires, El Ateneo, Publicaciones del Círculo Médico Argentino y del Centro de Estudiantes de Medicina, 1920, 102 p.; *La Universidad del porvenir y otros escritos sobre filosofía, educación y cultura*, Buenos Aires, ed. Meridión, 1956, 357 p.; Paulino González Alberdi, *Los estudiantes en el movimiento revolucionario latinoamericano*, Buenos Aires, ediciones Medio Siglo, 1968, 123 p.; Aníbal Ponce "El año 1918 y América Latina", en *La Reforma Universitaria*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1978, pp. 223-225.

sible en el krausismo de Vergara, del mismo modo que en la confesa posición pro-fascista de Carlos Cossio. De la misma manera, si analizamos todas estas líneas de interpretación desde el punto de vista del "idealismo" es indudable que el "idealismo experimental" de Ingenieros, dentro de su "positivismo", poco tiene que ver con el "idealismo" moral que Alejandro Korn predicaba a las juventudes, que estaba fundado, lo mismo que en otros espiritualistas, en un "idealismo filosófico". En su conjunto, sin embargo, es posible trazar una clara línea divisoria entre todas las líneas de interpretación de la Reforma, de la que surge del concepto de lucha de clases, y que tiene sus orígenes en Ingenieros, en Ugarte y en Deodoro Roca, dentro de un pensamiento que se aproxima en todos ellos a formulaciones marxistas, pero con un sentido evidentemente antidogmático, nacionalista y a la vez latinoamericanista. La posición de estos últimos intelectuales los apartó de la fuerte influencia del reformismo social de Jean Jaurès, dentro de cuyos esquemas filosófico-políticos se mantuvieron muchos otros. El problema básico de las diversas interpretaciones de la Reforma, quedó planteado, de este modo, alrededor mismo del concepto de "reforma" y del papel que dentro de un proceso de cambio les toca jugar a las universidades, más allá de las ilusiones y encandilamientos que trajo consigo el vasto movimiento "juvenilista".

Trataremos de destacar ahora algunos de los aspectos temáticos que acompañan la relación de los hechos del 17 de junio de 1918, en el texto inaugural de Deodoro Roca. El célebre "Manifiesto", titulado por su autor, como ya sabemos, "La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América", se abre, en sus primeras líneas con las grandilocuentes palabras: "Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica". La frase con su tono solemne, declara la terminación de un largo proceso, casi con las mismas palabras con las que fue enunciado dentro de la tradición del juvenilismo rioplatense: el de la "segunda independencia" o "emancipación mental". La imagen de las "dos cadenas", ha acompañado a este planteo desde sus inicios. Juan Bautista Alberdi, en 1837, en las páginas del **Fragmento preliminar**, había dicho: *Dos cadenas nos ataban a la Europa: una material, que tronó, otra*

*inteligente, que vive aún...*; por su parte, Andrés Lamas, el mismo año decía: “*Dos cadenas nos ligaban a la España: una material, visible, ominosa; otra no menos pesada, pero invisible... (que) está en nuestra legislación, en nuestras letras, en nuestras costumbres, en nuestros hábitos...*”. Echeverría expresaría el mismo pensamiento de las dos etapas de independencia en la “IX Palabra Simbólica” del **Dogma Socialista**: *Somos independientes, pero no somos libres. Los brazos de la España no nos oprimen; pero sus tradiciones nos abruman...*<sup>20</sup>. La idea se prolongó a través de la literatura juvenilista posterior. Se encuentra en el **Ariel**, y es visible claramente en los estudios historiográficos de José Ingenieros. Para Rodó, ha habido un momento del pasado “que perteneció todo entero al brazo que combate”; se trataba de una lucha “material”, como la que señalaba Alberdi, o época de “las armas”; mas, esa época “material” se ha prolongado para Rodó en una segunda, a la que denomina “la del brazo que nivela y construye”; la tercera etapa será, justamente, la de la “emancipación mental”, con lo que habrá quedado quebrada la última cadena<sup>21</sup>. Ingenieros, por su parte, en su **Evolución de las ideas argentinas**, habrá de partir de un esquema que repite al de Alberdi, Lamas y Echeverría: ha habido una primera independencia, la que nos libertó del poder político español; y una segunda, la que nos está librando, poco a poco, de aquellos hábitos y costumbres que nos dejó el “antiguo régimen”. Había sido rota la primera cadena, pero restaba la segunda, quebrada por Buenos Aires, ciudad abierta al progreso del siglo, pero anacrónicamente mantenida en la Córdoba “retrógrada”, en donde aún pervivía la Colonia. Al “espíritu

---

20 Juan Bautista Alberdi, **Fragmento preliminar al estudio del derecho**, ed. cit.; Andrés Lamas, **El Iniciador**, Montevideo, 1838 (texto retranscrito por J. E. Rodó en **El Mirador de Próspero**, Obras completas, Madrid, Aguilar, 1958, p. 679; Esteban Echeverría, **El Dogma socialista**, retranscripción parcial citada en **Utopismo socialista**, de la Biblioteca Ayacucho; Deodoro Roca, en 1938, mantenía viva aún, la idea de la necesidad de una “segunda independencia”. Cfr. **El difícil tiempo nuevo**, ed. cit., p. 32. Sobre el tema de la “emancipación mental” o “segunda independencia” y sus interpretaciones, cfr. Leopoldo Zea, “Emancipación política y emancipación mental”, en **El Pensamiento Latinoamericano**, Barcelona, Ariel, 1977, pp. 91-99 y Arturo Andrés Roig, “El valor actual de la llamada ‘emancipación mental’”, trabajo leído en el “Simposium para la integración y difusión de los estudios latinoamericanos”, México, noviembre de 1978.

21 José Enrique Rodó, **Ariel** (1900), Buenos Aires, ed. Espasa Calpe, 1975, p. 141.

porteño”, se enfrentó reaccionariamente el “espíritu peruano”, como le denomina Ingenieros: las viejas tradiciones de la Lima de los virreyes, que se mantenían vivas en la ciudad mediterránea argentina<sup>22</sup>.

Se explica el entusiasmo de los jóvenes cordobeses de 1918. El símbolo de las “rotas cadenas”, que resuena en las estrofas del Himno nacional argentino, era retomado ahora desde una praxis que se les tenía que presentar, aun cuando líricamente, como un acto “revolucionario”. Y el hecho ocurría, justamente, en esa Córdoba, en donde había pervivido el espíritu “monárquico y monástico”. El fuerte anticlericalismo de Ingenieros, había de dar a la Reforma, en su primera etapa, un sentido bien preciso. La idea de Rodó, de que existía un “brazo nivelador”, agregaría en otros textos, la problemática de la sociedad “cosmopolita”, que aparecerá claramente en el documento siguiente de Deodoro Roca. Se lucharía contra dos frentes negativos, el clerical, y un nuevo poder de carácter difuso surgido de una sociedad que se presentaba en el Río de la Plata, con un crecimiento caótico, destructor de jerarquías.

El segundo tema surge de la pregunta: “¿Revolución o Reforma?”. El “Manifiesto”, esto es bien claro, no habla de lo segundo. Se plantea el reproche de que no se movilizaron “reformas” que mejoraran la enseñanza universitaria, pero la solución no se presenta como una exigencia de “reforma”, sino de “revolución”. “...estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”, se dice con palabras igualmente iluminadas. Los “tiranos” contra los que se lucha, como en el mismo “Manifiesto” se dice, son los “contrarrevolucionarios de Mayo”, con lo que reaparece la filosofía de la historia generalizada por Ingenieros en su **Evolución de las ideas argentinas**, que prolongaba la vieja tesis de los “san-simonianos argentinos” de 1837. El “Manifiesto” exige que se establezcan claramente las diferencias que hay entre “desórdenes estudiantiles” y “revolución”, aun cuando no surja de sus páginas una definición de lo que

---

22 José Ingenieros, **La evolución de las ideas argentinas**, Libro I, Parte II, “Dos filosofías políticas” y Libro II, Parte VI, “El espíritu de la Restauración”. Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos Rosso, 1918 y 1920 (la primera redacción de este libro apareció, como extenso artículo, en la **Revista de la Universidad de Buenos Aires**, con el título de “Las direcciones filosóficas en la cultura argentina”, en 1914).



se entiendo por esta última. Lo que sí resulta importante y, posiblemente aclarador, es el hecho de que no aparezca en ningún momento la idea de un cambio “evolutivo”. Se habla de que no ha habido en la universidad cordobesa un “desarrollo orgánico” pero, a su vez, se afirma que los pasos progresivos fueron siempre alcanzados gracias a una cierta “periodicidad revolucionaria”. Ante la problemática política de la época, expresada en la antítesis “Evolución-Revolución”, se habrán de decidir por el segundo término. El hecho es significativo si se piensa en el enorme peso que la idea evolutiva había cobrado en esa época por obra del evolucionismo, difundido primero por los escritores positivistas, y reafirmada luego, desde un espiritualismo, por obra de la filosofía de Bergson. Los jóvenes de Córdoba se convirtieron en intérpretes de algo que se encuentra no muy claramente en el pensamiento político de Ingenieros, que había sostenido con vigor un evolucionismo científico: que aun cuando existe una “moral evolutiva natural”, los hechos sociales no se confunden con los procesos de la naturaleza, en pocas palabras, son históricos.

Esta “revolución”, a la cual se le asigna el epíteto de “santa”, la lleva a cabo un sujeto que se autorreconoce como el único posible: la juventud. La “santidad” de la “revolución” deriva, indudablemente, de la “santidad” de la juventud. “La juventud vive siempre -se dice- en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido ni tiene tiempo de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de los maestros...”. Dardo Cúneo ha afirmado, con acierto, que la noción de “juventud” juega en estos textos como un símbolo<sup>23</sup>, José Ingenieros, el gran juvenilista, en el libro que escribió poco antes de su muerte, **Las fuerzas morales**, dejó claramente señalado el símbolo, que supone a su vez un mito: el del nacimiento partenogenético de la juventud, y el de su misión prometeica:

*Jóvenes son -dice, con palabras que parecieran ser una resonancia del Manifiesto de Deodoro Roca- los que no tienen complicidad con el pasado. Atenea inspira su imaginación, da pujanza a sus brazos, pone fuego en sus corazones... Savia renovadora de los*

---

23 José Ingenieros, **Las Fuerzas morales**, Buenos Aires, L. J. Rosso, 1936, cap. “Juventud, entusiasmos, energía”.

*pueblos, ignoran la esclavitud de la rutina y no soportan la coyunda de la tradición. Sólo sus ojos pueden mirar el amanecer sin remordimiento... La juventud es prometeana...*<sup>24</sup>.

Por detrás de esta temática hay una filosofía de la historia, tan falsa históricamente, como lo es el mito señalado, y que Rodó se había encargado de difundir, inspirado en maestros franceses de la época, la de la “eterna juventud” del pueblo griego y la “senilidad” de Egipto. Los jóvenes cordobeses luchaban, según sus propias palabras, contra hombres viejos, sin “amor”, por lo mismo que “viejos”, sin “energías”, gentes que representan el “pasado” y no el “porvenir”. Es indudable que en todo momento estos conceptos, como los que usaba Rodó, sólo son válidos si se los analiza en su función simbólica. Otro tanto ha de decirse de José Ingenieros. El “juvenilismo” acaba organizándose en el Río de la Plata sobre el constante y permanente recurso a lo simbólico. Desde ese punto de vista es posible entender la fuerza que el “Manifiesto” tuvo en relación con la praxis política, de la que era expresión directa.

A lo dicho se agrega una actitud profética, mesiánica y redentorista. Ya hemos dicho que el “profetismo” es nota común a la literatura juvenilista rioplatense. Ingenieros, al hablar de la Generación argentina de 1837, subrayaba su “mesianismo” y su “profetismo”<sup>25</sup>. Alberdi, en sus célebres “Ideas para un curso de filosofía contemporánea”, de 1840, decía que la filosofía americana debía ser “esencialmente política y social en su objeto; ardiente y profética en sus instintos”<sup>26</sup>. *Cuando un grito de angustia ha ascendido del fondo de vuestro corazón* -les decía Rodó a los jóvenes-, *lo habéis terminado en una invocación al ideal que vendrá, con una nota de esperanza mesiánica*<sup>27</sup>. El mismo Ingenieros acabará asumiendo el profetismo que encontraba vivo en los románticos sansimonianos, que tanta simpatía despertaban en él. El “Manifiesto” no podía menos que concluir con palabras proféticas, dirigidas a la juventud americana: *Recojamos la*

24 José Ingenieros, *Ibidem*, Buenos Aires, L. J. Rosso, 1936, cap. “Juventud, entusiasmo, energía”.

25 José Ingenieros, *Hacia una moral sin dogmas* (1917), Buenos Aires, Losada, 1976, p. 99.

26 Juan Bautista Alberdi, *Ideas para un curso de filosofía contemporánea*. Montevideo, 1840, en reed. cit., p. 12.

27 José Enrique Rodó, *Ariel*, ed. cit., p. 39.

*lección, compañeros de toda América: acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad.* En los documentos inmediatos al “Manifiesto”, elaborados como “órdenes del día” de la Federación Universitaria de Córdoba y de Buenos Aires, se anunciará, conforme con ese espíritu, la apertura de *un nuevo ciclo de civilización que se inicia, cuya sede radicará en América*<sup>28</sup>. La palabra profética sólo es compatible, para una conciencia religiosa, con el estado de “pureza”. Se trata de una palabra “incontaminada” y, en tal sentido, una vez más, mítica.

El enfrentamiento generacional que surge del “Manifiesto”, como una pugna entre “viejos” y “jóvenes”, “puros” e “impuros”, “contaminados” e “incontaminados”, refleja un largo proceso de lucha de la burguesía latinoamericana, contra las antiguas estructuras derivadas de la colonia española. Alrededor de esta temática surge el problema de la “autonomía” universitaria, que aparece un tanto indirectamente planteada en el documento. La misma es reclamada desde la exigencia de participación estudiantil en el gobierno de la universidad: “La juventud ya no pide...está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa”.

Curiosamente, se reclamaba indirectamente una “autonomía”, pero sobre la base del rechazo de otra “autonomía” vigente, que ya no era compatible con los tiempos. La universidad se había organizado, como se dice también, sobre un concepto de “soberanía” fundada “sobre una especie de derecho divino”: “el derecho divino del profesorado universitario”. Se trataba de un profesorado que ejercía un poder autónomo, dentro de categorías sociales y políticas derivadas de las antiguas corporaciones coloniales. Ya en el **Dogma Socialista**, Esteban Echeverría había anticipado el rechazo de esa situación: “*Es también atentatorio -decía- a la igualdad, todo privilegio otorgado a corporación civil, militar o religiosa, academia*

---

28 Cfr. **La Reforma Universitaria**, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1978, pp. 8 y 10.

*o universidad*<sup>29</sup>. Frente a esta envejecida “autonomía”, que se apoyaba en la existencia de fueros especiales (el “derecho divino de los profesores”), surgía ahora la necesidad de otra “autonomía”, que fuera acorde con el estado liberal burgués. De ahí que comienza a concebirse la universidad como un *demos*, en el que ha de regir la misma democracia parlamentaria que había reemplazado las antiguas estructuras políticas. La soberanía, de la cual ha de nacer el gobierno propio, debía pasar al “pueblo”, es decir, al estudiantado. De este modo, los estudiantes cordobeses venían a romper con uno de los últimos baluartes de algo que era ya muy viejo, pero proponían un cambio, que no era ya propiamente revolucionario: se trataba de adecuar tardíamente la universidad dentro de los marcos del estado liberal. Por lo demás, el conflicto no surgía de un enfrentamiento entre el estudiantado y el estado, por cuanto éste, mediante la intervención del doctor Nicolás Matienzo, había ya “reformado”, con una franca posición liberal progresista, la Universidad de Córdoba; sino entre los profesores del antiguo régimen, que pretendían burlar las reformas oficiales, y un grupo social que pujaba por lograr que esas reformas fueran realmente efectivas.

Es interesante tener presente que para el pensamiento social krausista, de donde venía en buena parte la idea de universidad que el yrigoyenismo puso en marcha, en la medida que dependió de él, las universidades no eran ya “sociedades naturales”, al modo como eran entendidas la “familia”, o los “grupos de amigos”, sino “sociedades reales”. Eran entidades de naturaleza “positiva”, dedicadas a la producción, por eso mismo “reales”, del mismo modo que el “artesano” o la “industria”. Dentro de la visión organicista de la sociedad, tal como ahora lo pensaban los krausistas, quedaban totalmente marginadas las primitivas corporaciones. De este modo, al no ser la explosión estudiantil de 1918, propiamente un enfrentamiento con el estado, venía a plantearse como conflicto social entre fracciones de clase: la intelectualidad del antiguo patriciado, ya económica y políticamente en crisis, y la juventud estudiantil de una especie de clase media en ascenso, ajena todavía al goce del poder económico y po-

---

29 Esteban Echeverría, *El Dogma socialista*, ed. cit., p. 98

lítico, por lo menos en algunos sectores. En resumen, el “Manifiesto” plantea el problema de la autonomía universitaria desde una determinada comprensión del estado, que es el estado liberal burgués en un momento de ascenso de clases medias. Este principio rige para la casi totalidad de las interpretaciones de la Reforma, en el Río de la Plata incluso las fascistas y las anarquistas, y, por supuesto, las “socialistas” del “socialismo parlamentario”, dentro del espíritu de un Alfredo Palacios. La autonomía recién adquirirá otro signo cuando, en el proceso de clarificación del socialismo argentino se produzcan las divisiones internas que tendrán lugar claramente al madurar la década de los 20.

La autonomía, tal como había comenzado a ser entendida a partir de 1918, trajo un replanteo pedagógicamente muy valioso, respecto de las relaciones entre docentes y alumnos. “Si no existe una vinculación espiritual -se decía en el “Manifiesto”- entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda”. Mas, para que esa “relación espiritual” pudiera establecerse, era necesario reconocer en el estudiante una potencialidad educativa surgida de él mismo, capaz de incidir como factor educativo en el educador. Ya Rodó había participado de esta problemática, dentro de los términos de su juvenilismo:

*Pienso como Michelet -decía- que el verdadero concepto de educación no abarca sólo la cultura del espíritu de los hijos por la experiencia de los padres, sino también y con frecuencia mucho más, la del espíritu de los padres por la inspiración innovadora de los hijos<sup>30</sup>.*

Esta posición conciliadora, sería difundida intensamente en la Argentina por los pedagogos krausistas, desde los postulados de su propia doctrina. Mas, bien pronto, y eso se ve en Ingenieros, se acentuaría la importancia del estudiante hasta hacer de él el centro de todo cambio. Ese fue el espíritu efímero inicial, pero también, dentro de ciertos sectores, la radicalización final del proceso de la Reforma. Ingenieros, en una etapa en la que se había apartado públicamente del “socialismo parlamentario” y más aun, había renegado de él, terminaría afirmando, dentro de otro pro-

---

30 José Enrique Rodó, *Ariel*, ed. cit., p. 43

yecto de autonomía que implicaba la superación de las estructuras del estado liberal burgués, el papel exclusivo del joven en la tarea educativa. *Los jóvenes* -dice en su obra póstuma- *pierden su tiempo cuando esperan impulso de los viejos. Es más razonable obrar sin ellos, como hicieron otra vez los próceres, cuando supieron hacerse independientes...*<sup>31</sup>.

Un último aspecto que deberíamos considerar de los múltiples que surgen de un análisis del “Manifiesto” de 1918, se relaciona con el problema del colonialismo y con la necesidad de reordenar la universidad latinoamericana mediante un proyecto de unificación o confederación universitaria continental. En pocas palabras, una repetición a nivel universitario del proyecto anfictionico bolivariano. La inexistencia de una verdadera conciencia anti-imperialista que, cuando despierte, se organizará como política anti-británica, como asimismo la inexistencia de formas del imperialismo norteamericano en el Cono Sur, o por lo menos, la existencia de formas atenuadas y controladas por el capital internacional inglés, se reflejan claramente en el “Manifiesto”. En él no se habla de “imperialismo”, y sólo surge de su texto un rechazo de la antigua situación de dependencia colonial, la española, que persistía en la tradicional ciudad de Córdoba, ciudad de abolenos hispánicos y de señores terratenientes que aun ejercían prácticas feudales. Con ello, la “segunda independencia” quedaba enmarcada dentro de los límites de su primitiva formulación. Todavía en 1920, los términos dentro de los cuales se interpretaba el imperialismo, serán los ya señalados en un comienzo. En ese año, la Federación Universitaria Argentina denunciará que:

*el viejo sistema colonial, cruda manifestación del imperialismo económico, se ha vigorizado con los mandatos creados por la Conferencia de Versalles, lo cual equivale a mantener en la esclavitud la mayoría de los pueblos del Asia y del Africa, sin que América esté libre de este peligro*<sup>32</sup>.

Es necesario tener en cuenta, a más de la débil presencia del imperialismo

31 José Ingenieros, *Las fuerzas morales*, ed. cit., cap. “Juventud, entusiasmo, y energía”, parágrafo I, “De la juventud”.

32 “Denuncia del imperialismo”, en *La Reforma Universitaria*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1978, p. 29.

norteamericano, que la política panamericanista del presidente Wilson, había hecho perder impulso al mensaje rodoniano, y había desviado a más de un “arielista” en el Continente, hacia una posición de conciliación cultural entre Sudamérica y los Estados Unidos de la América del Norte. Recién en 1922, surgirá dentro de los promotores ideológicos de la Reforma en la Argentina, una toma de conciencia de la “deslealtad del Panamericanismo”, como así también, de la significación de los Estados Unidos como potencia imperialista. José Ingenieros, sumándose a uno de los pocos que había tenido siempre una conciencia vigilante en este sentido, Manuel Ugarte, expresaría claramente la nueva posición:

*“Ha llegado el momento -dice- de resolver si debemos dar un ¡no! decisivo al panamericanismo y a la doctrina de Monroe, que al desprenderse de su primitiva ambigüedad, se nos presentan como instrumentos de engaño esgrimidos por el partido imperialista que sirve en el gobierno los intereses del capitalismo”<sup>33</sup>.*

Esta nueva forma de conciencia, habrá de reforzar algo que se encuentra implícito en el “Manifiesto” de 1918, la idea de una “universidad anfictiónica”. En efecto, esta vieja idea, ya lanzada a mediados del siglo XIX, proponía la organización de una universidad latinoamericana continental<sup>34</sup>. Por algún motivo, Deodoro Roca dio a su manifiesto la amplitud que muestra, y entendió que las universidades latinoamericanas no sólo padecían males comunes, sino que tenían metas comunes. Ingenieros, nuevamente, dará la fórmula y, congruentemente con el espíritu que hemos señalado, hablará de la función que a nuestras universidades les toca en el proceso de lograr la gran confederación hispanoamericana, de la que había hablado Bolívar. Pensaba que era tarea de los jóvenes universitarios, crear una opinión pública que obligara a los gobiernos a crear instituciones de naturaleza continental. Hecha “la revolución de los espíritus”, por

---

33 José Ingenieros, **Por la Unión Latino-Americana**, Buenos Aires, L.J. Rosso, 1922, p. 7, cfr. nota 43.

34 Cfr. nuestro ensayo “Los ideales bolivarianos y la propuesta de una universidad latinoamericana continental”, en **Latinoamérica, Anuario de Estudios Latinoamericanos**, México, número 9, 1976.

parte de la juventud universitaria, *sería posible que los pueblos presionaran a los gobiernos y los forzaran a la creación sucesiva de entidades jurídicas, económicas e intelectuales de carácter continental, que sirvieran de sólidos fundamentos para una ulterior confederación*<sup>35</sup>.

### **La Primera interpretación de la Reforma cordobesa: la “Exposición” de Deodoro Roca, de 1918**

Ya hemos hablado del escrito de Deodoro Roca titulado “La nueva generación americana”, al que consideramos como la primera, o por lo menos, una de las primeras interpretaciones del hecho de la Reforma universitaria. Este documento, al que como ya anticipamos, lo denominaremos simplemente “Exposición”, es ya propiamente, una reformulación del “Manifiesto”. El mismo nos permite ver cómo se dieron los primeros pasos en la elaboración de una “ideología reformista”, la que, ciertamente, de alguna manera se encuentra ya en el último texto mencionado<sup>36</sup>.

Roca hace la interpretación de la Reforma de 1918, desde posiciones compartidas con el “generacionalismo”, el “telurismo” de la línea anarquista, el elitismo y aristocratismo de los “arielistas”, y con el “espiritualismo” anti-positivista. En verdad, en este primer texto, se encuentra en germen la casi totalidad de las líneas interpretativas de la Reforma, que esbozamos antes. Más tarde, como lo dijimos, concluirá en una lectura socialista de aquel fenómeno histórico.

Se trata, por lo demás, de un texto decididamente incorporado den-

35 José Ingenieros, *Por la Unión Latino-Americana*, ed. cit., p. 13. Otro antecedente de este lejano proyecto de “universidad anfictiónica”, como le ha llamado acertadamente Hernán Malo González, surgió en 1939, por inspiración de Saúl Taborda. Este propuso la creación de una “Universidad Americana”, que tenía como objeto estudiar “la tradición espiritual común de los pueblos hispanoamericanos”. En esa Universidad se debía investigar, además, “los aspectos político, económico, agrario, laboral y cultural de América” Cfr. “La creación de una Universidad propone la Delegación de Córdoba al Congreso de las Democracias”, *El Debate*, Córdoba, 24 de marzo de 1939.

36 Los principales escritos de Deodoro Roca sobre la Reforma Universitaria, hasta ahora conocidos y sin contar el célebre “Manifiesto”, son: “La nueva generación americana” (1918), en Gabriel del Mazo, *La Reforma Universitaria*, tomo I, pp. 15-22 y tomo III, pp. 213-219; “La nueva generación argentina de Córdoba” (1918), *Ibidem*, tomo II, pp. 181-185; “Servidumbre de la cultura” (1920), *Ibidem*, tomo III, pp. 44-47; “La universidad y el espíritu libre” (1920), *Ibidem*, tomo I, pp. 59-66; “El drama social de la universidad” (1936), *Ibidem*, tomo III, pp. 530-531.



tro de la literatura “juvenilista”. Se abre con una cita de Henri Bergson, el filósofo del momento, de acuerdo con quien se afirma que es necesario siempre estar dispuestos a volver a ser estudiantes, y con una caracterización en la que resuenan palabras de José Vasconcelos, según la cual la juventud se distingue “por la música pitagórica de las ideas” y los “ritmos amplios”<sup>37</sup>. Alaba la actitud contestataria en un texto en el que la misma se presenta con las imágenes del heroísmo popular callejero. La explosión de la Reforma significó, en efecto, la exclaustación de la universidad, y el lugar de lucha se desplazó a la vía pública: “La calle -dice- fue el teatro Romántico de la Revolución”. Aun cuando no lo diga expresamente, pensaba que Córdoba había vivido una gesta semejante a la francesa de 1848, con sus barricadas y sus tumultos. Era el momento de la demanda social. “Caracteres esforzados -dice- timbraron de heroísmo y de locura los instantes iniciales. Quedaron los sueños vivos y desde aquí, los selectos imaginan y construyen”. En pocas palabras, los “selectos”, entre ellos el mismo Deodoro Roca, pasada la explosión, se entregan a la reformulación de aquella demanda, desde las estructuras ideológicas del momento. Del “grito” se pasa ahora a la “idea”: “...los gritos -dice expresamente- cobran la dignidad de las ideas”.

Veamos, pues, cuáles son esas “ideas”. Según la primera que desarrolla, la Reforma de 1918 fue una cuestión de tipo generacional. Esta tesis exigía partir de una cierta doctrina de las generaciones y hacer, además, una caracterización de las que se consideraba enfrentadas dentro del proceso histórico. La doctrina de las generaciones tiene, en el Río de la Plata, una muy larga tradición que se encuentra íntimamente relacionada con la literatura juvenilista iniciada por los románticos. El esquema que pone en juego Roca no tiene ninguna conexión con el generacionalismo orteguiano. Declara pertenecer a una “Generación de 1914”, es decir, a la de esa juventud que se abrió a los problemas sociales y políticos contemporáneamente a la Primera Guerra Mundial, que acabaría con la Revolución de Octubre, en plena marcha en esos momentos, y que tanto impac-

---

37 José Vasconcelos, Pitágoras. *Una teoría del ritmo*, La Habana, Imprenta Siglo XX, 1916, 61 p.

to hiciera dentro de las líneas de la Reforma. La lectura indudable del **Ariel** nos pone sobre el sistema de valoraciones que organiza la doctrina. La generación anterior es acusada de ansia inescrupulosa de riqueza, de “codicia miope”, de “superficialidad”. Una generación “mediocrizante”, tal como Ingenieros lo había denunciado en otro de los libros inspiradores de la juventud cordobesa. Las antiguas virtudes del “criollo” se habían pervertido -“fuerza nativa” sobre la cual había surgido la nacionalidad-enredadas “en las oscuras prácticas de Calibán”<sup>38</sup>. La nueva generación venía a enfrentarse, de este modo, con los “hijos del país” que habían renunciado a aquellas virtudes, y con “la casi totalidad del extranjero”, el inmigrante europeo, que estaba igualmente movido por lo “calibanesco”. Enfrentamiento contra la burguesía de origen nativo, y contra la “turba cosmopolita”, en un intento de rescate del antiguo “criollismo”. Y, a su vez, rechazo, junto con lo extranjero, de una “plebe”, a la que caracteriza como “masa amorfa de ciudadanos”. Un evidente elitismo y aristocratism, le conduce a afirmar, con palabras tomadas de Rafael Gasset, la necesidad de “legitimar lo que hay de desigual entre los hombres”<sup>39</sup>. Resonancia de la misma tesis sostenida por los fundadores de la literatura ju-

---

38 Deodoro Roca pareciera usar el término “Calibán” en un sentido próximo al que le da Rodó en su **Ariel**. Dentro de la ambigua y compleja connotación de ese término, y siguiendo la línea rodoniana, hay una cierta referencia negativa a determinados estratos sociales bajos, integrados no por el “hombre de la tierra”, sino por el “extranjero cosmopolita”. Por cierto como ya lo hemos señalado, dentro de lo “calibanesco” entran asimismo tanto en Rodó como en Roca, otros grupos sociales, en particular la burguesía. En el caso particular de Roca, se ha de incluir el patriciado, envejecido y pervertido, de la ciudad de Córdoba, junto a la burguesía “rastacuera” de Buenos Aires. Su telurismo le condujo a una cierta valoración del “hombre nativo”, si bien como parte de un “paisaje” y su rechazo de la ciudad le llevó a una actitud negativa frente al proletariado suburbano, en gran parte de origen europeo inmigratorio. De todos modos su posición no le condujo a equiparar, sin más, lo “calibanesco” con el “pueblo” y menos aun con un “populacho”, como aparece en Manuel Gálvez. “En la Tempestad -dice Gálvez-, Calibán representa los malos instintos del hombre y en el drama homónimo de Renán -escritor que en política era aristócrata- representa al pueblo. Mi Calibán -corrupción de Calibar, apellidado frecuente entre los quichuas- es hijo de un indio y de una negra y encarna al populacho afroindioamericano, de tendencia comunista. En un principio, se trataba del populacho radical, lo cual prueba que lo escribí antes de la caída de Yrigoyen...años después arreglé mi drama y el populacho, antes radical, se volvió comunista...”. Manuel Gálvez, **Recuerdos de la vida literaria**, II. **El mundo de los seres ficticios**, Buenos Aires, Hachette, 1961, p. 323.

39 La cita de Gasset que aparece en el texto, no es -como se ha creído- una referencia a Ortega y Gasset, sino al escritor español Rafael Gasset, que poco después publicaría un libro bastante difundido, titulado **La Humanidad insumisa. La Revolución Rusa y el problema social en España**, Madrid, Talleres Gráficos El Imparcial, 1920.

venilista platense, quienes, siguiendo la tradición del socialismo sansimoniano, hicieron suyo el lema de “A cada hombre según su capacidad, a cada capacidad según sus obras”<sup>40</sup>, que venía a servir para frenar el impulso igualitarista de las masas. Bien sabemos ahora el sentido paralogístico de estas afirmaciones que, dentro de otro contexto generalizarían los arielistas, en las que el hombre “selecto” establece la necesidad de organizar la sociedad de acuerdo con un criterio de selección que sale de él mismo, y que marcó los aspectos viciosos de estas posiciones desde las cuales se hablaba de “superioridad espiritual”. El ambiguo epíteto de lo “calibanesco”, reducido a un fenómeno de moral o de estética, venía a ocultar móviles sociales que no siempre eran ilegítimos.

Como consecuencia de esta “idea” del movimiento de la Reforma, aquella exclaustración de la universidad que había conducido a hacer de la calle “el teatro Romántico de la Revolución”, perdía todo sentido. La universidad, y con ella la juventud, resultaban una vez más enclaustrados, y la autonomía exigida se mostraba en su nuevo sentido ideológico. En la calle, precisamente, el estudiantado cordobés habíase hermanado, por lo menos de manera sentimental, con el obrero proletario suburbano, sumado a la explosión estudiantil. Ahora, ese obrero, quedaba sumergido en el concepto de masa amorfa, y las virtudes de la “espiritualidad” que habían movido a la lucha estudiantil, se las pretendía encontrar, dentro de las líneas de un confeso telurismo, en la categoría mítica de “lo nativo”. La fuerza del enfrentamiento con la línea más reaccionaria y conservadora del patriciado venía, pues, a diluirse. La categoría de “lo nativo”, por su parte, francamente irracional, si bien incluía al “hombre de la tierra”, al campesino de origen hispano-indígena, desdibujaba su presencia como factor social, al incorporarlo como parte de un “paisaje”, poseedor de efluvios revitalizadores de carácter emocional y estético.

Era lógico que la “reacción” contra la pérdida de la nacionalidad, causada por las burguesías plutocráticas, el patriciado envilecido y las “masas amorfas”, no podía venir sino de ciertos grupos intelectuales “se-

---

40 Esteban Echeverría, *El Dogma socialista, IIIa. Palabra simbólica*, ed. cit., p. 99

lectos” que habían sabido reencontrarse con “lo nativo”, en el sentido indicado. El movimiento de masas y de reivindicación social que canalizaba en esos momentos el gobierno del radicalismo yrigoyenista, resultaba ser, sin más, una prolongación de la antigua “barbarie”, incorporada en el concepto de lo “calibanesco”. El mismo “hombre nativo”, que sólo era visto como parte de un “paisaje”, era desconocido como integrante de aquellas masas, cuya irrupción social constituía uno de los verdaderos motores de la explosión estudiantil. Otro tanto sucedía con la propia clase social de la que provenía, en su casi mayoría, el estudiantado “revolucionario”.

Como consecuencia, Deodoro Roca afirmará que el comienzo de la revolución estudiantil, se encontraba en la obra intelectual de un grupo de hombres privilegiados, que habían sabido regresar a “lo nativo”. La explosión social de la Reforma, resultaba ser, de este modo, consecuencia de una “cruzada literaria”, llevada a cabo por unos hombres que habían entrado en la selva o en la montaña, las regiones marginales de la Argentina agropecuaria, y en los que “el corazón venía hecho paisaje de campo”. Horacio Quiroga, Joaquín V. González, Ricardo Rojas, poetas y narradores de la tierra, hombres del interior que habían tenido la virtud de no venderse al “Estado rastacuerdo”, como lo hizo un Leopoldo Lugones, eran los padres del despertar juvenil<sup>41</sup>. El antiguo esquema sarmientino que contraponía la “ciudad” al “campo” y cargaba los valores positivos en la primera, venía a quedar invertido. De la misma manera, la contradicción entre “interior” y “litoral”, retomaba los matices axiológicos que habían tenido para los viejos caudillos federales del siglo XIX. Ante Buenos Aires, ciudad babélica, cosmopolita y plutocrática, la nacionalidad se había refugiado en los campos del interior argentino, allí donde habían sido arrinconados los últimos restos de la primitiva población hispanoindígena, el “crio-

---

41 En el texto, Deodoro Roca se refiere de modo claro a Horacio Quiroga, el escritor uruguayo-argentino, cantor de la selva, que había publicado en 1917 sus *Cuentos de amor, de locura y de muerte*; a Joaquín V. González a quien llama sin nombrarlo “poeta amigo”, que había publicado *Mis montañas*, en 1893; Ricardo Rojas había dado a conocer su libro programático *La restauración nacionalista*, que tanto gustara a Rodó, en 1909 y dos años antes había hablado del terruño en su libro *El país de la selva*. Leopoldo Lugones había hecho de cantor oficial en los festejos del Centenario, en 1910.

llo”, según la terminología argentina. Todas estas líneas valorativas nos ponen frente a matices localistas que, a pesar de la invocación a lo continental del movimiento cordobés, se encontraban hondamente arraigados.

Sobre esa visión de “lo nativo” se organiza, en este momento, en Deodoro Roca, su teoría sobre América. El hombre americano se le presenta como un ser sistemáticamente eliminado: primero fue la conquista española que “sacrificó la vida autóctona”; luego, la inmigración europea. Modos de acabar con el hombre de la tierra, ya fuera matándolo, como se hizo con el indígena, ya fuera expulsándolo hacia las selvas y las montañas, empujado por las olas de extranjeros. Debido a ello, en nuestra América “faltan hombres y hombres americanos”. Los que quedan, acosados por la explotación colonial primero, y la explotación del inmigrante extranjero codicioso, después, vagan por el suelo americano, sin lograr adherirse a él. “Andamos entonces -dice-, por la tierra de América, sin vivir en ella”. Una vez más, el antiguo “criollismo” despierta como ideología en Deodoro Roca, y denuncia sus conexiones con el espíritu conservador de las aristocracias lugareñas de su Córdoba natal, desde donde intenta generosamente asomarse a la realidad americana. Sus prejuicios tradicionalistas, su hispanismo larvado, su indigenismo que no va más allá de una añoranza, no podían menos que impedirle una comprensión del fenómeno inmigratorio y del papel que tuvo, decisivo sin duda, en el movimiento universitario de la Reforma, en el Río de la Plata.

Si la “revolución” estudiantil tuvo un origen “literario”, si sus agentes son hombres “selectos” que han sabido escuchar el llamado de la “tierra”, no cabe duda que el destino del país se encuentra en la universidad y que la universidad debe regresar a esa “tierra”. “En la universidad -dice- está el secreto de la futura transformación”; “...al espíritu de la nación lo hará el espíritu de la universidad”; la “revolución” debe “hacerse desde arriba”; “naturalmente -dice más adelante- la universidad que soñamos no podrá estar en las ciudades” a no ser que éstas se conviertan en una especie de ciudad de utopía, en donde ciudad y universidad no sean incompatibles. Las influencias de Emerson y de Thoreau, sumadas al culto al árbol difundido por Sarmiento, por los positivistas, entre ellos Agustín Alvarez y por los pedagogos krausistas, resuenan en el telurismo y en el sen-

timiento panteísta romántico del paisaje, visibles en las páginas de la “Exposición”<sup>42</sup>.

## 5. Hacia el abandono del “juvenilismo”, el “telurismo” y el “reformismo”

Deodoro Roca no perdió jamás el amor entrañable a su tierra, pero, bien pronto fue desligándose del primitivo juvenilismo, como así también del telurismo que le acompañaba. En 1920, en su trabajo “La universidad y el espíritu libre”, ya se había desprendido casi por completo de todo el acarreo anti-intelectual y romántico, que lo había aproximado peligrosamente a las formas más reaccionarias del pensamiento “nacionalista” de la época. En 1928, funda en Córdoba, con otros amigos, la filial de “La Unión Latinoamericana”, que había sido creada en Buenos Aires, en marzo de 1925, por José Ingenieros, Gabriel del Mazo, Alfredo Palacios y Julio V. González, entre otros. En el documento fundacional, escribía Deodoro Roca: *La Unión Latinoamericana de Córdoba, inicia con éste una serie de actos encaminados a dilucidar los problemas más urgentes de Latinoamérica y en especial los que plantean las conquistas del imperialismo yanqui*<sup>43</sup>.

Las décadas de los 20 y de los 30, habrán de ser para Roca, años de apasionada lucha, ejercida con valor y con claridad de ideas. Aceleradamente se irán derrumbando en él los esquemas iniciales, y el problema de la universidad irá siendo reconsiderado dentro de otra perspectiva, más amplia y objetiva. En efecto, en 1920, apenas dos años después de la ex-

---

42 El texto de Deodoro Roca menciona, además, otras autoridades: William James, cuyo pensamiento había sido difundido ampliamente por José Ingenieros con su libro **Hacia una moral sin dogmas** (1917); John Ruskin, que es uno de los movilizadores en Inglaterra de la llamada “rebelión estética”, movimiento que tuvo resonancia en Rodó. El libro más difundido de Ruskin, traducido por Jorro, en Madrid; resuenan además las lecturas de otros libros muy de la época, como **Las mentiras convencionales de nuestra civilización**, de Max Nordau. El tema de la “mediocridad”, en relación con lo que se denominó “falso igualitarismo”, estaba en el **Ariel** y, con otro espíritu, en el libro de Ingenieros **El hombre mediocre**, libro inspirado, en parte, en la obra del francés Hello. A ellos se suman otros, nacionales, entre ellos, Ernesto Nelson, pedagogo argentino anti-positivista, etc.

43 Deodoro Roca, **El difícil tiempo nuevo**, Buenos Aires, ed. Lautaro, pp. 184-185.

plosión estudiantil de Córdoba, aquella fe en la misión de la juventud, como también aquella creencia en la universidad como institución que, una vez reformada, permitiría la transformación de la sociedad, ha cambiado. Hay una seria maduración en su pensamiento. Ella es consecuencia de un análisis de los acontecimientos inmediatos, posteriores a la conclusión de la Primera Guerra Mundial: la Revolución de Octubre, cuya evaluación haría José Ingenieros al año siguiente, a través de una serie resonante de conferencias<sup>44</sup>.

*Un fuerte soplo de vida corre por el mundo -dice Deodoro Roca- aventando las cosas muertas...si los poderes del privilegio, de mentira, de dominación, proseguían tenaces en su obra de aletargar la conciencia histórica, el instinto vital reaccionaba con creciente eficacia. A costa de infinitos dolores la rebeldía surgió en el campo proletario...<sup>45</sup>.*

Es decir, en la gran revolución con la que se abrió el siglo XX, la iniciativa no surge de las universidades, y aquel “instinto vital” que menciona bergsonianamente, no es ya una potencia propia de las juventudes como tales, sino del proletariado. Conforme con esto mismo, la universidad será vista ahora como una parte, dentro de algo mucho más vasto que la abarca, y dentro de lo cual ha de cumplir una misión simplemente auxiliar. Los jóvenes de la Reforma del 18 *que tomaron las universidades -dice- proclamando el derecho de darse sus propios dirigentes y maestros... van comprendiendo que el mal de las universidades es un mero episodio del mal colectivo, que la institución guarda una correspondencia lógica con las demás instituciones sociales, que el problema no es ya sólo de darse buenos o malos maestros....* En pocas palabras, la “reforma” no es una cuestión “pedagógica”, como la habían planteado quienes se queda-

---

44 José Ingenieros, **Los tiempos nuevos. Reflexiones optimistas sobre la guerra y la Revolución**, Buenos Aires, Talleres Gráficos Cúneo, 1921, 243 p.

45 Todos los textos que citamos ahora del ensayo “La universidad y el espíritu libre”, los hemos tomado de la reedición hecha en las páginas del diario **La Voz del Interior**, Córdoba, 7 de junio de 1972, con motivo de cumplirse treinta años de la muerte de Deodoro Roca. El trabajo del mismo Roca, “Servidumbre de la cultura”, también de 1920, repite en algunos momentos de modo casi textual, pasajes del artículo antes citado.

ron justamente en eso, en una “reforma”. Más aun, la bondad de esos maestros que propongan los jóvenes, cuanto mayor sea, más acabadamente será una falsa bondad: “En el antiguo régimen -dice- los buenos maestros tenían que ser fatalmente los peores maestros”. Porque su bondad era relativa al sistema dentro del cual se proyectaba. En pocas palabras: ya no se trata de cambiar malos maestros por buenos, sino un sistema por otro. Se ha excedido, en el pensamiento de Roca, la visión ingenua de la universidad, tal como la veía dos años antes.

Hay, pues, una relación esencial entre la estructura del sistema y la universidad de ese sistema. Dentro de esta nueva fórmula se juega justamente la “autonomía”, que ha de alcanzar un sentido radicalmente diferente al que proponía el idealismo ingenuo. Si el sistema es de dominación de una clase social sobre otras, la universidad será el reflejo de esa relación de dominación. “Atados los universitarios a la clase dominante -dice-, su función es la de estructurar las jerarquías y valores que la definen...”; la universidad, junto con otras instituciones, tales como la justicia, los parlamentos, legalizan “las inapropiadas estructuras sociales”.

*Desde entonces se distribuye con férrea consigna por escuelas y universidades -dice Roca- un ejército resonante de asalariados intelectuales...de parásitos de la cultura. A una libertad y a una igualdad puramente teóricas del ciudadano en el Estado -conquista suprema de la nueva clase dominante, arrojada al dolor de los eternamente vencidos- corresponde, a lo largo del siglo XIX, una abyecta esclavitud y desigualdad económica. Este orden de cosas se legaliza... De ahí que surja una pedagogía de la dominación, que combate todo intento de alcanzar una “educación social” “...a medida que el pueblo eterno se marchita en la oscuridad de las minas o se despedaza en el trabajo embrutecedor de los talleres y de las fábricas, se asegura la dominación en los establecimientos educacionales...*

La nueva pedagogía, una pedagogía de liberación, anuncia el advenimiento del Hombre, del hombre no mutilado por una “educación clasista”, destinada a justificar la norma con la que se ejerce la dominación dentro del sistema.



*“Está anunciado -dice-, el advenimiento del Hombre. Una ‘sed de totalidad’ abraza las almas y por el aire cruzan cantos de revolución. Junto con los graves ecos de la tragedia se sienten ráfagas de la contenida alegría del mundo, que pugna por volver. Es el libre juego de las fuerzas vitales, que viene creando. Es la mutilada cosa humana que deviene persona. Es el grito y el amor del hombre que se redime. Es el hermano que liberta libertándose...”.*

Interesante resulta ver cómo las doctrinas bergsonianas del “élan vital” y de la “évolution créatrice”, son utilizadas en estos textos, al servicio de una causa sentida como liberación. Deodoro Roca habla, como hemos visto, “del libre juego de las fuerzas vitales que vienen creando...”; habla de la reacción del “instinto vital”, manifestado en la revolución del proletariado; habla, en fin, de “una nueva fuerza creadora” que va movilizándolo cada vez más hombres, etc. La interpretación bergsoniana de tesis del marxismo, aproxima a Deodoro Roca, en esta etapa de su pensamiento, al anarco-sindicalismo, y muestra aun cuando no lo exprese, una influencia de la posición que, en esos mismos años, había impulsado a José Carlos Mariátegui a considerar con cierto interés, algunos aspectos de las doctrinas de Georges Sorel<sup>46</sup>.

Toda esta evolución del pensamiento de Roca culmina, en 1936, con su trabajo “El drama social de la universidad”, contemporáneo de otro ensayo: “El drama social de los trabajadores. Balance de América”, en los que con una lucidez cada vez mayor, se constituyó en una de las voces más valientes y pujantes en la denuncia de la opresión social y del imperialismo<sup>47</sup>.

---

46 Cfr. Luis Quintanilla, **Bergsonismo y política**, México, Fondo de Cultura Económica, 1953, cap. “Bergsonismo y anarco-sindicalismo revolucionario”; Francisco Posada, **Los orígenes del pensamiento marxista en Latinoamérica**, Bogotá, Nuevas Ediciones, 1977; Iván Carvajal, “Algunos aspectos de Siete ensayos sobre la realidad peruana (1928) de José Carlos Mariátegui”, Quito, 1978.

47 “El drama social de la universidad” se reimprimió, como hemos dicho en la compilación de Gabriel del Mazo. El segundo ensayo “El drama social de los trabajadores. Balance de América”, uno de los más vibrantes alegatos contra la “Década infame” en la Argentina, fue reimpreso en **El difícil tiempo nuevo**, ed. cit., pp. 203-205.

# La reforma universitaria en los países hispánicos y las ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos

## 1. Preliminares

En un trabajo anterior nuestro hemos intentado señalar el significado y el sentido de los primeros escritos de Deodoro Roca, uno de los grandes reformadores del 18. Ahora quisiéramos señalar ideas comunes vividas tanto en nuestros países hispano-americanos como en España precisamente sobre la “reforma universitaria”, respecto de la cual Francisco Giner de los Ríos jugó tan significativo papel en su patria, dentro de un movimiento que, en sucesivas etapas y diversos momentos, abarcó a todo el Mundo Hispánico<sup>1</sup>.

A propósito de la “Reforma universitaria” debemos decir que hay ciertos hechos históricos que han sido considerados como propios o exclusivos de cada uno de nuestros países, sin que se haya prestado atención a su presencia en otros. Por cierto que no se podría hacer de los mismos una lectura unívoca, en cuanto que siempre será posible y hasta inevitable señalar especificidades dentro de fenómenos que integran, sin embargo, grandes corrientes de nuestra historia social y cultural.

Si bien ya a fines del siglo XVIII se comenzó a hablar entre nosotros

---

<sup>1</sup> Arturo Andrés Roig. “Deodoro Roca y el Manifiesto de la Reforma de 1918”. Publicado en *Revista Universidades*, UDUAL, México, n° 79, 1980, p. 51-69

de “Reforma de estudios”, tal como puede vérselo en el discurso pronunciado en la Universidad de la Habana en 1795 por José Agustín Caballero<sup>2</sup>, el fenómeno que queremos estudiar es típico de la segunda mitad del Siglo XIX y se extiende, con suerte diversa, hasta la tercera década del siguiente. Se enmarca, de modo muy claro, dentro del amplio proceso de modernización y se relaciona con las luchas del liberalismo como posición social y política. Expresa, en función de este último, los matices diversos que el liberalismo ha ido mostrando en su desarrollo a lo largo de ese siglo y medio, el que va desde las luchas entre liberales y conservadores, en los momentos iniciales, hasta un “liberalismo del orden” en el momento en el que se superó aquella contradicción y se incorporó lo moderno en nuestras naciones hispánicas. Se relaciona, además, en todos los casos, con el ascenso de nuevos sectores sociales que integraron la burguesía, entre ellos, para nuestro caso tal vez el más importante, aquél que acabó constituyendo una clase media. Se trata, pues, de movimientos sociales emergentes y en tal sentido poseídos de un fuerte sentido de liberación respecto de un pasado caduco, ajeno en buena parte y muchas veces fuertemente, a todos los procesos de cambio que implicaran abrir las puertas a las temidas novedades. Para estos movimientos, la lucha contra las instituciones -entre ellas precisamente la Universidad- sería entendida como un enfrentamiento con prácticas envejecidas, dentro de un marco de decadencia, tal como lo vieron los españoles, o de atraso, según vieron la cuestión los hispanoamericanos. Por lo demás, las diversas manifestaciones de este complejo fenómeno que acabó siendo llamado de la “Reforma universitaria”, no tuvieron todas la misma intensidad, ni todas las mismas consecuencias, las que en algunos casos, por ejemplo en el argentino y el español, resultaron ciertamente amplias. Muchas cosas positivas han quedado de este vasto movimiento, que ahora quisiéramos invitar para que sea mirado como propio de todo el Mundo hispánico, entendiendo por éste,

---

2 José Agustín Caballero, “Sobre reforma de estudios universitarios” (1795), en ***Crítica y reforma universitarias***. La Habana, Universidad de la Habana, 1959, pp. 1-7.

lógicamente, tanto España como los países americanos de lengua castellana. Entre aquéllas mencionaremos tan sólo dos, que tienen que ver muy estrechamente con nuestra vida universitaria: el nacimiento de una “teoría de la Universidad” y, junto con ella, la instalación de una ya larga y combativa tradición que, más allá de sus orígenes liberales, encierra los elementos más vivos de lo que podría ser entendido como un pensar nuestro pedagógico y, lógicamente, antropológico. Dentro de esa tradición, Francisco Giner de los Ríos descuella como personaje eminente.

En las líneas del marco que hemos dibujado apretadamente, nos vamos a ocupar de tres manifestaciones del fenómeno de la “Reforma universitaria”, alejadas geográficamente y que nos habrán de mostrar la amplitud del mismo: la Reforma ecuatoriana de 1853; la Reforma española de 1868 y la Reforma argentina de 1918. Tres momentos que, ahora con la perspectiva histórica, podemos ver encadenados dentro de un proceso común. De más está decir que las fechas señaladas marcan el inicio y que en cada caso generaron consecuencias que nos permiten afirmar que no se trata, en ninguno de los tres, de hechos aislados. Por lo demás, como sucede con hechos de vastas proporciones, no fueron extrañas las influencias mutuas y es posible, por ejemplo, mostrar cómo el más antiguo de los momentos señalados, se vio renovado y canalizado bajo la inspiración tanto del reformismo español, como del argentino.

## **2. La Reforma ecuatoriana (1853)**

Comencemos por el caso ecuatoriano. En 1851, apoyado por civiles y militares guayaquileños, ocupó la Presidencia del Ecuador el General José María Urbina. Una asamblea constituyente, integrada por las figuras liberales más importantes del país, lo confirmó en sus funciones. De inmediato, Urbina, enfrentado violentamente con los conservadores a quienes había desplazado del poder, expulsó a los jesuitas, los que, ausentes desde la época de Carlos III, habían sido autorizados a reingresar al país; decretó la libertad de los esclavos, permitió el ascenso hasta los más altos grados dentro del ejército a negros y montuvios y dio los primeros pasos en favor de la abolición de la denigrante e injusta tributación indígena.

Como lo ha dicho Carlos Efrén Reyes, *se puede afirmar que a partir de entonces, el liberalismo ecuatoriano encontró las verdaderas bases y puntos fundamentales de su acción.*

Todas estas medidas que implicaban una lucha social y política en contra de hacendados y gamonales y que tenían el apoyo de importantes sectores comerciantes guayaquileños, se vieron acompañadas de una política educativa asimismo fuertemente radical y que, entre otros objetivos, apuntó a la modificación de las estructuras de poder que se daban en el ámbito de la antigua Universidad de Quito, entonces la única en el país. Los orígenes de esta institución se encontraban en la Universidad de Santo Tomás, creada como estatal por Carlos III en 1787, que reemplazó a las antiguas universidades sostenidas por los órdenes religiosos, con lo que se dio el paso de la primitiva “universidad misional” a lo que se ha denominado “universidad hacendaria”<sup>3</sup>. Precisamente contra ésta lanzó sus ataques el Presidente Urbina. En efecto, el 28 de octubre de 1853, mediante un decreto del Congreso, se emitió una ley “increíblemente audaz y revolucionaria”, según palabras de Hernán Malo González<sup>4</sup>, conforme con la cual se establecía la “libertad de enseñanza” y se venía a quebrar de manera violenta con el secular monopolio de la Iglesia Católica y de los sectores tradicionales que la apoyaban. Aquella “libertad” suponía la posibilidad de fundación de institutos educativos dependientes de la iniciativa privada y en competencia con los del Estado, lo que venía de hecho a asegurar una cierta “libertad de cátedra”; asimismo, dentro de la Universidad de Quito, se establecía la “libertad de asistencia” por parte de los alumnos, la libertad de elección de fechas de exámenes, así como el control de la duración de éstos y de los libros de texto usados en la Universidad, por parte del Estado, obviamente controlado por el partido liberal. No cabe duda que estas medidas que suponían una idea de “Universidad abierta”,

---

3 Cfr. el capítulo titulado “De la universidad misional a la universidad hacendaria”, en nuestro libro **El Humanismo ecuatoriano de la segunda mitad del siglo XVIII**. Quito, Banco Central del Ecuador y Corporación Editora Nacional, 1984, tomo II, pp. 33-44 (Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, XVIII-XIX).

4 Hernán Malo González, “Estudio preliminar” al libro **Pensamiento universitario ecuatoriano**. Quito, Banco Central de Ecuador y Corporación Editora Nacional, s/f, pp. 53-58 y 215-16 (Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, XIV).

como la llama el mismo Malo González, habrían de ser puestas más adelante otra vez en movimiento en cuanto que quedaron latentes, tal como se puso de manifiesto a partir del 1895, año en el que la Revolución liberal se impuso en el Ecuador. En efecto, entre 1918 y 1923 se declaró la “libertad de cátedra” y el co-gobierno universitario, con participación estudiantil en los consejos académicos, bajo la evidente influencia del movimiento de la Reforma universitaria de Córdoba, en Argentina, pero también como expresión de algo que estaba en la plataforma misma del proyecto educativo liberal ecuatoriano en su etapa ascendente. Mas, antes de esas fechas, en 1915, habían también llegado al Ecuador las ideas renovadoras provenientes de la Reforma universitaria española, y de modo particular, las de Francisco Giner de los Ríos y Adolfo Posada. En efecto, en 1915, Alfredo Espinosa Tamayo, un médico guayaquileño que jugó un papel ciertamente valioso dentro de la historia intelectual ecuatoriana<sup>5</sup>, pronunció en la Facultad de Medicina de Quito una conferencia en cuyas páginas se planteó, posiblemente por primera vez en el Ecuador, la necesidad de una “Pedagogía universitaria”. Señaló -siguiendo la terminología krausista española- la carencia de un “ideal corporativo” en la Universidad ecuatoriana, habló de la conveniencia de volcar la universidad hacia el medio a través de la “extensión universitaria”, e invocando expresamente a Giner de los Ríos, expuso la importancia que tiene la continuidad entre los diversos niveles de la enseñanza, desde la escuela primaria hasta la Universidad

*...error de la Universidad, por causa de su abstención de las cuestiones sociales -nos decía- es el aislamiento en que ha vivido de las demás ramas de la enseñanza y de la escuela primaria en particular. Gran señora de linajuda estirpe, la Universidad ha mirado con desdén todo lo que a educación pública se refiere, como si entre el profesor universitario y el humilde maestro de escuela no hubiera*

<sup>5</sup> La conferencia de Alfredo Espinosa Tamayo puede leerse en **Pensamiento universitario ecuatoriano**, ed. cit., pp. 513-33. Hemos tratado las ideas de Urbina y de Alfredo Espinosa Tamayo en el estudio preliminar “Los comienzos del pensamiento social y los orígenes de la sociología en el Ecuador”, que precede la edición del libro de Espinosa Tamayo **Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano**. Segunda edición, Quito, Banco Central del Ecuador y Corporación Editora Nacional, 1985, (Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, II).

*relación alguna y como si la continuidad en la enseñanza, desde la primaria hasta la superior, no fuera una sola.*

De más está decir que Espinosa Tamayo no se olvidó de hablarnos de juegos corporales, de diversiones y recreos, como asimismo de la renovación de la enseñanza mediante métodos de observación directa y, sobre todo, de la importancia que tiene la construcción participativa de los conocimientos.

### 3. La Reforma Española (1868)

Pasamos ahora al caso español. Allí la Reforma universitaria surgió en 1868 como consecuencia de una situación semejante a la ecuatoriana, en cuanto que fue consecuencia asimismo de una revolución liberal. El fuerte sentido de reacción que tuvo la misma nos la señala Giner de los Ríos:

*Toda nueva ley -nos dice al comentar los decretos educativos de 1868- puede considerarse como una tentativa para atender a cierta necesidad, desconocida o mal satisfecha por el antiguo régimen jurídico y, por lo tanto, como una reacción contra éste, la energía de la cual es proporcional a la vehemencia con que la necesidad es sentida. Así, los últimos hechos del reinado de doña Isabel II en la enseñanza, dan, naturalmente, su programa pedagógico a la Revolución. Y como, entre esos acontecimientos, eran de los más recientes, y no de los que resaltaban menos, las agresiones a la enseñanza, había que comenzar reobrando sobre ellos<sup>6</sup>.*

¿Cuáles fueron las propuestas de lo que bien puede considerarse como la primera Reforma universitaria española? El mismo Giner nos las expone brevemente, con lo que nos da a conocer en sus lineamientos generales y descontando diferencias, el programa de lo que ha sido en el Mundo hispánico el reformismo universitario liberal: neutralidad política y religiosa, apoyadas ambas en la idea de la tolerancia y, conjuntamente, libertad académica del profesorado; libertad de asistencia de los alumnos a las cátedras oficiales *pudiendo estudiar* -lo mismo que se había autori-

---

<sup>6</sup> Francisco Giner de los Ríos. **La universidad española**. Madrid, La Lectura, 1916, p. 20

zado en el caso ecuatoriano- *dónde y con quién quisiesen, debiendo sólo presentarse para la aprobación de sus estudios...*; libertad para la fundación de establecimientos libres de enseñanza en todos los grados; tendencia hacia una cierta autonomía universitaria, en el sentido de autogobierno; sistema de oposición para la obtención de cátedras sobre la base de antecedentes científicos y, en fin, una propuesta de unir más íntimamente sociedad y Universidad.

La crítica que Giner de los Ríos hace a la Reforma de 1868 bien podría ser aplicada a la Reforma ecuatoriana de 1853, a saber, su carácter abstracto y principista, que desatendía la realidad histórica y esperaba todo de decretos. Claro está que esta crítica se podría extender a todas las propuestas que desde una plataforma liberal se fueron haciendo en nuestros países desde la segunda mitad del Siglo XVIII en adelante y que la misma, de alguna manera, descuida la cuestión de la maduración histórica de ciertas ideas propuestas que acaban siendo tradición e imponiendo formas a las instituciones. Un ejemplo de esto nos lo da precisamente el vasto y complejo movimiento de la Reforma universitaria, todavía desconocido en su verdadera amplitud, dentro de la cual a uno de los que les tocó "historizar" aquellos ideales, fue precisamente Giner de los Ríos.

Pues bien, esta Universidad española "reformista" tuvo su primer desarrollo entre 1868 y 1874, año este último en el que regresaron al poder los conservadores e inauguraron el período de la llamada "Restauración", durante la cual -según palabras del propio Giner- los ultramontanos se ocuparon de restringir el concepto de universidad y, lógicamente, de someterla otra vez a los controles de la Iglesia católica y, junto con ella, a sus aliados de la nobleza terrateniente<sup>7</sup>. No es extraño, por lo demás, que en su última etapa, el programa reformista recibiera todo el calor y apoyo de la Primera República (1873-1874) que acentuó aquellos principios, en unos casos, y en otros, trató de adecuarlos a las circunstancias, según nos lo cuenta el propio Giner<sup>8</sup>. No ha de olvidarse que el concepto de "reforma" dentro del movimiento latinoamericano, siempre ha estado asociado a la idea de "República", y desde esa noción se ha pensado la "democracia

7 Luis G. San Miguel *De la sociedad aristocrática a la sociedad industrial en la España del siglo XIX*. Madrid, Editorial Cuadernos para el diálogo, 1973, p. 196-197

8 Francisco Giner de los Ríos, *Op. cit.*, p. 30



universitaria". Con el advenimiento del Partido liberal español nuevamente al poder en 1881, se abre una segunda etapa que reanuda las tradiciones del período anterior, abruptamente interrumpidas como sucedió en el Ecuador por obra del ultramontanismo, la que se extiende hasta la década de los 30. En esos años llegó a su esplendor el vigoroso movimiento centrado alrededor de la Institución Libre de Enseñanza, obra máxima de Giner de los Ríos. La Guerra Civil española, iniciada en 1936, significó una brutal interrupción de todos estos programas educativos, así como una profunda crisis de los ideales sobre los que se sostenían, y fue el fin de lo que podría considerarse como el movimiento de la Reforma universitaria española.

#### 4. La Reforma argentina (1918)

La Reforma universitaria de Córdoba del año 1918, no fue el producto de decretos estatales, tal como había acontecido en 1853 en Ecuador y en 1868 en España, sino que fue una explosión estudiantil en contra de una universidad envejecida y enclaustrada. Estuvo precedida, sin embargo, de una intensa labor intelectual y pedagógica que abarcó a todo el Río de la Plata entre la década de los 80 del siglo XIX y primeras décadas del siguiente. Las ideas de una pedagogía participativa y fuertemente experimental se habían divulgado por obra de los egresados en la Escuela Normal de Paraná, fundada en 1871, y había alcanzado interesantes respuestas con motivo de la creación y puesta en marcha de la Universidad de La Plata, fundada en 1905, la que fue pensada, precisamente, como una "república" y que mantuvo, a partir de 1910, muy estrechas relaciones con los krausistas españoles. En 1908, tal como nos lo ha dado a conocer Arturo Ardao, un Congreso Americano de Estudiantes había pedido, en Montevideo, la representación estudiantil en los consejos directivos, con lo que había levantado, en fecha asimismo temprana, una propuesta de cogobierno<sup>9</sup>. Además de los grandes hechos mundiales que conmovieron tan

---

<sup>9</sup> Arturo Ardao, *La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica*. Montevideo. Universidad de la República, 1950, 92. Cfr. nuestro estudio "La Escuela Normal de Paraná", en *Américas*. Washington, 25, 4, 1973, p. 11-13. Respecto de las relaciones de la Universidad de la Plata con la Institución Libre de Enseñanza de Madrid y, en particular, con la Universidad de Oviedo, cfr. nuestro libro *Los Krausistas argentinos*. Puebla, México, 1969, cap. titulado "Presencia del Krausismo español en la Argentina", p. 473-501

profundamente, la Primera Gran Guerra y los inicios de la Revolución Rusa, se ha de tener en cuenta una larga tradición, muy fuerte asimismo en el Río de la Plata y perceptible en amplios sectores del Continente, a la que se ha dado en llamar “juvenilismo” y que ha movilizadado constantemente la Reforma universitaria, por lo menos de modo fuerte en sus etapas iniciales<sup>10</sup>. Lógicamente, la explosión estudiantil tuvo sus causas sociales inmediatas. Tal como nos lo dice Paulino González Alberdi, se había producido un cambio en la composición social del estudiantado, como consecuencia del surgimiento de una pequeña burguesía generada en relación con el paso de una Argentina ganadera, hacia una Argentina agropecuaria, apoyada por el Radicalismo, partido político que entre otras fuentes doctrinarias invocaba ideas de Krause. Frente a este cambio social, fruto además de la inmensa masa inmigratoria de origen europeo, principalmente español e italiano, la Universidad se mantenía como el reducto de la antigua oligarquía tradicional, aliada en el interior argentino, en Córdoba, con lo más rancio de la Iglesia católica. Lo que se pedía era, pues, un cambio que hiciera de una Universidad cerrada, otra, abierta y en la que la juventud pudiera recibir, con su participación y control, un conocimiento actualizado, acorde con el avance del saber científico y ajeno a enseñanzas dogmáticas. De todos modos, no se vaya a creer que se pretendía establecer un modelo “alemán” de universidad, en cuanto que la Reforma de Córdoba, del mismo modo que la ecuatoriana y la española, se dio -aun cuando las ideas de Giner y de otros hubieran sido contrarias a esto- orientada básicamente para la formación de profesionales. No puede ignorarse, sin embargo, la fuerte presión que ejercía el avance del saber científico argentino de aquellos años<sup>11</sup>.

---

10 Sobre el concepto de “juvenilismo” y su relación con la Reforma universitaria, véase nuestro estudio “Deodoro Roca y el ‘Manifiesto’ de la Reforma de 1918”, en *Universidades*. México, Unión de Universidades de América Latina, n° 79, 1980, p. 88-115. Resulta altamente significativa la sucesión de congresos internacionales de juventudes, motor constante de los reclamos “reformistas” en todo el Continente: Primer Congreso Americano de Estudiantes (Montevideo, 1908); Primer Congreso Internacional de Estudiantes (México, 1921); Primer Congreso Iberoamericano de Estudiantes (México, 1931, con participación de jóvenes españoles); Segundo Congreso Iberoamericano de Estudiantes (Costa Rica, 1933); Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes (Santiago de Chile, 1937), y otros. A estos congresos se han de agregar los nacionales.

11 Paulino González Alberdi. “Interpretación de la Reforma Universitaria” (1928), en *Los estudiantes y el movimiento revolucionario*. Buenos Aires, Ediciones de Medio Siglo, 1968, p. 21 y sgs.

Las propuestas de la Reforma argentina de 1918 estaban centradas en los conceptos de “asistencia libre” por parte de los estudiantes, gratuidad de la enseñanza, competitividad académica sobre la base del sistema de “cátedras paralelas”, autonomía y formas compartidas de gobierno, acceso a las cátedras mediante concursos públicos, periodicidad de las mismas y extensión universitaria. Por otra parte, el compromiso social de la Universidad no se vio limitado por actitudes favorables a un neutralismo político, sino que mostró una fuerte y decidida militancia antioligárquica y anti-imperialista, dentro de los límites de un liberalismo de clase media. En fin, no postuló formas privadas de enseñanza en cuanto que, en todo momento, se entendió que la Universidad del Estado podía y debía llegar a ser la del pueblo. Sobre la base de estas consignas el movimiento de la Reforma universitaria llegó a ser -nos decía el peruano Ramírez Novoa en 1956- *uno de los más grandes movimientos indoamericanos en lo que va del siglo*<sup>12</sup>. A pesar de ello, estuvo sometido a sucesivos avances y retrocesos y a una pérdida de impulso en cuanto movimiento ideológico, sin perjuicio de que muchas de sus propuestas hayan quedado incorporadas a la vida universitaria latinoamericana, con las variantes del caso. Las contradicciones en las que cayó el sector social que promovió la Reforma universitaria en América Latina, primero frente al surgimiento de los “populismos” durante las décadas de los 40 y 50, luego, ante los movimientos revolucionarios de las décadas de los 60 y 70, sumados a estos hechos los gobiernos del militarismo despótico y sanguinario de fines de la década de los 70 e inicios de la siguiente, señalaron el fin histórico del movimiento.

## 5. Las ideas de Francisco Giner de los Ríos

Estamos, pues, ante un hecho que cubrió la totalidad del Mundo hispano y que movilizó, de modo generoso, lo mejor de la intelectualidad de su época. Aunque corramos el riesgo de anacronismos, podemos afirmar que el proyecto liberal de universidad -antifeudalista por definición y vocación- salió en defensa de valores sobre los cuales se entendió la vida

---

12 E. Ramírez Novoa. *La reforma universitaria*. Buenos Aires, Atahualpa, 1956, p. 50

universitaria en los inicios históricos mismos de esta institución, los que habían sido desvirtuados por sucesivos escolasticismos tanto religiosos como laicos. Lógicamente, se trataba de un liberalismo asumido como ideología de sectores sociales emergentes en lucha por alcanzar una autoafirmación y un reconocimiento respecto de situaciones que no siempre fueron las mismas, a pesar de las coincidencias generales. Pues bien, dentro de este vasto movimiento, se han de revalorar las figuras intelectuales que lo lideraron, las que no fueron ni exiguas, ni de escasa valía, sino todo lo contrario y, entre ellas, una, la de Francisco Giner de los Ríos, cuya palabra sigue viva en tantas cosas. Rafael Altamira, uno de los institucionistas que recorrió la mayor parte de nuestras tierras en uno de los momentos de encuentro de mayor fecundidad tanto para España como para nosotros, puesto a valorar comparativamente la figura de Giner, declaró que para hacerlo “sería preciso dar un salto atrás hasta encontrarse con Jovellanos”. Acertado, sin dudas, si tenemos en cuenta los tiempos que vivieron estos hombres “hondamente sociales”, tiempos de construcción y de fe en la posibilidad de la misma<sup>13</sup>.

Podríamos decir que los ideales reformistas de Giner se encuentran plenamente dentro de una filosofía y una praxis liberadora organizada básicamente sobre el concepto de educación autogestionaria. Pues bien, ¿qué es la Universidad y qué debe ser dentro de esa concepción del acto educativo? El tema fue planteado principalmente por Giner en un trabajo suyo escrito en 1902 y al que tituló “Sobre reformas en nuestras universidades” y en una serie de artículos que reunió en un solo volumen en 1910 con el título de **Pedagogía universitaria**, a más de otros lugares<sup>14</sup>.

Una pedagogía autogestionaria y participativa exige un tipo de universidad específico que permita y, más aun, genere desde su propia estructura y funcionamiento el desarrollo del tipo de relaciones educativas que

13 Rafael Altamira. **Giner de los Ríos, educador**. Valencia, Prometeo, 1915, p. 10 y 22.

14 El primer trabajo mencionado se mantuvo inédito hasta su publicación en las **Obras Completas** de D. Francisco Giner de los Ríos, volumen II, titulado **La Universidad española**. Madrid, La Lectura, 1916. En cuanto al otro libro, **Pedagogía universitaria**, en su segunda edición pasó a integrar las citadas **Obras completas**, Madrid, volumen X, 1924. Noticias sobre la primera edición pueden leerse en el libro de Altamira, ya citado, 98.

se sugieren<sup>15</sup>. Lógicamente esas propuestas no necesitan de la presencia de la ideología liberal para ser pensadas y puestas en ejercicio, aun cuando ellas hayan alcanzado una importante formulación dentro de las etapas “libertarias” del liberalismo. A nuestro juicio, Giner percibió este hecho y su posición no sólo despertó rechazos “en los elementos de las extremas derechas dominadas por el fanatismo”, tal como nos lo cuenta Altamira, sino que además resultó incómoda para algunos liberales. Otro tanto debe decirse respecto de su posición dentro del krausismo, filosofía en la que se desarrolló básicamente su pensamiento, pero que no despertó en él la necesidad de predicar una ortodoxia, sino que sus escritos fueron “el fruto de un espíritu libre de todos los prejuicios, incluso el de sistema”. Resulta evidente que en él se mantenía vivo el espíritu de Jovellanos. “Evitaba apagar la personalidad de sus discípulos -nos relata el mismo Altamira- en la uniformidad de una doctrina impuesta que mata toda iniciativa, antes bien se esforzaba en despertarla y avivarla, para que por sí propia caminase en la ciencia y en las relaciones humanas” (26; 30 y 47). “Por fortuna -decía el propio Giner- estos principios pedagógicos no son racionalistas, krausistas ni ultramontanos, sino la sustancia que ha informado en realidad toda enseñanza educativa digna de este nombre”<sup>16</sup>.

Es obvio que toda pedagogía autogestionaria parte de la “vida” como el valor sobre el cual se organiza axiológicamente. Tal vez podríamos interpretar lo que Giner nos quiere decir por “vida” si hablamos de un impulso que va “de abajo, arriba” y “de adentro, afuera”, según sus palabras. Esa doble direccionalidad marca las tendencias sobre las que se desarrolla, en condiciones favorables, cualquier ser vivo, incluyendo en esta categoría a la sociedad misma. Existe, en efecto, “un impulso difuso de todo ser social” que se expresa como nivel de necesidades y demandas, las que habrán de ser llevadas a un plano de racionalidad, sin que sea del caso invertir la relación en cuanto que con ello caeríamos en violencia. Existe

---

15 Respecto del concepto de pedagogía autogestionaria y del modo como lo hemos entendido dentro del marco de una filosofía para la liberación, véase el libro de Ezequiel Ander Egg **Hacia una pedagogía autogestionaria**. Tarragona, Editorial Universitaria Europea, 1978, obra reeditada en su texto completo por la Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1989; asimismo véase nuestro estudio **Un experimento de pedagogía universitaria participativa. El ensayo de los años 1973-1974 en Mendoza**, publicado en Unidos-Universidad. Buenos Aires, Fundación Unidos, dic. 1987, p. 44-70.

16 Francisco Giner de los Ríos, **Op. cit.**, p. 271

asimismo “un elemento personal, interno y subjetivo” que no puede ser eliminado. Dentro de esa teoría de los impulsos que surgen “desde abajo” y a la vez “desde adentro”, se responde a la cuestión de la naturaleza de la ley y del Estado. Estos –teniendo en cuenta una de las formulaciones del problema que nos hace Giner– a más de ser un resultado, no son nunca un fin en sí mismos.

*Los gobiernos autoritarios –que por su naturaleza atentan contra la vida– tienden a una acción intencional, concentrada y reflexiva, de arriba abajo, mirando por el contrario con desconfianza a la acción instintiva popular y difusa y dan un valor desmedido a la ley, un lugar cada vez más secundario a la costumbre y escaso al elemento personal, interno y subjetivo. En el caso español y atendiendo al modo como ha funcionado el Estado, es, pues, imprescindible pedirle cada vez menos, en particular en lo que respecta a la educación, y hacernos la idea de que la vida tiene que venir ya de otra parte<sup>17</sup>.*

La posición de Giner nos resulta clara: no siempre el Estado es prescindible y, en realidad, no debería serlo, mas siempre y cuando la eticidad que expresa sea consecuencia y no causa de ese nivel de moralidad que se da en el horizonte primario de la vida de los pueblos. La sociedad y el individuo son, pues, primeros y el Estado y con él la ley, segundos. El derecho es para la vida y no la vida para el derecho. Y por cierto que es visible en Giner un esfuerzo por superar una visión abstracta de aquellas realidades en la medida en que entiende a la sociedad desde una cierta teoría de las clases sociales y, sobre todo, porque ve al individuo, en todo momento, como “individuo social.” Altamira, a quien ya hemos citado, nos decía hablando de su maestro, que *Había en toda su mentalidad y en toda su conducta, un criterio orgánico que ligaba estrechamente el hacer individual con la finalidad social<sup>18</sup>.*

17 Francisco Giner de los Ríos, **Op. cit.**, p. 6 y 12-13; 139-140

18 Rafael Altamira, **obra citada**, pp. 22-23. En cuanto a la noción de “Estado” a la que aquí hacemos referencia, debemos aclarar que no nos atenemos al modo como teoriza Giner ese concepto en sus **Principios de derecho natural, Obras completas** citadas, vol. I, 1916, 193 y sgs.) en donde se declara “Estado” a toda “persona jurídica” y se llega a hablar, por eso mismo, del individuo como “Estado individual”, sino al modo como trata esa noción en su importante estudio “Relaciones del Estado con la sociedad humana”, en donde se parte del presupuesto de que “pueden existir principios y fuerzas de la vida, asociaciones e instituciones sociales, que no pertenezcan al Estado, que no sean instituciones políticas”, en **Estudios jurídicos y políticos**, volumen V de las **Obras completas**, citadas, 1921, 236.

Se entiende en particular lo que venimos diciendo si tenemos en cuenta que el maestro español organizó todo su pensamiento y su acción dentro de una sociedad a la que él juzgaba y sentía como profundamente represiva y que él mismo se sintió parte de un sector social reprimido. Esto hace que sus ideas se nos presenten como un anticipo de las filosofías de liberación del mundo contemporáneo y que no fueran extrañas a ciertos escritores de su época que militaban en posiciones no compartidas plenamente; tal es el caso de Wille, “el apóstol de la filosofía de la emancipación”, como él mismo le llama<sup>19</sup>. Así, pues, en contra de las ideologías ultramontanas vigentes, Giner partía de una profunda fe en la autodeterminación de los hombres, sin que ello significara desconocer que aquélla se juega dialécticamente frente a lo social que posee, por su lado, sus modos históricos de autodeterminación. Esa fe en la capacidad creadora del ser humano, que se apoya en el principio de la a-prioridad de la vida, determina el papel del verdadero educador. No representa ni expresa un mundo objetivo, concretado en leyes e instituciones, que ha de ser recibido por parte del educando de modo dogmático y pasivo. Su misión es la de ponerse al servicio del despertar del niño y del adolescente, tal como lo enseñaron Froebel y Pestalozzi<sup>20</sup>. Por cierto que se trata de un despertar que supone el descubrimiento desde sí y por sí del mundo, lo que equivale a una re-creación de ese mundo. No hay un legado que deba ser recibido, sino, en todo caso, un legado que debe ser asumido y, por eso mismo, reconstruido por cada generación.

*Es ya un lugar común -decía Giner- al menos en los labios, que hay que renovar los métodos, haciéndolos activos, personales, tendiendo a favorecer la evolución formal del espíritu y hacer que éste... busque y halle, por sí mismo, los materiales con que ha de construir su pensamiento, y que sólo de esta suerte hace suyos (sic); si no, quedan tan extraños a él y tan estériles para su educación y aun para su mera cultura, como los libros en los estantes de una biblioteca cerrada ¡como suelen estarlo las nuestras!<sup>21</sup>*

19 Francisco Giner de los Ríos. **Pedagogía universitaria**, ed. cit., p. 99-100

20 Francisco Giner de los Ríos. **La universidad española**, ed. cit., p. 101

21 **Ibidem**, p.31

Y lo más grave de todo esto residía, tal como el mismo Giner nos lo dice, en que no sólo los materiales quedaban estériles, sino también el pretendido educando, formado en la rutina, el dogmatismo y, políticamente, en las formas serviles de convivencia. Todos estos principios valen para cualquier nivel educativo. No es extraño que la Institución Libre de Enseñanza comenzara como una especie de universidad y concluyera pronto en escuela primaria y sobre todo secundaria. Los principios eran los mismos, si bien, merced a la pedagogía -esa ciencia de la cual se burlaban los “universitarios” de la época- aprendíamos a aplicarlos según las edades.

Pues bien, vayamos ahora a las ideas que Giner de los Ríos, dentro de este rico marco teórico, nos propuso para la Universidad española y su reforma. Se debía, por cierto, llevar adelante un doble trabajo, como sucede con todos los entes históricos, describir su ser y proponer su deber ser, sin que ignoremos que ya al hacer lo primero estamos poniendo en movimiento lo segundo.

*El concepto Universidad -nos dice- no es una idea absoluta que pueda, especulativamente, construirse; un factor eterno, indispensable, de la vida social; sino un concepto histórico. Sólo apelando a la historia cabe, pues, definirlo. Y, al igual de toda cosa histórica, no es sino una forma peculiar de cumplirse en ciertas sociedades tal o cual función permanente, que, como todas, admite soluciones muy distintas, según la condición de los tiempos”<sup>22</sup>.*

Pues bien, las universidades, de un modo impreciso y en proporciones diferentes, se nos presentan cumpliendo las siguientes funciones:

*...la investigación científica; la elaboración de la verdad así adquirida; su incorporación al sistema de la cultura general; la transmisión y difusión de esta cultura, de sus puntos de vista, sus sentimientos, sus ideales, mediante la enseñanza; la educación moral de la juventud; su preparación para ciertas profesiones.*

No surge de esta enumeración algo que es, sin embargo, prioritario. Se tra-

---

22 Ibidem, p. 97



ta de una función que se cumple respecto de la totalidad de las funciones y que diferencia la Universidad de modo radical de otras instituciones. En efecto, *si es el organismo para el cultivo de sus varias funciones ello lo hace según la propia idea de cada una de éstas*, y así lo han entendido tanto Krause, como Sanz del Río, y, lógicamente, lo entiende Giner<sup>23</sup>.

Sobre este principio el maestro español procede, pues, a establecer las funciones de modo jerárquico, comenzando por la que considera prioritaria, a saber, la investigación científica y no precisamente la formación de profesionales, que tal era la tarea a la que se le daba primera importancia en la universidad que Giner critica. ¿Se trata de una propuesta “cientificista”? Lejos estaba de ello. En efecto, al mismo tiempo que Giner exigía que la ciencia y sobre todo la producción científica estuvieran en el centro de la vida académica, definía a la Universidad como un “organismo ético” y como “una potencia ética de la vida”<sup>24</sup>. Es indudable que el concepto de ciencia tenía connotaciones que hacían que estas últimas definiciones fueran plenamente congruentes con el objetivo que, según Giner, debía de perseguirse como prioritario. En pocas palabras, también la ciencia lo era en función de aquel valor sobre el que se organiza el universo axiológico en el pensamiento gineriano: la vida. El conocimiento científico no sólo es válido por su adecuación con el referente, lo que podría denominarse su verdad “pura,” sino que recibe inevitablemente validez asimismo de su adecuación al mundo de normas sobre las cuales se asegura la continuidad y reproducción de la vida humana<sup>25</sup>.

Ahora bien, el cumplimiento de las funciones exige inevitablemente

23 Francisco Giner de los Ríos. **Pedagogía universitaria**, ed. cit., p.32

24 Francisco Giner de los Ríos. **La Universidad española**, ed. cit., p. 93 y 121. En el tratado de Giner **Principios de derecho natural**, citado, define precisamente a la Universidad como “La persona social constituida para el cumplimiento del fin científico” y le señala dos “funciones”: la conservación y asimilación de lo ya conocido y la indagación de lo que resta por conocer. Y agrega que “La especial función que la Universidad desempeña da a esta sociedad cierta precedencia sobre las demás”, análoga a la que el pensamiento tiene respecto de las otras funciones del ser humano, pp. 285-286).

25 Surge lo que decimos en la tesis de Giner de la ciencia como “Función social”, lo que permite explicar un fenómeno tan importante como es el de la relación entre el científico y la ciencia, con el medio, tanto antes como después de la producción científica. Cfr. “La ciencia como función social”, en el tomo XI de las **Obras completas**, titulado Filosofía y sociología. **Estudios de exposición y crítica**, 1925, pp. 1-51.115 Francisco Giner de los Ríos. **Pedagogía universitaria**, ed. cit., p.32

una división del trabajo y ésta acarrea el peligro de parcelar la Universidad y hacerle perder algo que para Giner de los Ríos era otro de sus aspectos definicionales: la “vida corporativa”. El corporativismo dentro del cual militaba Giner -pasible de muy serias objeciones sobre todo respecto del problema de la representación política- es una derivación del organicismo krausista y, en particular, de su conocida doctrina de las “esferas”. Veamos, sin embargo, los matices positivos que surgen de una Universidad entendida como una “corporación social de profesores y alumnos”. Por de pronto, se parte de la afirmación de que, en cuanto “cuerpo”, posee una “vida interior”, es decir, no depende de otros organismos sociales. En función de eso “sus hechos nacen de su propio espíritu”, de una “voluntad común” y son, por eso mismo, el “producto de la mutua acción y reacción entre sus miembros”. A esta Universidad no hay que darle “nada hecho” para que cumpla sus funciones, en cuanto que está capacitada, desde dentro, para obrar por sí misma de modo pleno. La Universidad es, pues, una “Corporación social autónoma”. Por otra parte, en cuanto todos son y deben ser activos y responsables, han de participar en conjunto de su conducción, lo que es, además, otra vía para generar efectos educativos.

*Como uno de los medios de esta educación total de sus alumnos -nos dice Giner- por un lado y por otro, como una consecuencia de su concepto de institución corporativa de maestros y discípulos [debe] llamar a éstos a participar en su Gobierno, no sólo en lo que toca a la administración. sino en lo científico y técnico. A la autonomía académica y al cogobierno ejercido por profesores y alumnos -que implicaba la elección del rector y decanos por parte del “demos” universitario- se ha de sumar el principio de opcionalidad de los estudios, como asimismo la libertad del estudiante de participar en la programación de los mismos<sup>26</sup>.*

En cuanto al derecho de asistir o no a clases, como uno de los mecanismos de defensa que generó la Reforma universitaria, perdía fuerza dentro del planteo de Giner debido al peso e importancia que otorgaba a la en-

---

26 Francisco Giner de los Ríos. **La universidad española**, ed. cit., p. 48-50, 116-117, 143

señanza privada. De este modo la opción no se daba entre profesores de la universidad estatal, sino entre éstos y los de los institutos no oficiales. Este había sido, según parece, el espíritu de la Reforma ecuatoriana.

Ahora bien, ¿qué es lo que extingue al “espíritu corporativo”? ¿Qué es lo que hace que una institución que ha de ser básicamente creadora pase a ser un ente sin vida? Giner cita una por una las causas. En primer lugar, el “formalismo mecánico,” es decir, la actitud “puramente verbal y memorista” que genera la superficialidad; luego, la pasividad del alumno, al que se le cierra toda iniciativa y se le sumerge en el desinterés y la apatía respecto del saber y, por último, el “aislamiento e incomunicación entre profesores y alumnos” y, a su vez, entre cada uno de esos grupos, todo lo cual es la prueba de que se ha llegado a la “extinción de todo espíritu corporativo”. La Universidad ha dejado de ser “un *alma mater*, una familia, una personalidad, un organismo de educación y ciencia, con vida interior propia y relaciones complejas de mutua solidaridad entre sus miembros” y se ha convertido en “un conjunto inorgánico de servicios particulares independientes, bien o mal desempeñados”, pero siempre “ineficaces para el fin que todavía se supone que aspiran”<sup>27</sup>.

La acusación contra la universidad de su época es, sin embargo, mucho más fuerte que lo que surge de esas palabras. Directamente se trata de un organismo servil, con toda la carga negativa de este término que tenía, además, una larga tradición dentro de las luchas políticas españolas. No se trata ya de que las ciencias se dividan, como sucedía en Aristóteles, en “liberales y serviles”, sino que ahora son los hombres mismos los que se distinguen con esas categorías. Los medios que se emplean para imponer la servidumbre y asegurar una estructura autoritaria tanto dentro de la Universidad como en la sociedad feudal a cuyo servicio se encuentra, son el examen “que todo lo pervierte y pudre”, verdadera “garra del demonio” y “plaga de toda España” y, consustanciado con él, el libro de texto. *El estudio de un texto -nos dice- es en algún modo el estudio de un objeto muerto, petrificado, inmutable, que no puede ser ni aparecer ya sino de la misma manera.* El examen consiste en la repetición de mamotretos. En to-

---

27 *Ibidem*, p. 236-237

do esto resuena la exigencia platónica de la enseñanza oral, dialogada y la desconfianza por la escritura: ...*el libro -dice Giner- habla a todos y siempre (sic) de la misma manera y, por lo mismo, es incapaz de dar a cada cual lo que precisamente necesita y pide en vano*. Así, pues, frente a la enseñanza muerta del manual, la dialogada entre maestro y discípulo; frente al examen, espejo de la enseñanza muerta, la evaluación continua y, por cierto, la autoevaluación dentro de una Universidad en la que “El estudiante, no el maestro, es el primer elemento”. Con palabras aurales nos dice que:

*Llega la época novísima en la enseñanza y la ciencia: la época de la indagación personal, concienzuda, realista, de los métodos intuitivos y autospectivos, de la contemplación directa de las cosas, que por doquiera sustituye al verbalismo, los lugares comunes, el mero estudio de los libros y la fácil sumisión con que un espíritu, a la par escéptico y servil, se rinde a las opiniones magistrales y a las doctrinas hechas<sup>28</sup>.*

---

28 Francisco Giner de los Ríos. **La universidad española**, ed. cit., p. 126, 133, 179, 257; **Pedagogía universitaria**, ed. cit., p. 83, 97



# Sentido y arquitectura de la universidad\*

## 1. Preliminares

Partiremos de la distinción establecida por Frege entre “referente” y “sentido” de un signo. Por cierto que haremos un uso traslaticio de esos conceptos en cuanto que no pretendemos hacer una investigación de tipo semiótico. De todos modos, el hecho de que con la palabra “Universidad” no quede sabido lo que con ella se quiere decir depende precisamente de un problema de identificación del referente y esa identidad se alcanza cuando captamos el sentido con el que es enunciado el término. Dentro del análisis de tipo fraseológico o discursivo ese sentido se lo establece a partir de ciertos “rasgos” lingüísticos, método que no seguiremos aquí por lo ya dicho.

Podríamos decir que nos vamos a poner -si la mediación del lenguaje nos lo permite- en un momento anterior al de la manifestación de aquellos rasgos, a saber, el de la experiencia, tanto la que podemos leer en textos con suficiente densidad como en la propia. Nos vemos asimismo en la obligación de decir que lo que aquí entendemos por esa experiencia que pretendemos rescatar no se reduce a una constatación sino que incluye dentro de ella, como toda experiencia plena, las formas ideales que integran cualquier constructo con el que se pretende ordenar una acción. Ese aspecto de “idealidad” nos permite captar uno de los valores semánticos de la noción de “sentido”, la que se resuelve básicamente más que nada en

---

\* Artículo publicado en el **Libro del Cincuentenario 1939-1989**. Mendoza, EDIUNC, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1989, p. 173-196

una “direccionalidad”. En efecto, en el caso de los referentes, que pertenecen al orden de la cultura, no sería plenamente captable su “sentido” si no tuviéramos en cuenta ese movimiento que les es esencial. Precisamente por eso no nos proponemos hablar de la “estructura” de la Universidad sino de su “arquitectura”. Al igual que un arquitecto, la Universidad pone en ejercicio un arte o una ciencia con los que dirige y ordena su propia construcción.

En este ensayo centraremos nuestras consideraciones sobre el tema propuesto teniendo en cuenta dos importantes y sugestivos textos de comienzos de siglo que muestran un conjunto interesante y por momentos notable de coincidencias **La Universidad del porvenir** (1916) de José Ingenieros<sup>1</sup> y **Misión de la Universidad** (1930) de José Ortega y Gasset<sup>2</sup>. Ambos nos han dejado apreciables ideas, fruto de sus propias experiencias personales, acerca del sentido que la Universidad tiene en cuanto institución social, vale decir, histórica, y nos ofrecen sanos criterios que nos permiten, a su vez, capitalizar nuestra experiencia y expresar nuestras ideas.

## 2. Palabras originarias

Las palabras originarias son siempre una vía para aproximarnos a las definiciones en la medida en que nos abren a contenidos semánticos que en unos casos nos ayudan por su vigencia, en otros por su ausencia y en otros, en fin, por sus modificaciones. Atendiendo a esas posibilidades, debemos preguntarnos por el sentido de la vieja palabra “Universidad”.

El término *Universitas*, que pertenece al latín clásico, no tenía como referente en sus orígenes una institución educacional, al modo como ahora, de manera inevitable, lo entendemos, sino que debía ir en cada caso acompañada de una especificación que le daba el contenido. Simplemente *Universitas* significaba un “conjunto” o un “todo” de algo, el que si no era señalado dejaba vacía la expresión. Y así, en los primeros textos, en-

---

1 José Ingenieros. **La Universidad del porvenir y otros escritos**. Buenos Aires, ed. Meridión, 1956, p. 15-37

2 José Ortega y Gasset. **Obras completas**, Madrid, Revista de Occidente, 1947, tomo IV, p. 313-353.

tre fines del siglo XII y comienzos del XIII se hablaba de *Universitas magistrorum et scholarium* y a la vez de *Universitas litterarum*, con lo que se quería decir: “el conjunto (o el todo) de los maestros y los escolares” y, a su vez, el “conjunto (o el todo) de los estudios”. Lógicamente *Universitas* podía expresar la noción de “conjunto” respecto de otras cosas. Más tarde la palabra *Universitas* pasó a significar un conjunto por antonomasia, y la palabra “Universidad” no necesitó ser aclarada.

Lo interesante para nosotros es el modo como inicialmente se cualificó a la Universidad. En efecto, se la caracterizaba, por una parte, como una reunión de maestros y alumnos, y por la otra, como un conjunto de saberes. Estos por cierto, aparecían también especificados, en la medida en que no se trataba de una sabiduría oral, sino de saberes que recibían su cualificación del hecho de ser escritos, es decir, literarios.

A su vez, el “conjunto de saberes” (*universitas litterarum*) en función de una inevitable división del trabajo intelectual, se ordenó en “facultades” (*facultati*) dándole a este término el alcance de “ciencias” o “artes”, pero también el de “capacidad” o “virtud”. Aún en nuestros días se mantienen ambos sentidos cuando decimos “estudiar en la facultad de”..., tal o cual ciencia o arte (matemáticas, medicina, etc.) o decimos “estoy facultado para”... ejercer o enseñar (la medicina, las matemáticas, etc.).

Esta brevísima excursión en la historia del término nos pone frente a aquellos valores semánticos que decíamos nos ayudan en un intento definicional. Resulta evidente que se expresa con él una unidad y a la vez una diversidad. También, en cuanto en unos casos resulta cualificado de un modo y en otros, de manera diferente, ya sea que se hable de la totalidad de quienes integran la institución, o del todo de los estudios que en ella se llevan a cabo, resulta claro que se están señalando dos estructuras que se condicionan mutuamente. Los estudios existen por los estudiosos, mas éstos están divididos según los estudios. Podríamos también hablar de una doble tensión entre “diversidad” y “unidad” que le da al viejo término un fuerte sentido dialéctico. El antiquísimo ejemplo de la armonía del arco y de la lira imposible sin una tensión de contrarios, tal como nos lo explicaba Heráclito, se nos viene inevitablemente a la memoria. La tensión implica, además, direccionalidad, en cuanto que si bien la pluralidad se ope-



ne por definición a la unidad y viceversa, hay un movimiento de la una hacia la otra. Y, a propósito de esto, debemos dejar bien en claro que no se trata de una “unidad” mítica al modo como lo era “Lo Uno” en la filosofía de los neoplatónicos que atraía hacia sí al mundo “inferior” de lo “múltiple”. Estos esquemas no nos sirven, sin duda, para explicar una institución -histórica, como lo son todas las instituciones- en la que tanto valen y con igual peso los estudiosos, como los estudios. En una Universidad cabal los maestros y los estudiantes construyen su unidad en el trato diario y, a su vez, en conjunto la del mundo del saber como totalidad. La “unidad” en el doble sentido que muestra la Universidad según sus viejos contenidos semánticos (*universitas magistrorum et scholarium* y *universitas litterarum*) es el fruto de una construcción histórica.

### **3. “Profesionalismo” y “cientificismo”: negación de la universidad**

En un primer nivel, pues, el término “Universidad” alcanza su sentido atendiendo a esa doble tensión que marca aquel aspecto de direccionalidad que señalábamos inicialmente al hablar de los signos. Mas, también decíamos que esa direccionalidad no sólo surgía de lo que podríamos entender como el ser del referente, sino también de su deber ser. La Universidad es una unidad con una interna movilidad dialéctica. Ahora bien, ¿en todos los casos se logra alcanzar esa unidad? Tal es precisamente el problema que se plantean Ingenieros y Ortega y Gasset en sus sendos estudios. El primero de ellos nos decía que era justo reconocer que en nuestras universidades las facultades que se destinan a la formación de profesionales... producen abogados, ingenieros, médicos, etc., cuya preparación es muy completa. Pero lo que ha desaparecido al mismo tiempo que se han desenvuelto esas Facultades -concluía- es la Universidad...<sup>3</sup>. Y así como nuestro filósofo denunciaba el vicio que suele llamarse “profesionalismo”, el pensador español, por su parte, insistía con fuerza en otro defecto que asimismo implica la desaparición de la Universidad: el “cientificis-

---

3 José Ingenieros, *Op. cit.*, p.16

mo”. *Ha sido desastrosa -nos dice- la tendencia que ha llevado al predominio de la “investigación” en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura<sup>4</sup>*, con lo que quería decir Ortega -como veremos enseguida al tratar qué entendía por tal- que lo que se había eliminado era la Universidad.

No cabe duda que en aquel intento de determinación del sentido de la palabra “Universidad” habíamos dado más con un deber ser que con un ser, el que en casos límites puede llegar a reducirse a un edificio el que, invertidas las relaciones, da nombre de “universitarios” a quienes lo habitan. Tal cosa es la que nos quería decir Ingenieros cuando afirmaba que no existen estudiantes universitarios, sino estudiantes de una profesión determinada<sup>5</sup>.

Parafraseando a Kant diríamos que las universidades, sin sus escolares, sin sus maestros, sin sus facultades, son “vacías” y sin principio categorizador que les dé unidad, son “ciegas”. De aquí surge una pregunta que mueve tanto a Ingenieros como a Ortega, ¿cuál es ese principio que nos permite no estar ante una institución vacía y ciega, sino ante otra, plena y con clara visión de sí misma? Tal vez debemos ciertamente aclarar la paráfrasis y decir que eso de “vacío” puede darse -y esto sonará a paradoja- aún estando las aulas repletas de docentes y de alumnos.

Ahora bien, absurdo sería suponer que las críticas de Ingenieros y Ortega al profesionalismo y al cientificismo implicaban un rechazo de ciertas funciones que son para ellos irrenunciables en cuanto derivan de la misión eminentemente docente y a la vez social de la universidad: la formación de profesionales y la alimentación del saber que para ello se requiere, en el campo investigativo científico. El problema que plantean es el de las relaciones entre ambas funciones y el de la adecuación de la una a la otra que les da especificidad. Y la cuestión más importante para ambos filósofos es la de saber si son las únicas funciones o si, por el contrario, no habrá otra más alta que, englobándolas, les dé su cabal sentido universitario haciendo, como decíamos, de principio universalizante y conformador.

4 José Ortega y Gasset, *Op.cit.*, p. 339

5 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 35

Pues bien, con el avance del conocimiento y de las técnicas se ha quebrado la antigua Universidad. Se trataba entonces de restablecer y reorientar la función de organización perdida y de encontrar, además -según pensaban nuestros dos filósofos- un organismo dentro de la propia Universidad que promoviera una cultura actualizada, interdisciplinaria y universal, una especie de lugar de encuentro, en un alto nivel, de todo lo desperdigado. En esta idea coinciden Ortega e Ingenieros, a pesar de las diferencias epocales que no alcanzan a afectar planteos comunes.

#### **4. El punto de arranque: el “sistema de ideas generales”**

Veamos la primera cuestión, la del restablecimiento y reorientación de la función de organización del saber, tema que en Ingenieros se plantea como una exigencia de alcanzar una “arquitectura espiritual” o “ideológica” y en Ortega como una propuesta de sistematización de lo que denomina “cultura”. Interesa saber que ambos parten de la existencia de un nivel en el que de modo espontáneo se da ese plano que se desea alcanzar. Cada sociedad -nos dice Ingenieros-, en cada época, engendra “sistemas de ideas generales” que influyen de manera homogénea sobre la conciencia colectiva y son aplicados a la solución de los problemas que más vitalmente les interesan<sup>6</sup>. Ortega, refiriéndose al mismo fenómeno, nos dice que ese “sistema” es una respuesta del hombre al caos con que inicialmente se le presenta la experiencia del mundo. Frente a él, el ser humano -nos dice- trabaja por encontrar “vías”, “caminos”, es decir ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas, es la cultura en el sentido verdadero de la palabra<sup>7</sup>.

Y aquí aparece una de las primeras tareas que constituye parte de la misión de la Universidad: incorporar esas visiones en la medida en que sean adecuadas a los tiempos y a las necesidades. En efecto, Ingenieros nos declara que esa “Ideología del pueblo” en cuyo contenido es posible

---

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 15

<sup>7</sup> José Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 321

distinguir doctrinas, normas e ideales, debe ser asumida por la Universidad cuya función específica consiste en coordinar esos elementos, organizándolos en disciplinas científicas...<sup>8</sup> y con algunos matices diferenciales Ortega nos viene a decir algo equivalente cuando nos habla de que dentro de ese mundo de ideas y de convicciones propias de cada época hay un sistema de ideas vivas que representa el nivel superior del tiempo<sup>9</sup> y que es lógicamente el que ha de tener en cuenta la Universidad.

Así, ya sea que el “sistema de ideas generales” deba ser asumido en otro nivel en cuanto es expresión de renovación y no de vejez y, por eso mismo, no es anti-científico, ya sea que está dado en ese núcleo de “ideas vivas”, abandonado todo lo muerto, la función de síntesis que ha de cumplir la Universidad parte en todo momento de una comprensión del mundo y la vida, espontánea primero y reelaborada después, que no puede ser ignorada.

Nos parece en este momento interesante detenernos en algunos conceptos de Ingenieros que nos ayudan a explicar las tareas de la Universidad particularmente en relación con la sociedad dentro de la cual funciona. Aquel “sistema de ideas generales” constituye para él un “pensamiento”, concretamente el de un pueblo en un momento dado de su historia. Ahora bien, se trata de un pensar atado a la acción, por lo que es posible reconocer en él no sólo un cierto “cuerpo de doctrinas” surgidas de una experiencia, sino también un “plan normativo” con el que se regulan los individuos y los grupos y por último, una “previsión de ideales” en los que se encuentra incorporada toda la proyectiva social, incluidas en él las formas de un pensamiento utópico. Con todo ello queda en claro que aquel “pensamiento” es expresado a través de tres formas enunciativas básicas, el juicio categórico, el de valor y el hipotético, mas, incorporados en la praxis de la vida cotidiana. La tarea de la Universidad, en este caso, radica en recibir ese tesoro de conocimiento -depurando los residuos de lo caduco que se encuentra en él- y llevarlo a un “nivel de cultura superior” que no puede ser sino científico.

---

8 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 16

9 José Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 342

*La Universidad -dice- debe representar el saber organizado y sintetizar las ideas generales de su época: ideas que son producto de la sociedad, derivadas de sus necesidades y sus aspiraciones. Para ello necesita adaptarse incesantemente a las nuevas orientaciones ideológicas; si no lo hace, deja de ser un instrumento útil para la civilización...<sup>10</sup>.*

En resumen es función primera de la Universidad organizar en un nivel más alto un “saber de lo que es”, un “saber del deber ser moral” y por último, y esto con evidente fuerza para Ingenieros, un “saber del deber ser social”, con lo que la Universidad no renuncia evidentemente al “juicio de futuro”.

## **5. ¿Producir ciencia o formar seres humanos?**

Tanto en Ingenieros como en Ortega la idea de que una concepción del mundo depurada y enriquecida por el conocimiento científico debía ser punto de partida del quehacer universitario, muestra particular fuerza. Ortega nos dice, en efecto, que la “cultura”, como él llama al “sistema de ideas generales”, si bien no es ciencia, tampoco deja de tener de ella buena parte. En efecto, la “cultura” nos dice, espuma (de la ciencia) lo vitalmente necesario para interpretar nuestra experiencia<sup>11</sup>. Ingenieros, por su parte, en una tesis equivalente nos dirá que las ciencias no pueden ser ajenas al “pensamiento” o “sistema de ideas generales” en cuanto que son en última instancia técnicas de economía social<sup>12</sup>.

Lo anterior nos permite comprender el modo como la Universidad ha de encarar la tarea de síntesis del saber científico, que también le compete. En efecto, ni para Ortega ni tampoco para Ingenieros, las ciencias son trabajadas en la Universidad en función de una pretensión de purismo científico. La síntesis que se haga del saber científico no podrá ignorar aquel mundo de “ideas generales” dentro del cual toda forma de conoci-

---

10 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 19

11 José Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 343

12 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 36

miento se encuentra regida por su compatibilidad o no con la vida humana. Llevados a otro nivel, la “cultura” y el “pensamiento” funcionan como los principios integradores de la ciencia misma. En esto el positivismo científicista de Ingenieros no era totalmente incompatible con el culturalismo de Ortega. Y ello debido al valor social que ambos asignan a todo tipo de conocimiento. Conforme con esto Ingenieros nos dirá que la misión de la Universidad consiste en fijar principios, direcciones, ideales que permitan organizar la cultura superior en un servicio de la sociedad<sup>13</sup>, entendiendo que en esa “cultura superior” se encuentran dialécticamente consustanciados el “pensamiento” y la “ciencia”. Ortega, por su parte, llegará a afirmar que la “cultura” -que no es precisamente la ciencia- desarrollada por la institución universitaria será un órgano de salvación para la ciencia misma<sup>14</sup>.

Llegados a este punto nos resulta claro que entre el “pensamiento” del que nos habla Ingenieros y la “cultura” a la que se refiere Ortega y la ciencia debería haber una interacción permanente y dinámica, tarea que se cumple en el seno de la Universidad. Por cierto que para eso es imprescindible producir conocimiento científico y, por eso mismo, una Universidad sin laboratorios sería inconcebible. En otros términos, será necesario definir para esa labor una determinada autonomía sin la cual, como es lógico, no serían posibles muchos desarrollos de la ciencia.

Mas, volvamos a aquella interacción de la que hablábamos. Ella permite en buena medida hacer que tanto la “cultura” como el “pensamiento” posean actualidad y sea conforme con esta virtud, capaces de servir en aquella misión de orientación de la vida. Es necesario despojar lo “muerto” que las visiones del mundo traen como acarreo y “vitalizarlas” (Ortega), desnudarlas de lo “viejo” y enriquecerlas con lo “nuevo” (Ingenieros). En esto los últimos descubrimientos de la ciencia tienen sin duda la palabra. Mas, no deberá olvidarse de que a su vez, en el momento de la síntesis, fuera ya de los laboratorios y metidos en la vida, los conocimientos que la ciencia provee deberán a su vez ser conformados. La interacción es, pues, mutua.

---

13 *Ibidem*, p. 17-18

14 José Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 348

Las categorías que acabamos de señalar y que se expresan todavía de otros modos en ambos filósofos, se insertan dentro de la tradición de la modernidad que trajo como exigencia de base una renovación constante de las formas de vida. Ambos se sentían, además, plenamente modernos y entendían que el comienzo de esta empresa de la humanidad había tenido sus inicios particularmente con la ilustración. Se trata, en última instancia, de ideales que implican, inclusive, una filosofía de la historia. Para Ingenieros un “hombre ilustrado” no podría nunca negar la función integradora que le compete a la Universidad<sup>15</sup> y para Ortega nada había de mayor importancia histórica que devolver a la Universidad su tarea central de “ilustración” del hombre, de enseñarle la plena cultura de su tiempo..., en cuanto que la posesión de la misma significaba el camino hacia la ordenación de la extrema complejidad del mundo. De ahí que vayan juntos -decía- los vocablos método e iluminación, ilustración, *Aufklärung* y que ser “hombre culto” era sinónimo de “hombre ilustrado”. Ambos estaban pues, de modo muy claro en ese programa inacabado de la modernidad que aún no ha concluido, a pesar de aquéllos que pretenden reemplazarlo mediante imposibles regresos hacia lo pre-moderno -y que vienen a darle razón plena a Ingenieros cuando hablaba de medievalismo como la antítesis del tiempo- y aquellos otros que creen haber ya dado el salto hacia lo post-moderno.

A esta altura ya podemos responder a la pregunta inicial. La síntesis que la Universidad ha de elaborar de los diversos tipos de conocimiento, entre ellos el científico, constituye sin duda alguna un objetivo fundamental, mas siempre tendrá como condición, según nos dice Ingenieros, el estar subordinado a otro, el de “formar hombres” que es la razón que justifica la existencia de la Universidad<sup>16</sup>. Esto mismo es lo que desde otro ángulo nos quiere decir Ortega y Gasset cuando afirma que *la Universidad debe regresar a ser antes que nada el estudiante, que no el profesor*<sup>17</sup>, el que debe formarse y no el que supone que ya ha alcanzado un nivel de formación.

Si quisiéramos señalar con más precisión lo que pretenden decirnos

---

15 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 19

16 *Ibidem*, p. 21

17 José Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 333

estos autores cuando nos hablan de “formación del hombre”, deberíamos regresar a todo lo que hemos comentado respecto del tipo de conocimiento que dentro de la Universidad otorga sentido tanto a la investigación científica, como a los saberes profesionales que en ella se imparten. Y ese tipo de conocer se encuentra perfilado -más allá de las preferencias axiológicas epocales- por un valor permanente, a saber, el de “riqueza”, entendido como el despliegue de las capacidades del género humano y la apropiabilidad de éstas por el individuo, cuya meta es la simple pero cargada fórmula de “más vida”.

## 6. Exclaustración y arquitectura

Las Universidades son, pues, para Ingenieros y Ortega “escuelas de vida”, por cierto, de vida social, que enseñan y entrenan para el cumplimiento de necesidades por lo general profesionalizadas, todo ello sobre la base de una masa de conocimientos que provienen tanto del sistema de ideas y convicciones vigente, como del sistema científico, para lo cual han de agregar a su labor la de promover tanto la elevación a un plano superior de aquellas ideas como la producción de saber científicotécnico.

En cuanto “escuelas de vida” tienen en principio un acceso universal en favor de los integrantes de la sociedad civil, concepto asimismo omnicompreensivo nacido históricamente en el siglo XVIII con la noción de ciudadano. Nada más ajeno a esta Universidad que el antiguo espíritu corporativo que la enfrentó durante siglos a otras corporaciones. Lógicamente que aquella apertura, por la que han luchado y luchan los espíritus democráticos nuestros, tiene fuertes contradicciones con la estructura social y económica dentro de la cual ha surgido, las que explican la dramática y hasta accidentada vida de la misma. Pero más allá de esas contradicciones, la profunda crisis del '18 en Córdoba significó la quiebra de una Universidad que de diversos modos continuaba el viejo corporativismo secular con el que surgió la institución en Europa. En aquella ocasión la naciente sociedad civil argentina se reconoció a sí misma a través de sus jó-



venes, los que a su vez se reconocieron en las calles como lugar de encuentro social y de excomunión violenta de la vieja Universidad. Sarmiento había tenido razón en describir a la Córdoba colonial como ciudad de encierros y en establecer, con un espíritu muy moderno, la relación entre clausura y muerte. Así pues, a partir del '18 se genera un proceso que hizo sentirse a los jóvenes constructores de una nueva Universidad, inmersos en un cauce de vida.

De ese concepto de “escuela de vida” anticipado por José Ingenieros en los pródromos del '18, habrá de derivar la forma que se pensará para la institución. Se desprende del texto de Ingenieros que hay una arquitectura que marca, a la Universidad como totalidad la que se manifiesta, a su vez, internamente, como una “arquitectura de los saberes” (*universitas litterarum*) y como una “arquitectura de las relaciones humanas” (*universitas magistrorum et scholarium*). Pero hay todavía una última, a saber, la que rige al conjunto de las facultades en las que se divide el estudio, según el modelo clásico del mundo hispanoamericano.

¿Cómo debería expresarse en esta tercera línea arquitectural el espíritu que, según ya vimos, ha de imperar en las dos anteriores? Tanto Ingenieros como Ortega pensaron que debía crearse una institución especial dentro de la misma Universidad que asegurara a aquel espíritu ya señalado. A ese organismo, Ortega, con alguna reticencia, propuso denominarlo “facultad de cultura” e Ingenieros pensó que la función la podrían cumplir las facultades ya existentes en nuestras universidades, de Filosofía y Letras, de Humanidades o de Ciencias Morales. *En esta arquitectura universitaria -dice- las Facultades de Filosofía y Letras pasarían a ser los ejes espirituales de las Universidades<sup>18</sup>. Yo haría -decía por su parte Ortega- de una “Facultad de cultura” el núcleo de la Universidad y de toda su enseñanza superior<sup>19</sup>.*

18 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 33

19 José Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 344-345

## 7. Arquitectura y misión continental

Ahora bien, ¿cuál es el ámbito de estas “escuelas de vida”? De modo interesante, tanto Ingenieros como Ortega les atribuyen un marco que excede lo nacional. En efecto, la universidad española tiene, para Ortega, una misión europea. Ortega escribía pocos años antes de la cruel guerra civil que azotó a su patria y casi a las puertas de la Segunda Guerra Mundial y percibía una Europa quebrada, fragmentada. Desde una posición idealista atribuía estos fenómenos a defectos de la educación superior y pensaba, regresando una vez más a Hegel, en el destino que le toca jugar al intelecto dentro de la cultura europea. Es evidente que de muy poco le habían servido las lecciones de la historia mundial inmediata. *El desmoronamiento de nuestra Europa visible hoy -decía- es el resultado de la invisible fragmentación que progresivamente ha padecido el hombre europeo*<sup>20</sup> y ello por culpa de una universidad que con la especialización había provocado aquella división en fragmentos. ¿Quién debía solucionar este problema de antagonismos llevados en ese momento al paroxismo por el fascismo y el nazismo? ¿Quién podrá llegar a soldar una vez más la unidad vital del hombre europeo? ¿Quién puede hacer esto sino la Universidad? (ib.). Con lo que nos enfrentamos con lo que bien podemos considerar como la debilidad del proyecto misional que echaba a espaldas de la institución universitaria este visionario de la desesperación cultural como a Ortega le llama Marshall Berman en su desafiante y ya clásico libro **Todo lo sólido se desvanece en el aire**<sup>21</sup>.

Si en el caso de Ortega se hablaba en un trágico momento de ocaso, Ingenieros se había planteado una temática semejante, pero ante un futuro inmediato -el que se abriría para la vida intelectual latinoamericana a partir de la Reforma Universitaria de 1918- en el que sí se llegó a uno de los movimientos de unidad más densos y entusiastas del siglo XX. En este caso no se trataba de añorar una unidad perdida, sino de retomar, una vez más, los sucesivos intentos de unidad. La Universidad debía ser el “la-

20 *Ibidem*, p. 325

21 Marshall Berman. **Todo lo sólido se desvanece en el aire**. Buenos Aires, Catálogos, 1989.

boratorio” en donde nuestras naciones lograrían construir “la ideología social” que necesitaban para su proyecto histórico. Es importante en este momento, sin embargo, señalar algunas diferencias respecto del planteo orteguiano. Lógicamente se proclamaba la unidad continental desde la Universidad y se pensaba que esa tarea dependía de nuestros “grandes pensadores”. También se entendía por eso mismo que la “arquitectura” de nuestras universidades se proyectaría, como ya hemos dicho, hacia afuera. El breve escrito de Ingenieros muestra, sin embargo, planteos más ricos. En efecto, la Universidad tiene un papel respecto de aquella unidad continental, el mismo que habría de cumplir la explosión de la Reforma, mas si esa Universidad debía proyectar su “arquitectura” hacia afuera, antes recibiría precisamente desde lo externo su posibilidad misma de una unidad interna. *No es aventurado suponer -decía- que cuando nuestros pueblos americanos hayan definido su constitución social podrán imprimir algún carácter propio a las corrientes ideológicas que incesantemente renuevan a la humanidad*<sup>22</sup>. Vale decir que aquella tarea universitaria de construir una “ideología social”, un proyecto histórico, no era entendida en Ingenieros como parto exclusivo del intelecto, dependía de un “pensamiento” de unidad surgido de una realidad social que habría de alcanzarse en relación con los grandes movimientos de liberación de la humanidad. En este momento podemos entender con mayor claridad lo que nos quería decir, pues, cuando nos hablaba de que la Universidad ha de partir de un “pensamiento” anterior a ella misma y dentro de cuyo seno surge. Y todavía, nos resulta interesante subrayar esa misión de los grandes pensadores cuyos sistemas de ideas habrían de influir sobre la “arquitectura de las Universidades”<sup>23</sup>, los que no actúan en cuanto grandes desde una Universidad pensada como institución que habrá de mejorar las cosas, sino que lo son en la medida que están actuando desde aquel “pensamiento”. Los “grandes pensadores” antes de ser “pensadores universitarios” son “pensadores sociales”. En resumen, pues, la Universidad posee una “ar-

---

22 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 29

23 *Ibidem*, p. 28

quitectura” que se ha de proyectar hacia afuera, mas ello será también posible en la medida en que esa arquitectura sea expresión de una realidad englobante al margen de la cual la Universidad no existe, la sociedad, sea ella la nacional o la continental.

De todos modos el planteo no quedaba para Ingenieros en esos términos. La misión de colaboración en la unidad se extendía a su juicio a la humanidad entera. Para eso la Universidad debería sumarse a esas “grandes corrientes ideológicas” renovadoras, pensando ello desde lo que podemos entender como un cosmopolitismo, resonancias de los proyectos de unidad del siglo XIX que tanta fuerza tuvieran entre nosotros, y no desde un plan de civilización organizado sobre una especificidad cultural sospechosa de ontología y con un disimulado imperialismo, como al modo de Hegel recordaba Ortega.

## **8. Civilización y barbarie en la universidad**

A propósito de la problemática de “civilización” y “barbarie” podría sin embargo entenderse el pensamiento de Ingenieros como anacrónico. Vemos que Ortega hace en su escrito una valoración positiva de la Universidad medieval en cuanto habría sido no sólo adecuada a su tiempo, sino que no habría padecido los males del cientificismo y del profesionalismo, enfermedades modernas según el pensador hispano, agudizadas en el “pretencioso siglo XIX”; su misión habría sido de modo primordial la de “transmitir cultura”. Frente a esta idealización que supone el olvido de la formación de las clerecías medievales, una de las funciones de mayor importancia que han hecho de la antigua Universidad el antecedente de los profesionalismos posteriores, Ingenieros se nos presenta rechazando en bloque todo lo medieval, subrayando la relación entre medievalismo y feudalismo, como signos de atraso y, por cierto, de barbarie y sobre todo afirmando la pervivencia de esos fenómenos en medio de la modernidad contemporánea.

A pesar de esta contraposición resulta evidente que las diferencias entre ambos filósofos, en lo que se refiere a civilización y barbarie, no eran tantas. En dos sentidos se usa la acusación de “barbarie” en Ortega:

está dirigida contra los ignorantes y faltos de “ilustración”: el médico, el general, el obispo, etc., que ignora lo que es hoy el cosmos físico para el hombre europeo es un perfecto bárbaro y lo está contra los que denomina “nuevos bárbaros”: aquéllos que han caído en la ignorancia por exceso de conocimientos especializados: un “bárbaro que sabe mucho de una cosa”<sup>24</sup>. El mismo hombre que en nuestros días Paul Feyerabend considera que ha quedado al margen de la vida civilizada por haber perdido su capacidad de comunicación de todo lo que no sea conocimiento científico<sup>25</sup>. Ese tipo de bárbaro es precisamente el que ha hecho que, según Ortega, la Universidad deje de ser principio motor de la historia europea<sup>26</sup> como lo habría sido en la Edad Media. Decíamos que a pesar de lo último, el desacuerdo entre ambos no es de fondo, pues, lo que Ingenieros quiere subrayar con su anti-medievalismo es, precisamente, lo que Ortega también combate: el atraso; las actitudes arcaicas, la ignorancia de la vida moderna, en fin, todo lo que queda metido en lo reaccionario y represivo y que supone cerrar las puertas a impulsos vitales y renovadores.

Prolongando el esquema que ya había dibujado Sarmiento en el **Fa-cundo**, Ingenieros nos hablará de la existencia de dos civilizaciones expresadas en los opuestos sociedad “medieval”, “feudal”, “teocrática” versus sociedad “moderna”, “democrática”, etc.<sup>27</sup>. Si analizamos con cuidado el discurso de Ingenieros podremos ver que tales conceptualizaciones no eran anacrónicas y ello no por el hecho de que no existan un modo de producción feudal ni tampoco literalmente hombres medievales, sino porque había quienes pretendían organizarse dentro de la modernidad con un referente ideológico inspirado en un pasado, en este caso la Edad Media, que fungía como horizonte simbólico. A propósito de este hecho es interesante observar que los *revivals* que caracterizaron al romanticismo han continuado sirviendo para la construcción de formas discursivas aún en nuestros días y que, casi sin excepción, expresan de modo disimulado o expreso ideales políticos represivos. De lo que comentábamos surge que

---

24 José Ortega y Gasset, Op. cit., p. 323-324, 347

25 Paul Feyerabend. **Contra el método**. Buenos Aires, Hyspamérica, 1984, p.134

26 José Ortega y Gasset, Op. cit., p. 353

27 José Ingenieros, Op. cit., p. 18-19 y 32-34

la disputa de Ingenieros contra los contrincantes ideológicos de su época giraba en verdad sobre dos actitudes frente a la modernidad, dadas ambas dentro de la modernidad misma, posibilidad ilógica tal vez para el filósofo argentino, pero no para una perspectiva actual. Por último no podemos dejar de notar que la acusación de “feudalismo” lanzada contra la Universidad, con lo que se quiere denunciar el ejercicio de un poder patronal en cátedras e institutos, sigue vigente como podemos leerlo en el reciente trabajo de Augusto Pérez Lindo sobre “Ciencia y Universidad”<sup>28</sup>.

### 9. Niveles arquitecturales, metalenguajes y traducción

Volvamos a la idea de Ingenieros y Ortega sobre la conveniencia que habría, según ellos, de destinar un organismo que fuera una facultad o algo equivalente para que se hiciera cargo de generar aquella “arquitectura espiritual” de la que hemos hablado. Ingenieros pensaba el problema como una sucesión de horizontes de unidad y universalidad: dentro de una facultad determinada se imparten, en efecto, saberes técnicos, mas también se ha de dar necesariamente la ciencia básica que les corresponde a los mismos. Es decir, que aún dentro de las especialidades profesionales existe la necesidad de referir lo particular a lo universal. Con esto no quedan sin embargo superados los límites de cada facultad y era por tanto indispensable alcanzar un plano mayor, el que a juicio de Ingenieros se lograría mediante dos niveles de doctorado, uno, al que podríamos llamar “doctorado de facultad” realizado a partir de una profundización de las ciencias básicas de cada sector del saber y el otro, un “doctorado de universidad” que permitiría elevar aquellos saberes básicos profundizados “a más altos vuelos y más vastos horizontes”. El organismo en el que se llevaría a cabo esto último no era necesario crearlo, como proponía Ortega, sino que ya existía dentro de nuestras Universidades: el mismo podían constituirlo las facultades de humanidades. En este dominio particular de las llamadas “humanidades” -nos dice Ingenieros- puede efectuarse la

---

28 Augusto Pérez Lindo. **Política científica**. Cámara de Diputados, La Plata, n° 3, 1989, p. 9

transubstanciación de la Universidad y más adelante nos agrega que en esta arquitectura universitaria las Facultades de Filosofía pasarían a ser los ejes espirituales de las Universidades<sup>29</sup>.

Según Ortega y Gasset para que la Universidad pudiera cumplir con uno de sus objetivos básicos, el de “transmisión de la cultura”, debía crearse un organismo que podría funcionar como “facultad”, en el que hombres dotados de genuino talento intentarían alcanzar vastas perspectivas en vigorosas síntesis y sistematizaciones<sup>30</sup>, labor para la cual no era necesario ser investigador científico, personaje que le provocaba a Ortega muy vivas desconfianzas. Esas “vastas perspectivas” deberían organizarse en “disciplinas culturales” las que habrían de abarcar cinco grandes campos de la realidad: lo físico, lo biológico, la historia, lo social y lo filosófico, formalizados desde un punto de vista del concepto de “cultura” conforme la definición dada por Ortega y destinados no a transferir conocimientos científicos ni información con un criterio de divulgación sino a incorporar a los jóvenes en una visión del mundo y de la vida de ideas “claras y firmes” y de modo “sistemado”. No se trataba pues de un programa de lo que se conoce como “extensión universitaria” sino de un nivel de formación de pretensiones universales sintéticas, del que dependería cualquier tipo de extensión. En alguna medida se anticipaba Ortega con su concepto de “cultura” a la noción de “paradigma” propuesta por Thomas Kuhn y al problema de los cambios de mundo que acarrea cada nuevo paradigmatismo<sup>31</sup>.

Lógicamente que esa tarea había de ser cumplida por gentes provenientes de las humanidades que tuvieran además muy en cuenta el desarrollo del conocimiento científico con lo que su tarea se aproximaba bastante a la que Ingenieros atribuía a la filosofía en relación con las ciencias, todo ello a pesar de las diferencias que podrían establecerse entre el positivismo del filósofo argentino y el culturalismo orteguiano.

Observaremos, además, que para ambos pensadores el problema de

29 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 31, 33

30 José Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 348

31 Thomas Kuhn. *La estructura de las revoluciones científicas*. México, F.C.E., 1971, p.176.

la arquitecturación de la Universidad, así como la función que se le atribuye en relación con el mundo extra-académico, se resuelve en última instancia en una traducción de metalenguajes que había de concretarse en un nivel de *koiné* o lenguaje común intrafacultades incomunicada cada una respecto de las demás en función de sus códigos; y otro nivel que permitiera la comunicación más allá de los claustros y que hiciera posible la exigencia enunciada por Ingenieros de una exclaustación de la cultura universitaria<sup>32</sup>. El punto de partida, sobre todo en el pensador argentino, es siempre el lenguaje ordinario cuyo “tesoro” debe ser rescatado en un nivel científico, el que se eleva por su parte en grados de universalidad tal como lo vimos al hablar de la propuesta de los dos doctorados. El punto de llegada es siempre el lenguaje ordinario al cual se comenzó en cierta medida negándolo y al que ahora se regresa en un momento de mayor riqueza, sobre todo en lo que respecta a verdad, solidez y rectitud de los conocimientos. Ingenieros entendía que este “regreso” era la base desde la cual había de entenderse la “extensión universitaria” y Ortega, por su parte, proponía llevar adelante una tarea equivalente, mas, haciendo que la Universidad entrara en competencia con el poder espiritual de la prensa<sup>33</sup>. Desde este punto de vista de la necesidad de diversos tipos de “traducción” de lenguajes podemos, por lo demás, entender mejor aquel tipo de “maestro de cultura” que pedía Ortega. Sea dicho que ambos filósofos en lo que respecta a la exigencia de la exclaustación fueron conscientes de que esa traducción de la ciencia en “ideología social” o “cultura”, requería una compatibilización entre “juicios de ser” que caracterizan básicamente al saber científico y “juicios de valor” que constituyen uno de los ejes del lenguaje natural. Y la compatibilización la vieron en el valor social del saber científico, comúnmente borrado por el científicismo y el academicismo. Es verdad, que un cierto aristocratismo visible en Ortega -expresado en el estereotipo del “hombre medio” que fabrica y sobre el cual monta en buena medida la “misión” de la Universidad- hace que aquel punto de partida de los lenguajes naturales no tenga el mismo peso y sen-

32 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 24

33 Ortega y Gasset, *Op. cit.*, p. 352-352



tido que podemos percibir en José Ingenieros. Como a su vez hemos de decir que el hombre común en el que pensaba nuestro sociólogo y filósofo no se salió de un plano de abstracción y que su democratismo se vio enturbiado por actitudes racistas.

### **10. Las humanidades, “clave de bóveda” del edificio universitario**

Hemos visto cómo la arquitectura de la Universidad necesitaba, según pensaban Ingenieros y Ortega, de un organismo interno que hiciera algo así como de “clave de bóveda” del edificio y con el que quedarían asegurados tanto el sentido como la misión de la institución universitaria. Si bien es cierto que los recursos de aquel organismo provenían en ambos del campo de las ciencias que podríamos llamar “básicas” respecto de la masa de conocimientos que abarca la Universidad, resulta evidente que hay una de ellas que juega un papel que excede aquella función dada en la relación entre el saber “básico” y el “aplicado”: la filosofía. Esta ciencia que tanto en Ingenieros como en Ortega es colocada en el coronamiento del sistema del saber es valorada particularmente por su capacidad de universalidad y, sobre todo, por la muy especial virtud de ordenar a los demás saberes desde un sentido. De ahí que Ingenieros nos hablara de que la facultad “clave” del edificio universitario “ya existía” era: la Facultad de Filosofía y Letras.

Sin embargo es posible ver que nuestros filósofos no las tenían todas consigo cuando arriesgaron semejante propuesta. Ortega no estaba muy convencido de si el organismo de “cultura” había de ser “facultad”, seguramente por el temor de que sus estudios podrían degenerar en un “profesionalismo”, vicio que hace de las facultades verdaderos reductos celosamente resguardados. Ingenieros, a quien le parecía que sería fácil transformar las Facultades de Filosofía en organismos destinados a la coordinación de las ideas generales<sup>34</sup>, afirmaba al mismo tiempo que eran organismos inútiles, simples prolongaciones de la cultura medieval colocados en

---

34 José Ingenieros, *Op. cit.*, p. 33

medio de las otras facultades en las que, por el contrario, se procuraba difundir la cultura moderna (ib.). ¿En qué consistían pues los temores? Ateniéndonos a los textos de nuestros dos maestros resulta evidente que les preocupaba la diversa suerte que puede correr la “filosofía”. En efecto, puede ser llevada adelante con un criterio cientificista y caer, según las palabras de Ortega, en la “nueva barbarie” que implicaba el desconocimiento de otros sectores del conocimiento; podía ser profesionalista, es decir, enseñada en vistas de un uso social inmediato conforme demandas establecidas y defendidas por la estructura académica imperante; y hasta podía proponer una “cultura” o una “ideología social”, según lo pedían Ortega e Ingenieros, pero organizadas sobre la base de un saber aparentemente científico, aun cuando vestido de rigurosidad y método. En otras palabras, un saber cuyos universales pueden ser simplemente ideológicos -tomando el término en su sentido negativo- como es el caso de las ideologías que denunciaba Ingenieros, orientadas sobre la base de un referente simbólico distorsionador. El problema radicaba, en el fondo, en la profunda ambigüedad que caracteriza al saber filosófico y que se manifiesta a nivel institucional en los organismos que se dedican a su cultivo. La dificultad se encontraba en que se pretendía cambiar de misión -en el fondo lo que querían ambos filósofos era hacer de las Facultades de Filosofía un lugar de desarrollo de un saber crítico y con un sentido social abierto- a unas instituciones que las más de las veces funcionan como el órgano específico de producción y reproducción ideológicas, por lo menos tomadas en bloque sin desconocer aportes muchas veces de indudable importancia que pueden ser reconocidos en todas las épocas.

Como habíamos dicho, Ingenieros en su lucha contra lo que él denomina “medievalismo” podía aparecer como anacrónico. Ya aclaramos en qué medida no lo era. Pues bien, si observamos que en esa categoría quedaban incluidas todas las expresiones o manifestaciones de lo que ahora ha venido a ser denunciado como “filosofía de la conciencia”, denuncia que ha arrastrado consigo la crisis profunda de una determinada noción de “sujeto”, no nos cabe duda que Ingenieros con herramientas teóricas no muy elaboradas, había barruntado algo que no es de poca monta: la contraposición entre una “filosofía del logos” y una “filosofía empírica” o, si

se quiere decirlo de otra manera, entre una “filosofía de la presencia” y otra de la “representación”.

La “arquitectura espiritual” propuesta por Ingenieros para la universidad se apoya manifiestamente en una forma de saber representativo y en tal sentido empírico, el que se caracteriza por negar la posibilidad de un saber de “presencia” y se funda en el reconocimiento del hecho universal del lenguaje como mediación. La afirmación de una “presencia” más allá del lenguaje y por tanto del mundo de los signos, facilita una distinción entre un absoluto y lo relativo, la que viene a ser matriz generadora de todos los dualismos: significado-significante, sujeto-objeto, alma-cuerpo, varón-mujer y tantos otros. Y por cierto que acaba olvidando que sin significante no hay significado y que el primero tiene parte creadora y muchas veces de peso respecto del segundo.

Aquella “arquitectura” que proponía Ingenieros y por cierto no muy lejos de él Ortega y Gasset, se opone de modo abierto a la arquitectura espeleioide (cavernaria) sobre la que se funda, por ejemplo, un plan de estructuración corporativista de la Universidad propuesto en nuestros días dentro de una ideología neoplatonizante y medievalista<sup>35</sup>. Para esta posición la estructura de la Universidad, en particular de sus facultades de humanidades a las que se les asigna un papel preponderante como el que pensaban Ingenieros y Ortega, es sin más la de la Caverna de Platón, motivo por el cual se justifica el modo como la hemos denominado antes. Por cierto que se trata de un Platón, no precisamente el del diálogo **El sofista** en donde se produce un rescate de la *doxa* y de la *diánoia*, sino el de los Libros VI y VII de **La república**, leídos desde lo que para nosotros es un neoplatonismo simplificador. Felizmente Platón excede a estas lecturas como en la misma Antigüedad lo probó Espeusipo, sistemáticamente ignorado por sus contemporáneos. El academicismo como vicio tiene mucho que ver con esas propuestas que se organizan sobre el mito de una nóesis y que caracteriza a las diversas formas del logocentrismo. Si nos atenemos a una lectura de Platón que acentúa una de sus tendencias, Ca-

---

35 A. Caturelli. La universidad. Córdoba, 1963

verna y Academia son definitivamente sinónimos. Un heideggerismo vulgar instalado entre nosotros, mezclado con versiones de una hermenéutica autóctona, ha venido a reflotar todas estas metafísicas de la presencia con todo su acarreo de irracionalidad y de vocación autoritaria. Y si vamos a continuar con las metáforas clásicas no podríamos olvidar que en el celeberrimo mito platónico, los esclavos encadenados padecen una “ceguera”, como le sucede también a aquél de ellos que logra asomarse y enfrentar la luz del sol, de tal manera que la ceguera resulta ser además el símbolo de la vida de la Caverna, tanto se esté dentro de ella como pujando por salir. El trasfondo de todo esto se encuentra en una teología fundamentalista que acentúa los dualismos hasta hacerlos irreconciliables y concluye en variadas formas de maniqueísmo como norma de conducta de la vida cotidiana. Ya podemos colegir de todo esto cuál es la arquitectura que se piensa para el edificio universitario y qué papel le toca jugar en él a las “humanidades” como “clave de bóveda” de la estructura.

## 11. El “sector creativo” y sus desplazamientos

Ya hemos visto que la propuesta de Ingenieros y la de Ortega es la de institucionalizar ciertas funciones que tendrían la virtud de generar en la Universidad un impulso arquitectónico dentro de los ideales de una vida democrática y participativa, nacional y continental.

Si tuviéramos que señalar cuáles son esas funciones tendríamos que mencionar, en primer término, la de la creatividad y junto con ella, como complemento indispensable y propio en relación con los desarrollos del conocimiento y de la formación profesional, la actitud crítica.

Ahora bien cabe que nos preguntemos si realmente para el desarrollo de ambas funciones la propuesta de nuestros dos filósofos es la más adecuada. Por cierto que en una determinada facultad puede alcanzarse un grado de unidad y de universalidad, merced al desarrollo del espíritu creativo, apoyado éste en una eficaz actitud crítica. Mas, ¿es necesariamente en una determinada facultad tal como ellos lo proponen? La cuestión en el fondo es extremadamente amplia y nos lleva a preguntarnos, a su vez, respecto de cuál es el sector propiamente creativo dentro de las diversas

formas de objetivación que dan sentido a la cultura en una época y para un pueblo y cómo incide sobre las estructuras académicas.

No pretendemos desconocer el papel que la filosofía ha jugado en la elaboración arquitectural del saber desde la época clásica hasta nuestros días. Pero es importante tener en cuenta que más de una vez se la ha desplazado por obra de los mismos filósofos, a un segundo plano. No vamos a hacer historia pormenorizada de cuestión tan compleja y rica. Recordemos que para Schelling el verdadero principio creativo y unificador de la cultura se encontraba en el arte. Dando un salto considerable no olvidemos que filósofos nuestros como Antonio Caso y Alejandro Korn concluyeron que la verdadera experiencia de la libertad se encontraba en el acto creativo estético. Y si nos atenemos a las ideas que salen del sugerente libro **Los signos del hombre**<sup>36</sup>, obra en la que Mario Monteforte nos muestra de modo patético el lenguaje del arte entrañablemente unido a la palabra, bien podemos concluir que la expresión estética puede cumplir a cabalidad lo que tantas veces se le ha pedido exclusivamente a la filosofía.

La falta de una respuesta creativa y la pérdida de capacidad orientadora de la filosofía, aureolada precisamente por los clásicos con esas virtudes, ha hecho que fuera suplida por otras manifestaciones culturales que con mayor fuerza acabaron condicionándola y hasta sobrepasándola en su función institucional. El siglo XIX nos muestra casos importantes al respecto. Lo creativo se desplaza en cierto momento hacia la tecnología, que se muestra como un mundo de magia y de capacidad creadora infinita. Como lo dice Marshall Berman<sup>37</sup>, en ese momento el ingeniero y no el filósofo, se convierte en símbolo del espíritu creador. En esa misma época se produciría otro fenómeno de desplazamiento de la creatividad hacia las ciencias naturales, las que vendrían del mismo modo a ponerse en el centro orientador del saber humano en general. Y así como la tecnología provocaría la creación de una especie de anti-universidad, dejada la universidad como residuo del pasado a los filósofos, mediante la creación de las

---

36 Mario Monteforte. **Los signos del hombre**. Quito, PUCE-Cuenca y Universidad Central, 1985.

37 Marshall Berman, **Op. cit.**, p. 250

Escuelas Politécnicas, del mismo modo el saber científico-natural se institucionalizaría en los museos que vendrían a cumplir con la función que Ingenieros y Ortega le pedían a las facultades de filosofía y letras. En nuestro caso recordemos la función cumplida por el célebre Museo de la Universidad de La Plata y el papel que desde él le tocó jugar a la paleontología en manos de Florentino Ameghino. Y también en ese siglo XIX la filosofía sufrió otro desplazamiento dentro de su función de estructuración, como consecuencia de la constitución de las ciencias sociales, surgidas en Europa como respuesta a las situaciones creadas por la Revolución Industrial. Estos tres desplazamientos son claramente visibles en nuestra propia historia, como en parte lo hemos señalado. Las “humanidades” quedaron teñidas y no se definieron tanto por la filosofía, como por esas otras formas de saber dentro de las cuales quedó como un trasfondo. *Entre fines del siglo XIX y comienzos del nuestro se prefirió -dice Alejandro Korn- a todo otro el tema sociológico... aplicado a los fenómenos de la vida nacional en su aspecto histórico o político*<sup>38</sup>.

Se dirá que la afirmación de que el principio verdaderamente creador se da en la expresión estética, implica una filosofía; del mismo modo podría decirse que las Escuelas Politécnicas encerraban una filosofía propia de ellas; que otro tanto podría sostenerse respecto de los museos en los que se generó el saber científico natural y, en fin, que aún haciendo ciencias sociales se realiza, por lo menos, una filosofía social. Mas, aún así, desde el punto de vista institucional, se ha dejado de pensar la tarea filosófica con la majestad que le conferían los antiguos. El regreso a esa posición perdida, se presentará, entre nosotros, y para muchos de sus partidarios como uno de los tantos *revivals* de nuestros tiempos que no pueden ser considerados precisamente como “renacimientos” según el sentido que a éstos les da Ernesto Cassirer<sup>39</sup>.

La reacción antipositivista que nos ha tocado vivir a los de nuestra generación, significó un intento de reordenación de los saberes y de rees-

38 Alejandro Korn. **Influencias filosóficas en la evolución nacional**. Buenos Aires, Hachette, 1983, p. 247.

39 Ernesto Cassirer. **Lógica de las ciencias de la cultura**. México, F.C.E., 1951, p.166-167

tructuración académica en buena parte dentro del espíritu señalado. Tanto Ingenieros como más tarde Ortega y Gasset habían propuesto centrar las funciones arquitecturales, poniendo ambos a la filosofía en un lugar desde el que se debía asumir la imponente masa del saber científico y todo ello dentro de planteos en los que imperaba una fuerte proyectiva social e histórica. No se trataba de los “regresos” como los que se impondrían en España después de concluida la Guerra Civil o los “regresos” que hemos vivido luego nosotros. La Reforma cordobesa del ‘18, tal como ya lo señalamos, estaba en aquella línea, sobre todo si tenemos presente a los que como Deodoro Roca no redujeron la Reforma a un mero hecho pedagógico. Los gobiernos que se sucedieron en Argentina en la década de los ‘30, cuya ideología se apoyó en un idealismo anti-positivista, promovieron una Universidad profesional, aséptica políticamente y acompañada de un regreso a un tipo de quehacer filosófico mediante el cual se intentaba devolver a la filosofía sus tradicionales prerrogativas. Pero fue una filosofía divorciada de la ciencia y en particular de las ciencias sociales, todo ello a pesar de algunos esfuerzos por dar entrada a nuevas formas de saber para aquellos años, como fueron los de la epistemología y la axiología. Se lo hacía además regresando a las formas de la “filosofía de la conciencia” que imponía la moda alemana del momento, dentro del clima de Weimar y a su vez promoviendo un “renacer” de las humanidades clásicas, las que debían ser algo así como el *humus* del que habría de surgir el poder espiritual rector del filosofar.

A propósito de este regreso a los clásicos que respondió claramente a una determinada política educativa en la universidad argentina cabe preguntarse si realmente llegó a generar un impulso verdaderamente creativo. Pedro Henríquez Ureña dijo alguna vez que una cultura fundada en la tradición clásica no puede amar la estrechez<sup>40</sup>. Podemos afirmar sin embargo que los estudios clásicos han sido en nuestras universidades más un reducto que una atalaya. El hecho es antiguo. Quítese -decía el inmortal Montaigne hablando del maestro de humanidades- su birrete, su toga y su latín, que se deje de mencionar a Aristóteles y le hallaremos igual o peor

---

40 Pedro Henríquez Ureña. **Universidad y educación**. México, UNAM, 1969.

que nosotros<sup>41</sup>. ¿Significa lo que venimos diciendo que las humanidades clásicas no pueden cumplir con una función creadora y apoyar con sus estudios aquellos principios de unidad y de universalidad? Afirmar lo contrario sería desconocer la propia lección de Montaigne.

Y otro tanto hemos de decir respecto de la filosofía, siempre y cuando los filósofos sepan reconocer dónde está desarrollándose el impulso creador y tengan la capacidad de asumirlo con sus herramientas específicas. Mas, para eso no hace falta proponer necesariamente una facultad, ni tampoco asignarle al quehacer filosófico como cosa exclusiva, impulsos creativos, en cuanto que también se generan en otros sectores de la cultura y de la sociedad.

## 12. Creatividad y función crítica

Parafraseando a Pascal diríamos que si al buscar a un filósofo no topáramos con un hombre, de nada habrá de servir la filosofía, sino para ocultar mediocres vidas abroqueladas en la seriedad y en el rigor académicos. Y también debemos decir que así como el espíritu creativo puede acompañar a la filosofía, no menos puede hacerlo -como hemos afirmado ya- respecto de la tecnología, el arte, las ciencias biológicas, las ciencias sociales y tantas otras. Tal vez la dificultad de todo esto se encuentre en la contradicción que encierra la institucionalización de un lugar creador, específico, del que se espera una misión que por el contrario debería cumplirse en lo posible, en la totalidad de los sectores productivos que encierra la Universidad.

El “lugar” de la creatividad puede encontrarse, o mejor, debería encontrarse pues en todos los poros del *corpus* universitario. Todos los saberes y todas las artes y todas las técnicas pueden ser ocasión de alcanzar la unidad y la universalidad y desarrollar una vitalidad que no es misión exclusiva de unos o de otros. La razón se encuentra en que lo creativo debe ser buscado más en el ser humano en cuanto creador, que en lo creado. Lo

---

41 Montaigne. *Ensayos*, III, 8



verdaderamente valioso -dice Ernesto Cassirer en su siempre fecunda **Lógica de las ciencias de la cultura**- no son los bienes mismos, debe buscarse en los propios actos del hombre y en aquello que gracias a esos actos llega a ser<sup>42</sup>, con lo que viene a indicarnos el camino correcto para la inserción entre lo creativo y lo justo, entre lo novedoso y su sentido para la vida humana. A esto se debe que Ingenieros y Ortega propusieran como tarea de la Universidad la elaboración de un proyecto histórico, que es a la vez un proyecto nacional no ajeno a lo humano.

Si nos propusiéramos responder a la pregunta acerca de qué cosa es "creatividad", tal vez podríamos hacerlo diciendo que significa en primer lugar la capacidad de producir algo nuevo, algo que no existía o que no lo había, al modo como es nuevo para la mujer, el hijo y para el alfarero, la olla de barro recién terminada. Primer nivel que no implica realmente aún creatividad, en cuanto que ésta se logra cuando a lo nuevo se le agrega un mundo de valor y de sentido, el que se establece no en sí mismo, sino en relación con una tradición la que a su vez no puede ser nunca una mera recepción. Y justamente se encuentra en eso uno de los secretos de la creatividad, que tanto vale para los ejemplos dados como para otros, como es el caso de la construcción de los paradigmas dentro de los cuales se produce el movimiento de la ciencia y de la tecnología de que nos habla Thomas Kuhn en su ya clásico libro sobre **La estructura de las revoluciones científicas**.

Debemos agregar que lo creativo, por lo que hemos dicho antes no podrá ser ajeno nunca a lo universal, ya se trate de universales teóricos o axiológicos, universos conceptuales o de valor, los que siempre son históricos, supeditados a ser negados y replanteados desde otros universos. Como también debemos añadir que lo creativo se da siempre sometido a la mediación del lenguaje y no hay absolutamente nada de lo que integra las múltiples formas de objetivación en que consiste la cultura humana, que pueda salirse de ese ámbito omnicomprendido del signo.

En este momento se produce la tangencia absolutamente indispensable de la función creadora con la función crítica, sin la cual correríamos

---

42 Ernesto Cassirer, Op. cit., p.156

el riesgo de quedar fijos en el plano de la universalidad propio de una dialéctica discursiva mientras que lo real avanza por otros caminos. La capacidad crítica es la que nos permite ser permeables y receptivos respecto de lo irruptivo que se da en el mundo social tanto como en el mundo de la ciencia. Ejemplos podríamos darlos, innúmeros, que cubren el variado espectro de la cultura y que son visibles para poner tal vez extremos, desde formas de irrupción que pueden darse dentro de un saber teológico, hasta las que nos llevan a ese “estado de inseguridad profunda” del que habrá de surgir el nuevo paradigma. Si nos atenemos a estos ejemplos, como a tantos otros, la actitud crítica se nos presenta como una capacidad de “mirar desde afuera”, actitud que es a la vez metodológica, pero que tiene como raíz la sospecha, la que no es un mítico “estado de ánimo originario”, ni tampoco una insostenible posición que correría el riesgo de perderse en un infinito tal como afirma Foucault con su escepticismo elegante y derrotista. Hay siempre una praxis que corta toda cadena de ese tipo y no reconocerla es simplemente otra praxis de la que tenemos pleno derecho de sospechar.

Conforme con lo que venimos diciendo la “arquitectura espiritual” de la Universidad que pedía Ingenieros, depende para nosotros del reconocimiento de dos cosas: un “contexto creativo” y un “potencial creativo”. Debemos afirmar que ninguno de los dos es exclusivamente intraacadémico y que la contextualidad a la que hacemos referencia excede a la Universidad, aun cuando sea en su seno que deba ser asumida. Otro tanto sucede con el potencial, el que está dado por factores diversos, uno de ellos el más importante de todos según lo afirmaba Ortega y Gasset, el estudiante. No olvidemos lo que el alumnado en cuanto potencial crítico ha significado en las grandes crisis mundiales por las que ha pasado la Universidad en las décadas de los ‘60 y los ‘70. Mas, también el potencial creativo se encuentra en el sistema de relaciones intraacadémicas que se generen, las que habrán de ser pensadas de modo tal que pueda rescatarse desde ellas lo que de más fecundo ha tenido la política de seminarización, siempre y cuando entendamos la metáfora que contiene la palabra “seminario” correctamente, es decir, en el sentido de que el sujeto productor y sembrador de semillas es el acto mismo de la relación educativa. Pensar-

lo de otro modo sería negar los más caros ideales de una formación activa y participada.

# La universidad en el año 2000\*

*Resistencia y compromiso son complementarios.  
Son dos bellas palabras de orden para el intelectual heterodoxo de hoy.*  
Jacques DERRIDA. **O Globo**, Río de Janeiro, 15 de junio de 1996.

## 1. La entrada al tercer milenio ¿Una nueva Restauración?

Se me ha propuesto que hable de la Universidad en el año 2000. Aun cuando esa fecha nos sea ya muy próxima, el sólo invocarla se nos presenta como una invitación a trabajar con “tiempos largos”, en cuanto que estaríamos dejando “atrás” nada menos que un milenio de vida humana y tendríamos inmediatamente otro por “delante”. Se nos ocurre, sin embargo, que ni siquiera la categoría de “tiempos largos” nos serviría para comprender aquellas narraciones en las que el milenio transcurrido y, sobre todo, el que se abre, aparecen quebrando nuestra relación con toda temporalidad. En efecto, si pensamos en la fuerte carga simbólica que tiene el milenio, adquirido desde prácticas sociales muy profundas, tanto antiguas como recientes y apoyada, además, en una venerable tradición literaria, no podemos ignorar su mensaje escatológico: no sólo es un mirar angustiado o esperanzado hacia un futuro dado en el tiempo, sino que lo es hacia un “más allá” de todos los tiempos. ¿Hasta qué punto ese *ésjatos* que juega con una temporalidad que es y no es temporalidad, no se encuentra en la maraña simbólica del milenio de nuestros días?

---

\* Conferencia leída por el Profesor Arturo Andrés Roig en el acto de recepción del título de *Doctor Honoris Causa*, otorgado por la Universidad Nacional de Río Cuarto, el 16 de agosto de 1996.

Hay otras circunstancias que vienen todavía a remover ese escondido milenarismo incorporado en las ansias tan legítimas de hacer del mundo un “mundo de la vida”. Porque hay algo así como un “más allá” de la historia dentro de la historia, como una escatología secularizada la que, por lo demás, no siempre ha tenido el mismo signo. En efecto, la sensación de que la humanidad estaba ante las puertas de un “más allá” histórico muestra aspectos contradictorios. Momentos de emergencia social y, a su vez, de aceleración de los tiempos que han tenido y tienen su propio *ésjatos*, su particular “más allá”. Pero también la aceleración de los tiempos puede abrirnos a un “más allá” que se lo siente y piensa como un fin de toda emergencia. Y en eso está la sombra o el fantasma de toda “restauración”. Todos tenemos la sensación de haber vivido a finales de la década de los 80 de este fin de siglo, intensamente, una aceleración del tiempo histórico, algo así como si este siglo que aún cronológicamente no termina, nos hubiera anunciado de modo apresurado su fin, abriéndose hacia otra cosa, hacia otros tiempos. Hemos presenciado también cómo esa aceleración fue vista y sentida como el anuncio de una detención del tiempo, como si la historia hubiera entrado aceleradamente en una temporalidad nueva, distinta, anunciadora del fin de toda emergencia y de todo apresuramiento.

Sin percibirlo claramente, hemos cargado, además, con una trágica experiencia de tiempos acelerados, de emergencias y de restauraciones, que han sido anuncios de nuevos tiempos o augurios de tiempos destemporalizados. Experiencia de dos siglos dentro de los cuales estamos encajados, marcada por etapas emergentes, expresadas en momentos agudos de aceleración del tiempo histórico: 1776, 1789, 1848 y 1917, todas ellas vividas desde nuestras propias aceleraciones de temporalidad y nuestras propias emergencias desde el Caribe y desde México al sur: 1804, 1824, 1898, 1911. Y frente a ellas esos “remansos” terribles de la historia expresadas en las sucesivas restauraciones llegadas en distintos tiempos, como si una dialéctica de pinzas gigantes jugara con nuestras vidas. Los grandes restauradores se nos levantan cada vez como las plagas postreras del **Apocalipsis**: Fernando VII, Adolfo Thiers, Francisco Franco, Ronald Reagan y tantos otros nombres simbólicos que podríamos recordar. El célebre conceptista español Baltasar Gracián definió la mentalidad de todos éstos, al

promediar el siglo XVII, cuando nos decía que “se ha de tener por sospechosa cualquiera novedad” porque “estamos ya al fin de los siglos”<sup>1</sup>.

El siglo XX ha concluido con un acontecimiento inesperado. Mucho nos ha costado aceptar que entrábamos en una gran restauración, Santa Alianza de nuestros tiempos con la que se nos anuncia que se han cerrado por fin estas dos centurias que comenzaron con la Gran Revolución Francesa, así como que estábamos “ya al fin de los siglos” de acuerdo con esta escatología secularizada. ¿Pero realmente se ha detenido la historia? Intentar una respuesta a esta compleja y difícil pregunta fue lo que se planteó a fines del siglo XVIII en Europa y a inicios del XIX entre nosotros, por parte de sujetos que ante el avance de la gran restauración expresan un pensamiento de emergencia. Y lo hicieron invocando al relato como forma legítima de dar razón y, tal vez, la única forma posible, si bien aclarando que aún no podía escribirse y dejándonos a nosotros la difícil si no imposible tarea. Así nos lo dijo Herder, poco antes de su muerte, en 1803, en sus **Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad**: *En la mayor parte de sus momentos mi obra revela que todavía no puede escribirse la filosofía de la historia humana pero que tal vez pueda escribirse a fines de este siglo o de este milenio*<sup>2</sup>. Y entre nosotros, Juan Bautista Alberdi afirmaba en 1837 que esa Filosofía de la historia no era posible aun entre nosotros porque era *ciencia nueva que nos es desconocida*<sup>3</sup>. También, pues, nos la remitía a nosotros.

Pero si nos ha costado entender eso de que *estamos al final de los siglos* como decía Gracián, no menos fácil nos es aceptar que los relatos - entre ellos el que nos encargaron Herder y Alberdi- se han muerto. Si realmente es así, se nos acabó el discurso de la historia, pues, ¿qué otro dis-

1 Baltasar GRACIAN. **El Discreto**, Barcelona, Plaza y James, 1986, p. 278-279. Las fechas corresponden a la revolución Norteamericana (1776), las Revoluciones Francesas de 1789 y 1848 y la Revolución Rusa (1917); luego nos referimos a la Revolución de Haití (1804), la Batalla de Ayacucho (1824), la Guerra de Cuba (1898) y la Revolución mexicana (1911).

2 Johann Gottfried HERDER. **Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad**, Buenos Aires, Editorial Losada, 1954, p. 14.

3 Juan Bautista ALBERDI. **Fragmento preliminar al estudio del derecho**, Buenos Aires, Editorial Hachette, 1955, p. 42.

curso puede tener la historia si no es el relato? Pues bien, si hay quienes sin preocuparse por los problemas epistemológicos que la aprehensión del devenir humano supone y sin importarles las cuestiones ontológicas de la “naturaleza” de la historia, nos dicen que la historia tocó a su fin y que la narración histórica como lectura o interpretación de un pasado desde un comprometido presente-futuro ya no es posible porque los relatos han pasado a la historia ¿por qué no hemos de decir nosotros, con la misma audacia, o tal vez, sin que haga falta audacia alguna, que lo que dicen que se ha muerto es una historia, precisamente la que no querrían que continuara? En verdad que sí pretenden hacerse cargo de una historia, pero ella ha de ser la de un *continuum* sin sobresaltos, una temporalidad que nos ofrece una superficie lisa, regulada por unas leyes que gracias a la renuncia a mediar los hechos históricos con nuestra demoníaca voluntad, acabarán en una armonía ya visible en el horizonte, un *ésjatos* casi providencial. Nada de aquella constitución de sujetos sociales y políticos emergentes que acababan escribiendo “otra historia” ajena a continuidades y regularidades. En resumen, una historia de la que no podemos escribir una filosofía de la historia, pero sí podremos relatarla en todo lo que nos muestra de contingencias y sorpresas. Porque si la historia estuviera regida por una lógica ajena a lo contingente, no tendría lugar el ejercicio de la voluntad de los seres humanos. Precisamente, las sucesivas restauraciones -esas etapas que se caracterizaron por la represión de toda posible emergencia- todas ellas han invocado principios metahistóricos, fueran ellos el dios de las testas coronadas o las leyes ciegas del mercado como un nuevo dios regulador de las sociedades.

Lógicamente no todas las restauraciones han tenido el mismo signo, ni han surgido en circunstancias históricas equivalentes. La que vivimos en nuestros días podría ser caracterizada como un regreso a un liberalismo clásico, que alcanza en más de uno de sus principales teóricos las más crudas manifestaciones y que ignora y rechaza las fórmulas del keynesianismo, así como las del Estado planificador desarrollado en América Latina, justificando el primero como una respuesta pragmática ante la amenaza del poder de la Unión Soviética como estado socialista y tolerados los segundos como una de las consecuencias de la Guerra Fría. La caída del so-

cialismo real europeo fue entendida como una convalidación de las formas más duras del liberalismo y de la economía política clásica y, a su vez, como la invalidación teórica y práctica de las críticas que el pensamiento socialista de un siglo ha elaborado sobre la sociedad capitalista<sup>4</sup>.

La célebre obra de Keynes **Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero**, aparecida en 1936, perdió su lugar clásico a pesar de que aun en 1960 se la consideraba como la máxima expresión del pensamiento económico capitalista contemporáneo. Aquello que decía el profesor de Harvard, Gottfried Haberler con motivo del décimo aniversario del libro, en 1946, que *únicamente un retrasado o un fanático de mentalidad limitada podría haber dejado de sentir admiración por el genio de Keynes*, quedó sin sustento a pesar de que el fundador de la doctrina no se apartó nunca de una economía capitalista<sup>5</sup>.

Frente a los teóricos de Harvard como el citado, tomó la delantera la escuela económica de Chicago con doctrinarios como Milton Friedman, que generó un neoliberalismo comparable en su fundamentación teórica a la de Friedrich Hayek, de quien hablaremos luego, escuela cuyo impacto entre nosotros ha sido decisivo para la invalidación y desmontaje del Estado planificador latinoamericano, así como de los aspectos comunes que ha tenido con el de bienestar<sup>6</sup>.

Así, pues, si bien durante la vigencia de aquellas formas de estado los escritos de Adam Smith no tuvieron vigencia y tan sólo integraron el universo de los clásicos del liberalismo, por obra de los neo-liberales se ha

4 Martín HOPENHAYN. "Crisis de legitimidad en el Estado Planificador", en su libro **Ni apocalípticos, ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina**, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 1994.

5 Robert LEKACHMAN. **Teoría general de Keynes. Informes de tres décadas**, México, Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 281 y 297.

6 De acuerdo con el sociólogo y politólogo chileno Martín Hopenhayn distinguimos entre "Estado Benefactor" y "Estado Planificador", partiendo de la base de que el primero ha sido siempre una de las formas del Estado Capitalista, mientras el segundo, típico de América Latina, se ha movido entre formulaciones capitalistas socializadas, tal el caso del peronismo o del varguismo y formas socialistas como ha sido el caso de los gobiernos de Salvador Allende, de Velazco Alvarado, o el comunismo de Fidel Castro. Por lo demás el papel del Estado tiene largos e importantes antecedentes en la conformación de los Estados-naciones latinoamericanos.



regresado a ellos y a la antropología que expresan. Otra vez su intrépida confianza en la primacía de los motivos económicos egoístas y en la amplitud de la capacidad de autoajuste de los mercados competitivos, ha retomado vida. El ser humano es, otra vez, siguiendo el conocido texto de Smith *conducido por una mano invisible a promover un fin que no entra en sus intenciones*<sup>7</sup>. Despolitización y muerte de las utopías acusadas de haber desviado a la humanidad de los principios espontáneos que deberíamos dejar actuar en nosotros. *Con Adam Smith* -nos ha dicho Harold Lasky- *las máximas prácticas de la iniciativa comercial alcanzaron el grado de una teología*<sup>8</sup>. Este regreso a Smith nos arroja luz sobre aquellos aspectos no siempre claros del milenarismo secularizado que vivimos, por lo mismo que hay aquí una providencia que nos asegura un *ésjatos* feliz al que debemos esperar, aun cuando ello sea en condiciones que, desde el punto de vista de un humanismo, sean atroces.

Pues bien, no cabe duda de que estamos pasando una época que todos coinciden en considerarla como de crisis. Los hechos históricos vividos han generado en unos un “desencanto” y, en otros, euforia y triunfalismo. Para unos, el “más allá” de la historia es tan sólo un mundo de brumas en el que no se perfilan alternativas, para otros, el “más allá”, el antiguo *ésjatos*, ya lo tenemos en las manos y hemos entrado en el “estado universal homogéneo”, una especie de post-historia. No cabe duda que aquello que decía Juan Jacobo Rousseau en su **Emilio** de que *Nos acercamos al estado de crisis y al siglo de las revoluciones*, no expresa una crisis como la nuestra en la que hay palabras, como la de revolución, que han desaparecido del vocabulario político. Claro está que las grandes restauraciones han surgido en Occidente como consecuencia del fracaso de una gran revolución y que aun cuando el nombre de ésta deje de circular, no se encuentra nunca ausente en cuanto todo se dice o no se dice en relación con ella. *La contra-revolución* -dice Hannah Arendt pensando en

7 Adam Smith. **La riqueza de las naciones**, México, Fondo de Cultura Económica, 1958, p. 402.

8 Harold LASKY. **El liberalismo europeo**, México, Fondo de Cultura Económica, 1981, p.156.

Javier de Maistre, uno de los grandes teóricos de la Restauración- *siempre ha estado ligada a la revolución*”<sup>9</sup>.

Pero, más allá del “desencanto” y de la euforia de unos y de otros, la crisis está presente y, como toda crisis, cargada de lecciones. Develamiento de lo que se habría perdido e incitación a un reencuentro. Si la crisis ha sido caracterizada como una “caída de referentes” que desarmó un discurso que había sido elaborado durante más de un siglo, no ha caído la posibilidad de reconstitución de otro discurso, no ajeno a aquél, en cuanto tiene como sujeto a los seres humanos individuales, concretos y no a sujetos transhistóricos, como lo fue la Humanidad en los positivistas o como lo es el mercado para el liberalismo de inspiración neo-smithsoniana de nuestros días. La crisis es la etapa de maduración de las futuras emergencias y la prueba de algo que aterroriza a aquéllos que pretenden haber ingresado en un “remanso” definitivo de la historia, a saber, su discontinuidad. Para una generación habituada a pensar la historia en términos de estructuras y de sistemas, la crisis constituye un instrumento analítico decodificador y reorientador. Diremos, pues, con Romain Rolland, preparémonos para la nueva historia<sup>10</sup>.

## 2. Los triunfalismos de nuestros días y la “globalización”

Dentro de ese marco de crisis han surgido las grandes ideologías pujantes de nuestros días, el neo-liberalismo y el neo-conservadurismo. Casi a la par con ellas tomó cuerpo el pos-modernismo, tendencia que expresa aspectos de la crisis contemporánea y cuya recepción en América Latina no ha tenido la fuerza de otras corrientes filosóficas, como fue, por ejemplo, en su tiempo, el existencialismo. Pues bien, las tres grandes ideologías mencionadas se han dado, si bien con diferentes tipos de inversión pero con evidentes conexiones, en relación con un hecho mundial que se conoce con el nombre de globalización y del que nos ocuparemos ahora. El tér-

9 Juan Jacobo ROUSSEAU. El contrato social, en *Oeuvres Complètes*, Paris, Dallimard, Tomo IV, p. 468; Hannah ARENDT. *Sobre la revolución*, Madrid, 1988, p. 18.

10 Randolph STARN. *El concepto de crisis*, Buenos Aires, Ediciones Megalópolis, 1976.

mino citado expresa una de las notas típicas de la realidad económica contemporánea y habría sido puesta en circulación, según González Vargas, a partir de 1988. Por cierto que este fenómeno tiene lejanos antecedentes por lo mismo que el internacionalismo moderno no ha sido nunca ajeno al desarrollo del capital y como fenómeno comenzó ya a percibirse claramente desde la segunda mitad del siglo XVIII, época de fuerte expansión colonial europea y alcanzó sus primeras formas de consolidación a lo largo de todo el siglo XIX. Precisamente Juan Bautista Alberdi decía en 1837 que

*nada es parcial hoy, nada es aislado en el sistema general de los negocios humanos. La unidad del género humano es cada día más sensible, cada día más íntima. La prensa, el comercio, la guerra, la paz y hasta el océano que parece alejar a los pueblos y que en realidad los aproxima, son tantos otros vehículos que la robustecen más y más<sup>11</sup>.*

En la cita que hemos leído aparecen dos factores de los que tenemos que hablar, el comercio como sistema mundial de relación y las tecnologías que desde aquella época han ido acortando distancias y tiempos. Pero también aparece la inquietante pregunta acerca de qué es lo que se manifiesta y a la vez se oculta en la expresión “unidad del género humano”. Tal inquietud aparece con toda crudeza a propósito justamente, de la globalización. Pues bien, en un intento de caracterizar a este fenómeno deberíamos comenzar señalando que supone una racionalidad, la que si bien le es específica, tiene su origen en una comprensión mercantil de las relaciones humanas cuya categoría básica y, podríamos decir absoluta, es la mercancía. Esto explica la tendencia hacia la desnacionalización de las relaciones, así como la denuncia del Estado en la medida que esta institución pueda ser un impedimento para la libre circulación de capitales que han pasado a ser transnacionales, por lo menos cuando esto conviene a los pro-

---

11 Juan Bautista ALBERDI. **Fragmento preliminar**, ed. cit. p. 69; Alvaro GONZALEZ VARGAS. “La Globalización”, en **Tópicos de humanismo**, San José (Costa Rica) Universidad Nacional, nº 10, 1995. El término “globalización” habría sido usado en su sentido actual, por primera vez, en un informe del Gobierno Canadiense del año 1988.

cesos de acumulación. Surge dentro de esto el “mercado mundial” o “mercado total” para cuyo funcionamiento pleno se debe lograr que la competitividad se extienda a todos los ámbitos de la vida social, al llamado “orden extenso”. Y como se parte del presupuesto de que el mercado posee sus leyes propias que no han de ser interferidas, se tiende impulsivamente hacia la despolitización del Estado y de la sociedad civil. Dentro de esto se encuentran todas las políticas de “fragmentación” puestas en marcha. La política subsiste, por cierto, pero reducida ahora a una técnica al servicio de la acumulación de capital en términos cuantitativos jamás pensados, proceso del cual los Estados han de ser garantes.

Así pues, el antiguo “Estado-nacional” corre el riesgo de perder esta cualificación que lo caracterizó desde los orígenes de las actuales naciones. Por lo demás, para “desnacionalizarse” convenientemente ha de entregarse a una política, si es posible total, de violenta desregulación de las leyes de trabajo que defendían al obrero de la voracidad del capital; debe privatizar todos los servicios sociales sobre los que se montó el Estado benefactor o sus formas equivalentes, debe establecer una total apertura que favorezca una competitividad transnacional, inclusive en la producción de la propia cultura; debe aceptar controles y evaluaciones en la medida en que los países “en vías de desarrollo”, como los denomina el Banco Mundial, han quedado sometidos a una abrumadora deuda externa. Si la deuda de las Guerras de Independencia, contraídas con la Banca Baring a partir de 1810 se concluyeron de pagar en casi todos nuestros países en las décadas de 1970-1980, ¿cuándo podrá ser cancelada una deuda que es incalculablemente mayor? Evidentemente ya no serán dos siglos. Como remate de todo esto el ordenamiento de la vida humana sobre las categorías de “polarización” y de “exclusión”: la primera manifestada como un proceso creciente de distanciamiento entre pobreza y riqueza y la segunda, como constitución de una masa de población en un estado de marginación social y política. La globalización, si nos atenemos a lo que hemos dicho es, pues, la expansión de un complejo poder transnacional organizado sobre un régimen de competitividad y concentración de capital crecientes, que impulsa una relación jerarquizada y de dependencia entre el mercado-mundo y los Estados-nacionales subordinados o satélites, condiciona la autono-

mía y la soberanía de éstos y de sus instituciones y genera cambios profundos y negativos en las relaciones sociales y en las condiciones de vida de amplias capas de población marginada. Resulta evidente que la categoría de “capital transnacional” tiene sus bases nacionales de operaciones y que su funcionamiento no es ajeno a la actual división mundial “Norte-Sur”, figura de los modos actuales de dependencia que no ha desplazado a la categoría de “Tercer Mundo” la que estaría señalando otro de los ejes de aquellos modos<sup>12</sup>.

### 3. El pecado de conocimiento y los fundamentalismos

La ideología sobre la que se apoya principalmente este proceso apunta a subrayar la auto-regulación de los procesos económicos y a limitar el ámbito de lo social y de lo político desde un anti-racionalismo y un anti-voluntarismo. La conferencia que Friedrich Hayek pronunció con motivo de la recepción del premio Nobel, en 1974, se titulaba significativamente: “La pretensión del conocimiento”. En ella, que expresa la visión contemporánea más radical de aquellas tendencias, subrayaba, precisamente, los peligros que implican la razón y la voluntad cuando los humanos creen poder orientar procesos que escapan a sus manos debido a su extrema complejidad. *Para que el hombre en su empeño por mejorar el orden social, no haga más daño que bien -dice allí- habrá de convencerse de que en este campo, como en todos aquellos en los que prevalece este tipo de organización esencialmente compleja, no puede adquirir el conocimiento completo que le permite dominar los acontecimientos posibles.*

Pues bien, el mercado, institución originaria y modélica de la sociedad humana, constituye precisamente un conjunto de fuerzas espontáneas que “aunque no las comprendamos nos ayudan a vivir”. De este modo aparece en el neo-liberalismo contemporáneo el mito de la mano invisible del liberalismo clásico. ¿Cómo hacer ciencia de unas “fuerzas espontáneas” que no comprendemos y que lo que sabemos de ellas es tan sólo que debemos dejarlas libres porque nos son “benéficas”? Sin embargo sobre esas

---

12 Alberto GAGO. *Las nuevas tendencias de la globalización: polarización y exclusión*, Fundación Bariloche, 1996.

“fuerzas” funda Hayek su pretendido saber científico, el que se apoya en todo momento en lo que podríamos caracterizar como un “recurso a la ignorancia”, inversión total del clásico comienzo cartesiano que exigía organizar la ciencia desde un saber y no desde un ignorar y que aquí funciona como elemento metodológico inicial del “sistema”. Ricardo Gómez ha mostrado de modo irrefutable el seudocientificismo sobre el que se apoyan tanto Popper como Hayek y ha denunciado, a propósito del “recurso de ignorancia” del último el absurdo y falso dilema sobre el que se monta: *O conocimiento total o no-conocimiento en absoluto* fórmula que viene a ser un *revival* de los sofismas más vulgares de la sofística<sup>13</sup>.

Debemos, pues, abstenernos de interferir en los procesos económicos por lo mismo que según parece, ellos guardan su secreto. Por iguales motivos debemos renunciar a establecer normas de justicia social, pues, de hacerlo estaríamos cayendo otra vez en formas de planificación, las que siempre serán imperfectas a más de inconvenientes debido a que es imposible adquirir un conocimiento completo que nos permita entender todos los acontecimientos. De igual modo sucede con las necesidades cuya satisfacción únicamente se lograría si pudiéramos alcanzar aquella imposible e inconveniente planificación total. Además, poner las necesidades como cuestión prioritaria en relación con lo económico, es un error, en cuanto que el ser humano desde el punto de vista del mercado, categoría ordenadora de toda la vida social, no es un sujeto de necesidades, sino de preferencias y, en relación con ellas, goza “de las más absoluta libertad de elección”. También echando mano del “recurso de ignorancia” nos dice que no es posible establecer una relación entre salario y necesidades. Por lo demás, el mercado no tiene como indicadores básicos los salarios, sino los precios e invertir los términos llevaría a interferir en el libre desarrollo de la competencia. El salario ha de tener, pues, como referente a los precios y no a las necesidades, por lo mismo que, como lo dice Franz Hinkelammert *toda humanidad se agota en el destino de la maximización de ganancias*. De más está decir que desde esa posición no se está lejos del concepto de “humanidad

---

13 Friedrich HAYEK. *¿Inflación o pleno empleo?*, Madrid, Unión Editorial, 1976; Celso LAFER. *La reconstrucción de los derechos humanos*. Un diálogo con Hannah ARENDT, México, Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 150; Ricardo J. GOMEZ. *Neoliberalismo y seudociencia*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1995, p. 182.

dad superflua” sobre el que se fundan todos los racismos. Por último, es asimismo en relación con la imposibilidad e inconveniencia de toda forma de planificación -apoyada siempre esta afirmación sobre el “recurso de ignorancia”- que las propuestas ecologistas en defensa de la naturaleza, resultan inválidas. Así como los precios se antepusieron a los salarios, del mismo modo se los antepone a cualquier proyecto de defensa del medio ambiente.

Dejado, pues, el mercado bajo la protección de la mítica mano invisible, podremos aproximarnos a la “competencia perfecta”, concepto límite desde el que se ordena todo el “sistema”. Impedir esa marcha nos podría llevar al “caos”. Estamos así ante otro concepto límite que junto con el anterior nos señala las opciones básicas sobre las que funciona una ética, a saber, la que se mueve entre la aceptación del mercado como ámbito ajeno a la voluntad humana y el rechazo de la justicia social planificada, en cuanto seducción utópica. Ética que tiene sus correspondientes “virtudes” derivadas de aquellos contrarios: la humildad, que es renuncia de la razón y de la voluntad y, muy particularmente, de la razón utópica y el orgullo que rige a esta última. Estamos, pues, ante un maniqueísmo que ordena el mundo entre el orden y el caos, el bien y el mal y divide a los seres humanos en creyentes del mercado y del capital y en pecadores que no tienen fe en aquella mano invisible y la obstaculizan con su “orgullosa” razón. Se ha concluido, pues, en una teología tal como lo decía Harold Lasky del liberalismo clásico. La “pretensión de conocimiento”, título de la conferencia de este premio Nobel, es un remedo secularizado del pecado original. Nada de extraño tiene, además, que esta ideología compatibilice con un milenarismo que anuncia el fin catastrófico del “Reino del Mal” y como lo decía Ronald Reagan, anuncie el reino milenarista de “la ciudad que brilla en las colinas”<sup>14</sup>.

Evidentemente estamos frente a un fundamentalismo liberal-tecnológico.

---

14 Franz HINKELAMMERT. **Crítica de la razón utópica**, San José (Costa Rica), Ediciones DEI, 1984, Cfr. cap. II “El marco categorial del pensamiento neoliberal actual” y **Democracia y totalitarismo**, segunda edición, San José, Ediciones DEI, 1990, cap. V “Del mercado total al imperio totalitario”. José Luis REBELLATO. **La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, Liberación**, Montevideo, Multiuniversidad Franciscana de América Latina y Nordam Comunicad, 1995, cap. I “Los supuestos éticos del neoliberalismo”.

crático que nos pone ante el inquietante panorama mundial de los fundamentalismos con los que es de temer se va a abrir el siglo XXI. Como lo ha mostrado Hinkelammert y también Hopenhayn, este fundamentalismo es una utopía que se apoya en un imaginario mítico y, a la vez, en la realidad expansiva mundial de la tecnología. Paradojalmente ha sido desde esta utopía que ha surgido el slogan de la muerte de las utopías. Ella tiene su antecedente dentro de las formas de pensamiento utópico que caracterizaron el despertar de la modernidad, no en Tomás Moro que dio lugar a los ensayos comunitarios de Don Vasco de Quiroga, una de nuestras primeras empresas humanísticas, sino en Francis Bacon y su **Nueva Atlántida**, que ahora ha venido a desplazar los rezagos de aquélla. Se trata, sin embargo, de un Bacon incorporado dentro de los marcos de un fundamentalismo que hace de su utopía, nueva paradoja, una anti-utopía, una utopía cuyo objetivo es el congelamiento del futuro y cuyo secreto se encuentra en una perversión del concepto mismo de fundamento. Ya no se trata, en efecto, del *didónai lógon*, del “dar razón”, sino del no darla y, sin embargo, fundamentar las opciones fijando de modo dogmático las opciones. Es una fundamentación que se construye como incompatible con toda contingencia, aun cuando se trate de hechos históricos. El fundamentalismo del que estamos hablando, que ha crecido, entre otros hechos, como consecuencia del debilitamiento de los movimientos de justicia social -cuya vida únicamente es posible en cuanto son portadores de futuro- ha despertado con violencia y despertará otros fundamentalismos no menos violentos.

Habíamos hablado de los fenómenos de “polarización” y de “exclusión” como consecuencias de la globalización del mercado. Pues bien, en relación directa con ellos se están organizando y se organizarán, presumiblemente, los diversos fundamentalismos que se dan en América Latina paralelamente al fundamentalismo liberal-tecnocrático. Unos, en su apoyo, otros como formas irracionales de resistencia.

De todos modos es conveniente no confundir los movimientos de autodefensa que generan muchos sectores sociales en América Latina, ya sea regresando a la religión, ya apoyándose en diferencias étnicas o simplemente poniendo en juego prácticas populistas de espíritu nacionalista, con fundamentalismos. De hacerlo caeríamos en la misma injusticia con la que



se descalifican legítimas reivindicaciones de los países del Tercer Mundo<sup>15</sup>.

#### 4. Resistencia, emergencia y democracia

¿Cuál sería una respuesta inteligente ante todo este mundo que se nos presenta bajo las apariencias contradictorias de la globalización y de la fragmentación, fenómenos típicos, tal como se dan ahora, de la restauración que estamos viviendo? No cabe duda que debería ser una respuesta dialéctica, vale decir, que surja de esa misma realidad señalando en ella los anticipos de su *Aufhebung*, para lo cual habrá que partir de la “realidad” que es encubierta por esa “realidad”, señalando las prácticas de encubrimiento. Intentaremos aproximarnos a esta propuesta desde tres conceptos que son axiales en toda esta lectura heterodoxa de lo que es este fin de siglo: resistencia, emergencia y democracia.

La primera, la resistencia, es categoría que acompaña a las grandes declaraciones revolucionarias de la segunda mitad del siglo XVIII. Así, en la Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, se pone entre los derechos inalienables de todo ciudadano el de la “resistencia a la opresión”. Pues bien, el fruto de esas grandes revoluciones ha sido, como lo ha señalado Bobbio, el establecimiento de la democracia moderna y ella, hasta nuestros días, se ha caracterizado por la normalización, dentro de sus instituciones, de aquel “derecho”. Y cada vez que esa democracia ha entrado en crisis entre otros motivos, fundamentalmente, porque ha primado en ella la injusticia, el principio de resistencia se ha salido de sus cauces institucionales y ha regresado a los ciudadanos, sin mediación. El fenómeno quedó patéticamente dibujado por José Martí: *Un hombre ha muerto -nos dice-; la ley lo mata ¿Quién mata la ley?*<sup>16</sup>. La dialéctica que suponen ambas muertes, que no es simple es, sin más, la de nuestra historia. Nuestros anarquistas de fines del siglo pasado e inicios de éste, frente a un derecho injusto, no se organizaban en “sindicatos”, sino que con to-

---

15 Martín HOPENHAYN. *Ni apocalípticos ni integrados*, ed. cit. cap. titulado “Desencantados y triunfadores camino del siglo XXI: una perspectiva de atmósferas culturales en América del Sur”.

16 José MARTÍ. *Obras escogidas*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, Tomo I, 1992, p. 84.

do el sentido moral y político de los términos, lo hacían en “sociedades de resistencia”. En nuestros días Alain Touraine, en su intento por rescatar la democracia frente a la crisis contemporánea, define al “sujeto”, fundamentalmente el sujeto político, desde la categoría de “resistencia”, a la que entiende como afirmación de libertad<sup>17</sup>.

A propósito del concepto de emergencia y teniendo en cuenta los fenómenos de polarización y de exclusión y algunas de sus manifestaciones, diremos ahora confirmando palabras anteriores, que no todo fundamentalismo es emergente, ni toda emergencia es fundamentalista. Dentro del espacio que nos abre el último enunciado pretendemos, pues, colocarnos. Debemos decir, por de pronto, que la categoría de emergencia es relativamente nueva. Hizo su aparición en el campo de la biología en las primeras décadas de este siglo, dentro de la problemática de la evolución. Apareció entre nosotros en los escritos de Miguel Angel Virasoro y de Nimio de Anquín, principalmente, quienes elaboraron sendas ontologías del “ente emergente”, en las décadas de los 50 y 60. En nuestros días la negación de toda emergencia implicada en la ideología del fin de la historia, así como su desconocimiento e invalidación dentro de formas extremas del discurso pos-moderno, la han hecho reflotar. Frente a las categorías de lo “frío”(cool), de lo “blando”(soft) y de lo “débil”(debole) con las que se intentan desdibujar las aristas de la vida de los pueblos, la tormenta de los fundamentalismos, el terrorismo, las guerras “de baja intensidad”, las “guerras interétnicas”, las guerras civiles, las guerrillas, los alzamientos campesinos, los saqueos de supermercados y puebladas, la desocupación y el hambre, les quitan consistencia y exigen otras formas discursivas. Es evidente que no hay un solo vocabulario del “desencanto”, sino varios y que el de los oprimidos no coincide con el de los escritores burgueses que militan en el pos-modernismo. Por lo demás, lo emergente no es necesari-

---

17 Norberto BOBBIO. **El tiempo de los derechos**, Madrid, Ed. Sistema, 1991, cap. “La resistencia a la opresión, hoy”; Alain TOURAINE. **¿Qué es la democracia?**, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, cap. “La libertad del sujeto”; Javier MUGUERZA. **El fundamento de los derechos humanos**, Madrid, Ed. Debate, 1988, cap. “La alternativa del disenso”; Santiago CASTRO GOMEZ habla de “resistencia” como un ejercicio de “racionalidad crítica”, en **Crítica de la razón latinoamericana**, Barcelona, Puvill editor, 1996, p.41.

riamente lo “nuevo” y puede ser fuertemente residual. De todos modos, toda emergencia se da dentro del marco de lo contingente, condición de posibilidad de lo nuevo. Se constituye, además, en relación dialéctica con la cultura de dominación en la medida en que desde ésta se ignora, excluye, desconoce, rechaza o reprime ciertas áreas de experiencia que entran en la categoría hegeliana de la “existencia inútil”, a saber, todo lo que no compatibiliza con la “razón”, entiéndase, la racionalidad imperante. Y la emergencia, así como la resistencia, no se han de resolver siempre en simples gestos fragmentarios. Por último, la categoría de emergencia se ha visto reforzada con el reconocimiento de que los movimientos sociales tienen su lógica y su racionalidad, la que no es por cierto, absoluta y resulta, por eso mismo, integrable desde su diferencia. Aquel principio de diferencia que hace que ciertas emergencias no sean fácilmente legibles, es uno de los hechos que es ignorado por la “lógica del mercado” que apunta a crear el consumidor indiferenciado. En fin, ningún orden social dominante y, por lo tanto, ninguna cultura dominante agotan toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana<sup>18</sup>.

Hablaremos ahora del último concepto: la democracia. Diremos que ante ella estamos frente a una paradoja en cuanto podemos decir que es palabra vieja -tiene más de dos milenios- pero que es idea nueva. Es la palabra con la que deberíamos abrirnos al nuevo milenio, remozada en sucesivos momentos a partir del siglo XVIII, desde el eje fundamental de los derechos humanos. Frente a la globalización que estamos viviendo ahora en democracia, debemos afirmar que la economía de mercado no la supone. La prueba está en que nuestro ingreso en aquel proceso mundial se produjo inicialmente por obra de la sangrienta dictadura militar instalada en el poder en 1976. Y ello es así porque a la economía de mercado, en su forma pura, no le interesan ciudadanos, sino consumidores. Y si bien el mercado libre puede coexistir y coexiste, como lo estamos viendo, con la democracia, no es condición suficiente, ni menos determinante de ella. Un

---

18 Raymond WILLIAMS. *Marxismo y literatura*, Barcelona, Ediciones Península, 1980; Susan BUCK-MORSS. *Origen de la dialéctica negativa*. Th. Adorno. W. Benjamin y el Instituto de Frankfurt, México, Siglo XXI, 1981, p. 153.

poder tiránico, en efecto, puede ser altamente eficaz en favor del proceso de acumulación de capital, mientras que un régimen democrático, en la medida que se organice sobre el principio de los derechos humanos, interfiere inevitablemente en lo que podría ser una libertad absoluta de mercado, tal como lo desearían los teóricos que hemos visto. La democracia se nos presenta, de este modo, como un difícil equilibrio y como una constante reformulación de políticas en un plano que puede llegar a límites altamente conflictivos. Esto no es un mal sino que es la condición agónica de ahora y de siempre de la vida en democracia, tal como debe y debió darse en una sociedad de economía “libre”, o de economía planificada, en cuanto también es dable alcanzar fórmulas en las que compatibilicen planificación y democracia.

Por último, dos palabras sobre la importancia que la democracia tiene en cuanto ámbito de lo político. Únicamente en ella puede alcanzar plenitud el individuo humano en cuanto ciudadano y la ciudadanía -como lo dice Hannah Arendt- *es el derecho de tener derechos*. Solamente desde ella se puede hablar plenamente de derechos humanos<sup>19</sup>.

## 5. El estallido del “mercado total”

Desde estos tres conceptos, a saber, los de resistencia, emergencia y democracia pretendemos llevar adelante aquella interrogación dialéctica de la que hablábamos. La globalización, más allá de sus manifestaciones relacionadas con milenarismos y fundamentalismos, se nos presenta como una nueva restauración. Si pretendiéramos caracterizar a las grandes restauraciones generadas en Europa, que son las que han influido sobre nuestro desarrollo histórico y cultural, tendríamos que referirnos a esa tendencia negativa de la modernidad que se caracteriza, según lo ha señalado Hannah Arendt, por la exclusión de lo político y, de modo particular, por la represión sistemática y muchas veces prolongada de los movimientos políticos laborales. Pensemos en la represión posterior al 48 en toda Euro-

<sup>19</sup> Celso LAFER. *La reconstrucción de los derechos humanos*, ed. cit., p. 177.

pa; o en la que siguió a la Comuna de París; o la que se instaló en la Unión Soviética claramente a partir de 1930. Para todas había concluido la historia, pero para ninguna tal vez con tanta carga discursiva y con tanto poder mundial, como ésta que ahora vivimos. Por cierto que el debilitamiento de lo político y el control de las formas de politización, así como la pérdida de fuerza de los sectores laborales, no se han llevado adelante con las mismas prácticas y, no cabe duda, que las actuales técnicas de fragmentación -entre ellas la “desregulación del trabajo”- son inéditas<sup>20</sup>.

Habíamos visto que el capitalismo en su expansión había generado un internacionalismo y que invocaba en sus orígenes la cuestión de la “unidad del género humano”. En eso están los antecedentes históricos de la globalización que invoca, entre las virtudes del mercado mundial, la constitución de una especie de *cosmópolis*. El cosmopolitismo -al que tantos pensadores latinoamericanos han adherido- ha tendido a ablandar, tal como puede vérselo desde sus orígenes en los cínicos y los estoicos hasta Kant, las divisiones entre los pueblos, hecho que es visible asimismo en la globalización. Aquellas antiguas tendencias, sin embargo, pensaban todas en una ciudadanía mundial y eran, fundamentalmente proyectos políticos. Hablaban, además, de una unidad que integraba lo diverso sin apoyarse en categorías abstractas como es la mercancía y en eso radicaba su fuerza. Su ideal quedaba realizado cuando dos individuos de distinta raza, religión, lenguaje, condición social o género, se sentían ciudadanos, sin perder sus diferencias. La globalización, por el contrario, es más bien un principio de uniformidad y lo diverso interesa en vistas de la conveniente fragmentación como vía eficaz de despolitización. Esto explica, además, la indiferencia respecto de los regímenes políticos como lo prueba el hecho de que el mercado mundial se desarrolla normalmente en países en los que rigen gobiernos autoritarios, en otros en los que el autoritarismo ha entrado en crisis, en países gobernados por oligarquías y, como lo hemos ya dicho, hasta se presenta como generando la libertad política de las democracias

---

20 Hannah ARENDT. **La condición humana**, Barcelona, Editorial Paidós, 1993, parágrafo 30 “El movimiento de la labor”.

desde el principio de la libertad de mercado. Y ya hemos dicho que esto es una falacia. Ricardo Gómez ha mostrado, además, cómo esas democracias de las que el neo-liberalismo sería su promotor y garante están condicionadas al mismo en un doble sentido: si se exceden en el ejercicio democrático deben ser reemplazadas por gobiernos autoritarios que las “reencaucen”; y, en relación con lo anterior y para resguardarse de todo exceso la “democracia” no debe extenderse hacia todos los sectores de la sociedad. Si a todo esto sumamos que la globalización no ha favorecido una nivelación entre países ricos y pobres, sino que ha ahondado sus diferencias y que ha generado pobreza aun en el seno mismo de la riqueza, se explica que haya quienes, pensando en términos de milenio, anuncien el estallido del mercado global. *Las crisis financieras y de las bolsas de valores* -dice Win Dierckxsens, con palabras de sabor escatológico- *no tendrán precedentes en la historia y con ello se desarticulará el mercado mundial*<sup>21</sup>.

La globalización viene acompañada y, en buena medida, condicionada por otros fenómenos que suelen serle atribuidos: la globalización de la tecnología y la de las comunicaciones, hechos extraños a los antiguos cosmopolitismos. En realidad, si bien estos acelerados procesos han llevado las formas diversas de competencia a sus más altos niveles e intensidad, no necesariamente integran el mismo fenómeno. A su vez, la aceleración tecnológica, en particular la relacionada con la electrónica, al incidir sobre el rendimiento y la calidad en el trabajo, ha obligado a una recomposición laboral provocando un desempleo que se suma al desempleo estructural que exige el neoliberalismo como cuota necesaria para el control de salarios y el aumento de acumulación. La recomposición ocupacional, derivada del impacto permanente de la tecnología interesa al mercado en cuanto impone nuevos niveles de competitividad, pero no es propiamente un efecto de mercado. En cuanto a la tecnología -en particular la electrónica- que con su mundialización ha llevado a modificaciones profundas en todos los niveles, incluido el de la vida cotidiana, recordemos que Platón decía que es

---

21 Win DIERCKXSENS. *De la globalización a la perestroika occidental*, San José, Costa Rica, ediciones DEI, 1994, p. 174; Ricardo J. GOMEZ. *Neoliberalismo y seudociencia*, ed. cit., p. 175.

muy hermoso hacer cada vez mejores cítaras, pero que mucho más bello es saber tañerlas.

Tampoco en sí mismos la trasnacionalización, así como la constitución de mercados regionales, son fenómenos que deben ser vistos como negativos. En verdad, el ideal sería el de abandonar de una vez para siempre los nacionalismos agresivos, así como los regresos irracionales a la tradición que suelen acompañarlos, como también no caer en la pérdida de un horizonte de nacionalidad. Recordemos, una vez más, lo que nos dice Hannah Arendt a propósito de la trilogía "Estado-Pueblo-Territorio" sin la cual los derechos humanos no son posibles. Justamente desde esas categorías deberían organizarse los mercados regionales, como son los nuestros, el Mercado Andino, el Mercosur y otros, de modo tal que su impulso de crecimiento tenga un ingrediente endógeno que contrarreste los aspectos negativos de los impulsos exógenos, que en sí mismos tampoco son negativos. Respecto de las integraciones nacionales y territoriales, que podrían llegar a generar formas compartidas de soberanía, no se ha de olvidar que así como el capital trasnacional ahora promueve aquellos mercados regionales, también puede, en cualquier momento, movilizar guerras, como han sido los conflictos petroleros entre Paraguay y Bolivia en 1932 y entre Perú y Ecuador en 1941, promovidos en ambos casos por multinacionales enfrentadas entre sí, las mismas que ahora hablan del fin de las ideologías y de la historia y predicán un mundo homogéneo y, en fin, ¿no se habla en nuestros días de lo que podríamos considerar como crisis de competitividad en las que ésta ha adquirido forma de "guerras comerciales" como es el caso de Japón y Estados Unidos? A todo esto se han de agregar las "tensiones" o contradicciones que rigen la marcha del neo-capitalismo tal como las denomina Ricardo Gómez: necesidad de promover el intervencionismo de Estado para asegurar la "libertad" de mercado; promoción de las democracias, sobre la base del respaldo potencial de la "dictadura necesaria"; rechazo de los gastos que ocasiona la justicia social y promoción de los gastos necesarios para ejercer todas las formas de represión y de control sociales contra todos aquéllos que no se resignen a considerar como "natural" la injusticia; y en fin, identidad categorial entre el "mercado perfecto" de los teóricos del neo-liberalismo y la "planificación perfecta" de algunos de los teóricos del comunismo. Tal vez estos hechos y tendencias

potenciales y actuales lleven al estallido del mercado global<sup>22</sup>.

Otro efecto de la globalización que en sí mismo no es rechazable se encuentra en la limitación del intervencionismo estatal y en cierta desconfianza, justificada por cierto, respecto del espíritu de planificación. No resultan, sin embargo, aceptables aquellas renunciaciones que inciden sobre la justicia distributiva, como tampoco la apología de la iniciativa privada y su fundamentación ideológica que se enmarca dentro del mito de la mano invisible. Lo privado y lo público han de ser indudablemente redefinidos sobre nuevos términos y respecto de la planificación no habrá de temerse establecerla sobre ideas reguladoras, aun cuando ellas tengan el signo de la utopía. No olvidemos, por lo demás, que la globalización del mercado, como condición para la consecución milenarista del “estado universal homogéneo” es también utópica. Esto, sin embargo, no la convalida, pues, de lo que se trata es de la legitimación de las ideas reguladoras, tarea que hace del ejercicio utópico también una forma de saber crítico.

Por último, diremos dos palabras sobre la moral. Paralelamente con el neo-liberalismo como ideología de la globalización del mercado se produjo, en el campo de la filosofía, de la literatura y las artes plásticas, el fenómeno del pos-modernismo. Este movimiento que ha tenido teóricos importantes, así como divulgadores adocenados, posee méritos que no pueden ignorarse. Uno de ellos es el derivado del ejercicio de formas de ultra-crítica, dentro de los términos de un discurso paradójico, insostenible en sí mismo, pero que ha llevado como respuesta a una ampliación y profundización de la crítica. Pues bien, este movimiento supone una moral, sea porque expresa formas de conducta tales como las generadas por la sociedad de consumo -las conductas de un ideario nuevo desde los términos de un anti-racionalismo y un anti-voluntarismo congruentes con la ideología neo-liberal. Como lo señala Hopenhayn *la retórica posmoderna ha sido provechosamente capitalizada por el neoliberalismo para poner al día su ansiado proyecto de hegemonía cultural*<sup>23</sup>.

Frente a esto hemos de decir que así como es indispensable rescatar,

22 Ricardo J. GOMEZ. *Neoliberalismo y seudociencia*, ed. cit., p. 178-184

23 Martín HOPENHAYN, *Op. cit.*, p. 165.



desde los nuevos niveles críticos, todo el riquísimo bagaje de las ciencias sociales elaboradas en nuestras tierras desde la década de los 60, del mismo modo se impone la tarea de consolidar una línea de desarrollo de una moral de la dignidad humana, cuyos inicios se encuentran en los comienzos mismos de nuestra constitución como sociedades incorporadas a la modernidad. La crítica a los relatos, que es una crítica a la Filosofía de la historia, crítica que por lo demás no es nueva en cuanto que cada época ha propuesto su “episteme”, -y de este acto no son ajenos ni los mismos posmodernos- habrá de tenérsela en cuenta para el momento en que nos sintamos en la necesidad de cumplir con el mandato de Johann Friedrich Herder, así como con la insinuada propuesta de Juan Bautista Alberdi. El derecho a los relatos -que no necesariamente se resuelve en fabricar filosofías de la historia- es el derecho irrenunciable al ordenamiento de nuestros saberes y de nuestras prácticas desde nosotros mismos y que esta época nos impone, tal vez más que ninguna otra.

## **6. ¿Qué hacer con nuestra universidad?**

Dijimos que el “mercado total” impulsado por el proyecto de hegemonía cultural y social que lo acompaña se ha extendido a lo que ha sido caracterizado como “orden extenso”, vale decir, el conjunto de todas las instituciones que han de quedar incorporadas funcionalmente a aquél en su exigencia de máxima eficacia y rendimiento. Y dentro de ese “orden extenso” se encuentra la universidad.

Pues bien, la pregunta es si la universidad y, en particular, esa venerable institución que se conoce en América Latina como “universidad nacional”, debe responder al proyecto de hegemonía del capitalismo trasnacional. Y, por cierto, que esa pregunta se da inevitablemente acompañada de otra: ¿qué debe hacer en cuanto institución, para continuar cumpliendo con el papel ya más que secular de construcción de una “inteligencia” nacional? ¿Significa esto convalidar etapas de nuestra universidad en los que ese papel no se cumplió y que, más aun, se negó toda inteligencia? Es indudable que tenemos el derecho, como sucede con todos los entes históricos, de definirlos por sus rasgos y momentos en los que retomó y reco-

menzó su tarea. Y la Universidad nacional argentina vista desde ese ángulo, tiene un pasado respetable e integra lo más valioso del patrimonio institucional y cultural del país. Por cierto que no es suficiente. Vivimos tiempos en los que hay que asumir retos y correr aventuras. Se trata nada menos que de afrontar la misión de construir una nueva universidad y para eso no nos queda otra vía que instalarnos dialécticamente frente a un mundo en el que, por obra de la tecnología, ya no quedan islas. En otras palabras, hay que asumir al mundo. ¿Cómo asumirlo? Pues, incorporándonos plenamente a él y a sus ritmos. Si éstos son de aceleración constante e imponen un ámbito de competencia, allí habrá que instalarse. Si la competencia exige rendimientos y calidad cada vez más altos, pues, eso habrá de ser logrado. Si la calidad, a su vez, nos obliga a evaluaciones cada vez más rigurosas ¿por qué no ensayarlas y ponerlas en marcha? Todo eso estará bien y responderá, sin duda, al clima generado desde el proceso de globalización. Pero, cuidado, que la universidad tiene otros compromisos y otras funciones que no se agotan con incorporarse a un mundo en el que por momentos rige sin embozos, la ley de la selva. La universidad también es una institución moral, y no sólo porque deba ejercerla internamente, sino porque ha de generar prácticas que redunden en beneficio de la salud moral de la nación. Y una de ellas es la crítica, tarea que no se mide en relación con la competitividad. *Los pueblos -dice José Martí- han de vivir críticamente, porque la crítica es salud.* Y son enfermos, aquellos en los que los sectores críticos o no se constituyen, o simplemente se encuentran reprimidos o fuertemente imposibilitados para cumplir con el establecimiento de lo que el mismo Martí denominaba *una sana vida nacional*<sup>24</sup>. La moral de la universidad, aun cuando ésta sea institución puesta al día en la capacidad de rendimiento, habrá de condicionar el modo de ingresar en el juego de la competitividad. Porque no deja ni dejará de ser una institución de formación de ciudadanos, con los alcances que hemos dado a ese término. No será, pues, la moral del egoísmo racional, sino antes que eso la moral principista de los derechos humanos, abierta a todas las manifestaciones de las formas diversas de las morales emergentes.

---

24 José MARTÍ. *Obras escogidas*, ed. cit., II, p. 485.

Por lo demás, la globalización así como tiene contradicciones, tiene fisuras: la competencia como principio que exige niveles de excelencia y, sobre todo, de eficacia -conceptos que no siempre se implican- hace de ella un proceso de conflictos. Es necesario saber aprovecharlos y no precisamente desde la astucia de la moral del egoísmo racional. Por otro lado, nuestra inserción en el proceso mundial de globalización se da en nuestros días dentro de los marcos de la democracia, de una democracia lamentablemente condicionada por un pasado de sangre y de violencia, pero democracia al fin, dentro de la cual son posibles canales de disidencia, por cierto siempre y cuando logremos impedir la pretensión de los neo-liberales de hacer de ella una entidad subsidiaria del mercado.

Otros recursos tiene aún la universidad latinoamericana a los que podríamos caracterizar como políticas de reversión de presiones exógenas desde respuestas endógenas. Una de ellas que debe ser celosamente resguardada y profundizada es la libertad de enseñanza. En efecto, ¿cómo superar, por ejemplo, el actual conflicto que afecta a la autonomía académica de las universidades nacionales, generados por los sistemas de evaluación provenientes de otros organismos con poder de decisión política y recursos económicos obtenidos mediante créditos internacionales condicionados, como son precisamente los del Banco Mundial?<sup>25</sup>. ¿Supone la defensa de la autonomía académica que, como sabemos, es precepto constitucional, desconocer que la universidad argentina debe mejorar y reformar

---

25 Respecto de la situación universitaria actual, véase: Daniel Jorge CANO, **El Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria** (FOMEC): una estrategia del Poder Ejecutivo Nacional y del Banco Mundial para la reforma de la educación superior argentina, Sante Fe, Centro de Estudios para la Reforma Universitaria (CEPRU), Serie Universidad en Debate, 1, 1995, 41 p.; Adriana PUIGGROS y Pedro KROTSCH (compiladores). **Universidad y evaluación. Estado del debate**, Buenos Aires, Rei Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo editor S.A., 1994, 267 p.; Norma PAVIGLIANITTI, María Catalina NOSIGLIA y Mónica MARQUINA. **Recomposición neo-conservadora. Lugar afectado: la Universidad**, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1996, 229 p.; MIÑO Y DAVILA (editores). **Universidad. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, año II, n° 3, 1993; A la crítica realizada por estos autores se debe agregar la siguiente documentación sobre la propuesta neoliberal en materia de educación universitaria para América Latina: Philips H. COOMS (Coordinador). **Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México**. Informe para el Secretario de Educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el desarrollo de la educación, México, Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 1991, 99 p.; BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia**, Washington, ed. Banco Mundial, 1994, 115 p.

sus sistemas de evaluación? De ninguna manera. No es eso de lo que se trata, sino de algo más de fondo: el problema del sujeto evaluador. No cabe duda que el evaluador, cualquiera que fuere, debe ser evaluado y que una de las vías inalienables con las que cuenta la universidad para ejercer esa función es la de la libertad de sus claustros. Así pues, mientras la solución política de esta situación no sea alcanzada, la universidad dispone del recurso de constituirse, de pleno derecho, en foro crítico e imponer desde sí misma un reordenamiento de los saberes y de las prácticas.

En fin, una universidad consciente de los graves problemas de polarización y de exclusión que afectan a nuestra humanidad, celosa de su misión histórica, abierta a la construcción y proyección de ideas reguladoras, que no quiere encerrarse en nacionalismos y, menos aún, en fundamentalismos, pero que tampoco está dispuesta a renunciar a su inserción nacional, que en cuanto institución autónoma está orgullosa de pertenecer a una de las tradiciones más ricas de nuestra cultura y, en fin, una universidad que espera el milenio sin milenarismos.



# Ciencia, tecnología y humanismo\*

## Señoras y Señores

Necesariamente debo comenzar estas palabras expresando mi agradecimiento a las autoridades del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, a las del Poder Ejecutivo de la provincia de Mendoza y a las de la Universidad Nacional de Cuyo, por la distinción y confianza que significa la dirección que se me encarga en este momento.

Me toca poner en marcha, junto con todos los integrantes del Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Mendoza (CRICYT-ME) un nuevo modelo de funcionamiento de la institución. El mismo surge de modo claro de los términos del Convenio firmado entre el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, el Gobierno de la Provincia de Mendoza y la Universidad Nacional de Cuyo.

Si tuviéramos que señalar cuál es el espíritu de la nueva constitución por la cual deberemos regirnos, podríamos hacerlo con una sola palabra: la participación dentro de un espíritu de democracia. Se trata de poner en marcha una conducción llevada a cabo mediante el apoyo e intervención real de todos, con lo que me refiero no solamente a aquellas tres Altas Instituciones que hemos mencionado, sino también a la totalidad de los miembros que integran el Centro Regional.

Si nos atenemos a lo que acabamos de señalar, todavía deberíamos decir otra cosa que nos parece de fundamentalísima importancia: el gobierno, en la democracia, se lo entiende como una función de servicio a la comunidad. De ahí que los dos conceptos básicos sean los de participación

---

\* Conferencia pronunciada en el acto de posesión del cargo de Director General del Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Mendoza (CRICYT), el 20 de mayo de 1986.

en la conducción y actitud decidida de servicio. Lo primero, a través de los canales establecidos por nuestro Estatuto y lo segundo, entendido de manera múltiple y dinámica. Servicio de quienes integren los cargos directivos respecto de científicos, tecnólogos y personal profesional; servicios de éstos entre sí a efectos de poder lograr lo más acabadamente la producción que se espera de la Institución, a saber, la expansión del conocimiento científico y tecnológico y la posibilidad de su aplicación atendiendo a las necesidades que lo requieran.

¿Cómo ha de entenderse el servicio a la comunidad? Desde el punto de vista de la investigación científica y tecnológica, el servicio muestra un aspecto complejo y de diversos niveles. En primer lugar, la ciencia y la tecnología deberían estar de modo pleno al servicio de la humanidad y en tal sentido el concepto de servicio posee un valor universal. Mas, el científico y el tecnólogo tienen otros compromisos que surgen de modo inmediato de su inserción en su propia comunidad nacional y de modo particular, de una nación que pretende ser autónoma y soberana; en tercer lugar, con igual peso e importancia se encuentran los requerimientos de la región, esa “patria chica” con la que no tenemos menos obligaciones.

¿Cuál de estos tres compromisos es el más fuerte o el primero? Diremos que los tres poseen la misma importancia aun cuando no sean fácilmente conjugables. Una ciencia y una tecnología hechas con un exclusivo espíritu localista o regionalista, serían limitadas y hasta imposibles; una ciencia y una tecnología llevadas adelante sin tener presente el valor universal de la ciencia, sería algo anticientífico y sin bases, por no decir imposible; y una ciencia y una tecnología realizada sin pensar en la autosuficiencia de la Nación, significaría incorporarse a un proyecto de ciencia alienado y dependiente.

¿Es necesario recordar aquí que el Dr. Bernardo Houssay en alguna ocasión habló con magistral claridad acerca de la existencia de una “ciencia antipatriótica”? Y esto lo decía precisamente pensando en esa actitud de dependencia y entrega frente a las políticas científicas y tecnológicas de países avanzados, al mismo tiempo que lo decía desde su vocación universalista que lo caracterizó como científico y por lo cual, como argentino, accedió al nivel mundial. Siguiendo las palabras del propio Dr. Hous-

say hablaremos, pues, de un “patriotismo de la ciencia” cuya fórmula sólo es pensable si tenemos en cuenta el valor permanente del saber científico y tecnológico en cuanto universal y a su vez, la vocación social inmediata que encamina esa universalidad por los cauces de lo nacional y de lo regional.

Al espíritu de participación o de convivencia democrática y al de servicio, dentro de los sentidos múltiples que hemos señalado, se ha de sumar el espíritu creador y la necesaria libertad investigativa que permita el desarrollo de ese espíritu en todas sus expresiones posibles. Ahora bien, a propósito de esa libertad no está de más recordar que uno de los caracteres del cientificismo, como ideología, ha sido el de una libertad mal entendida: la de un posible saber científico sin compromisos. El cientificismo, digámoslo con franqueza, manifiesta, por no decirlo con palabras más duras, una actitud acrítica e ingenua. Y así como debemos defender una auténtica libertad científica de todo cientificismo, de la misma manera habrá que ponerse en guardia contra los diversos pragmatismos en función de los cuales, por ejemplo, se piensa que es posible dividir las instituciones destinadas a la ciencia, en “puras” y “aplicadas”. Ese pragmatismo no está lejos de aquel cientificismo.

Antes habíamos hablado de la necesidad de conjugar dos términos aparentemente contradictorios, los de “universalismo” y “regionalismo”; ahora, a propósito del problema de la libertad científica deberíamos decir algo, aunque brevemente, sobre otros dos conceptos posiblemente encontrados, los de “planificación” y “creación”. Es un hecho evidente que el saber científico y tecnológico no puede progresar si no está dada la posibilidad de iniciativas, movidas por un espíritu creador y en tal sentido debemos hablar de la necesidad de la libertad; mas, aquel concepto de servicio nos obliga a pensar en la planificación y del mismo modo nos vemos impelidos hacia ella como consecuencia de nuestras disponibilidades y posibilidades tanto materiales como intelectuales. Por lo tanto, nuestra libertad deberá conjugarse dentro de los marcos de políticas científicas, y la aparente contradicción entre planificación y libre desarrollo del saber, se supera cuando esas políticas son asumidas, pensadas y llevadas a la práctica por los propios investigadores y tecnólogos, mas, no tanto como indivi-



duos, sino como integrantes de una institución o cuerpo de ciencia y tecnología.

No hay que tener miedo a la palabra “política”. La conducta del científico debe ser política en los más ricos y múltiples sentidos y dentro de ellos, habrá de insertarse una “política de la ciencia” y una “política tecnológica” si no queremos caer, por causa de otra falencia, en formas de dependencia. En ese quehacer participativo que es el avance y enriquecimiento del saber no sólo tenemos el derecho, sino el deber de implementar políticas que son las que señalan la ruta de la ciencia y de la tecnología las que, por valiosas que sean en sí mismas, nunca serán más valiosas que la vida humana. Nada más ajeno a nuestro modo de comprender el problema que la expresión “política de la ciencia” puesta en boca de un científico.

Pues bien, no dejemos que nuestras políticas científicas nos las hagan los otros, hagámoslas nosotros atendiendo al lugar que como integrantes de una nación que se afirma como soberana, tenemos la obligación de hacer, sin que ello implique nacionalismos ciegos, agresivos, viscerales o cerriles que con su estrechez son la negación misma de lo nacional. Y otro tanto deberíamos decir, dentro de la comunidad nacional, de ciertas manifestaciones de regionalismo. Afirmémonos a nosotros mismos como sujetos históricos y tengamos como válido el conocernos a nosotros mismos, mas todo ello sin caer en la posición inauténtica de quienes se piensan por encima de los demás. Pongámonos en actitud de diálogo abierto con el mundo y sepamos reconocer y aceptar noblemente la superioridad de los otros, sin caer en apocamientos.

Para ayudarnos en el logro de una posición correcta partamos del presupuesto, bien importante para el avance del saber en todos los órdenes, de que no hay “discurso ingenuo” y que el discurso científico, como cualquier otro, requiere de técnicas de decodificación. Asumir, pues, el contenido político del discurso científico, llevándolo al plano de la claridad y racionalidad, es tarea ineludible. Es importante saber que la ciencia es un lenguaje y que la tecnología en cuanto portadora de valores semióticos también lo es.

Hemos hablado de libertad. Digamos todavía que esa libertad, entre

los matices que encierra, y que una vida en democracia permite actualizar y poner en movimiento, se encuentra algo que nos parece de capitalísima importancia: el pluralismo. Por cierto que no se trata en este caso del pluralismo político o del ideológico que, por descartado, poseen carta plena de ciudadanía, sino del pluralismo científico que ha de sumarse a aquéllos. Este último se justifica por los derechos de que debe gozar todo inquisidor de la verdad, pero también por la múltiple diversidad que ofrece la realidad toda en cuanto objeto de conocimiento. Por cierto que el pluralismo, así como la democracia deben ser usados con espíritu realmente pluralista y democrático y no para socavar los cimientos de una convivencia, la que ahora tratamos de construir y que tanto ha costado al país.

El actual Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Mendoza, tiene, como todos sabemos, una triple raíz institucional. Originariamente nació de un proyecto que apuntaba y apunta a dos objetivos primordiales: la descentralización y, a su vez, la regionalización de ciertas funciones cumplidas por el Estado nacional a través de sus altos organismos como son la Secretaría de Estado de Ciencia y Tecnología de la Nación y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Cabría preguntarse si tales objetivos primordiales se han cumplido y a su vez cuáles podrían ser algunos de los criterios que habría que sostener para lograr un cumplimiento de los mismos que satisfaga a todas las partes. Creo que podríamos responder afirmativamente en el sentido de que sí se han cumplido, si bien ese cumplimiento, junto con todas sus tareas y, por qué no decirlo, sus desvelos y sacrificios, ha pasado muchas veces ignorado o desconocido. Podríamos hablar de centenares de programas aplicados que han beneficiado a la región y que a pesar de los esfuerzos que se han hecho en materia de transferencia, muchos de ellos han sido olvidados. La periodicidad de los gobiernos, entre otros factores, ha generado formas de interrupción y de olvido tanto en el Estado Provincial como en la Universidad Nacional. No se vaya a entender que lamentamos la periodicidad, sí nos parece, como trataremos de explicarlo luego, que es necesario encontrar formas de continuidad que generen algo que es tan importante como la elaboración de proyectos de futuro, nos referimos a las diversas manifestaciones y formas de la conciencia histórica, sin la cual

los pueblos no existen como tales. ¿Acaso no se ha olvidado, lamentablemente, la existencia en nuestro medio de uno de los intentos más audaces e importantes que se hayan hecho en materia científica y tecnológica, el Departamento de Investigaciones Científicas (DIC) creado por la Universidad Nacional de Cuyo? ¿Cuántos son los que saben que el Instituto de Zonas Áridas, el actual IADIZA, uno de los sectores de nuestro Centro Regional, fue una institución creada por la Provincia de Mendoza?

No se vaya a pensar que les estamos invitando a hacer historia; lo que sucede es que esos olvidos, que suponen injusticias, generan imputaciones entre instituciones y acusaciones de ineficacia que muchas veces no sirven de nada más que para entorpecer la unión de voluntades y provocar respuestas escépticas.

Mas, dejémonos de olvidos y pensemos que a pesar de todo lo que se ha hecho, se debe hacer aún más. El campo de trabajo en el terreno de la ciencia y la tecnología, como así de las formas aplicadas de ambas, es vasto y como decíamos antes, casi infinito. Y las necesidades humanas son apremiantes y son, sobre todo, necesidades concretas de una población concreta, la de nuestra región.

Dos de las instituciones que integran el Acta Constitucional de nuestro Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, el Gobierno de Mendoza, a través de su Poder Ejecutivo y la Universidad Nacional de Cuyo, tienen como ámbito natural, la Provincia y tienen en ese sentido y dentro de ese marco, ineludiblemente, una vocación de región. El problema consiste, por tanto, en mancomunar objetivos y alcanzar formas de trabajo conjunto más eficaces que las que puedan haberse logrado antes. Por ello y desde la especificidad de cada uno de los tres, será necesario establecer los canales fluidos y fortificar los ya establecidos que hagan que los esfuerzos de las tres partes puedan responder de modo aceptable al reto regional.

Ahora bien, el Estado Provincial, a través de sus diversos ministerios y reparticiones autárquicas, y la Universidad a través de sus múltiples Facultades de estudios profesionales, han creado y mantienen centros, institutos o laboratorios en los que se lleva a cabo tareas diversas de investigación. Algunos de esos centros han alcanzado, por lo demás, justo renom-

bre. Por otra parte, tanto la Universidad como la Provincia se encuentran beneficiadas por el apoyo que proviene ya sea del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), ya sea de la Secretaría de Estado de Ciencia y Técnica de la Nación (SECYT) a través de subsidios, subvenciones, becas y ayudas de diverso tipo. Debido a eso se podría hablar de una infraestructura de investigación científica y tecnológica existente en la Universidad y en la Provincia, creadas ambas en función de sus intereses sectoriales.

Dada esa infraestructura se podría suponer que las relaciones entre la Provincia y la Universidad con el Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICYT) deberían ser fluidas y ricas. Mas, sucede que no es así. En cuanto a la Universidad se da una serie de factores que responden, como es lógico, a la especificidad de esa institución y que son favorables, como es la exigencia vigente en el actual Estatuto universitario -según la cual todo docente universitario debe llevar a cabo labores de investigación- aun cuando esto no haya sido nunca sometido a un control, ni mucho menos a una evaluación por parte de la misma universidad.

Es sin embargo positivo el hecho de que esa Alta Casa de Estudios haya creado en su momento y por encima de las diversas Facultades, un Consejo de Investigaciones (el CIUNC) que asume, desde la perspectiva universitaria, la problemática científica y tecnológica, dándole normas sobre líneas de desarrollo y prioridades.

A propósito de esto no está de más que señalemos una situación que no siempre ha sido vista de modo claro y con toda su riqueza y dinamismo. El Estado Nacional, a través de su Secretaría de Estado de Ciencia y Técnica fija sus objetivos prioritarios y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas entre otras vías por intermedio de sus comisiones asesoras, los suyos. Las instituciones autónomas, como es el caso de la Universidad, tienen en cuenta, como es lógico, esas prioridades asumiéndolas y vehiculizándolas desde su propia estructura. Las ayudas económicas y apoyos técnicos que provienen de aquellos dos altos organismos, mas los propios en el caso de la Universidad, generan un juego de regulaciones que permiten un margen de coincidencia y a la vez de discre-

pancia, los que son indiscutiblemente necesarios para la buena marcha de la investigación la que, dentro de esos márgenes, juega su desarrollo libre y satisface demandas que, dentro de los marcos generales establecidos por las prioridades, son en cierto modo específicas.

Pues bien, como decíamos, esa función es cumplida en la Universidad, mas no así claramente en el ámbito del Estado Provincial a pesar de que posee bien equipados laboratorios e institutos de investigación. Haría falta -y esta idea no es nueva- la creación de un ente gubernamental que, a la par de los ministerios funcionara como una "Secretaría de ciencia y tecnología" de la Provincia y que tendría como misiones básicas, por lo menos dos: una de ellas, la incorporación de las pautas y las prioridades que surgen de los niveles gubernamentales más altos, es decir, de la Nación, adecuándolos y reorientándolos en función de los requerimientos regionales. Pienso que la gran carencia de la Provincia se encuentra precisamente en la existencia de una discontinuidad que la hace un interlocutor no suficientemente eficaz en las mesas en donde se discuten sus propios intereses relativos a la investigación científica.

Por cierto que esa Secretaría, para poder tener un real peso, debería contar con un presupuesto que le permitiera orientar, mediante subsidios, las tareas investigativas que desarrolla la Provincia.

No se nos escapa, por otra parte, que un Consejo Interprovincial de Ciencia y Tecnología, integrado por organismos equivalentes al que aquí señalamos, constituiría a nivel nacional un importante lugar de propuestas respecto de presupuestos, de equipos y de prioridades. Se crearía así otro organismo regulador, interlocutor válido respecto de los ya existentes y que sería expresión directa de los Estados Provinciales. Y otro tanto podríamos decir de un Consejo Nacional Inter-Universitario de Ciencia y Tecnología.

De todos modos, cualesquiera sean las carencias que podamos señalar y las posibles vías que podamos sugerir, lo cierto es que de la actual estructura del CRICYT deberán llevarse a cabo todos los esfuerzos posibles para lograr una integración plena y adecuada. Por de pronto, es ya casi un consenso la necesidad y viabilidad de la organización de un nivel superior de formación académica inter-institucional, mediante la relación Universi-

dad Nacional de Cuyo-CRICYT. Por cierto que habrá que tener especial cuidado en los alcances de lo académico, por lo mismo que si la universidad muestra falencias, una de ellas, tal vez de las más graves, es el “academicismo”, sinónimo de formalismo en la enseñanza, de enclaustramiento y de algo que ya combatieron ardorosamente nuestros universitarios del 18 en Córdoba, la constitución de cátedras organizadas como feudos. Como también es consensual que la Universidad y CRICYT, respecto de la Provincia, deberían atender preferentemente a problemas de tecnología aplicada, conforme con la disponibilidad de insumos científicos y técnicos con que se cuente para el logro de los objetivos de desarrollo que se acuerden. No nos cabe duda por lo demás, que la Universidad empeñada en la atención de la formación de profesionales de nivel medio, médicos, sociólogos, ingenieros, profesores, etc., ha descuidado el montaje de técnicas de transferencia y que nuestro Centro Regional en ese sentido deberá tener la palabra. Ciertamente que con lo dicho no quedan indicadas las múltiples posibles interacciones, en cuanto que la estructura científico-tecnológica del Estado Provincial podría incorporarse -como ya lo hace en parte y de diversos modos- a proyectos no necesariamente de aplicación que se llevan a cabo en CRICYT y en la Universidad.

Ahora bien, si es cierto que tanto la Provincia como la Universidad deben contar con organismos que se constituyan en interlocutores válidos, otro tanto se ha de decir del CRICYT. El actual Estatuto está pensado, diríamos, para cumplir con ese objetivo mediante la constitución de un gobierno compartido. Esta organización no sería, sin embargo suficiente, en cuanto que un verdadero gobierno no es el de uno, o de unos, sino aquél en el que todos comparten de modo activo la conducción política y administrativa desde su lugar específico. El nuevo Estatuto promueve este tipo de gobierno compartido mediante la implantación del sistema de “áreas” y de un Comité integrado por sus directores, que reemplace al anterior de institutos, programas o laboratorios, introduciendo una racionalidad en la estructura y a la vez una organización que pueda llegar a ser dinámica y ágil. No nos cabe duda por nuestra experiencia en relación con este sistema en cuya aplicación y funcionamiento en la Universidad Nacional de Cuyo nos tocó colaborar de modo muy directo, que el mismo es el más

adecuado para lograr desde dentro aquella integración que fundadamente se nos exige.

Pues bien, en lo que respecta a la reorganización por áreas nos parece oportuno sentar algunos conceptos que considero de buen gobierno, vale decir, de sentido común. No se trata de crear formas vacías, pensadas desde esquemas abstractos, que luego se habrán de llenar. Todo lo contrario: se trata de partir de la sustancia, vale decir de lo dado concretamente, para desde allí llegar a la forma, una nueva forma -en este caso las "áreas"- que se piensan que tienen como objetivo lograr un crecimiento y desarrollo de aquella sustancia, más dinámicos y si Uds. quieren, más agresivos. No se trata, pues, de desfigurar, sino de configurar y para eso habrá que comenzar desde lo que realmente es el CRICYT en cuanto institución entregada a la investigación, atendiendo a sus núcleos consagrados de trabajo, tanto a nivel nacional como internacional. No nos parece prudente -es nuestra opinión- la desarticulación de organismos vivos y consolidados, como son, por poner algunos ejemplos y sin que ello signifique el desconocimiento de otros, los sectores en los que se trabaja sobre zonas áridas, o sobre nivología y glaciología, o sobre reproducción y lactancia.

No se nos escapa que hay sectores críticos y que, como en toda institución, hay ciertas líneas de trabajo que pasan, por motivos que no tienen por qué no ser considerados como plenamente objetivos, a prioridades segundas o terceras, e incluso, a perder interés institucional.

Como tampoco podemos dejar de referirnos a aquellos campos de trabajo investigativo nuevos a los que habrá que ir organizando y robusteciendo para que puedan llegar a organizarse como "áreas". En este sentido no compartimos la tesis, alguna vez sostenida, de que el CRICYT debería dedicarse únicamente a la aplicación de conocimiento y tecnología y por tanto a aquellas ciencias y técnicas que lo permiten de modo inmediato, dejando de lado los estudios denominados tradicionalmente como "ciencias básicas". Podríamos considerar el saber científico y tecnológico como una pirámide de conocimiento en la que hay "estratos inferiores" que hacen de "base" a los que podrían llamarse "superiores". Toda ciencia y toda tecnología posee una "ciencia básica" y, si se quiere, un "saber tecnológico básico". Si vamos al caso, aun dentro de las matemáticas, consi-

deradas tradicionalmente como “básicas”, hay formas básicas. El concepto de “ciencia básica” es por tanto una noción relativa y, en segundo lugar, absolutamente todo saber científico o tecnológico necesita de una “retroalimentación” y, si Uds. quieren, de una retroformación que es absolutamente indispensable. Nuestro CRICYT y dentro de las prioridades que establezca respecto de su organización y funcionamiento, no tiene por qué no pensar, por ejemplo, en fortalecer desde la base el importante volumen que han adquirido las ciencias biológicas en nuestro medio.

Resulta urgente promover, además, al lado de esas formas básicas, la constitución de una serie de campos y subcampos científicos y tecnológicos que en nuestra Universidad y aun en el marco de las instituciones investigativas de la Provincia, constituyen verdaderos “huecos teóricos” o “espacios vacíos” de saber. En algunos casos se trata de cátedras que han sufrido verdaderos vaciamientos y que aún en la actualidad y a pesar inclusive de los concursos, no ofrecen ningún futuro. Tampoco el CRICYT debe renunciar a ser, en este sentido, un sector de cambio, de compensación y de regulación.

Del mismo modo, dentro de esa proyección que habrá que hacer para dar vida al nuevo sistema de “áreas” será importante pensar el modo cómo en cada una de ellas se debería insertar e incentivar la función docente. Desde ya diremos que implementar esa función siguiendo el modelo universitario sería, por lo menos es nuestro punto de vista, un grave error. No se trata de hacer del Centro Regional otra universidad, o una réplica de universidad. Las instituciones universitarias, tal como ha sido implementado nuestro sistema de Facultades, son primariamente docentes y secundariamente investigativas. Por algún motivo en las universidades no se ha podido montar la carrera del investigador y sí la carrera docente.

Pues bien, el Centro Regional, nuestro CRICYT, muestra precisamente un sistema inverso, en cuanto que las formas de docencia dependen en él de la investigación y en cuanto se encuentra inserto dentro de un programa nacional que regula y mantiene la carrera del investigador. Esa especificidad debe ser sostenida y defendida, mas, eso sí, dándole a la docencia un perfil más neto que facilite el desarrollo de la multiplicidad de formas que implica el hecho educativo.



Es un axioma que toda institución que no crece, muere. Ese crecimiento no necesariamente tiene que ser en el sentido de ampliación, puede y debe ser antes que nada de profundización y de eficacia respecto a todas sus funciones. El crecimiento es ley de la vida, se trata en este caso de recapacitar sobre las normas de ese crecimiento y sobre las formas de seguimiento que nos orienten en su transcurso.

Hay otro aspecto de decisiva importancia y que se relaciona de modo estrechísimo con el problema de la reorganización funcional del CRICYT que nos impondrá el sistema de “áreas”: el de la transferencia del saber científico y tecnológico. Sobre esta cuestión nos parece inevitable enunciar algunos conceptos.

Se necesita promover con audacia un enriquecimiento de las formas de transferencia, teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos el investigador es empleado del Estado o depende de algún modo de él y que la forma de transferencia clásica que ha generado ese hecho, por cierto con sus excepciones, es de tipo vertical. ¿No se podría pensar en formas “horizontales” de transferencia o si se quiere en “formas participativas”? Hacer que sectores de la población asuman parte de la tarea de transferencia haciendo de ese modo que la “periferia de la investigación”, lo que está más allá de ese mundo del investigador y su institución, se incorpore en una cadena de transmisión horizontal y multiplicadora. Por cierto que no se nos escapa que no todos los contenidos son pasibles de formas iguales de transferencia.

Será importante tener presente, asimismo, que lo que se transfiere no posee para todos el mismo valor referencial y que el investigador puede haberse hecho una imagen distorsionada que crea valoraciones y expectativas que pueden no ser de peso e inclusive pueden llegar a ser negativas para la realidad social.

Se hace indispensable, si pensamos en lo anterior, una educación para la transferencia con la cual se ha de formar a los futuros investigadores a fin de que por causa de una libertad investigativa mal entendida no se desemboque en formas de lo que podríamos llamar “soledad del investigador”, la que tiende a ser quebrada justamente mediante la aplicación de métodos verticalistas de transferencia.

Del mismo modo sería interesante no olvidar que al lado de contenidos o prácticas puntuales de ciencia y tecnología, hay otros aspectos tan importantes como ellos respecto de lo que debe transferir: a saber, el entrenamiento de una metodología adecuada para la formulación de demandas sociales, metodología que debería ser del dominio de todos los sectores de la comunidad, sin que esta propuesta olvide el valor -a veces decisivo- que tienen las formas espontáneas de formulación de necesidades frente a las cuales deberemos generar métodos críticos que nos ayuden a su decodificación. No hay que olvidar que siempre es más importante el productor que el producto y que las programaciones y junto con ellas las determinaciones de prioridades, no deberán hacerse exclusivamente pensando en lo segundo.

Todavía nos parece de interés decir algo acerca de las transferencias de conocimientos y técnicas en atención a las relaciones que CRICYT debe mantener con la Universidad y con las reparticiones educativas no autónomas dependientes del Estado Nacional y Provincial. Por una parte, tenemos la necesidad de transferencia del saber científico y tecnológico ya capitalizado, que sería posiblemente función importante para los organismos educativos en los que se forman profesionales de diversos niveles; por la otra, la transferencia de los resultados últimos o actuales en las diversas líneas de desarrollo de la investigación en marcha, la que es llevada a cabo en particular por la Universidad, pero más específicamente por instituciones como CRICYT. Pues bien, ambas formas deberían integrarse y la mesa de discusión adecuada para ello será, sin duda, el mismo CRICYT como organismo de confluencia institucional.

Un último aspecto relativo a transferencia nos permite volver a insistir en la necesidad que hay de que el Estado Provincial cree una Secretaría de Ciencia y Técnica con disponibilidad de recursos. Me quiero referir al problema de los proyectos a largo plazo que son los más afectados por la discontinuidad del poder político y cuya transferencia resulta por eso mismo interrumpida. El hombre político, por motivos que derivan de las urgencias de cada día atiende, por otra parte, más programas de corto plazo que a aquéllos más extensos.

En fin, rogamos que no vaya a entenderse que esta importancia que

asignamos al problema de la transferencia -y que todos Uds. compartan- signifique caer en aquel pragmatismo que rechazamos antes. Sin dejar de lado el tema de una educación para la transferencia, será necesario defender aquellos proyectos puntuales, no integrables en grandes líneas de programación y además no aparentemente transferibles, siempre que estén, por cierto, justificados como válidos desde el punto de vista científico.

Hasta ahora hemos hablado preferentemente de científicos y tecnólogos. Es sin embargo de la mayor importancia tener presente que ni unos ni otros podrían lograr avances en ciencia y tecnología sin el concurso de ese otro numeroso cuerpo que integra el personal profesional y el de servicios. Estos, en su campo de acción, integran de manera ineludible, necesaria e indiscutible el cuerpo vivo de la Institución y dentro de la especificidad de unos y de otros deberemos tender a superar toda separación, escisión o integración defectuosa de unos y de otros. Científicos y tecnólogos deben estar -como lo saben muy bien y lo hacen- en una tarea constante de actualización y de profundización en su formación y otro tanto ha de decirse, lógicamente, del personal profesional, de modo muy particular aquél que tiene a su cargo los servicios más calificados.

El CRICYT tiene dos aspectos que nos parece interesante señalar en este momento: es un “lugar de trabajo” y los que a él ingresan cada día lo hacen básica y fundamentalmente desde esa categoría universal que nos pone a todos en un mismo pie, el de trabajadores que tienen todos los derechos y también todos los deberes que un trabajador puede y debe invocar. Pero también es una “escuela” en donde se viene a enseñar y aprender. Hagamos del CRICYT una escuela viva y actualizada -cosa que ya en muy buena medida lo es- y hagamos que se sepa que es un “lugar de trabajo” y una “escuela” en la que trabajadores de la ciencia y la tecnología en todos sus niveles, sean o no investigadores, se sienten orgullosos de ser a la vez trabajadores y alumnos.

En honor a la justicia tenemos que decir que cuando fuimos llamados por las autoridades que integran este Centro Regional, nos encontramos con que ya era y ya funcionaba como un laborioso y fecundo lugar de trabajo y también como una escuela de vocación científica y de servicio, expresado todo eso en la persona, admirable y digna de la más alta estima, el

Dr. Eduardo Zarantonello a quien, gracias a las actuales circunstancias, he tenido la suerte y el honor de tratar de modo personal. Sin que lo que voy a decir quiera significar en absoluto el menosprecio u olvido de los directores anteriores, me siento en la obligación de expresarle, en nombre de todos Uds., si me lo permiten, el reconocimiento que se merece.

Unas últimas palabras que me parecen oportunas: entiendo que es la primera vez en la historia del CRICYT que le toca cumplir con las funciones de dirección a un docente e investigador universitario que no proviene de lo que suele considerarse un poco imprecisamente como "saber científico" por excelencia. Tipo de lugar común que establece diferencias entre formas del saber y al mismo tiempo, no siempre de modo plenamente consciente, una escala valorativa. Frente a este hecho cabe que diga dos cosas: primero que más de un "científico" en el sentido restrictivo que hemos mencionado, resulta que ejerce de hecho y a veces de modo pleno y ejemplar, un humanismo. Y qué bueno que sería que todos los científicos y tecnólogos de todos los niveles se resolvieran a llevar a un plano de objetivación y fundamentación -con sus propias herramientas teóricas- ese humanismo sin el cual su propio saber científico perdería sentido, pero que se queda la más de las veces en el plano del sentimiento o de la buena voluntad. Segundo, que los altos organismos que planifican y ordenan la investigación científica y tecnológica a nivel nacional, han incorporado lenta y firmemente, cada vez con mayor importancia, un campo numeroso de formas de saber todas las cuales poseen su grado y modo de científicidad no siempre coincidente con ciertos estereotipos respecto de lo que se entiende por "ciencia". Grave sería para la marcha misma del saber que se desconociera la existencia de esas especificidades, como del mismo modo, el real peso que en el desarrollo pleno de la razón tienen todos los campos del conocimiento. Aceptaríamos, tal vez, que frente a ciertos desarrollos del saber científico que parecieran producir conocimientos "sólidos", hay otros campos a los que podríamos llamar "críticos" que han dado lugar a esa desconfianza, y no siempre sin fundamento, pero cuyo descuido nos llevaría a trastornos culturales tan profundos, que la ciencia misma, en aquel sentido por antonomasia, se vería perjudicada e impedida. No se nos escapa que ese campo del saber -del cual provengo- o aquellas formas de

saber cercanas al mismo -todo ese conjunto al que confusamente y sin mayor asidero se lo denomina “humanidades”- debe ser reorientado sobre la base de propuestas alternativas que lo conviertan en lo que debe ser, el lugar en el que se desarrollan las formas más racionalizadas posibles del saber crítico, con todos los alcances epistemológicos del término. Una sociedad en marcha hacia la democracia y hacia una auténtica integración latinoamericana, así lo exigen.

En fin y, con esto termino, ruego a los colegas investigadores, tecnólogos y profesionales, como asimismo a todo el personal que integra el Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Mendoza, vean en mi persona, más que un director, un colaborador que, ajeno absolutamente a “imperialismos científicos”, estará atento a aprender de cada uno de Uds., sin que ello signifique que renunciemos a las responsabilidades que a partir de este momento habrá que afrontar. Muchas gracias.

Mendoza, 20 de mayo de 1986.-

## Filosofía y universidad\*

La filosofía, entendiendo el término tal como se lo ha ido definiendo en la cultura europea, apareció entre nosotros con las primeras universidades. Fray Alonso de la Veracruz, que se había formado en la Universidad de Salamanca, publicó su **Recognitio Summularum** -el primer libro de filosofía escrito e impreso en América- en 1554, siendo catedrático de la Universidad de México<sup>1</sup>. Desde entonces hasta la fecha no se podría hablar de que haya habido un desarrollo de la filosofía al margen de las aulas universitarias y aquellos pensadores que no actuaron como áulicos salieron de las universidades o pasaron por ellas. La historia de la filosofía en nuestras tierras vendría a confirmar plenamente lo dicho. Dentro de esta tesis, reforzándola, Coriolano Alberini les decía a los filósofos europeos que asistieron al Primer Congreso Nacional de Filosofía argentino, en 1949: *En nuestro país, cuya vida filosófica es un tanto primitiva ¿qué fuera de la filosofía si no hubiera universidades?*<sup>2</sup>. Así, pues, la filosofía ha sido un quehacer cuyas condiciones le estuvieron dadas por un tipo específico de institución y ha sido y sigue siendo si tenemos en cuenta estos hechos, un tipo de conocimiento que suele caracterizárselo como “académico” en el sentido, en este caso, de un saber institucional.

La tesis es indudablemente sustentable, pero siempre y cuando se hagan algunas aclaraciones y reparos. Por de pronto el “academicismo”, a

---

\* Conferencia leída en el Seminario Internacional “Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales e Instituto de Investigaciones Gino Germani, julio de 1997.

1 José M. GALLEGOS ROCAFULL. “La filosofía en México en los siglos XVII y XVIII”. En: **Estudios de historia de la filosofía en México**, México, UNAM, 1973, p. 108 y sgs.

2 **Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía**, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1950, tomo I, p.62

más de tener diversos valores semánticos, tiene orígenes que son ajenos a la universidad. En efecto no podríamos decir que la Academia platónica haya sido una institución de ese tipo aun cuando a lo largo de sus mil años de vida haya sido siempre una asociación de maestros y discípulos.

Después de cerrada la Academia Platónica por decreto del Emperador Justiniano en 529 dC., la filosofía si bien continuó sostenida por escuelas y escolarcas, como lo fue en toda la Antigüedad, nada tuvo que ver con universidades por varios siglos. En efecto, las más antiguas universidades europeas aparecieron en el siglo XII. De tal modo que si tomamos esta fecha y aceptamos que la filosofía comenzó con los jonios en el siglo VII antes de Cristo, ha habido filosofía sin universidades durante dos mil años.

Pero la cuestión es más complicada, pues, si bien la filosofía y la universidad quedaron, a partir del siglo XII, en un connubio que ha perdurado hasta nuestros días, vale decir, que cumple ya diecisiete siglos, el proceso muestra excepciones que no son de olvidar. Por de pronto ese maridaje no se dio en la Edad Media de modo inmediato, sino que fue más bien un proceso tardío en la medida en que para la formación de profesionales eran más importantes las cátedras de medicina y de derecho, que las de filosofía, la que se reducía, por lo general, a una propedeútica lógica. Además, pasada ya la Edad Media y entrados en la modernidad, concretamente en los siglos XVII y XVIII, muchos fueron los grandes pensadores que no fueron “profesores” o “maestros” universitarios. Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz, Hume, Voltaire, ninguno de ellos profesó en universidades, si bien la mayoría de los mismos habían sido formados en ellas o en colegios en los que se hacía una vida académica equivalente<sup>3</sup>.

Al parecer, fue en el siglo XIX en el que la universidad y la filosofía quedaron la una unida a la otra con una fuerza notable. Y es justamente en ese siglo en el que la filosofía asumió en nuestras universidades latinoamericanas y del Caribe el lugar y la función que se les asigna mutuamen-

---

3 Juan Adolfo VAZQUEZ. “Filosofía y universidad”. En: Domingo BUONOCUORE. **Temas de pedagogía universitaria**, Santa Fe, Imprenta de la Universidad, 1959, p. 23-35; Augusto SALAZAR BONDY. **¿Existe una filosofía de nuestra América?** México, Siglo XXI, 1969, p.110

te. Stéphane Douaillier y Patrice Vermeren han señalado aquel fenómeno con toda su tipicidad a propósito del eclecticismo francés. *Durante la monarquía de julio -nos dicen- la alianza entre la enseñanza de la filosofía y la política recibió su configuración institucional*. Entiéndase la política como “política del Estado” y la filosofía como “filosofía del gobierno” expresada en las universidades. Un pensador francés de esa época que ha jugado un papel decisivo en lo que podríamos considerar como una primera etapa de institucionalización de la filosofía desde y por el Estado entre nosotros, Amadeo Jacques, decía, estando aún en Francia, en 1848: *Bajo todos los regímenes la universidad es necesaria al Estado; bajo el régimen republicano la filosofía es, más que en ningún otro, necesaria a la universidad*<sup>4</sup>.

La universidad latinoamericana en la que se impuso esa idea de las relaciones entre Estado, universidad y filosofía, fue justamente una institución afrancesada y se desarrolló principalmente desde mediados del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX. Podríamos decir que se inició filosóficamente con el eclecticismo derivado de la escuela de Victor Cousin y concluyó con el bergsonismo. Esto que acabamos de señalar supone otro hecho que complica esta ciertamente larga historia. En efecto, si no siempre hubo “filosofía universitaria”, por el simple hecho de que no había universidades, éstas, cuando surgieron, no siempre respondieron a un mismo modelo. Las relaciones entre la una y las otras se dieron en un complejo proceso en el que es posible señalar momentos importantes. Uno de ellos se produjo en la segunda mitad del siglo XVIII con la extinción de las primitivas universidades hispanoamericanas sostenidas por las órdenes religiosas, dentro de las cuales se distinguieron dominicos, jesuitas y franciscanos y el surgimiento de la universidad estatal, o universidad real de los borbones. El paso significó el fin de una estructura medieval, directamente conectada con el primitivo plan de evangelización de las Indias, hacia una universidad que ya apuntaba a satisfacer los intereses de la burguesía ilustrada de la época. No es difícil imaginarse lo que este cam-

---

4 Joseph FERRARI. *Les philosophes salariés*. Préface de Stéphane DOUAILLIER et Patrice VERMEREN, Paris, Payot, 1983, p. 56 et passim.



bio significó para la filosofía, tanto en lo que respecta a sus contenidos, abierta ahora a la modernidad, como a su papel respecto de un Estado que la incorporaba esperando de ella el cumplimiento de funciones con quien ejercía ahora el patronazgo. Se inicia, además, con este hecho el proceso de secularización de las universidades, que implicó a la vez un avance hacia una autonomía del saber de razón, que vino a modificar inevitablemente las relaciones entre filosofía y teología. De esta universidad real surgió nuestra universidad republicana, en la que los ideales de “segunda independencia” suponían, entre otros aspectos, la elaboración de una filosofía que debía responder a sus deberes con una nueva soberanía, la del pueblo, aun cuando éste fuera una a veces escandalosa minoridad. Favoreció la constitución de todo este proceso el regalismo como conflicto entre el Estado español y el Papado; la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767; la difusión y generalización de la cultura del libro, la que en el siglo XIX vivió una verdadera explosión mundial; la expansión y aceleración, asimismo mundial, del periodismo que entre fines del siglo XVIII y primeras décadas del XIX comenzó con la hoja semanal y concluyó a fines de este mismo, con el ejemplar diario, medio de expresión que incidió en los estudios generando nuevas formas discursivas y aumentando la eficacia en cuanto a la transferencia de conocimientos y, en fin, el agudo proceso latinoamericano de constitución y consolidación de los nuevos Estados-naciones. Podríamos decir sin equivocarnos, que aquellas palabras de Amadeo Jacques según las cuales la universidad es necesaria a todos los regímenes políticos y que, en particular, en las repúblicas, la filosofía era algo necesario para la universidad, fue el programa común de todas nuestras nuevas naciones. Esta universidad necesaria al Estado y esta filosofía necesaria a la universidad, que venía a decir lo mismo que filosofía necesaria al Estado se desarrolló siguiendo líneas establecidas desde grandes corrientes de ideas que cumplieron una clara función ideológica.

Estas corrientes fueron expresión de un racionalismo espiritualista, primero, para continuar luego como un racionalismo empiricista, en conflicto con las diversas escuelas católicas de filosofía. Las contradicciones con la tradición no supusieron, en particular en la primera etapa, una puesta en cuestión del cristianismo. Se trató más bien de una disparidad de propuestas respecto de las relaciones entre universidad y Estado, frente a las

pretensiones de las iglesias católicas nacionales, las que invocaban derechos que provenían de la antigua universidad pre-republicana, lógicamente reformulados según los nuevos tiempos. Las ideologías modernizadoras de la época que respondieron a la exigencia de una filosofía para el Estado, aun cuando no expresamente encargada a la universidad, fueron principalmente el eclecticismo francés y el krausismo, en particular el que se generalizó en las facultades de derecho bajo la forma del ahrensismo. Más tarde, dado el paso hacia el racionalismo empiricista, la tarea la asumió el positivismo en todo el Continente. No vamos a hacer, por cierto, toda esta compleja historia. No podemos ignorar las polémicas, algunas de particular importancia, dadas en el seno del propio racionalismo, en particular las levantadas en contra del eclecticismo, el que tuvo rechazos en el Río de la Plata ya desde las primeras décadas del siglo XIX.

La cuestión es que la filosofía quedó atada a la universidad como consecuencia de un Estado que la necesitaba como justificación teórica o simplemente ideológica. En este sentido podría entenderse el papel que jugó la filosofía, comparándolo con el que desempeñaron las historiografías nacionales, constituidas como campo de saber mucho antes que la filosofía y que tenían como objeto la creación de la memoria histórica oficial de cada una de nuestras naciones. La filosofía, tal como la pensaba Amadeo Jacques, -no hablamos del Jacques del famoso **Manual** que hizo con Simon y Saisset, sino el de la **Liberté de penser**- coincidía con los objetivos de la historiografía de Bartolomé Mitre y conocemos muy bien las conexiones que había entre los dos.

Todo este proceso no fue fácil. Ya vimos que Jacques nos decía que la filosofía era particularmente necesaria a las repúblicas, lo que venía a decir que no era lo mismo respecto de los gobiernos monárquicos. Se trataba de un filosofar destinado a crear un auténtico ejercicio del republicanismo por parte de cada uno en cuanto ciudadano. Tanto el eclecticismo como el krausismo fueron ideologías republicanas que cumplieron entre nosotros su papel; facilitando, en más de un caso, el avance desde una república oligárquica, hacia una república democrática, dentro de los ideales del liberalismo. En el caso argentino, el paso que va de los gobiernos de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, a Yrigoyen, nos da la pauta de los niveles

de profundización del ideal republicano. Todo esto se dio, además, a la par de la conformación y consolidación de un Estado liberal-burgués en el que comenzó a jugar un papel significativo esa clase social, novedad de fines del siglo XIX, a la que se la categorizó como “clase media”, relacionada con el crecimiento de aquel Estado y los primeros asomos de industrialismo.

Y es posiblemente como una de las consecuencias del papel político que puso en marcha este sector social, que la universidad argentina entró en crisis en 1918. Aparecieron entonces los primeros pensadores nuestros que intentaron expresar, filosóficamente, algo que había estado siempre como razón de ser de la relación Estado-universidad-filosofía. Hablamos de los primeros intentos de filosofar sobre lo nacional desde las cátedras universitarias. Claro está que el asunto no era radicalmente nuevo ya que había sido anticipado por la generación universitaria de 1837, la generación del primer gran exilio argentino, en la pluma de Juan Bautista Alberdi, cuando propuso en 1840, la tarea y la necesidad de construir una filosofía americana. Aquellos filósofos y ensayistas nutridos de espíritu filosófico, los del gran remezóm académico de 1918, respondieron desde un pensamiento profusamente matizado de positivismo, pero también de nuevos aires, el idealismo de los arielistas, el “élan vital”, entendido como impulso social y hasta revolucionario, las noticias de la “nueva aurora” rusa, en la que había concluido la masacre de los años 1914-1918. Habían comenzado a ponerse en descubierto los usos ideológicos de aquel viejo connubio de Estado-universidad-filosofía.

Surgió de este modo una pregunta que era inevitable: ¿cumplieron la universidad y la filosofía cultivada en sus aulas en relación no ya con el Estado, sino de un modo más profundo y crítico, con la sociedad? La respuesta fue negativa y los estudiantes del 18 lo dijeron, con palabras continentales, en su célebre Manifiesto. Más adelante, dos intelectuales importantes a los que podemos considerar como integrantes de la generación universitaria del 18, respondieron en el mismo sentido. José Carlos Mariátegui, en 1925, se preguntaba no ya si la filosofía había cumplido entre nosotros, sino si “existía un pensamiento hispanoamericano” y su respuesta era que no. Para Mariátegui hablar de una filosofía nuestra era cuestión de

temperamentos excesivos y tropicales<sup>5</sup>. ¿Quería esto decir que había universidades sin filosofía? Pues bien, lo que sucedía, según otro intelectual peruano, Luis Alberto Sánchez, según nos lo decía en 1949, era que *no existía tampoco la Universidad en América Latina*<sup>6</sup>. ¿Cómo entender estas negaciones radicales? Pues no de otro modo que lo entendió más tarde Augusto Salazar Bondy, en 1969, que sí ha habido entre nosotros universidades y la tesis de Sánchez, como otras de las suyas que lo hicieron famoso, no pasaba de ser en buena medida una “boutade”; pero no dejaba de responder a algo, se trataba de una universidad que no había cumplido con lo que la sociedad, más que el Estado, esperaban de ella; y del mismo modo tenía razón Mariátegui y su tesis no implicaba que no hubiera habido filosofía en esas universidades, pero eso sí, como lo señaló luego Salazar Bondy siguiendo su tesis, se trataba de un saber filosófico alienado: había servido al Estado, pero como ideología de los grupos de poder, para lo cual le bastaba con imitar las filosofías de moda en Europa, eligiendo entre las más funcionales o funcionalizables.

Llegados a este momento nos encontramos con que se ha producido un importante cambio en la fórmula enunciada por Jacques. No se trata ya de la relación “universidad-filosofía-Estado”, sino: “universidad-filosofía-sociedad”. La diferencia entre un planteo y el otro no es poca. Se trataba del paso de un saber filosófico-ideológico, justificador del poder, al que por cierto se lo consideraba legítimo, a un saber filosófico crítico organizado tanto como denuncia de la institución académica, como del Estado que la sostiene, con lo que abre la necesidad de la reforma de ambos. Saber filosófico crítico del que si se nos pidiera un ejemplo, no tendríamos más que remitirnos a los escritos de Mariátegui. A partir de los movimientos juveniles del 18, en todo el Continente quedó planteado un dilema cuyos términos contrapuestos se constituyen en relación con el academicismo, entendido como un cultivo de la filosofía en sí misma desde una pretendida asepsia política, modo indirecto de justificar el *statu quo* y,

5 José Carlos MARIATEGUI. *Temas de nuestra América*, Lima, Amauta, 1960, p.22

6 Anibal BASCUÑAN VALDES. “Definición de la universidad latinoamericana”. En: Domingo BUONOCUORE, *op. cit.*, p. 13

por tanto, el poder. Este fenómeno surgió a la par de un proceso de exclaustación de la universidad en relación con una redefinición de su misión.

En relación muy estrecha con esa apertura hacia lo social y lo nacional se produjo, a su vez, el despertar de nuestra historiografía de las ideas. Tanto José Ingenieros, como Alejandro Korn se preguntaron por el papel jugado por la filosofía en las sucesivas etapas de la construcción de nuestro país, incursionando por campos de una riqueza temática no recorrida antes. Por lo demás, este reemplazo del Estado por lo social y lo nacional, tanto en lo que respecta a la misión de la universidad, como a la de la filosofía, coinciden con el descubrimiento, tanto por parte de Ingenieros como de Korn, del “Programa” de Juan Bautista Alberdi del año 1840, que ya mencionamos, el mismo que años más tarde despertara la idea de que debería ser no sólo el programa de la filosofía en la América Hispánica, sino de toda la hispanidad en conjunto, según palabras de José Gaos. Si la filosofía ha de tener como objeto nuestras necesidades, en el sentido que tal planteo tiene en el alberdismo, la filosofía requiere constituirse en un saber crítico de las limitaciones que tiene la universidad, su lugar tradicional de desarrollo y también cuáles son las suyas propias. Y todavía más, aquella exigencia de crítica debe ser ampliada en relación con la totalidad de las ciencias humanas, entre ellas, la literatura, la economía política, etc. *No se puede dar -decía Korn a propósito de estas ideas- un programa más perfecto y más adecuado a nuestras necesidades. Este es el programa que todavía tiene que regirnos: buscar dentro de nuestro propio ambiente la solución de nuestros problemas.* Y todavía más, esa ampliación de la realidad le llevó a Korn a sospechar sobre la existencia de otras formas de pensamiento que no entraban dentro de lo que en Occidente se ha denominado como “filosofía” y que podrían ser consideradas como tales dentro de sus propios parámetros. Así nació, con Alejandro Korn, entre nosotros, en 1922, un primer intento de etnofilosofía con su artículo “La filosofía quichua”<sup>7</sup>.

---

7 Alejandro KORN. **Obras completas**. Buenos Aires, Claridad, 1949, art. “Una posición argentina”, p. 500 y sgs. y “La filosofía quichua”, p.718 y sgs.

Esta línea filosófica, si bien ha corrido el riesgo de rescatar formas de pensamiento no occidentales, desde categorías de esa cultura -que es la objeción que hace David Sobrevilla a libros como el de León Portilla sobre **La Filosofía Nahuatl**- ha tenido y tiene el mérito, en nuestros días, de mostrar la diversidad de papeles sociales que puede cumplir ese tipo de conocimiento al que, por imperio de las herramientas conceptuales establecidas, se la denomina "filosofía". La "Filosofía intercultural", que ha comenzado a tomar importancia entre nosotros -recordemos a propósito de ella la valiosa tarea de Raúl Fonet-Betancourt- implica necesariamente una fecunda relativización de la relación "filosofía-universidad-Estado", atendiendo a las diversidades culturales<sup>8</sup>. Esta labor actual viene a complementar la que se ha venido realizando, desde hace varias décadas, desde la Historia de las ideas, llevada adelante por grandes escritores como Leopoldo Zea, Arturo Ardao, Francisco Miró Quesada, João Cruz Costa, por no mencionar, nada más que a los clásicos.

Se ha producido, pues, un enriquecimiento del discurso filosófico, como consecuencia de la diversidad de sujetos de ese discurso y sus relaciones conflictivas. José Martí habló en su célebre manifiesto "Nuestra América" de una "razón universitaria" que fue la que justamente monopolizó en el siglo XIX las respuestas e ignoró las otras formas de racionalidad. Desde esa misma universidad y a partir del vasto movimiento de la Reforma de 1918, se produjo el intento de apertura hacia otras "razones", aun cuando la mediación académica no haya sido nunca fácil de salvar y haya tenido siempre sus riesgos, no sólo teóricos.

Pero si desde las universidades ha habido una apertura hacia el reconocimiento de los propios límites, estas instituciones sujetas a los vaivenes del Estado en todo el Continente, se han visto "reencauzadas" en el cumplimiento de su vieja misión de servir a un Estado. Las persecuciones y los exilios se han sucedido entre nosotros, vaciando cada vez la univer-

---

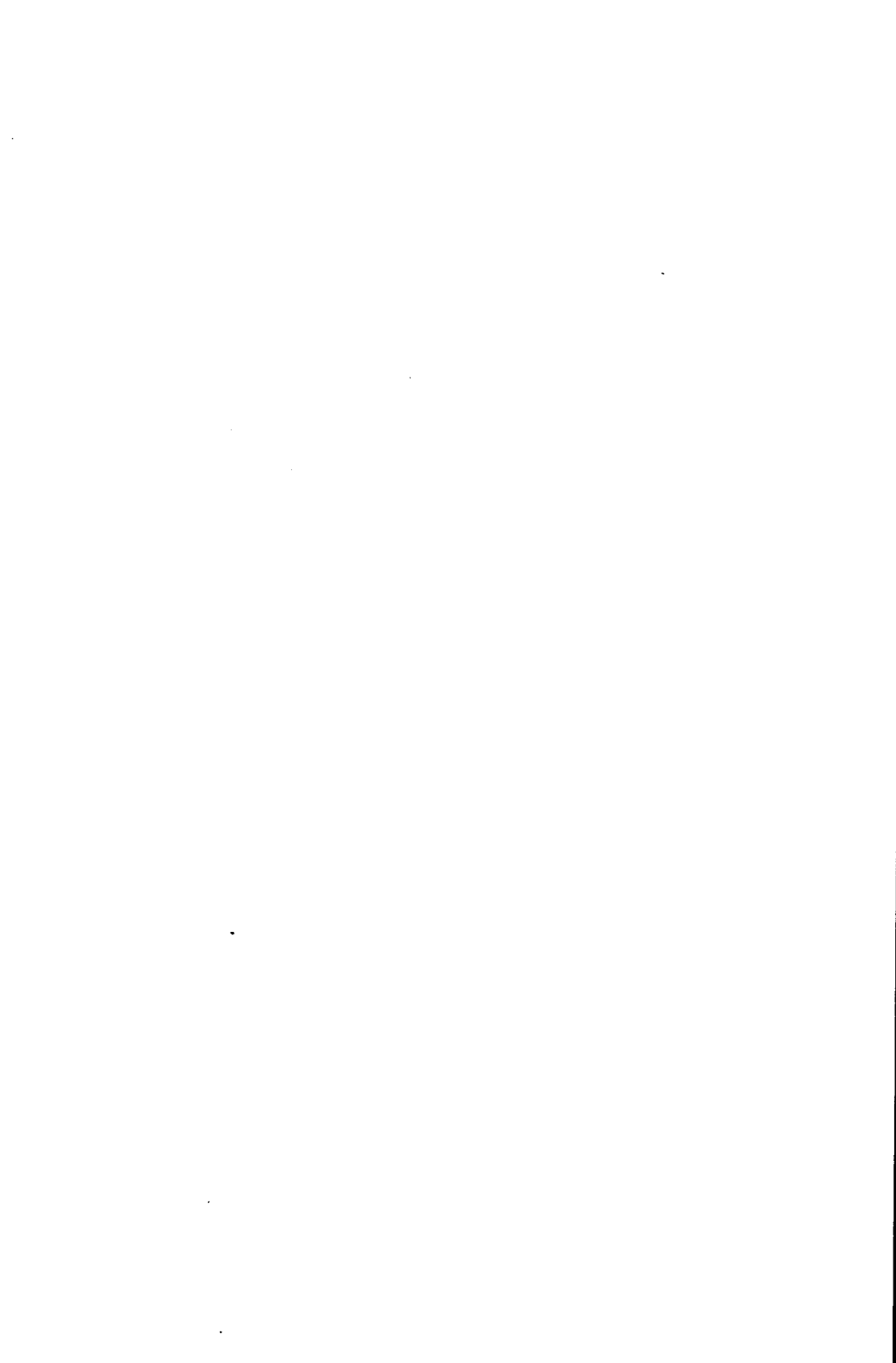
<sup>8</sup> David SOBREVILLA. *La filosofía contemporánea en el Perú*, Lima, Carlos Matta ed., 1996, cap. "Pensamiento filosófico o pensamiento mítico?", p.13-18; Raúl FONET-BETANCOURT. *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José, Costa Rica, ed. DEI, 1994 y nuestra conferencia leída en el II. Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, Sao Leopoldo, Brasil, 1997, titulada "Filosofía latinoamericana e interculturalidad".

sidad y castigando a los que se atrevieron a poner en crisis la “razón universitaria” en el más pobre e infecundo de sus sentidos: 1930, 1947, 1955, 1976 son las fechas que han ido jalonando este muchas veces doloroso proceso. Todo se ha jugado desde dos conceptos contrapuestos de universalidad: uno amplio, dinámico, abierto a las diferencias y las contradicciones y el otro, de clausura, llevado adelante por formas de un saber oficial de la filosofía. Así sucedió en esa etapa en la que la universidad argentina fue convertida en cuarteles militares, en la que un discurso mesiánico encontró sólido apoyo en la universalidad de un neo-tomismo, ideología ordenadora del saber filosófico autorizado.

¿Hemos podido sacar de nosotros los resabios de esa universidad dogmática? La historia lo dirá. De todos modos, es de esperar que no regresemos nunca más a esas facultades de filosofía a las que se les asignó el papel de rectoras en relación con las demás, porque en ellas había ciertos elegidos que se ocupaban del ser, mientras en los otros sectores de la universidad sólo se tenía trato con los entes, esquema heideggeriano que compatibilizó con aquel neo-tomismo que mencionamos. La filosofía ha de constituirse en un saber crítico, asumiendo la enorme y compleja riqueza que la criticidad ha alcanzado desde su primitivo planteo kantiano, la que no es poca, pero no se ha de olvidar que hay formas de crítica que se instalan en los más diversos campos del saber. Y si la filosofía ha de ser un saber crítico, con el espíritu que estamos señalando, la universidad ha de defender como uno de sus derechos inalienables y como expresión radical de su autonomía, la de constituirse en su totalidad en un sector crítico si realmente pretende que esta vieja institución cumpla con la misión creadora que la ha caracterizado en todas sus épocas de florecimiento.

## **Apéndice**





## Diálogo sobre la vida universitaria\*

**Periodista:** Conocida es su larga actuación en varios países latinoamericanos y, en particular, en la Universidad Nacional de Cuyo ¿nos podría decir si se puede hablar de ciertas tendencias o líneas de desarrollo de la vida universitaria en Mendoza?

**Roig:** No quisiéramos en este momento responder en detalle a una pregunta que nos llevaría bastante tiempo. Diremos que sí se puede hablar de distintas tendencias, en primer lugar y luego, que esas tendencias no han sido ajenas, en ningún momento, a los altibajos de la política nacional. En cuanto a la tendencia en la que nos ha tocado participar debo decir que mi colaboración como funcionario de la Universidad se ha dado siempre en momentos en los que imperaban gobiernos legítimos en el país, surgidos de elecciones. Diría, para aclarar más lo afirmado, que hemos colaborado con la universidad democrática, y jamás con la universidad autoritaria, surgida de gobiernos militares.

**Periodista:** ¿Podríamos entonces entender que los proyectos pedagógicos que Ud. ha impulsado coinciden con el espíritu democrático que se acaba de señalar? ¿Tienen alguna relación con la tradición argentina de la "Reforma"?

**Roig:** Indudablemente que sí. En dos ocasiones, por lo menos, hemos tenido la posibilidad de llevar adelante programas de pedagogía universitaria. La primera, como Director del departamento de Filosofía, elec-

---

\* Entrevista transmitida por Radio Universidad Nacional de Cuyo, el 10 de junio de 1989.

to por el claustro en diversas oportunidades (entre 1969 y 1973) y, más tarde, como Secretario Académico de la Universidad (1973-1975), siendo Rector el Ingeniero Roberto Carretero.

Pues bien, en ambos casos se trataba de proyectos puestos en marcha dentro de un régimen de convivencia democrática y de pluralismo ideológico. En cuanto a la segunda parte de la pregunta: si esos proyectos han tenido relación con la tradición reformista, debo decir que no directamente, pero que no fueron implementados en contra de principios de la Reforma que siempre nos han parecido fundamentales. Entre ellos, el de la participación estudiantil.

**Periodista:** Entendemos que esa tendencia dentro de la pedagogía universitaria no ha sido recibida del mismo modo en otros sectores e inclusive se ha llegado a considerar como desorden y hasta subversión. ¿Qué nos puede decir sobre este asunto?

**Roig:** No me afligen las imputaciones, sobre todo si vienen de universitarios que se han caracterizado por sus temores en materia de pedagogía y que, por lo general, optaron por oponerse sistemáticamente a cualquier innovación que pusiera en peligro los tradicionales privilegios de las cátedras y los institutos. Nosotros estamos en una riquísima tradición: detrás nuestro están grandes figuras que no han temido ponerse de parte de la juventud: José Enrique Rodó, José Ingenieros, Deodoro Roca y, entre nuestros pedagogos mendocinos, Carlos N. Vergara, cuyas ideas pedagógicas las habíamos estudiado entonces en nuestro libro **Los krausistas argentinos**, publicado en 1969. Y fíjese Ud. que esa tendencia es también la de un Ortega y Gasset de quien no se puede sospechar de anarquía. En "Misión de la universidad", el filósofo español dice que la universidad "debe volver a ser ante todo el estudiante y no el profesor". ¿Qué le parece? No me cabe duda que los militares y quienes colaboraron con ellos como "rectores" y "decanos", durante el llamado "Proceso", lo hubieran expulsado a Ortega de la universidad.

**Periodista:** ¿Cómo se abrió nuestra Universidad a la participación

estudiantil? ¿Podría hablarse de un “sistema” puesto en marcha a tal fin? Si es así ¿cómo lo caracterizaría?

**Roig:** Podríamos decir que cada vez que se dio una apertura democrática hubo una propuesta de participación estudiantil. Lo que se intentó entre los años 1973-1975 fue algo más profundo que la presencia institucional del estudiante en los niveles de gobierno universitario. Pretendimos, sin estar en desacuerdo con lo anterior, que la integración se llevara a cabo en el acto educativo mismo. Y, por supuesto, no se lo hizo ni en forma caótica, ni atropellada, ni menos aún inconsulta. Que haya habido docentes universitarios en desacuerdo forma parte, precisamente, del juego democrático.

**Periodista:** ¿Cómo se podría caracterizar la propuesta metodológica de la que nos está hablando y qué antecedentes tenía?

**Roig:** El método era bastante participativo y se apoyaba en la convicción de la capacidad creadora del alumno. El sistema consistía en una departamentalización interna de las facultades y escuelas universitarias. Implicaba, desde el punto de vista estructural, la eliminación del antiguo sistema de cátedras y su reemplazo por “unidades pedagógicas” o “áreas”, las que estaban destinadas a favorecer una extrema movilidad interna, sobre todo de los docentes, sin que el sistema les hiciera perder, por cierto, su estabilidad.

¿Sus antecedentes? Desde el punto de vista pedagógico eran y son los de la “Escuela activa” proyectada en la Universidad, la que se apoya en las tradiciones más nobles de Occidente y en la que figuran nombres como los de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. En cuanto a los antecedentes locales, los más antiguos remontan, dentro de nuestra Universidad, al rectorado del Dr. Julio Herrera quien lo alcanzó a aplicar en la Facultad de Ciencias de la Educación, en San Luis e intentó extenderlo a otros organismos. Entre los antecedentes latinoamericanos nosotros teníamos, además muy presentes las ideas de Paulo Freire.

**Periodista:** ¿Tuvo apoyo estudiantil este movimiento pedagógico? ¿Qué objetivos se perseguían dentro del sistema puesto en marcha?

**Roig:** El apoyo estudiantil fue masivo. Los estudiantes se sentían parte activísima en la tarea de crear y recrear su propia casa de estudios. Al lado de ellos hubo un conjunto considerable de docentes jóvenes que no temían discutir con sus alumnos los programas de estudio, ni tampoco temían introducir en los contenidos la problemática social y nacional.

En cuanto a los objetivos ellos se sintetizan en tres palabras: docencia, investigación y servicio. Se pensaba en una docencia enriquecida con labores de investigación y, a su vez, se entendía que la vocación profesional de cada una de las carreras, debía ser modelada dentro de la misma Universidad mediante la implementación de servicios a la comunidad llevados a cabo como parte de los estudios y, en algunos casos, de la investigación. Esto quiere decir que pensábamos que las profesiones no son medios para enriquecerse sino que son antes que nada servicios.

**Periodista:** ¿No se perseguían objetivos más amplios que los que Ud. menciona?

**Roig:** Lógicamente que sí. Se trataba de una nueva orientación en los estudios y si se quiere de implementar una nueva misión de la Universidad Argentina. Se pretendía hacer una Universidad que partiera de la misma sociedad civil, con un claro sentido nacional y también latinoamericano. Mas, también fuertemente crítica tanto de sí misma como de la realidad extra-académica. En esto de la criticidad, por cierto que el despertar estudiantil significó un aporte inestimable. Por lo demás, si se corrió el riesgo de caer en nacionalismo y populismo, eso no surgió necesariamente del sistema puesto en marcha, sino de la presencia de niveles de crítica no suficientemente madurados. Queríamos, además, hacer una Universidad pluralista y en cuanto a nuestros ideales latinoamericanos, nuestra posición podía entenderse como un regreso a Manuel Ugarte y José Ingenieros. Y por cierto que está de más recordar que una de las problemáticas

centrales de aquellos años, que no han perdido actualidad, giraban sobre la cuestión de liberación *versus* dependencia. No ha de olvidarse que Mendoza fue uno de los lugares desde donde se lanzó a todo nuestro continente la "Filosofía de la liberación" cuya resonancia internacional no puede ignorarse.

**Periodista:** ¿Podría hablarnos de las proyecciones y alcances que se lograron? ¿Abarcó toda la Universidad? ¿Se podría hacer una evaluación?

**Roig:** El sistema fue aplicado en la totalidad de nuestra Universidad, si bien con niveles de profundidad diversos en cuanto que todo método pedagógico depende más del espíritu que del sistema. A mi juicio una de las facultades que logró proyectar de manera más acabada e interesante el método fue la de Medicina. En Filosofía y Letras, en Ciencias Políticas y en Ciencias Agrarias hubo sectores en los que los alcances fueron estimables. En cuanto a una evaluación es necesario tener presente que la experiencia puesta en marcha no alcanzó a madurar. Los acontecimientos ciertamente trágicos que comenzaron a vivirse en aquellos años impidieron toda secuencia y toda normalidad. Si hubiera que hacer una evaluación pienso que la misma debería encarársela tal como la que se ha llevado a cabo a propósito del Mayo francés del 68, movimiento lleno de sugerencias y de geniales actos creativos, pero fugaz. Por cierto que la comparación no es del todo feliz, pues, nuestros problemas son nuestros problemas.

**Periodista:** En caso de darse las condiciones ¿participaría Ud. en un nuevo programa de esta naturaleza?

**Roig:** No le quepa la menor duda. En los años del exilio, lo implementamos en el Ecuador, con la entrañable colaboración del Dr. Rodolfo Agoglia que, por su parte, había promovido algo semejante siendo Presidente de la Universidad Nacional de La Plata. Nuestro amigo Ezequiel Ander Egg lo proyectó para la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Debo aclarar, por cierto, en honor a la verdad, que no estuvimos solos en aquellos años de mediados de la década de los 70. He-

mos mencionado el experimento de La Plata. Además de él hubo otros, en Buenos Aires, en Rosario, en Córdoba, todos no menos interesantes aun cuando en algunos casos estuvieran limitados a alguna facultad o escuela.

# Una trayectoria intelectual. Entrevista con Arturo Andrés Roig\*

Javier Pinedo  
Universidad de Talca, Chile

Durante la Semana Santa de 1993, cuatro académicos chilenos, nos reunimos con el profesor Arturo Andrés Roig y su equipo en el Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICYT) de Mendoza, donde se ha constituido uno de los grupos más importantes de reflexión en torno a las ideas en América Latina.

El profesor Roig (1922) es autor de una serie de libros dedicados a analizar y exponer la realidad latinoamericana desde la historia, el pensamiento político y social, la cultura y la simbología del Nuevo Mundo. Tal amplitud de mirada ha sido la base para que estos textos se constituyan en una de las obras filosóficas latinoamericanas más profundas y originales de nuestro siglo.

En aquella oportunidad, el profesor Roig, amablemente, nos hizo partícipe, con lujo de detalles bibliográficos, de su método para enfrentar los textos latinoamericanos, perspectiva que él denomina “ampliación metodológica”. Fueron dos días de fructífera reflexión y de amistad sincera. El último día de permanencia en Mendoza lo invitamos a realizar una entrevista sobre su formación y pensamiento. Participaron en esta conversación, ade-

---

\* Publicada en: **Estudios Latinoamericanos. SOLAR**. Revista de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe (Sección Chilena), Santiago de Chile, 1993.



más del profesor Roig y su señora, Mario Berríos, Eduardo Devés, Carlos Ossandón y Javier Pinedo.

**J.Pinedo:** Profesor Roig, nos gustaría que nos contara sobre su formación académica, sobre el ambiente intelectual y cultural del momento en que usted decidió estudiar filosofía.

**A.Roig:** No es fácil rehacer una historia intelectual sobre todo cuando no se la ha pensado antes. Yo no me he puesto a pensar mi propia historia intelectual, así que todo lo que voy a decir es bastante improvisado. Concretamente, diría que soy hijo de esta ciudad de Mendoza. De una familia que podríamos considerar de clase media, con muchos intereses intelectuales y con mucha vida espiritual y cultural. Mi madre era una maestra de escuela muy inquieta, en lo que respecta a todo lo que fuera reformas pedagógicas y temas de educación infantil, porque era maestra de escuela primaria. Mi padre se dedicó a la pintura y a la música y murió, muy anciano ya, como pintor y como músico. Soy hijo de ese medio provincial, pero saturado de intereses culturales. Un buen día se nos dio por estudiar filosofía, no sé sinceramente por qué, tal vez respondía a inquietudes que habían sido despertadas por el propio ambiente familiar, porque cuando se empieza a estudiar filosofía por lo general no se sabe lo que es la filosofía, aun cuando también puede pasar que cuando uno termina tampoco lo sabe; sobre todo si se pide una definición de qué es filosofía pues ahí la cosa empieza a ponerse difícil. De todas maneras hay un conocimiento intuitivo diría yo, de ciertos campos de la cultura, una idea acerca de ciertos sectores del mundo de la producción intelectual que son más atractivos que otros, o ideas que son de más fuerza que otras, que impulsan a ciertas actividades. Coincidió, además, que mi esposa y yo terminábamos la escuela secundaria en una época en que se fundó la Universidad Nacional en Mendoza, y eso creaba una gran expectativa. La Facultad de Filosofía y Letras, fue creada con muy buenos maestros, realmente pocas facultades tuvieron el nivel que alcanzó esa facultad en sus orígenes. Coincidió con los grandes maestros que venían refugiados de España como consecuencia del fin de la guerra civil. Era el año 39 en que se creaba

la Universidad, nosotros ingresamos el 40. Llegaban los primeros exiliados españoles, grandes maestros como Juan Corominas, por ejemplo, que fue profesor nuestro, tenemos el honor de decirlo. Y el doctor Salvador Canals Frau. La Facultad tenía tanto prestigio, dado su nacimiento tan fuerte, que era mucha la juventud que se sentía atraída por esos estudios. No es lo que pasa ahora, en que las Facultades de Filosofía del país se han hundido de tal manera, que en su nivel académico no son tan atractivas. Además, no hay alumnos. Habría que cerrarlas porque no hay alumnos, desgraciadamente esa es la verdad. No se justifica que haya 30 ó 40 profesores y no haya casi alumnos, por ejemplo, en una facultad, como pasa en casos muy concretos, así que no estoy difamando nada, sino diciendo objetivamente lo que sucede. Pero en aquellos años no era así, eran años de gran expectativa en lo que respecta al desarrollo de las humanidades en general y bueno, ahí empezamos a hacer filosofía. Luego nos tocó viajar a Europa con una beca francesa, tuvimos la oportunidad de conocer ese mito de lo europeo. Además, jóvenes, recién egresados ir a Europa, conocer la magia del Partenón y la magia de la Sorbona y todas esas cosas mágicas y los grandes maestros que estaban allí según habíamos entendido de la lectura y los estudios que habíamos hecho y fuimos a zambullirnos en forma total y absoluta en el estudio de los clásicos. Eso por allá del año 53 y nos dedicamos con mucho interés a trabajar a los clásicos, porque también nuestra universidad promovía la enseñanza y la profundización de los clásicos, los estudios greco-latinos. Fueron años de platonismo, pero al mismo tiempo fueron años de conocimiento y de contacto directo con la realidad europea, con ese mito europeo, y al mismo tiempo, por reacción, fue un cierto despertar de preguntarnos: ¿Y por qué no son también las cosas nuestras? Yo tengo muy presente que en el viaje de regreso, en aquellos años se iba en barco, o sea que había tiempo para no solamente mirar los delfines sino de pensar y aprovechar esos 15 ó 20 días de océano que duraba la travesía de Europa a América, y recuerdo muy bien que una de las cosas que nos había preocupado muchísimo era qué vamos a hacer en nuestra tierra. De todo esto que traemos de Europa qué va a servir allá. América se presentaba como otra cosa, como otra realidad. Además, se había producido la profundización del movimiento peronista en

Argentina, estábamos muy cerca de la caída del primer peronismo, la agitación social era muy profunda, el movimiento obrero había alcanzado un vigor y una fuerza que no había tenido nunca en la historia del país. La Argentina se presentaba con una cantidad de aspectos históricos y sociales, novedosos, muy fuertes, que despertaban tanto interés como los que podían haber despertado en la vieja Europa sus clásicos, sus catedrales, sus iglesias, todos esos lugares maravillosos. El regreso era otra cosa, era volver a esta tierra, ya decidido a desarrollar una problemática que tuviera que ver con lo nuestro.

**J.Pinedo:** ¿En qué momento decidió dedicarse al estudio del pensamiento latinoamericano?

**A.Roig:** En esos años, no había en la Universidad, estudios que tuvieran que ver con América Latina, ni siquiera con el pensamiento filosófico argentino. Era una aberración, en aquellos años, pensar en una filosofía argentina o en filósofos argentinos. Pero sí existía el interés por ver algo de lo propio. Qué había sido, por ejemplo culturalmente esta provincia de Mendoza. Y así fue como al lado de la enseñanza de la filosofía antigua, que es la cátedra a la que ingresé y me quedé en ella por largos años y donde fundamentalmente enseñé a Platón, aunque lógicamente trabajando con todos los grandes filósofos antiguos, pero dándole siempre mucha importancia a Platón; al mismo tiempo se presentó el interés por lo nativo, pero como no teníamos acceso a lo nativo en el ámbito nacional, nos limitamos a preguntarnos por el pasado cultural regional, y así fue como nos zambullimos en la antigua biblioteca San Martín. Esa biblioteca se fundó en la época de la independencia, en el año 1822, prácticamente en los mismos años que la Biblioteca Nacional de Chile. La biblioteca San Martín tiene un repositorio de periódicos mendocinos muy valioso.

En esos años trabajando en ese ámbito que era por un lado Platón y la filosofía clásica, y por el otro, mirando lo pequeñamente regional, en esos años conocimos a Leopoldo Zea. Fue en un Congreso Interamericano de Filosofía que organizó don Francisco Romero en Buenos Aires, hacia el año 1959, donde encontré a Salazar Bondy, y estaba Paco Miró Que-

sada, con quien hemos hecho una larga y vieja amistad.

Ahí conocí a Leopoldo Zea, me lo presentó una profesora mendocina: Angélica Mendoza, que me dice: venga que le voy a presentar a un filósofo que lo anda buscando. Entonces me presentó a Leopoldo que me dice: mire tengo dos becas, una es para Ricaurte Soler y la otra es para usted, para que se vengán a trabajar conmigo a México con esa beca. Yo no fui, pues tenía otras obligaciones, de todas maneras quedó entablada la relación con Leopoldo hasta hoy, inalterable en lo que se respecta a la amistad y al afecto personal que nos une, más allá de las diferencias teóricas que puedan haber que son completamente legítimas y comprensibles, y aún inevitables, en función de diferencias generacionales, pues cada generación tiene su mensaje.

Ahí empezó una segunda etapa, porque Leopoldo me dice: a mí me gustaría que trabajara la problemática latinoamericana y tuvimos una conversación muy importante.

Entendí que tenía que ampliar el marco de trabajo, tenía que ir hacia una cosa más extensa. En esos años había conocido al doctor Coroliano Alberini que era dueño de una biblioteca privada ciertamente asombrosa. Actualmente está en Mendoza, la compró la Universidad de Cuyo. El había tenido un enorme interés por trabajar ciertos temas de filosofía francesa y dentro de ésta había acumulado en esa biblioteca un increíble material para el estudio de espiritualismo francés de la segunda mitad del siglo XIX. Sobre todo a partir del eclecticismo de Victor Cousin en adelante. Toda la filosofía de Ravaisson, como continuación a ese movimiento intelectual. Fundamentalmente Cousin, Ravaisson y otros escritores hasta llegar a los grandes maestros franceses como León Brunschvicg, y toda esa gente. Ese movimiento espiritualista francés estaba allí poderosísimamente documentado y Alberini tenía además mucho interés en establecer los contactos de búsqueda de fuentes dentro del pensamiento argentino que tuvieran que ver con el pensamiento francés. Aparte de eso, por supuesto, también estaba conectado con la cultura alemana, toda la problemática de Herder y la influencia de su filosofía en la generación argentina de 1837. Entonces junto al doctor Alberini y también Rodolfo Agoglia, que participaba de esas conversaciones, surgió la idea de trabajar el pro-

blema del pensamiento ecléctico en el Río de la Plata, a mí me pareció una cosa muy interesante, me puse apasionadamente a trabajar el tema y cuando tenía acumulado una cantidad grande de materiales, era ya la década del 60 bastante avanzada, una cantidad grande de materiales para hacer el trabajo, resulta que descubrí que lo más interesante del trabajo no era el eclecticismo francés sino que era el krausismo. Es decir, que de todo el material que yo había juntado en relación con ese espiritualismo de la segunda mitad del siglo XIX lo más significativo no era el eclecticismo sino el krausismo. Entonces abandoné todo ese material y me puse a escribir sobre el krausismo argentino y fue así como salió ese libro: **Los krausistas argentinos**, que se publicó el año 69 en México y que fue el primer intento, y lo sigue siendo hasta la fecha lamentablemente, de estudiar el krausismo en un país hispanoamericano fuera de España. Digo lamentablemente, pues aun cuando hay una cantidad de monografías, estudios y ensayos que han ido apareciendo, todavía no existen libros orgánicos equivalentes en los otros países hispanoamericanos, cuando en todos podría existir porque en todos, absolutamente en todos, el krausismo tuvo parte importante. Por lo menos es la conclusión que he sacado de mi experiencia en México y en Ecuador años después.

Así fue como hice ese libro, pero siempre con el compromiso con Alberini de hacer el trabajo sobre el espiritualismo, hice otro libro sobre el pensamiento espiritualista de la segunda mitad del siglo XIX que es muy compleja, muy rica y muy poco conocida en general. Inclusive en el pensamiento médico, el vitalismo médico, por ejemplo. Trabajé mucho las revistas de medicina del siglo pasado, en la biblioteca Nacional de Buenos Aires, en la Biblioteca del Museo Mitre, todos esos grandes repositorios que tenemos. Así fue como de aquel primer intento de trabajar lo regional dimos el salto a trabajar lo nacional y bueno de ahí el salto a lo latinoamericano. Pero siempre seguíamos con Platón al mismo tiempo, aunque cada vez aunándonos más en la problemática latinoamericana. En la década del 70 inicié el seminario de Filosofía Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras que era un seminario que tenía como fin que el alumno concluyera sus estudios. Se le encargaba a un profesor un seminario para que los alumnos pudieran obtener su grado de licenciatura. El profesor po-

día hacer un seminario sobre Kant, sobre Platón, con lo que quisiera. A mí me lo dieron prácticamente en forma continuada, y lo que hice fue barrer a todos los europeos y poner filosofía latinoamericana. Ahí trabajamos a Vaz Ferreira, Rodó, a todo el pensamiento uruguayo le dimos mucha importancia. Trabajamos también en parte a Antonio Caso y una cantidad de escritores que eran completamente desconocidos en nuestro medio, y que pudieron ser incorporados al estudio gracias a los primeros viajes y a congresos internacionales, en que empezamos a participar y a las permanentes invitaciones de Leopoldo Zea, para sus permanentes congresos que permitieron, entre algunas de las cosas importantes que tuvieron como resultado, el que se pudiera hacer acá en Mendoza una biblioteca especializada en autores latinoamericanos que no existía. Comparado con la penuria de aquellos años que no teníamos nada, a lo que tenemos ahora, en que podemos darnos el lujo de trabajar diez grandes escritores latinoamericanos al mismo tiempo, disponiendo de sus obras completas, de sus grandes comentaristas, un repertorio ciertamente importante. Comparada aquella penuria con la gran riqueza que disponemos en este momento, realmente son épocas completamente distintas, hemos pasado de aquellas décadas del 50 o el 60 a la del 90, con una gran diferencia de niveles y posibilidades de desarrollo intelectual, en lo que respecta a la temática latinoamericana que no lo hubiéramos soñado jamás. Nunca hubiéramos pensado que una perdida provincia del interior argentino como es Mendoza, que no tenía prácticamente nada, de pronto sucede que puede convertirse en un centro internacional, gracias al esfuerzo de largos años.

**J.Pinedo:** Usted fue director del Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Mendoza entre los años 1986 y 1988 ¿Cómo se desarrolla su actividad intelectual en el CRICYT?

**A.Roig:** Bueno, ahora tengo una cantidad de colegas que vienen con las valijas tan llenas de libros que es un terror acompañarlas. Una especie de movimiento creciente que yo creo que no solamente se produce en Mendoza. Yo creo que es continental. A propósito de eso me parece importante señalar lo siguiente: que la unidad continental no es una unidad

que se dé en un sólo plano como para decir “no existe”. Porque la unidad continental está dada de hecho por una infinita cantidad de redes de intercomunicación. Es un sistema de redes, por ejemplo, económicas cuando se decide crear el Pacto Andino. Son redes políticas cuando se decide crear el estado Boliviano-Peruano en el siglo XIX: redes culturales cuando se crea el Pacto Andrés Bello en estos días. Podría poner otros ejemplos actuales y del siglo pasado. Redes establecidas inclusive desde la célebre tesis que Juan Bautista Alberdi defiende en la Universidad de San Felipe en Santiago de Chile, el *Zollverein*, en pleno siglo XIX, es decir, lo que ahora se está proponiendo, en esas unidades semicontinentales que son el anticipo, por qué no, de la unidad continental. Y son redes múltiples, que tienen que ver también, por ejemplo, con los grupos de amistad. Casualmente los grupos de amistad no son cualquier cosa: los krausistas cuando establecían los distintos tipos de asociaciones humanas que existen, decían: primero la familia, después esto, lo otro, y por ahí decían “los grupos de amistad”, como una especie de elemento social que significaba para ellos muchísimo. Concretamente la posibilidad de una especie de intelectual internacional, más allá de las fronteras nacionales. Creo que esa internacional latinoamericana del pensamiento existe y la prueba la tienen en la persona de Leopoldo Zea, en su obra, en 30 años de Congresos, de luchas por afirmar. Ahora los jóvenes se sienten un poco fastidiados porque dicen: “El maestro sigue diciendo lo mismo”. No importa, lo que tenía que decir lo dijo y lo dijo acertadamente, lo dijo dando fuerza a una de esas tantas múltiples redes que nos unen culturalmente: el lenguaje, la religión, las tradiciones, los recuerdos, una cierta memoria histórica común que compartimos, a pesar de la vergüenza de los manuales de historia que se enseñan en los colegios secundarios en todos nuestros países, en donde siempre hay capítulos que son ofensivos para el país hermano. Desgraciadamente es así. Lo que en un manual chileno se dice de Perú, lo que en un manual peruano se dice de Ecuador, lo que en un manual ecuatoriano se dice de Perú, y así podemos seguir con ejemplos por todo Centro América y el Caribe. Es realmente lastimoso. Pero a pesar de eso, más allá de esas limitaciones que muestran esos textos, esas limitaciones que a veces son simplemente chauvinistas y de un nacionalismo mal entendido, a

pesar de eso, hay una memoria continental histórica compartida. Y la compartimos de maneras muy concretas: esta tarde hemos estado reunidos frente a una placa que se ha colocado aquí en Mendoza para recordar el fusilamiento de los hermanos Carrera. ¿Y quienes se han acordado de los hermanos Carrera?: los mendocinos. Y esa memoria histórica compartida, ustedes la pueden ver repetida en todo el continente desde México para abajo. Por supuesto siempre va a ser insuficiente, siempre va a existir la idea de que la unidad no existe, o que es difícil o que está llena de problemas que no se van a poder solucionar fácilmente, que son más las diferencias que nos separan, que las cosas que nos unen, todo eso se puede decir, pero también se puede decir lo contrario. La otra cosa es que el pensamiento, en esa vocación latinoamericanista en la cual desembocamos después de haber pasado la etapa regional y nacional, y de haber desembocado en lo latinoamericano, esta vocación latinoamericanista, está impulsada por una cierta actitud emocional, una actitud de compromiso humano.

**J.Pinedo:** ¿Cuál es su experiencia con la mujer filósofa y cómo es que ha formado usted un grupo en el que principalmente se destacan mujeres, como por ejemplo: Clara Jaliff, Adriana Arpini, Liliana Giorgis, Alejandra Ciriza, Estela Fernández, Rosa Licata, entre otras?

**A.Roig:** La pregunta no es nada fácil de contestar. Por lo pronto hay que tener en cuenta que estamos viviendo un momento de ascenso social de la mujer en lo que respecta a la ocupación de sectores de trabajo, a los cuales no tenía acceso tradicionalmente. Hay que tener en cuenta que en este momento la educación en la República Argentina y me animaría a decir lo mismo que en Chile y en otros países latinoamericanos, la educación está en un 80% en manos de la mujer. Es decir, las mujeres han ido ascendiendo lentamente y ocupando cargos, que en algunos casos se ha llegado a decir que lo han hecho debido a que son funciones que han dejado de ser de interés para los hombres. Pero la verdad del caso es que las mujeres siguen ascendiendo en el desempeño de tareas que antes se les habían prácticamente vedado, vedado de hecho.

El problema, por otro lado, de que la mujer se pueda incorporar a la



filosofía yo no creo que sea un problema tanto de mujer o varón, es decir, están dadas las circunstancias sociales como para que la mujer también pueda aspirar a desarrollar un pensamiento filosófico y hacerlo con tanta seriedad y con tanta capacidad creativa como tradicionalmente lo habían hecho los hombres, según la historia de la filosofía. El tema nos ha interesado mucho, tanto es así que hemos inclusive trabajado toda la problemática de la presencia de la mujer en la filosofía antigua, que es uno de los últimos trabajos que hemos publicado, y que tiene que ver mucho con la filosofía cínica, y a su vez dentro de la filosofía cínica con planteos en relación con el problema de la libertad: el concepto de libertad que es prácticamente como un curiosísimo anticipo de lo que después fue la Filosofía de la Liberación en la década de los 70.

**J.Pinedo:** ¿Hay mujeres en América latina que hayan filosofado y que formen parte de la tradición de su pensamiento?

**A.Roig:** La cuestión se plantea en el sentido de qué vamos a entender por una filosofía o un filosofar en América Latina, según algunos académicos muy estrictos ni siquiera los hombres han filosofado en América Latina, entonces mal pueden haberlo hecho las mujeres. Según estos estrictísimos académicos no hemos tenido la suerte de tener todavía un Kant y tendría que ser un varón el que tendría que asumir la función de ese Kant latinoamericano. Por supuesto que con esos planteos estoy en total desacuerdo, me parecen totalmente absurdos, son fruto de una visión completamente desocializada de la filosofía. El pensamiento filosófico es una tarea a la cual tiene, puede y debe tener acceso todo ser humano, en la medida en que se den ciertas condiciones sociales, y sobre todo que se apoye, como en el caso de la mujer, en lo que son ciertas funciones que la mujer no puede salvarse de cumplirlas, como es la maternidad, la atención de los niños en sus primeros años, en que el niño vive muy apegado a su madre; pero en la medida que se puedan atender esos problemas, indudablemente, que la mujer va a poder dedicarse a la filosofía. Yo diría que nosotros en el Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas hemos respondido, en parte, a esto que estoy diciendo en forma absoluta-

mente concreta, porque una de las cosas que hicimos para poder trabajar fue crear el jardín infantil. Lo creamos el primer año de gobierno del CRICYT y la mayor cantidad de estas filósofas que ustedes han escuchado esta tarde tienen sus hijos en el jardín infantil. Es decir, que se dio la base social para que ellas pudieran disponer del tiempo, de ese famoso ocio de que hablaba Aristóteles y del cual nunca dispuso la mujer en función de sus obligaciones con la casa y sobre todo con los niños.

**J.Pinedo:** Como es sabido, en la década del 70 se habló de una Teología de la Liberación y una Filosofía de la Liberación. Hoy, mucha agua ha corrido bajo los puentes. Quisiéramos preguntarle acerca de la eventual vigencia de las formulaciones que en ese momento se hicieron, después de todo lo que ha venido ocurriendo en el mundo.

**A.Roig:** La pregunta es bastante compleja y requiere una larga historia. Por supuesto, no se asusten, no la voy a hacer entera. Por lo pronto la Filosofía de la Liberación surgió en un momento en que se habían desarrollado importantes teorías sociales en América Latina, entre ellas la Teoría de la Dependencia que había tenido su máximo desarrollo en Chile, muy cerca de Mendoza. Allí es donde estuvieron los máximos teóricos reunidos en los centros intelectuales del Santiago de aquellos años. Al mismo tiempo, en otros sectores del continente había tomado inicios la llamada Teología de la Liberación que era una teología fruto del famoso diálogo entre marxistas y cristianos y que se había iniciado también en Europa, porque era un fenómeno mundial. Era el reconocimiento por parte de un sector de la Iglesia que deseaba cambios sociales profundos, de tipo socialista. Eran elementos de la Iglesia que consideraron que el marxismo ofrecía una metodología de lucha política que era justa, que apuntaban a objetivos congruentes con la palabra de Cristo. Eso es la Teología de la Liberación. Por supuesto, eso lo hicieron con la más absoluta buena fe, y creo que la obra que ellos hicieron fue muy valiosa a pesar de todo lo que se ha venido diciendo en su contra; a pesar de que, por ejemplo, respecto de la Teología de la Liberación en los famosos documentos Santa Fe 1 y 2, que son los documentos de base ideológica con la cual gober-

nó el presidente Bush, se presenta la Teología de la Liberación como uno de los monstruos ideológicos de América Latina. Inclusive, es la única ideología que se menciona. La Filosofía de la Liberación no se menciona, se menciona la Teología de la Liberación, que se la considera más peligrosa.

Ahora, yendo a la Filosofía de la Liberación, ésta fue una respuesta, dada en primer lugar, como filosofía académica, porque la filosofía en América Latina no ha tenido nunca independencia de las universidades. Así que hay que tener muy en cuenta que la Filosofía de la Liberación es un fenómeno universitario, y al decir esto, lógicamente uno queda enmarcado dentro de los típicos fenómenos de lucha interna de las universidades. Así surgió en Argentina el movimiento, en varios sectores a la vez, muy interrelacionados incluso humanamente. A Mendoza le cupo un lugar importante en esto, creo que los filósofos de la liberación más notorios salieron de Mendoza. Luego ese fenómeno de la liberación, esa Filosofía de la Liberación entroncó con otras corrientes liberacionistas que no habían alcanzado a constituirse como una filosofía de la liberación. Me estoy refiriendo concretamente, por ejemplo, a toda la prédica en favor de la independencia, democracia y libertad de los pueblos hispanoamericanos que hay en la obra de Leopoldo Zea, porque Leopoldo Zea no creó en México una Filosofía de la Liberación sino que él se sumó con todo derecho, porque ya había inclusive enunciado muchos de los principios de esa filosofía, antes que la Filosofía de la Liberación los hiciera suyos. Lo único que no hizo él fue crear un movimiento, se sumó al movimiento con toda su mochila diría yo. Tanto es así que en aquellos años 74-75 Leopoldo Zea vino a Mendoza exclusivamente a hablar con la gente de la Filosofía de la Liberación para ver qué era.

En líneas generales, la Filosofía de la Liberación es un movimiento filosófico de base profundamente cristiana: la mayor cantidad de los teóricos, de los filósofos, de los no filósofos o simplemente simpatizantes, que se sumaron a la Filosofía de la Liberación han tenido un origen religioso. Los menos eran los que no venían de la religión, sino de la tradición liberal, de una tradición no católica. Eramos los menos, muy pocos. Todos los demás eran de tradición religiosa. Y eso tal vez explique el

puente que hubo permanentemente, en ese sector por lo menos entre Teología de la Liberación y Filosofía de la Liberación y eso explica también los desarrollos posteriores que ha tenido la Filosofía de la Liberación que han desembocado, por ejemplo, en la llamada Filosofía Inculturada, que es una de las tantas líneas derivadas de aquella filosofía. También explica la conducta de ciertos elementos que militaron primitivamente en la Filosofía de la Liberación y que luego adoptaron posiciones muy reaccionarias de la Iglesia y que no tuvieron ningún inconveniente en colaborar con la dictadura militar. Todo eso muestra claramente que la Filosofía de la Liberación fue una cosa muy ambigua y que tenía en su seno una cantidad de tendencias que difícilmente podían darle una fuerte cohesión. En el año 76 se produce un fenómeno muy importante que es el gran exilio argentino. Diríamos el gran exilio latinoamericano. Se dice que hubo en esa década 3 millones de argentinos fuera del país. El gran exilio hace que mucha gente que está en la Filosofía de Liberación, fuera del país, continúen o no continúen en la problemática: unos lo hacen sin renunciar a su autodenominación como filósofos de la liberación, es el caso de Enrique Dussel. Otros, por el contrario, vamos a entender que no era sostenible continuar hablando de Filosofía de la Liberación dada la enorme cantidad de desacuerdos que en el seno mismo de esa pretendida filosofía se habían dado, y se estaban dando. Y en función de eso, entonces, lo que hicimos, en el caso, por ejemplo, de Horacio Cerutti, y mío particular, fue decir: vamos a sincerarnos, vamos a seguir pensando en la problemática de la liberación, que creo está más allá de la Filosofía de la Liberación. Vamos a seguir trabajando en la problemática de la liberación, pero independizándonos de cualquier compromiso de la primitiva Filosofía de la Liberación, con autonomía. Fue la respuesta que dimos nosotros, pero sin negar que en algún momento participamos de aquel movimiento.

**J.Pinedo:** Profesor Roig, en un mundo como el actual en que más bien domina el escepticismo, la relativización, la caída de los paradigmas, etc., ¿qué entiende usted hoy por una postura que busca o que promueve la liberación del ser humano?

**A.Roig:** Respecto de la problemática de la liberación yo quisiera recordar una diferencia de conceptos que enunciáramos inicialmente y que hemos continuado enunciando que es la siguiente: que nosotros los filósofos de la liberación, de aquellos años, nos diferenciábamos de los filósofos anteriores, nuestros maestros, porque ellos habían hablado de la filosofía, como una filosofía de la libertad. Así, por ejemplo, Alejandro Korn cuando define la filosofía le dice Filosofía de la Libertad y lo decía con toda fuerza, con toda energía. Y lo mismo pasa con los maestros chilenos contemporáneos de Korn, también pensaban la filosofía en América, como la Filosofía de la Libertad. Nosotros dijimos no, la cuestión no es que la filosofía sea una filosofía de la libertad sino que tiene que ser de la liberación. ¿En qué radica el matiz de cambio de los términos? Desde el punto de vista filosófico radica en lo siguiente: que los teóricos de una Filosofía de la Libertad pensaron siempre en la libertad como una especie de libertad intelectual, como la libertad del pensar filosófico en sí mismo, en su autonomía como pensar filosófico. Su capacidad de sobreponerse a lo empírico y manejarse con el *a priori* y todas esas categorías. Mientras nosotros pensamos que la liberación, más que un libertad interior, tenía que ver con una libertad exterior.

Dentro del pensamiento clásico, la distinción también existe: por ejemplo, cuando Aristóteles en la **Ética** habla de la libertad, él habla de *eleuthería*: libertad en el sentido de libertad moral, de libertad interior. Mientras que por el contrario, los cínicos en la parte final de la antigüedad clásica, van a dejar de hablar de *eleuthería*, o sea libertad, traducido literalmente del griego, y van a empezar a hablar de liberación y van a usar la palabra *apólysis* que quiere decir desatamiento. Es decir, la liberación es desatar. Y así entendíamos la liberación: antes que ponernos a pensar filosóficamente: qué es la libertad, lo que nos interesaba era pensar cómo vamos a hacer para que el hombre que está atado a situaciones de alienación, a situaciones de opresión, de miseria, de servidumbre; cómo vamos a hacer para que ese hombre se desate de su alienación, de su servidumbre, de su miseria. Y en ese desatarse estaba el contenido mismo de la palabra liberación. Y así la sigo entendiendo. Yo pienso que no estaban equivocados los griegos y que por este motivo el verdadero héroe griego no es

Prometeo, sino Heracles, el de los doce trabajos, que son todos trabajos de desatamientos, de *apólysis*. Los cínicos van a decir que su héroe no es Prometeo, que fue el señor que inventó el hierro y con el hierro la esclavitud y el trabajo en la fábrica. Sino que fue Heracles, el hombre que mató al león de Nemea y que hizo una cosa importantísima.

En la actualidad se habla en la Argentina de una corrupción generalizada, que llega a los más altos niveles. ¿Qué hizo Heracles? Pues limpió el establo de Augías. Nosotros los argentinos miramos a nuestro país como al establo de Augías y necesitamos un Heracles que venga a hacer correr un río para sacar toda la basura que tiene tapado el establo. Son grandes símbolos de la antigüedad clásica que siguen vigentes. Nosotros seguimos pensando que la liberación es fundamentalmente eso, y de ahí, por supuesto, a dar un paso a la liberación de los pueblos y la liberación del proletariado, de la gente que trabaja, y no solamente la gente que maneja capitales como pasa con este neocapitalismo contemporáneo. Los filósofos de la liberación nos considerábamos socialistas, aun cuando la palabra socialista en este momento sea casi un pecado, un sinsentido o un contrasentido; por lo mismo que se está diciendo que ha muerto el sujeto, que se ha muerto la historia, que se han terminado los relatos. Sucede que los que venimos de la Filosofía de la Liberación estamos vigorosamente enfrentando a esta moda posmoderna que intenta aprovecharse de un triunfalismo, para nosotros ocasional y transitorio, que le permite pensar en un fin del milenio, definitivo, en donde se habrán terminado todas las cosas que para ellas fueron un peligro. Es una especie de alta burguesía, de alto poder económico mundial, lleno de terribles temores de lo que pueda pasar. Los mismos temores que tuvo el año 17, los mismos temores que tuvieron con la revolución cubana. Esa gente sigue atemorizada y ahora estos pretendidos señores sabios, lanzan para los que buenamente crean en estas palabras, la ideología de la muerte del sujeto, de la muerte de los relatos, y tantas otras muertes. Nada de eso. Creo que dentro de la Filosofía de la Liberación seguimos fuertemente convencidos de que es posible retomar una vía que pareciera haberse interrumpido en el proceso histórico mundial.

**J.Pinedo:** Uno de sus aportes más importantes ha estado en relación

con el desarrollo de una Historia de las Ideas en América Latina. Quisiera preguntarle si usted considera que estamos delante de una disciplina poco definida desde el punto de vista metodológico, o por el contrario que ha adquirido ya suficiente madurez y consistencia.

**A.Roig:** La cuestión de la Historia de las Ideas pienso que hay que mirarla desde dos puntos de vista. Uno de ellos es el de su *status* y constitución epistemológica: si la Historia de las Ideas es propiamente una ciencia o un saber científico historiográfico. La otra cuestión, es el valor funcional que se le otorga a la Historia de las Ideas dentro de un cierto sector de trabajo intelectual en América Latina. Yo preferiría hablar de esto último antes que de lo primero, por lo siguiente: en el año 1969 en Lima hubo un pensador muy importante, Augusto Salazar Bondy que afirmó que debido a que los latinoamericanos vivimos en un estado total de alienación y de dependencia, alienación como consecuencia de la dependencia, no hemos sido capaces de desarrollar formas de pensamiento genuinos y auténticos. En pocas palabras, lo que hacía era invalidar todo el pasado teórico-intelectual latinoamericano y proponía de hecho comenzar de cero. Si había que hacer filosofía había que empezar de cero porque no teníamos un antecedente, o lo teníamos en Europa. Este planteo, que para algunos filósofos de la liberación fue válido, fue otro de los motivos por los cuales hubo división dentro de esa filosofía; para otros, entre ellos yo, no era válido de ninguna manera. Es decir, aquella pasión por los antecedentes intelectuales regionales, nacionales, latinoamericanos, tuvo evidentemente un enorme peso para tomar una decisión en contra del planteo de Salazar Bondy, que en sí mismo es profundamente contradictorio porque él dice que en un mundo alienado no se puede filosofar, pero él lo está diciendo dentro de ese mismo mundo y se supone que filosofa. El no se salvó de esa contradicción, y pienso que el hecho de no haberse salvado está probando, que aún alienados y aún con formas de saber que se manifiestan como copias de lo europeo, es posible, si sabemos leer correctamente nuestros grandes intelectuales, nuestros grandes teóricos, poder encontrar antecedentes sumamente válidos, epistemológicamente válidos diría yo, para un pensamiento filosófico latinoamericano. Y eso lo

hace la Historia de las Ideas, porque si aplicamos para la búsqueda de esas formas de pensamiento, las técnicas establecidas por el academicismo europeo, la lectura de los grandes clásicos, establecidos por los mismos europeos como maestros de la filosofía, nosotros no vamos a poder trabajar porque esa metodología la inventaron no para nuestro mundo. Tenemos que buscar una metodología que sea apropiada y que nos permita nuestra propia lectura de nuestra realidad. Y así es entonces cómo la Historia de las Ideas alcanzó dignidad en el sentido de ser una forma de saber que realmente era “la” forma de saber historiográfica que hacía falta para poder fundar una Filosofía de la Liberación sobre su propio pasado intelectual o histórico latinoamericano. Ahora viene la primera cuestión planteada: el *status* epistemológico de la Historia de las Ideas. Es una cosa muy discutida pero tampoco hay que asustarse, porque igualmente discutido ha sido el *status* epistemológico de la historia. ¿Hasta que punto la historia es ciencia? Todavía hay gente que dice que no es ciencia, sino un arte. Así que lo mismo podríamos decir, traslaticamente, de la Historia de las Ideas que es una forma historiográfica. Se podría así objetar que la denominación Historia de las Ideas la hemos aplicado mal porque hemos descuidado muchos campos de las ideas, que es muy vasto, y nos hemos dedicado nada más que a las ideas filosófico-sociales o filosóficas y sociales y hemos descuidado, por ejemplo, las científicas. Sí se nos puede objetar eso, pero sucede que la Historia de las Ideas la utilizamos para trabajar los antecedentes de nuestro pensamiento filosófico y social. Con esa intención quisimos trabajar, con esa ciencia, ese campo específico. Tampoco se nos puede objetar, desde el punto de vista epistemológico, que nos hayamos reducido a ese campo específico porque no invalida el hecho de que no hayamos trabajado otros campos. Por otra parte, la Historia de las Ideas se ha mostrado como un saber enormemente fecundo justamente por su permanente autocrítica respecto de su propia constitución epistemológica. Yo diría que en el campo de la historiografía, si nos ponemos a pensar las polémicas que han tenido los historiadores latinoamericanos, vamos a ver que detrás de ellas no hay ninguna polémica acerca del *status* epistemológico de la historia, simplemente, hacen historia y se acabó. En cambio, la Historia de las Ideas ha tenido la virtud de estar constantemente proble-



matizándose en cuanto a sus metodologías y sus objetivos, es decir, es un tipo de historiografía profundamente crítico y posiblemente una de las formas de historiografía más fecundas que haya conocido el continente, en los últimos decenios.

**J.Pinedo:** Uno de los aspectos más interesantes de su obra es la relación que usted establece entre reflexión e historia en América Latina: la historia de los discursos. Eso es poco usual entre los filósofos clásicos de América Latina. Y es muy interesante que alguien que ha estado un tiempo largo en Platón y con la formación que usted tiene en el campo de la filosofía, sea igualmente experto en los campos de la historia social, política y cultural latinoamericana, y aún que también sea capaz de hurgar por los archivos y los documentos, los que pueden aparecer aparentemente como poco relevantes, desde el punto de vista del filósofo clásico. Quisiera preguntarle ¿qué es lo que podemos desprender de ese recorrido que usted ha hecho? ¿Cuáles son las constantes del pensar y de la filosofía latinoamericana que se pueden desprender del recorrido que usted ha hecho?

**A.Roig:** La Filosofía Latinoamericana es, en primer lugar, la filosofía de un sujeto latinoamericano que se autorreconoce como tal. Partimos de ese supuesto, pues si no hay ni que hablar de Filosofía Latinoamericana. Ese sujeto tiene su historia porque para nosotros, el sujeto no se murió como piensan los postmodernos, sino que precisamente en nuestro pensamiento filosófico se está probando constantemente la permanencia de un sujeto que lucha por mantenerse en su propia subjetividad, en su propia afirmación de sí mismo como sujeto ante la historia, como responsable del proceso histórico. Es muy difícil que nos puedan hacer creer, estos ideólogos de las muertes diversas, que se ha muerto el sujeto del pensar filosófico. Nosotros partimos directamente de nuestra propia experiencia y nos estamos poniendo a nosotros mismos como la posibilidad de tal sujeto.

Ahora bien, la Filosofía Latinoamericana es una filosofía que no se preocupa por el problema del ser, no es una ontología en el sentido tradicional, como teoría del ser, sino que se ocupa del modo de ser de un determinado hombre, concreto, histórico, este hombre al cual llamamos la-

inoamericano, dentro de cuya humanidad nos encontramos insertos, que tiene una historia muy concreta, que es una historia, que además tiene sus símbolos, y a lo mejor en esos símbolos el más sangriento, el más triste, el más lamentable de todos es ese símbolo que se conoce con el nombre de Destrucción de las Indias. Que nuestra historia está signada por ese símbolo, como si cada tanto tiempo nuestras Indias fueran destruidas. Acuérdense ustedes del golpe de Pinochet, del golpe de los militares argentinos, acuérdense de los “contras” y de las masacres de los nicaragüenses, acordémonos de las masacres en Guatemala. Entonces, ¿qué es todo eso desde el punto de vista filosófico? pues es la repetición de una figura trágica que la venimos arrastrando desde que la vio el padre las Casas, aquella **Brevísima relación de la destrucción de las Indias** que se transforma en una larguísima destrucción de la historia de las Indias. Pienso yo que la filosofía está en relación con eso, por lo menos esta Filosofía Latinoamericana que quiere ser además filosofía para la liberación. No digamos otra vez de la liberación para no caer otra vez en la complicación de una escuela que consideramos compleja y difícil de sostener, pero sí para la liberación que tiene en cuenta el problema de la liberación como ese desatamiento del cual hablábamos hace un rato. Es una filosofía que no tiene una continuidad en el tiempo, pues las destrucciones de las Indias han impedido una continuidad en el filosofar. Es una filosofía que tiene un matiz muy curioso, se presenta como episódica: episodios donde aparece un pensador que plantea la problemática de su país, de su nación, de lo que debe hacerse, postularse filosóficamente en función de la afirmación del sujeto histórico, de su propio pueblo, del grupo social al que pertenece, en la medida en que su grupo social se siente marginado, explotado, perseguido, destruido, etc. Referente a eso es cómo se van dando respuestas que son episódicas y la tarea del historiador de las ideas es rescatar esos episodios y reconstruir filosóficamente las diversas respuestas de afirmación de un sujeto histórico y de los modos de afirmación de ese sujeto histórico en la medida en que se supone por supuesto una antropología, una concepción inclusive teológica, si ustedes quieren, todos los matices que pueden buscarse a las diversas etapas que ha recorrido la filosofía en nuestras tierras, cuando se ha tratado de defender a ese hombre, y de mostrar su hu-

manidad, su plenitud de humanidad, sus derechos ante la humanidad, su derecho a ser reconocido como hombre. En esa lucha ha habido teólogos, ateos, positivistas, aunque parezca mentira, si bien los positivistas se portaron bastante mal, en realidad; ha habido de todo: católicos y no católicos, protestantes, evangélicos, laicos; ha habido respuestas filosóficas dadas por marxistas y no marxistas, dentro de esa larga cadena episódica de la autoafirmación de un sujeto frente a esa figura trágica de la Destrucción de las Indias. Así yo veo el problema, un poco dentro de la base de la experiencia trágica que hemos vivido a fines de la década del 70 y principios del 80. No podemos ignorar esa experiencia de la cual venimos todos. Es también la experiencia del exilio asumida a través de lo que sería mirar para atrás y ver cómo ha sido la historia: no tan angelical, ni tan ingenua, ni tan fácil, ni tan simple. Siempre ha sido difícil, siempre ha sido dura, siempre ha sido sangrienta. Entonces la tarea del filósofo latinoamericano y más aún del filósofo latinoamericanista, que entiende que puede fundar epistemológicamente su filosofía, porque nadie le puede discutir a ese filósofo que el ocuparse del modo de ser histórico concreto de un hombre no sea filosofar y nadie me puede discutir a mí que a ese filosofar le llame yo filosofar latinoamericano, porque ese hombre es precisamente latinoamericano.

**J.Pinedo:** Usted ha hablado del destino, las posibilidades y la tarea del filósofo latinoamericano. En las relaciones chileno-argentinas que son tan importantes para nosotros hoy en día, ¿cree usted que el intelectual y el filósofo pueden tener algún rol particular?

**A.Roig:** La respuesta es casi de sentido común. Yo diría que no solamente es el filósofo el que tiene que ver con esto sino todo ciudadano y todos los ciudadanos argentinos y todos los ciudadanos chilenos, tenemos la obligación conjunta de intercambiar nuestras impresiones, nuestros diálogos, nuestros razonamientos. Afianzar nuestros lazos a efectos de impedir que esa formas negativas y disociativas que separan nuestros países en América Latina sigan profundizando esa separación. Desgraciadamente, existe un nacionalismo negativo, tanto en Chile como en Argentina. No-

sotros pensamos que en este caso la tarea del filósofo, si es que el filósofo como lector de los problemas sociales tiene un papel que cumplir, es denunciar precisamente esas formas equivocadas de amar la patria; porque muchos nacionalistas extremos creen sinceramente que están respondiendo a un amor legítimo a su patria, pero es una forma alienada de amar. Nosotros tenemos, como filósofos, la obligación de elaborar las técnicas y los instrumentos, para demostrar de qué manera y en qué sentido es posible señalar, separar y superar nuestras propias formas de alienación nacionalista. Lo cual no quiere decir que dejemos de amar nuestras patrias, sino que sepamos hacerlo en un grado de mutua comprensión y de integración. Aun cuando los intereses económicos de ciertos sectores digan que nuestro discurso es un discurso idealista. Yo creo que los verdaderos intereses son los intereses comunes. Y en la medida que nosotros sepamos dar con esos intereses comunes vamos a poder integrar realmente a Chile como nación y a Argentina como nación y vamos a poder establecer en su correcto lugar el nacionalismo chileno y el nacionalismo argentino que son completamente legítimos en sí mismos, pero ilegítimos en la medida en que son formas alienadas de respuestas ante los problemas sociales y políticos. Mi respuesta sería que los filósofos tenemos la obligación de meditar esos problemas y a lo mejor muy directamente y muy inmediatamente porque son problemas que afectan a la vida cotidiana en ambos países.

**J.Pinedo:** Quisiera preguntarle sobre sus últimas publicaciones. Sabemos que tiene un libro que va a publicar próximamente, ¿sobre qué reflexiona el texto?

**A.Roig:** El libro se titula: **Rostro y filosofía de América Latina** y lo edita la Universidad Nacional de Cuyo. Creo que saldrá muy pronto. Es una recolección de los últimos trabajos, en donde planteamos, precisamente las respuestas que da la Filosofía Latinoamericana, en el sentido que la hemos definido, a una serie de retos que provienen del pensamiento postmoderno. Por ejemplo, respecto del conflicto entre el postmodernismo y la matinalidad de la Filosofía Latinoamericana; el problema del sujeto en la Filosofía Latinoamericana, y una serie de temas que tienen

que ver con esa serie de muertes de que hemos conversado. El libro es una respuesta al pensar neoliberal y en particular al postmodernismo contemporáneo.

**J.Pinedo:** ¿Podría extenderse un poco más?

**A.Roig:** Concretamente incluye una crítica al lamentable célebre artículo de Fucuyama y su declaración del fin de la historia. ¿En qué sentido nosotros entendemos ese problema? Consideramos que es un simple discurso ideológico fruto de los sectores de poder a nivel internacional. Estamos claramente convencidos y seguros que el análisis con el cual tratamos el tema lo desmonta y lo denuncia en todo su contenido ideológico. En ese sentido es un libro de denuncia. Por otro lado, adoptamos una posición también crítica respecto de las últimas manifestaciones y derivaciones de la antigua Filosofía de la Liberación, en particular la llamada Filosofía Inculturada. Es una problemática que es tratada en el libro abiertamente, intentando rescatar los valores que consideramos permanentes de la antigua Filosofía de la Liberación, aun cuando no nos consideremos militantes de tal filosofía. Incluimos algunos trabajos de tipo historiográficos, en particular relativos al desarrollo del pensamiento filosófico ecuatoriano, concretamente relacionados con la figura de Eugenio Espejo. En ese trabajo hacemos un análisis de un concepto que a mí me parece sumamente importante en defensa de lo que es un filosofar nuestro, que hemos denominado reformulación de los saberes de una época; es decir, cómo un pensador como José Eugenio Espejo en el siglo XVIII, anticipándose mucho a otros desarrollos filosóficos latinoamericanos, fue capaz de dar una reformulación de todos los saberes de su época desde la problemática ecuatoriana, y hacer de esa reformulación un saber nacional al servicio de las necesidades de su país y de América Latina. Inclusive porque tiene un marco continental, la respuesta de Espejo lo convierte en uno de los grandes pensadores de nuestro siglo XVIII. También hacemos una especie de autocritica de nuestros primeros trabajos sobre la simbólica latinoamericana y señalamos algo que me parece importante: en realidad fuimos parciales en la determinación de lo que serían ciertos símbolos latinoameri-

canos relacionados con un pensamiento liberador. Nos quedamos cortos respecto a esa simbólica por el simple hecho de no haber analizado debidamente otros aspectos que la enriquecen. Concretamente el problema que se plantea con lo que llamábamos figura del varón y de la mujer y el problema de lo que significa Antígona como símbolo de la figura hegeliana del varón y la mujer: de qué manera ese símbolo, Antígona, tal como aparece dentro de un pensamiento patriarcal, es o ha sido reformulado por la mujer latinoamericana contemporánea, en la medida en que esta mujer cumple la tarea de Antígona de exigir el enterramiento del cadáver de sus hijos y de sus hermanos, pero al mismo tiempo lo hace asumiendo políticamente la posición de mujer frente a la situación social imperante. Con lo cual aparece una figura de Antígona reformulada, decodificada en lo que era primitivamente y resemantizada en un nuevo significado e incorporada como un nuevo símbolo dentro de nuestras luchas sociales en América Latina.

**J.Pinedo:** En esta conversación usted aparece como un hombre profundamente optimista con respecto a las posibilidades de América Latina en un plano cultural, político, de integración, entre otros. Quisiéramos preguntarle ¿cuál es su visión del futuro de nuestro continente?

**A.Roig:** Que la posición desde la cual estoy hablando es una posición optimista, creo que surge claramente de las palabras enunciadas. Lógicamente ser optimista en estos tiempos es un riesgo gravísimo, tremendo, porque uno puede aparecer como un ingenuo, un ignorante, alguien que no se enteró que cayó el muro de Berlín, o que no han pasado cosas impresionantes como hemos señalado varias veces. Hemos vivido momentos en que creíamos que la historia realmente nos estaba pasando por encima. Sin embargo, no hemos perdido ese optimismo, es un optimismo diría yo recalci-trante, un optimismo a pesar de todo, que se apoya a lo mejor en cosas muy simples, en el hecho de que seguimos viviendo, de que podemos seguir luchando, de que se puede seguir diciendo las cosas que se piensan, ya sea acá o en otro lugar del mundo pero en alguna parte; de que las opciones no son todas de cierre o clausura, también las hay de apertura.

Casualmente la pregunta que me están haciendo es la misma que me hicieron en La Habana cuando terminé el curso en el Instituto de Estudios Martianos. Uno de los colegas que intervenían allí me dijo: *De toda su exposición se podría sugerir la afirmación de que usted es optimista*. Exactamente el mismo comentario me lo hacía un cubano en la situación trágica que está viviendo Cuba en este momento, sometidos a ese tremendo e injusto bloqueo que la ha sumergido en situaciones realmente lamentables. Yo le digo sí, soy optimista y creo que ustedes también tienen que serlo, porque no tenemos por qué caer en el pesimismo. Si al final el ser optimista o el ser pesimista, acuérdense ustedes lo que pensaba Schopenhauer de esas cosas, es más una cuestión fisiológica, sentimental o emocional que racional. Pero claro, el filósofo tiene que buscar siempre razones de las cosas y alguna razón tendrá que haber que justifique que seamos optimistas. Yo creo que sí, que esa razón existe y ella está en que siempre habrá la posibilidad de que surjan elementos contestatarios o renovadores, que siempre habrá un principio de rejuvenecimiento de nuestras sociedades tanto a nivel continental en América Latina, como a nivel mundial; y que siempre habrá oportunidades para las cuales tenemos que estar preparados; y el optimismo a lo mejor no es nada más que el esfuerzo para estar preparados para cuando venga la oportunidad, que no tiene por qué no venir, por el proceso de avance de la humanidad. En realidad no vamos a volver al progresismo del siglo XIX, pero de todas maneras es evidente que las oportunidades no han terminado y que no hay nada desde el punto de vista científico y epistemológico que me pueda probar a mí que las oportunidades se han terminado. Eso es todo.

## Sujeto, disciplina y currículum

Carta a la Dra. Adriana Puiggrós  
Buenos Aires

Mendoza, 22 de marzo de 1991.-

Muy estimada amiga y colega:

Deseo expresarte mi agradecimiento por el envío de tu libro **Sujeto, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino**, que acabas de publicar, como asimismo el entusiasmo y el interés creciente con que lo he leído.

No creo equivocarme si digo que con él haces un aporte de indudable valor en la investigación de nuestro pasado sobre una problemática que se proyecta hacia nuestros días y que únicamente con trabajos de esta índole alcanza toda su dramaticidad.

Por otra parte, es una respuesta a dos de las categorías que los llamados “post-modernos” de la mano de los “neo-liberales” han intentado anular, dentro de ese proyecto de desarme de las conciencias con el que pretenden hacer callar el reclamo de los pueblos, la de “sujeto” y la de “relato”. Se trata, sin duda, no sólo de preguntarse acerca del “sujeto pedagógico”, tal como lo vieron los normalistas de Paraná, sino como lo construyeron y quedó construido para nosotros. Nada más urgente que esa “recuperación de la categoría de sujeto” de la que hablas. No la vamos a alcanzar, por cierto, esperando que vengan los grandes maestros europeos de turno a decirnos cómo y qué hemos de pensar en este momento, sino a partir de un pensar ejercido desde y dentro del marco de nuestra propia conflictividad, única manera de que nuestra teoría adquiera la fuerza de una praxis y sea nuestra. El hecho señalado a lo largo de todo tu libro, de



la existencia de un discurso oficialista (“normalizador”) y otro, alternativo (“democrático-popular”) permite aproximarnos a aquel proceso de construcción, dentro de su misma dramaticidad, tan fuerte y tan aguda en los orígenes como ahora.

Pero de este segundo discurso, han quedado nada más que “huellas” y “fragmentos”, mientras que el otro ha alcanzado la forma del “relato”. ¿Vamos a renunciar nosotros a la enunciación de nuestro relato, porque se haya puesto en duda la legitimidad de todo relato? No nos cabe la menor duda que lo que cuadra aquí es una recuperación categorial. Hemos de sostener la posibilidad misma de nuestro discurso con toda su carga de proyecto y hasta de utopía y desde allí hemos de desmontar al relato vigente, apoyándonos en las huellas y los fragmentos que restan de ese discurso tapado por las aguas oscuras de la “historia oficial”. Ese relato perdido, que no creció en ese momento plenamente, pero que todavía puede crecer, con su poder de denuncia o simplemente de negatividad, habrá de ayudarnos en la tarea permanente de la construcción del “sujeto pedagógico”. Hace ya tiempo que hemos visto que el pensamiento latinoamericano, aquél que hemos de rescatar dentro de una filosofía liberadora, se muestra de manera “episódica”, como lo ha dicho Gramsci del discurso obrero y campesino, por lo mismo que no queda de él nada más que “fragmentos”. Nosotros habíamos propuesto, por nuestra parte, reconstruir el filosofar latinoamericano, partiendo del supuesto de un proceso entrecortado, signado por sucesivos re-comienzos. Lógicamente que en ningún momento se nos ha pasado por las mientes que nos hemos de quedar en un “saber fragmentario” o en “saber de rescucios”, como pretenden los que, queriéndolo o no, han aceptado el vaciamiento de la conciencia social y se mueven dentro de la órbita que les han impuesto los post-modernos, o simplemente las conveniencias. Frente a todos ellos debemos tener la audacia de lanzarnos nuevamente a ejercer nuestro derecho al relato, es decir, a deconstruir y reconstruir nuestra “memoria histórica” y, por eso mismo, el discurso sobre nuestra identidad. En un momento en el que vivimos en el que pareciera que nos hubiéramos encontrado sin palabras que nos ayuden a expresar la hondura de la crisis, tu libro viene a señalar caminos.

Surge de sus páginas una invitación para el rescate de un discurso alternativo, que no caiga en un aferramiento al pasado por más nuestro que lo sintamos, que no se arme con lugares vacíos, ni se deje desarmar por los post-modernos criollos y que parta de una noción muy clara de cómo se han de manejar las categorías. No se trata, como dices, de partir de categorías “definidas”, sino de ir definiéndolas de un modo constante y a la par del ejercicio de la investigación.

Veo, entre los aportes de tu libro, que más que una clasificación y descripción de las formas discursivas de una época, hay una propuesta clara de demostración de las políticas discursivas. Siempre he pensado que una de las categorías del pensamiento social latinoamericano ha sido y es la del “olvido” que tiene sus trampas, entre ellas, el desconocimiento y la mitificación. Francisco Bilbao, uno de nuestros grandes ideólogos que sintieron la necesidad de elaborar un discurso alternativo -que apuntaba a desenmascarar entre otros, precisamente, a Sarmiento- señala aquella categoría expresamente y la denuncia. El “olvido” implica el desconocimiento de un “sujeto pedagógico” dentro de las redes de un discurso político y su denuncia, tan fuerte y clara en otro de los grandes maestros, Simón Rodríguez, es la afirmación precisamente de vías alternativas, es decir, de las vías de otro sujeto histórico.

Volviendo a la exigencia de una redefinición permanente de nuestras propias categorías, se ha de decir, como surge de tu posición, que de ello depende la científicidad del discurso. Precisamente un discurso no científico se caracteriza por una cierta actitud ingenua -ingenuidad propia de una mala conciencia- de acuerdo con la cual las categorías son constelaciones hechas y recibidas. Y esto es también una política, la peor y más repudiable de todas, porque precisamente su “cientificidad” le está dada por un poder institucional que la otorga y no porque surja de la injuria misma de la realidad.

Por otra parte, desde el punto de vista de una historia de las ideas, tu libro aporta una valiosa hipótesis acerca de la naturaleza de los “espiritualismos” y, en particular, del krausismo tal como se dio entre nosotros. Si me tocó iniciar la historia de ese movimiento ideológico, tu libro se pone más allá y apunta a mostrarnos el fenómeno en su funcionamiento social.

El rescate de Carlos N. Vergara como uno de nuestros más grandes pedagogos, cuya figura hace de centro en tu estudio, constituye un verdadero acto de justicia y una valiente denuncia del “olvido”. ¿Será pedante que recuerde las palabras con las que cerré mi libro sobre el krausismo en la Argentina, en las que sentí la necesidad de afirmar que había una “ya antigua tradición pedagógica” entre nosotros -justamente la de Vergara- “de la cual dependemos íntegramente y sobre cuya base -decía- se habrá de elaborar la pedagogía de mañana en cuanto pedagogía para la libertad y la solidaridad humanas?”

Mas, volvamos a la cuestión de los “espiritualismos”. No cabe duda que ya no se puede afirmar que esas ideologías o concepciones del mundo, sean retrógradas por naturaleza. Eso sería desconocer que así como en el campo de la lingüística se afirma que el valor de una palabra depende de su relación sintagmática y paradigmática, otro tanto hemos de decir, análogamente, de las ideas. La fe en una divinidad puede ser utilizada para oprimir y, por lo general, así ha sido, pero también para liberar. La religiosidad de Carlos Vergara era un arma en este último sentido. Y todavía mucho más de lo que podría surgir de nuestra polémica con los neokrausistas argentinos, por cuanto según lo que nos muestras, Vergara, el gran intuitivo, habría percibido sus propios límites.

No cabe duda que esa nueva lectura de los “espiritualismos” fue posible en la medida en que se produjo la conjunción con categorías y sobre todo metodologías provenientes del saber de sospecha, en este caso, el marxismo. Tal vez el ejemplo más interesante haya sido, antes que el de la Teología de la liberación, el de la asimilación del espiritualismo de José Martí, primero en la lucha revolucionaria y luego en la tarea de los teóricos cubanos -pienso, por ejemplo, en Cintio Vitier- estuvieran o no acordes con la ubicación del héroe dentro del krausismo. Por otra parte, bueno es recordar la dolorosa experiencia que Martí tuvo de esta cuestión de los “límites del discurso progresista” durante la Primera República Española, en la que sus dirigentes, krausistas muchos de ellos, no renunciaron al colonialismo y pusieron en juego lo que el propio Martí denominó “la tiranía de la libertad”.

Hablar de “límites” -dejando de lado los casos anteriores señalados-

supone, pues, poner en duda, como dices acertadamente “la capacidad transformadora de los espiritualismos y sacar de las sombras lo que el krausismo impide mediante un discurso aperturista del cambio social”. En otras palabras, implica el señalamiento de una congruencia entre posiciones “progresistas” y actos represivos -a veces ciertamente atroces- que desde otra perspectiva son presentados como “extraños” al sistema y no como consecuencia de haber traspasado sus “límites”.

Por cierto que a los neokrausistas, tanto a los nuestros como a los uruguayos -y, tal vez, más a estos últimos que han llegado a establecer una continuidad ideológica entre el krausismo y la filosofía reaccionaria de Karl Popper- les ha de sonar poco agradable la importante cuestión que dejas planteada y que en verdad es digna de pensarla y muy seriamente. “¿Serán los límites del espiritualismo -preguntas- un síntoma de los límites del nacionalismo popular y del nacionalismo democrático en la Argentina? No carece de importancia -dices luego- el hecho de la presencia de elementos espiritualistas tanto en el yrigoyenismo como en el peronismo”. Creo que por primera vez se establece esta posible relación, como asimismo se señala el equivalente que hay entre el “espiritualismo krausista” y el “espiritualismo católico” peronista. Con justa razón aclaras luego que ese planteo, hecho para la Argentina puede hacérselo extensivo al Sandinismo de los años 20, a la ideología de los inicios de la Revolución Mexicana y, por mi parte, agregaría, el “espiritualismo” batllista.

Regresando a la figura de Carlos Norberto Vergara, si bien es cierto que fue Tedesco quien por primera vez destacó el papel histórico que jugó frente a otros pedagogos de su época, tal el caso de Víctor Mercante, has sabido señalar que no sólo fue eso el pedagogo mendocino, sino que es posible ver en él un “síntoma”. Es, en efecto, el síntoma de la existencia de ese doble discurso en que se divide el universo discursivo de la época a propósito del problema del “sujeto educativo”. Y no es él el único y de ahí su importancia en cuanto síntoma. Es una tradición, una línea de combate, más o menos explícita, entre lo “normalizador” y lo “alternativo”, entre formas discursivas opresoras y formas liberadoras. Descubrir a Vergara es descubrir toda una antitradición, una línea discursiva protestataria. Pero es también mostrar las sinuosidades de las formas discursivas

en cuanto que más de una vez -y esto lo dejás también claramente planteado- el antidiscurso no es tal, pues, se topa -y esto de modo típico en los espiritualismos racionalistas del siglo XIX- con un trasfondo de ahistoricidad y, por eso mismo, negador de la propia movilidad discursiva. Y nuestro admirado Vergara no escapa a esto.

También me parece que responde a una política de rescate categorial desde lo nuestro, el modo como aparecen incorporados en tu trabajo investigativo, temas tales como el de la “microfísica del poder” foucaultiano. Esa doctrina, descontada la genialidad del autor, se encuentra montada sobre un rechazo de la categoría misma de sujeto -en el evidente esfuerzo por quebrar la noción de “clase social” utilizada de modo dogmático- que lleva a la imposibilidad, si se es consecuente con la tesis, de hablar de “sujeto pedagógico”, por la multiplicación al infinito de los juegos de poder y en tal sentido su atomización. Indudablemente que no es esa tu lectura.

Te diré, ya para concluir, que aquí en Mendoza se mantuvo el recuerdo de Vergara y que ha tenido siempre sus admiradores y partidarios. Te envío algunos documentos de época que lo prueban. De entre los últimos vergarianos debo mencionarte al Prof. Adolfo Atencio quien nos hablaba del “loco de Mercedes” cuando éramos chiquillos de la Escuela Normal. Pero también fueron vergarianos, en una línea combativa y radical, un viejo y querido amigo, fallecido hace años, el Prof. Néstor Lemos y, por supuesto, aquella heroica maestra tan duramente perseguida por la oligarquía local, junto con la curia, que fue la Profesora Florencia Fossatti. De Néstor te envío unas palabras que él me dictó alguna vez y que muestran los estrechos contactos que ha habido por lo menos en Mendoza, entre las ideas de Vergara y el movimiento de la Escuela Nueva. De paso te diré que el Doctor Justo Garate, uno de los últimos exiliados de la Guerra Civil Española y profesor en nuestra Facultad de Medicina durante muchos años, de claro espíritu “institucionista”, me decía y aseguraba que Decroly había sido un belga krausista.

El movimiento pedagógico renovador mendocino de los años 1929-1930 nucleado en un Centro de Estudios Pedagógicos “Nueva Era”, que se expresaba a través de la revista Ensayos,

*se oponía -nos decía Néstor Lemos- a la pedagogía positivista individualista que había imperado hasta entonces, de Víctor Mercante y Rodolfo Senet. Coincidíamos en la necesidad de hacer una pedagogía de base psicológica y biológica, pero no aceptábamos el cientificismo y el individualismo en que había desembocado el viejo pestalozzismo de Paraná. El símbolo de las dos tendencias encontradas, lo veíamos en el banco individual, para cada niño, y en la mesa en que se sientan varios chiquillos integrando pequeñas comunidades de trabajo con iniciativa propia. Los miembros de "Nueva Era" fuimos acusados de "extranjerizantes" por los pedagogos positivistas, tal el caso de Ernesto Bavio para quien los principios de la nueva pedagogía ya habían sido anticipados desde la pedagogía positivista y como "escuela nacional". Descubrimos entonces a Carlos N. Vergara y su idea de libertad del niño y vimos que la "Escuela activa" había sido preconizada por él. Se produjo en cierto sentido una especie de renacimiento de Vergara considerado por nosotros como un pedagogo tan grande como Tolstoi y Rabindranah Tagore. Algunos de los que militábamos en el grupo entendimos que el mensaje de Carlos Vergara anticipaba una pedagogía de tipo socialista, a la vez que científica, tal el caso mío y el de Florencia Fossatti. Por su parte, los demás compañeros aun cuando se desplazaran hacia formas de idealismo pedagógico, ninguno se consideró ya como "positivista". Nuestras militancias políticas incidieron en la disolución de "Nueva Era", pero de todos modos la figura de Vergara quedó en pie para todos (Mendoza, julio de 1963).*

Tales las palabras de nuestro amigo que te transcribo de uno de mis cuadernos de apuntes.

Te adjunto además fotocopia de correspondencia cruzada con tu papá en aquellas duras épocas de los "años crueles", y algunas cosas más. Con abrazos para ti y para Jorge, me despido afectuosamente.

Arturo Andrés Roig



# Para el porvenir de la Universidad

Palabras del Dr. Isidoro Busquets\*

Indudablemente el Consejo Superior Provisorio va a tomar hoy una resolución que será de fundamental trascendencia para el porvenir de esta Universidad. Vale entonces la ocasión para que quienes estamos representando a un gobierno democrático, digamos algunas palabras respecto a lo que fue esta Universidad y lo que queremos nosotros que sea.

Tengo sobre la mesa, copia del informe confidencial elevado por el señor Interventor Militar en la Universidad Nacional de Cuyo, que posiblemente los señores consejeros no conocen.

Yo me voy a referir a él en forma somera, porque como ustedes advertirán, es muy extenso -debe tener alrededor de cien páginas- para que cada consejero sepa por estos documentos, lo que se pretendía hacer de esta Universidad y pueda contraponerlo con lo que nosotros queremos que sea.

Comenzaré por señalar las conclusiones a que arriba este informe del señor Interventor Militar.

En primer lugar, hace una serie de reflexiones sobre lo que fueron las universidades argentinas, despotricando contra todas ellas, cualquiera fuera la época en que funcionaron, para terminar con algunos conceptos fundamentales, que es importante conozcan los señores consejeros.

Se dice luego que se ha de evitar la participación de egresados, estudiantes y no docentes en la elección de autoridades y su intervención en el gobierno universitario como así también todo tipo de propaganda polí-

---

\* Versión taquigráfica de la exposición del Dr. Isidoro Busquets, Rector Normalizador de la Universidad Nacional de Cuyo, en la sesión del Consejo Superior, el día 6 de marzo de 1986.



tica para lo cual, las autoridades deben estar preocupadas al detalle de todo lo que ocurra en su ámbito: controlando apuntes, canales de comunicación, liderazgo, pedidos, etc.

También dice:

*Se debe evitar, en lo posible, que ocupen roles directivos en la Universidad a quienes sean afiliados o activos en partidos políticos: por razones vitales, todo partido político está enderezado a la toma y conservación del poder y, por ello la búsqueda de apoyo, y necesita ser inclusivo y ello empuja a transigir con la no observancia de ciertos principios o valores. Las autoridades y los cuadros docentes universitarios, contra los que ha ahogado una propaganda interesada o ingenua, deben ser tan profesionalistas como las Fuerzas Armadas. La consagración a la docencia y a la investigación son tareas tan importantes, absorbentes y patrióticas en el más alto sentido, que no pueden descender a servir a intereses partidarios. Su meta es la Nación misma.*

Y continúa:

*Se deben evitar los cursos multitudinarios, y para ello debe evitarse el ingreso irrestricto, y establecerse procesos de selección y cupos racionalmente establecidos.*

Adviertan ustedes que estas simples conclusiones están señalando lo que se quería hacer en la Universidad del proceso y, ¿cómo se trata de hacerlo? En primer lugar, con una operación de “limpieza”, es decir, dejando cesantes a los profesores y expulsando o suspendiendo a alumnos.

Respecto a esto, conviene señalar que en Inciso 1, del Capítulo 1, Titulado: “Depuración de elementos subversivos, perturbadores o ideólogos marxistas”, se dice:

*La tarea cumplida en este aspecto -aún no terminada- ha sido la más ardua, por la naturaleza misma del tema, su implicancia respecto a causas básicas de la subversión y la supresión de la fuente de ingresos a ideólogos, activistas, propagadores o simplemente colaboradores que ingenuamente sirvieron a los designios de intereses antinacionales.*

Estos principios fundamentales con que se encabeza el informe, no tienen desperdicio. Se trata, en primer lugar, de suprimir la fuente de ingresos a quienes a juicio del Interventor Militar, o de sus colaboradores, eran motivo de perturbación. Es el cerco por hambre. Es la política de tierra arrasada, en que no se arrasan cosechas, ni edificios ni industrias, sino ideas, sentimientos, convicciones y especialmente, hombres; injustificable de por sí y aún más en una Universidad dirigida por un jefe de las Fuerzas Armadas de la Nación.

Se dice también que fueron separados de sus cargos 15 profesores titulares; 11 profesores adjuntos; 9 jefes de trabajos prácticos; 6 auxiliares de docencia universitaria; 11 profesores secundarios; 16 no-docentes. Pero aquí no están todos. Puedo afirmar que alrededor de ciento y tantos profesores efectivos por concurso fueron dados de baja.

¿Y qué dice respecto a los que no se les renovó el contrato? *Que el estudio de sus antecedentes, se los consideró ineptos o innecesarios para la función educativa. Y éstos son también más de cien.*

Fijense ustedes, cómo este Interventor militar iba tratando de estructurar una Universidad clasista, elitista, de tinte fuertemente nazi, especialmente dedicada a cambiar los tradicionales valores morales del pueblo argentino, en detrimento de la libertad y de la justicia, en lo cual contribuyó pasivamente, desde un cargo político, el profesor cuya aspiración a la cátedra es objetada hoy.

¿Por qué se los echa? En los fundamentos se dice que en el caso de los docentes, se procedió a darles de baja en el proceso depurativo, por aplicación del artículo 58 de la Ley N° 20654 que los declaraba "en comisión". Luego, se aplicó la ley de prescindibilidad, otorgando entonces a los sancionados la calificación de factores reales o potenciales de perturbación.

Yo no tengo noticias de que en ese momento se protestara, con el énfasis con que ahora se lo hace por la Ley Stubrin, por una medida de esa naturaleza, que privaba a los profesores que habían accedido a los cargos por concurso, de un derecho adquirido. No se escucharon voces de repudio, como tampoco se oyeron reparos cuando el gobierno militar, tras derogar la casi totalidad de la ley dictada por el peronismo, mantuvo intacto el artículo que disponía el estado de comisión.

Con esa base jurídica -estado de comisión y ley de prescindibilidad- se producen expulsiones, cesantías y suspensiones. Pero, ¿qué ocurre en medio de esta orgía de arbitrariedades? Que en el propio Interventor Militar surgen dudas sobre la legitimidad de sus acciones y, especialmente, sobre su perdurabilidad. Entonces solicita al Gobierno Nacional que dicte una ley que convalide lo actuado y lo ponga a cubierto de responsabilidades futuras. Trata de proteger sus espaldas, después de haber arrasado con la carrera de más de doscientos profesores y doscientos cuarenta alumnos. Quiere que una ley o acta institucional, tornen irreversibles sus atropellos y a su vez, lo protejan. Así es como con fecha 23 de junio de 1976, en carta que dirige al Ministro de Educación, cuya copia obra en estas actuaciones, formula el urgente reclamo. Quiere también algo más: que sus víctimas no puedan ser nunca indemnizadas. Merece leerse lo que dice al respecto en la nota aludida. Allí se expresa textualmente:

*Se considera que puede estudiarse la conversión de las bajas dispuestas sin indemnización en otras, otorgándosela, pero: a) ¿Es justo premiar a quienes se les dió de baja por considerárselos responsables del desquicio que reinaba en las universidades? b) ¿Se ha evaluado la incidencia del monto de los despidos en el presupuesto nacional? c) ¿No afectará la imagen de las Fuerzas Armadas la revisión de las medidas dispuestas por los Delegados Militares?*

Y agregaba que era de suma urgencia -con mayúsculas- que bonifique lo actuado hasta el presente. Por último, reitera que sería muy conveniente urgir la instrumentalización de las medidas legales pertinentes a los efectos de evitar incurrir en errores, o lo que sería peor, que deban dejarse sin efecto medidas tomadas con justicia pero que no cuentan con el respaldo de una preceptiva legal adecuada a las circunstancias.

Una nota de igual tenor se envía al Comandante de la IV Brigada. No hay constancias entre la documentación en mi poder de la contestación que merecieron tales comunicaciones.

Con fecha 14 de julio de 1976, el Interventor Militar envía un *memorandum* al general Maradona, por entonces Comandante de la VIII Briga-

da en Mendoza. Allí se reiteran los conceptos contenidos en la anterior al Ministro, pero de su texto surgen cosas más graves aún, por ejemplo, que el procedimiento aplicado por Ruiz no era el autorizado por la superioridad, pues ésta había dispuesto que las cesantías fundadas en el artículo 6° de la ley de prescindibilidad sólo tendrían lugar cuando *existan circunstancias fehacientes que puedan ser utilizadas en actuaciones o expedientes administrativos o judiciales*, excluyéndose en forma expresa los informes de los servicios de inteligencia. Para justificarse por no haber exigido tales pruebas, Ruiz dice que las instrucciones le llegaron tarde.

Ruiz actuó entonces por su cuenta, en un raptó de inaudita soberbia, excediendo en mucho, los límites fijados por sus superiores. De ahí su preocupación porque se convalidaran sus actos, por cualquier medio. No se preocupaba por el daño causado; no se preocupaba por la destrucción de la carrera de los profesores ni de la amenaza de miseria en sus hogares; no se interesaba por el porvenir frustrado de los alumnos; se alarmaba por su responsabilidad futura y reclamaba el texto legal que lo cubriera, uno cualquiera, con tal que fuera seguro y esgrimía como argumento poderoso “la situación deslucida” en que quedarían las Fuerzas Armadas, si no se dictaba la ley que impetraba.

Con este delirante colaboraron, desde cargos políticos, algunos hombres y mujeres en la Universidad.

Maradona le contesta a Ruiz el 16 de julio de 1976 en nota reservada S.I. 6-4009/189, cuya fotocopia también tengo a la vista y, a pesar de la soberbia con que actuaba en la época la autoridad militar, demuestra ser más prudente que el Interventor Militar, pues le señala que es imposible dictar un acta institucional como pide Ruiz, a quien aconseja en cambio instrumentar un medio que permita a los profesores y alumnos expulsados, un mínimo de defensa. Digo mínimo porque según la nota aludida deben estar excluidos de esa posibilidad, quienes no tengan a la fecha promovido recurso administrativo o judicial. Y agrega que el procedimiento debería implementarse en forma tal que apareciera como una secuela prevista en las medidas adoptadas y no como una corrección introducida en la actualidad. Otro rasgo de soberbia. Que nadie piense que se equivocaron, pues ello sería desdoroso para las Fuerzas Armadas. Esta nota entró

a la universidad el 23 de julio de 1976, pero su original no ha podido ser encontrado. A pesar de ella y contra lo que podría esperarse, la persecución continuó sin atenuantes.

No obstante que Maradona dice que las cosas que ocurran en la Universidad interesan al Comando y de que de las entre líneas de la nota surge casi una admonición, Ruiz no se da por vencido y con fecha 28 de julio de 1976, vuelve a insistir ante Maradona para que se dicte un acta institucional. Sus argumentos resultan la confesión de las arbitrariedades cuando afirma textualmente:

*Por cuanto es conocido que para la aplicación de las medidas punitivas, la autoridad militar se ha valido, en la mayoría de los casos, de información confiable pero imposible de ser utilizada como prueba idónea tanto en sede administrativa como judicial. Por cuanto los informes de los servicios de inteligencia de las Fuerzas Armadas o de seguridad, tampoco pueden utilizarse, por la propia naturaleza de los mismos y las instrucciones que se han recibido. Porque en muchos casos, de acuerdo con lo ordenado, se ha prescindido de agentes o sancionado a alumnos, simplemente porque por su ideología marxista se los considera inaptos para la función educativa o factores reales o potenciales de perturbación del proceso. Y es sabido que, constitucionalmente, no pueden establecerse discriminaciones ideológicas, como igualmente tener presente que incluso el Partido Comunista tiene autorizado su funcionamiento legal. De modo que no se puede, válidamente, siguiendo la ortodoxia legal, imputarle filiación marxista a un profesor o alumno como fundamento para excluirlo de la Universidad por cuanto, aun probada dicha militancia, mientras no se acredite su participación en actos subversivos, resulta una actividad amparada hasta el presente por la ley y la Constitución.*

Adviertan ustedes a qué extremo se llegó en la Universidad Nacional de Cuyo, extremos que no son producto de mi imaginación o de un resentimiento que no tengo, sino que se acreditan fehacientemente con el propio informe del señor Interventor Militar cuando rinde cuentas de su gestión.

Pero hay más. Ya hemos visto que se los echa por una delación, por

un cuento o porque alguien susurró al oído de un militar, alguien que posiblemente quería escalar posiciones. Pero se llegó a extremos que jamás se han visto: se los echa a algunos por “ingenuos”. Primera vez en mi vida que sé que la ingenuidad sea punible.

Y estos actos se hacen subrepticamente y eso lo reconoce el informe de Ruiz. Se hacen sin que la gente lo sepa, sin publicidad, como se dice aquí. Y de todo esto, fueron cómplices quienes ocuparon cargos políticos en ésta y en otras universidades, pero fundamentalmente en ésta.

¿Qué respaldo jurídico tenían las cesantías de alumnos y profesores? Ninguno. Lo señala el propio Ruiz.

¿Qué pruebas se exigían para exonerar a un profesor que había adquirido su cátedra por concurso? Ninguna.

¿Qué pruebas se exigían para liquidar la carrera de un alumno? Ninguna

¿Qué se buscaba? Se buscaba hacer una universidad con voluntades domeñadas, una Universidad en que la palabra de la autoridad fuera sagrada y en que no tuviera ninguna voz que pudiera levantarse para señalar una inquietud o una esperanza.

Fijense ustedes hasta dónde se llegó en esta Universidad. Hay cosas que parecen anecdóticas. Tengo aquí una resolución digna de una historietita, dictada por el jefe de seguridad de la Universidad Nacional de Cuyo con fecha 7 de julio de 1977, que dice a los señores decanos y funcionarios cómo deben venir los profesores y el personal no docente, y expresa lo siguiente:

*Se pone en conocimiento de todo el personal docente, no docente y alumnos de la Universidad Nacional de Cuyo, que deberán estricto cumplimiento a las siguientes directivas: 1º Que el aspecto personal vaya de acuerdo con el decoro de su persona y al prestigio de esta alta Casa de Estudios. 2º El aspecto facial deberá mostrar los rasgos fisonómicos naturales, que permitan la confrontación con los Documentos de identidad que son: a) Sin barba; b) Corte cabello, largo que no pase el cuello de la camisa; c) Patillas largo aproximado 3 centímetros. 3º Aquellas personas que no den cumplimiento a las presentes disposiciones, no les será permitido el acceso a las dependencias que concurran”.*

Pero hay algo más. Cuando se expulsaba a un alumno, había obligación de mandar a los servicios de seguridad la fotografía del alumno para que no pudiera entrar más al ámbito universitario. Tengo la comunicación aquí, a disposición de ustedes.

Es decir, se había impuesto un régimen de delación y un sistema de campo de concentración. ¿No lo sabían los que en alguna medida estuvieron involucrados en este desgraciado proceso del rectorado del comodoro Ruiz? ¿No sabían todo esto los que estuvieron en el primer período como autoridades políticas de la Universidad?

Yo tengo aquí una serie de resoluciones sobre exclusiones, sobre suspensiones, de bajas de alumnos, de profesores, de no docentes, que las pongo a disposición de los señores consejeros.

Entonces, ¿qué resulta de esta persecución, aparte de la violación flagrante de los derechos humanos, de los derechos constitucionales de enseñar y aprender, del derecho constitucional de transitar -porque se les prohibía también la entrada al ámbito universitario-; de todos esos derechos constitucionales que fueron prohibidos, qué se buscaba? Se buscaba la diáspora que se produjo, de los mejores profesores de nuestra Universidad! Así se fue un Liserre, un Tizio, un Ginestar, un Muratorio Posse, los profesores Roig, y muchos otros que hacían honor a Cuyo. ¿Dónde estuvieron las voces de repudio de los profesores? ¿Dónde estuvieron las voces de repudio por el tronchar de las carreras de los alumnos, algunos brillantes?

Es bueno vivir en democracia. En aquella época nadie fue capaz de decir que eso que ocurría era injusto; pero ahora que estamos en democracia, nos dicen que somos perseguidores a quienes pretendemos revertir aquella situación.

Se dice que el cargo de secretario no es un cargo con poder decisorio y que por lo tanto, no hace sino refrendar las resoluciones del Rector o Decano. No es exacto.

Los cargos de Secretario no integran la carrera administrativa, el Secretario cesa cuando cesa el Rector o el Decano.

Pero hay otra cosa más. Cuando se dice que se ignoraba lo que se hacía, algunos faltan a la verdad. O falta a la verdad el comodoro Ruiz o fal-

tan a la verdad los Decanos o Directores de Departamento o Institutos, cuando afirman que ignoraban lo que pasaba en la Universidad.

En el informe, se dice:

*Se ha dado participación al cuerpo de profesores en el gobierno de la Universidad, no sólo recabándoles en forma permanente asesoramiento, sino inclusive en la toma de decisiones. Periódicamente se reúne el Rector con los Decanos o Directores de Departamentos o Institutos, para considerar distintos temas de gobierno.*

¿Dónde está entonces la ignorancia de estos señores que ocuparon cargos políticos, de los hechos que ocurrían en el ámbito de la Universidad? No hay ignorancia, hay conocimiento y si hay conocimiento hay complicidad, o por lo menos, tolerancia.

Yo voy a votar favorablemente la impugnación formulada por el Centro de Estudiantes a este aspirante a profesor. Lo hago con la conciencia tranquila, muy tranquila. Cuando vine aquí, dije que no venía a perseguir sino a normalizar. También dije la Universidad que quería mi partido hecho gobierno, y yo soy representante de ese gobierno y ese partido aunque a éste, no lo haya traído a la Universidad.

Tengo una formación partidaria de la que me enorgullezco, que me impone el respeto por la libertad, la justicia y el derecho, por lo que no puedo aceptar que quienes colaboraron desde cargos políticos con los que encarnecieron a la libertad, a la justicia y al derecho en la forma que ha quedado demostrada, aunque no hubieran tenido una participación directa y personal en los hechos, puedan acceder a esta Universidad. Tenemos que tener cerradas para ellos las puertas de esta Casa, no como una venganza, no como un castigo, sino como un medio que proteja a la Universidad.





## **Escritos del autor sobre pedagogía, pedagogos y universidad**

**Agustín Alvarez: sus ideas sobre educación sus fuentes.** Mendoza, Dirección Provincial de Cultura, 1957, 67 p. (Colección "Letra y Espiritu" n° 1).

**Julio Leonidas Aguirre: Conferencias pedagógicas (1904).** Mendoza, *Revista de Estudios Políticos y Sociales*, Parte Primera, tomo 12 y Parte Segunda, tomo 13, años 1962 y 1963, p. 119-167 y 81-143.

*Normalismo y positivismo normalista en Mendoza.* Estudio preliminar que precede a la Parte segunda de las **Conferencias Pedagógicas** de Julio Leonidas Aguirre, ed. cit., p. 81-112.

*Amadeo Jacques y su tesis leída en la Sorbona en 1837,* **Revista de Estudios Clásicos**, Mendoza, volumen 8, 1963, p. 7-27 (Acompañado de la traducción castellana de la tesis latina, por Ignacio Granero).

*Perfil intelectual del Profesor Don Tomás Silvestre,* en el Homenaje titulado **Profesor Tomás Silvestre**, Mendoza, D'Accurzio, 1964, p. 85-89.

**Para la historia de la educación argentina. La tarea editorial y las bibliotecas de la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza,** Imprenta Oficial, 1963 (Separata de la **Memoria Histórica de la Facultad de Filosofía y Letras** (1939-1964), Mendoza, 1966).

**Para la historia de la educación argentina. La investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza.** Los presupuestos. El edificio. Mendoza, Imprenta Oficial, 1963 (Separata de la obra ya mencionada).

*Los orígenes y el sentido del escrito de Amadeo Jacques sobre el estoicismo.* En **Revista Philosophia**, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, número 31, 1966, p. 29-50 (Acompañado del texto de Jacques).

*Pedro Scalabrini, un inspirador del positivismo en nuestro país.* **Los Andes**, Mendoza, 10 de julio de 1966.

*Amadeo Jacques: un educador francés en el Río de la Plata.* En **Americas**. Pan American Union, Washington, número 18 (serie 7), 1966, p. 7-13. (De este texto hay versión inglesa y brasileña).

*El pensamiento de Amadeo Jacques: sus fuentes y su evolución.* En **Cuadernos Uruguayos de Filosofía**. Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias, volumen 4, 1966, p. 6-44. (Acompañado de una bibliografía de y sobre Amadeo Jacques).

*Discurso de presentación con motivo de la incorporación del maestro D. Rafael Velletaz.* **Revista de la Junta de Estudios Históricos**, Mendoza, Segunda Época, vol. 4, 1967, p. 135-137.

**Pedro Scalabrini: Materialismo, darwinismo, positivismo, diferencias y semejanzas.** En **Cuyo. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino**, vol. 3, 1967, p. 171-236 (Introducción y notas del editor).

*El Profesor Adolfo Atencio y el realismo pedagógico.* En **Cuyo. Anuario del Pensamiento Argentino**, Instituto de Filosofía, Mendoza, vol. 4, p. 170-173, 1968.

*Pedro Scalabrini, introductor de la filosofía de Comte en la Argentina.* **Revista Interamericana de Filosofía**. Pan American Union, Washington, vol. 19, serie 45, 1969, p. 3-22 (Contiene a más de un estudio preliminar, una bibliografía de y sobre Scalabrini).

**Los Krausistas argentinos.** Puebla (México), Editorial Cajica, 1969, 510 p. (Contiene dos capítulos en los que se trata principalmente de la figura del pedagogo mendocino D. Carlos Norberto Vergara: *El krausismo en la enseñanza secundaria* y *El krauso-positivismo*).

*Amadeo Jacques. Memoria sobre el sentido común: presentación y notas*". **Cuyo. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino**. Instituto de Filosofía, Mendoza, 1969, p. 161-189 (Contiene el texto de Jacques a más de un estudio introductorio y notas).

*Julio Leonidas Aguirre: páginas de lucha y soledad*". En **Revista de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza**, vol. 6, Primera Parte, 1970, p. 397-419.

*A cien años del nacimiento del Dr. D. Manuel Lemos. Los Andes*, 16 de mayo de 1971.

*En el año de Rodó. Su mensaje para la juventud de América Latina. Los Andes*, Mendoza, 21 de marzo de 1971.

*Hacia una vocación universitaria nacional y latinoamericana. El Andino*, Mendoza, 28 de diciembre de 1971.

*Los métodos pedagógicos y su inserción en la vida. A propósito de la nueva pedagogía latinoamericana*. Mendoza, conferencia pronunciada en la Casa del Maestro, setiembre de 1971, 7 p., mimeo.

*Amédée Jacques, un ecléctico francés en el Río de la Plata. Un capítulo de la influencia del pensamiento francés en América Latina. Cahiers du Monde Hispanique et Luso-Brésilien, Caravelle*, Toulouse, número 19, p. 143-156.

*La Escuela Normal de Paraná*. En **Americas**, Washington, Pan American Union, número 25, serie 4, 1973, p. 11-13 (De este trabajo, que se publicó ilustrado, hay versión inglesa y portuguesa).

*Sobre la reorganización de los estudios universitarios por el 'sistema de áreas' y algunos criterios para su posible implementación*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1973, 11 p. mimeo.

**Estudios de factibilidad de creación de la Facultad de Ciencias Jurídicas en**

**el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo.** Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1973, 99p., mimeo (Trabajo realizado en colaboración con Santiago Teruel, Carlos Mota y otros).

*La Universidad y sus antimodelos.* Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, 1973, 6 p., mimeo.

*Renovación en Cuyo de la pedagogía universitaria.* **Los Andes**, Mendoza, 5 de mayo de 1974.

*Esbozo de ante-proyecto de Estatuto Universitario. Secretaría de Asuntos Académicos.* Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1974, 46 p., mimeo.

*Un proceso de cambio en la universidad argentina actual (1966-1973).* En **Revista de Filosofía Latinoamericana**, San Antonio de Padua, Buenos Aires, tomo I, 1975, p. 101-124 (En este número se incorporó un importante apéndice que contiene el plan de reformas educativas implantadas en la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza en 1973-1974).

*Los ideales bolivarianos y la propuesta de una universidad latinoamericana continental.* En **Estudios Latinoamericanos**, Universidad Nacional Autónoma de México, número 9, 1976, p. 231-245 (Trabajo que tiene varias reediciones; trata de las ideas sobre el tema en Francisco Bilbao y Julio R. Barcos).

**Aurelio Espinosa Polit: humanista y filósofo.** Quito. Pontificia Universidad Católica, Cuadernos Universitarios, 1, 1980, 78 p. (Con un preliminar de Marco Vinicio Rueda, S.J.).

*Deodoro Roca y el "Manifiesto" de la Reforma de 1918.* En la **Revista Universidades, Revista de la Unión de Universidades de América Latina**, México, número 79, tercera serie, 1980, p. 88-115.

**Filosofía, Universidad y Filósofos en América Latina.** México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Lati-

noamericanos, 1981, 271 p. (Colección Nuestra América, número 4). (En este libro se han reeditado los trabajos sobre la propuesta de una Universidad Latinoamericana Continental; el estudio sobre Deodoro Roca; el ensayo sobre el proceso de cambio en la Universidad argentina de los años 66-73 y el estudio sobre el pensamiento de Amadeo Jacques).

*Educación para la integración y utopía en el pensamiento de Simón Rodríguez. Romanticismo y reforma pedagógica en América Latina.* En Araisa. **Anuario del Centro de Estudios Latinoamericanos “Rómulo Gallegos”**, Caracas, 1976-1982, p. 161-188.

*Plan de Estudios de Filosofía del Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica de Quito.* Elaborado en conjunto con los Dres. Rodolfo Agoglia, Samuel Guerra, Carlos Paladines y otros. En **Revista de Historia de las Ideas**. Segunda Epoca, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, números 5-6, 1984-1985, p. 323-331 (Organización de los estudios por el “sistema de áreas”).

*Un experimento de pedagogía universitaria participativa. El ensayo de los años 1973-1974 en Mendoza.* Publicado en **La Nueva Reforma Universitaria**. San Luis, Editorial Universitaria, p. 85-111 y en la revista **Unidos-Universidad**, Buenos Aires, Fundación Unidos, número 1, 1987, p. 44-70.

*La reforma universitaria en los países hispánicos y las ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos.* Publicado en **Letras Peninsulares**, Michigan State University, vol. 4, n° 1, 1991, p. 155-171

*Sentido y arquitectura de la universidad. Libro del Cincuentenario*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1989, p. 173-196



# Índice general

## Prólogo

Arturo Andrés Roig: el optimismo y la esperanza pedagógica,  
Daniel Prieto Castillo. . . . . 9

Hablemos, ya, de pedagogía universitaria. . . . . 15

## Universidad y región

Algunas preguntas a propósito de las relaciones  
de la UNC con su medio con motivo del  
XXX aniversario de su fundación (1969) . . . . . 27

Las vías para un reencuentro generacional . . . . . 33

Hacia una vocación universitaria nacional y latinoamericana . . . . . 37

## Los métodos pedagógicos y su inserción en la vida

A propósito de la nueva pedagogía latinoamericana.  
Homenaje a Américo D'Angelo . . . . . 41

## En el año de Rodó

Su mensaje para la juventud de América . . . . . 55

## Educación y dependencia

Las relaciones educativas desde el punto de vista  
de una pedagogía de la liberación. . . . . 59

## Un proceso de cambio en la universidad argentina actual (1966-1973)

La explosión universitaria argentina . . . . . 67



El plan de las “Nuevas Universidades” . . . . .	68
La crítica al plan de las “Nuevas Universidades” . . . . .	70
El viejo “Sistema de cátedras” . . . . .	71
El “Sistema de cátedras” dentro del “sistema de departamentos” . . . . .	74
El proceso de cambio en la universidad sobredimensionada . . .	76
Las nuevas experiencias pedagógicas de sentido social y nacional . . . . .	78
I. El “Taller total” . . . . .	79
El cambio en las relaciones educativas . . . . .	81
La descodificación del material de estudio . . . . .	84
II. La “Dinámica grupal” . . . . .	85
III. Las “Cátedras nacionales” y la “Ciencia nacional” . . . . .	88
IV. El “Sistema de áreas” . . . . .	90
Sobre los niveles dentro de cada “área” y su espíritu pedagógico . . . . .	92
La “prestación de servicios” y los “programas de trabajo” . . . . .	93
La presencia del alumno dentro del “Sistema de áreas” .	94
V. La “Reconstrucción de la Universidad” . . . . .	95
 Un experimento de pedagogía universitaria participativa	
El ensayo de los años 1973-74 en Mendoza.	
A la memoria del Ingeniero D. Roberto Carretero . . . . .	99
 Los ideales bolivarianos y la propuesta de una universidad latinoamericana continental . . . . .	129
La propuesta de Francisco Bilbao . . . . .	130
La propuesta de Julio R. Barcos . . . . .	137
Bases para la Universidad de la Cultura Americana . . . . .	142
 Deodoro Roca y el Manifiesto de la Reforma de 1918 . . . . .	147
1. Algunos datos sobre la vida de Deodoro Roca . . . . .	147

2. El “Manifiesto” de 1918: sus antecedentes  
en el Río de la Plata . . . . . 149
3. Del “Manifiesto” de 1918 hacia su interpretación. . . . . 154
4. La Primera interpretación de la Reforma cordobesa:  
la “Exposición” de Deodoro Roca de 1918. . . . . 167
5. Hacia el abandono del “juvenilismo”, el “telurismo”  
y el “reformismo” . . . . . 173

La reforma universitaria en los países hispánicos

- y las ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos . . . . . 177
1. Preliminares . . . . . 179
  2. La reforma ecuatoriana (1853) . . . . . 179
  3. La reforma española (1868) . . . . . 182
  4. La reforma argentina (1918). . . . . 184
  5. Las ideas de Francisco Giner de los Ríos . . . . . 186

Sentido y arquitectura de la Universidad . . . . . 197

1. Preliminares . . . . . 198
2. Las palabras originarias . . . . . 198
3. “Profesionalismo” y “cientificismo”: negación  
de la universidad . . . . . 200
4. El punto de arranque: el “sistema de ideas generales”. . . . . 202
5. ¿Producir ciencia o producir seres humanos? . . . . . 204
6. Exclaustración y arquitectura . . . . . 207
7. Arquitectura y misión continental . . . . . 209
8. Civilización y barbarie en la universidad . . . . . 211
9. Niveles arquitecturales, metalenguajes y traducción . . . . . 213
10. Las humanidades, “clave de bóveda”  
del edificio universitario . . . . . 216
11. El “sector creativo” y sus desplazamientos. . . . . 219
12. Creatividad y función crítica . . . . . 223

La Universidad en el año 2000

1. La entrada al tercer milenio ¿Una nueva Restauración? . . . 227

## INDICE GENERAL

2. Los triunfalismos de nuestros días y la “Globalización” . . .	233
3. El pecado de conocimiento y los fundamentalismos . . . . .	236
4. Resistencia, emergencia y democracia . . . . .	240
5. El estallido del “mercado total” . . . . .	243
6. ¿Qué hacer con nuestra universidad? . . . . .	248
Ciencia, tecnología y humanismo . . . . .	253
Filosofía y universidad . . . . .	269
Apéndice	
Diálogo sobre la vida universitaria . . . . .	281
Una trayectoria intelectual: Entrevista con Arturo Andrés Roig, por Javier Pinedo . . . . .	287
Sujeto, disciplina y curriculum. Carta a Adriana Puiggrós . . .	311
Para el porvenir de la Universidad.	
Palabras del Dr. Isidoro Busquets . . . . .	319
Escritos del autor sobre pedagogía, pedagogos y universidad . . . . .	329
Índice general . . . . .	335

**Publicaciones de la EDIUNC**  
**Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo**

**SERIE DOCUMENTOS Y TESTIMONIOS**

**Libro del Cincuentenario de la Universidad Nacional de Cuyo 1939 - 1989.**

Pról. y cuadros cronológicos de R. Gotthelf, textos de Bertranou, Burgos, Calderón, Correas, Fasciolo, Fontana, Ginestar, Martínez Caballero, Millán, Muratorio Posse, Nijensohn, Pró, Puchmüller, Roig, Rojas, Soler Miralles, Tizio, Zuleta y otros. 330 págs. 1989. ISBN 950-39-0006-9.  
Serie Documentos y Testimonios nº 1.

**Historia de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo. (desde sus orígenes hasta 1992)**

de René Gotthelf. 58 págs. 1992.  
Serie Documentos y Testimonios nº 2.

**La memoria y el arte. Conversación con Juan Draghi Lucero**

de Daniel Prieto Castillo.  
Coedición con Ediciones Culturales de Mendoza (Subsecr. de Cultura de la Pcia). 108 p. 1994. ISBN 950-39-0041-7.  
Serie Documentos y Testimonios nº 3.

**Diseño industrial. Experiencia pedagógica del Arq. Ricardo Blanco.**

Selecc. y compilac. de Guillermo Eirín. 64 págs. 1995. ISBN 950-39-0050-6.  
Serie Documentos y Testimonios nº 4.

**Evaluación Institucional de la Universidad Nacional de Cuyo. I: Autoevaluación.**

1996. 162 págs. Coedición con Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 950-39-0076-1.  
Serie Documentos y Testimonios nº 5.

**Evaluación Institucional de la Universidad Nacional de Cuyo.**

**II: Evaluación Externa.**

1996. 282 págs. Coedición con Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 950-39-0076-X.  
Serie Documentos y Testimonios nº 6.

**Resúmenes. I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior. II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria**

1997. 200 págs. .  
Serie Documentos y Testimonios nº 8.

**SERIE MANUALES**

**Compendio de Farmacología Integral I. Farmacología Integral y Farmacología del Sistema Nervioso**

de Alfredo O. Donoso y la colaboración de Eduardo L. Rodríguez Echandía y Alicia M. Seltzer. 228 págs. 1993. ISBN 950-39-020-9.  
Serie Manuales nº 1.

**Jardín Maternal. Hacia una sistematización constructiva**

de Gladys Palacín de Juri y Norma Bustos y colaboradores. 176 págs. 1993. ISBN 950-39-023-9.  
Serie Manuales nº 2.

**Educar con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje**

de Daniel Prieto Castillo. Pról. de Oscar Salomone. 92 págs. 1993. ISBN 950-39-0039-5.  
Serie Manuales nº 3. (agotado).

**Educar con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje**

Reedición conjunta EDIUNC/Novedades Educativas. 96 págs. 1995 ISBN 987-95294-4-8.

**Estado ácido básico. Fundamentos físico-químicos, regulación fisiológica y trastornos clínicos**

de Fernando D. Saraví.

240 págs. 1993. ISBN 950-39-0040-9.

Serie Manuales nº 4.

**Análisis de la estructura de frío en la provincia de Mendoza. Conservación frigorífica; atmósfera controlada.**

de Fernando Solanes, Gabriel Azoni y Marcos Bajuk.

65 págs. 1994. ISBN 950-39-0046-8.

Serie Manuales nº 5.

**Un desafío para nuevos mercados: los embalajes para frutas y hortalizas**

de Jorge Giunta, Fernando Solanes y Rubén Palma.

146 págs. 1994. ISBN 950-39-0047-6.

Serie Manuales nº 6.

**Psicología y semiología aplicadas al Diseño Gráfico**

de Blanca H. Quiroga. 175 págs. ISBN 950-39-0063-8.

Serie Manuales nº 7.

**Tiempo de investigar. Metodología y técnicas del trabajo universitario**

de René Gotthelf y Sonia Vicente. Pról. Lydia H. Revello.

204 págs. 1995. ISBN 950-39-0053-0.

Serie Manuales nº 8.

2da. edición, 1996. 202 págs. ISBN 950-39-0072-7

**Recuperar la historia en su valor educativo y social. Orientaciones para el profesor**

de Nidia Carrizo de Muffoz.

180 págs. 1995. ISBN 950-39-0056-5.

Serie Manuales nº 9.

**La enseñanza en la Universidad. Especialización en docencia universitaria. Módulo 1**

de Daniel Prieto Castillo.

1995. 256 págs. ISBN 950-39-0055-7.

Serie Manuales Nº10. (agotado).

2da. edición, 1997. 196 págs. ISBN en trámite.

**El aprendizaje en la Universidad. Especialización en docencia universitaria. Módulo 2**

de Víctor Molina y Daniel Prieto Castillo.

244 págs. 1995. ISBN 950-39-0061-1.

Serie Manuales nº 11. (agotado).

2da. edición, 1997. ISBN 950-39-0089-1

**La educación superior. Especialización en docencia universitaria. Módulo 3**

de Augusto Pérez Lindo, Roberto Follari y

Daniel Prieto Castillo. 236 págs. 1996.

ISBN 950-39-0070-0

Serie Manuales nº 12. (agotado).

2da. edición: 1997. ISBN 950-39-0095-6

**La Pedagogía Universitaria. Especialización en docencia universitaria. Módulo 4**

de Cristina Rinaudo, Pedro Lafourcade y

Daniel Prieto Castillo.

250 págs. 1966. ISBN 950-39-0073-5

Serie Manuales nº 14.

**La historia argentina del presente al pasado. Manual para el nivel medio y/o educacional polimodal.**

de Susana María Aruani, Martha Páramo de Isleño,

Adriana García de Yaciófano y

María del Carmen Mañas de Ruíz.

1990. 240 págs. Coedición con Fundación UNCuyo-

(FUNC). ISBN 950-39-0071-9.

Serie Manuales nº 13.

**Identi-kit del Diseño Industrial**

de Elida Pastor de Samsó y Mario Echegaray Carosio.

228 págs. 1997. ISBN 950-39-0077-8.

Serie Manuales nº 15.

**Arte y naturaleza: el mensaje de las formas. Una revisión del mundo cotidiano y la forma**

de Horacio Anzorena. 140 págs. 1997.

ISBN 950-39-0082-4.

Serie Manuales nº 16.

**La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**

de Carlos Skahr. 1997, 190 p. ISBN 950-390090-5

Serie Manuales nº 17.

**Compendio de Farmacología Integral II**

de Alfredo Donoso y otros.

1998. 380 págs. ISBN 950-39-0094-8

Serie Manuales nº 18.

**Arqueología y cronología del norte y centro de Mendoza**

de J. Roberto Bárcena.

320 págs. 1998

Serie Manuales nº 19.

**Manual de uso operativo para editoriales universitarias**

de René Gotthelf. 68 págs. 1997. ISBN 950-39-084-0.  
Serie Manuales nº 20.

**La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria.**

de Arturo Andrés Roig.  
1997. 340 págs. ISBN 950-39-0100-6  
Serie Manuales Nº 21.

**Pilares de la investigación**

**Formulación. Evaluación. Comunicación.**

de Catalina Wainerman, Alicia Gorri  
y Daniel Prieto Castillo  
Serie Manuales Nº 22.

**SERIE ESTUDIOS**

**Costos Educativos para la Gerencia Universitaria. Elementos de Economía y Administración Universitaria: el caso de la Universidad Nacional de Cuyo**

Angel Ginestar y colaboradores. Coedición con I.N.A.P.  
y CICAP-OEA. 1990. 250 páginas. ISBN 950-39-009-3.  
Serie Estudios nº 1.

**Gestión universitaria y costos educativos. Pautas para presupuestar. Ideas para la gestión financiera/educativa de universidades sobre la base del cálculo de costos, con estimaciones en la Universidad Nacional de Cuyo, 1987/1992 (2da. parte)**

de Angel Ginestar y colab. de la UNCuyo.  
Coedición EDIUNC con CITAF-OEA, INAP.  
200 págs. 1994. ISBN 950-39-0052-2.  
Serie Estudios nº 8.

**Las derechas en el ascenso y caída de la segunda guerra fría. Revisión crítica de un tema contemporáneo**

de Cristian Buchrucker.  
72 págs. 1991. ISBN 950-39-0015-8.  
Serie Estudios nº 2.

**Creadores del teatro moderno.**

**Los grandes directores de los siglos XIX y XX**

de Galina Tolmacheva. Reedición facsimilar de una obra agotada. Presentación preliminar de José Navarrete.  
318 págs. 1992. ISBN 950-39-0012-3.  
Serie Estudios nº 3.

**Estado y Empresas: relaciones inestables. Políticas estatales y conformación de una burguesía industrial regional**

de José Francisco Martín. 1992. 314 págs.  
ISBN 950-39-0014-X.  
Serie Estudios nº 4.

**La pobreza más de cerca. Las estrategias de supervivencia de las familias más pobres de Mendoza**

de Azucena Beatriz Reyes Suárez  
324 págs. 1992. ISBN 950-39-0015-8.  
Serie Estudios nº 5.

**Guillermo de Torre entre España y América**

de Emilla de Zuleta. 212 págs. 1993.  
ISBN 950-39-025-5. 212  
Serie Estudios nº 6.

**Ética y cultura contemporánea. Actas del Encuentro realizado en la U.N.Cuyo, Mendoza, abril de 1993**

varios autores. 1994. ISBN 950-39-042-5.  
Serie Estudios Nº 7.

**La Generación del '80 en Mendoza. Aportes para el estudio de la circulación de las élites y de la pervivencia de los resabios del antiguo régimen colonial en América Latina (racismo, nepotismo, patrimonialismo, corporativismo)**

de Pablo Lacoste.  
246 págs. 1995. ISBN 950-39-0062-X.  
Serie Estudios Nº 9.

**Participación y catástrofe. Una comunidad afectada por el sismo. Mendoza, 1985**

de Beatriz Susana Sevilla, Lidia Diblasi y Graciela Sandres.  
168 págs. 1995. ISBN 950-39-0066-2.  
Serie Estudios nº 10.

**Materialidad y poder del discurso.  
Decir y hacer jurídicos**

de Norma Fóscolo y  
María del Carmen Schilardi de Bárcena.  
180 págs. 1996. ISBN 950-39-0067-0.  
Serie Estudios nº 11.

**Encuentro con la literatura barrojiana**

de Carlos Orlando Nállim.  
150 págs. 1997. ISBN 950-39-0081-6.  
Serie Estudios nº 12.

**Sociedades y espacios de migración. Los italianos en la Argentina y en Mendoza**

de María Rosa Cozzani de Palmada.  
1997. 198 págs. Serie Estudios nº 13.

**Dialogismos. Temas y engranajes sobre escritores mendocinos contemporáneos**

de Ana F. de Villalba. 1997. 180 págs.  
ISBN 950-39-0091-3  
Serie Estudios nº 14.

**Entre la locura y la cordura. Cinco novelas argentinas del siglo XX**

de Marina Guntsche.  
1997. 320 págs. ISBN 950-39-0096-4  
Serie Estudios nº 15.

**La persona humana y otros ensayos**

de Vicente Cicchitti Marcone  
1998. 150 págs. ISBN 950-39-0101-4  
Serie Estudios Nº 16.

**SERIE AMÉRICA LATINA**

**Pensamiento Latinoamericano. Actas de las Jornadas de Pensamiento Latinoamericano, Mendoza, UNCuyo 1989.**

Selección y compilación de Clara A. Jalif de Bertranou y colaboradores.  
495 págs. 1991. ISBN 950-39-0010-7.  
Serie América Latina nº 1.

**Rostro y Filosofía de América Latina**

de Arturo Andrés Roig. Estudio preliminar de Ofelia Schutte.  
230 págs. 1993. ISBN 950-39-018-2.  
Serie América Latina, nº 2.

**A 500 años... América Latina se descubre a sí misma. Actas de las Jornadas de Reflexión, Mendoza, 1992.**

Compil. por Susana Becerra y Mabel Cardello.  
198 págs. 1993. ISBN 950-39-022-0.  
Serie América Latina nº 3.

**Anverso y reverso de América Latina. Estudios desde el fin del milenio**

Selecc., coordinac. y prólogo de Clara A. Jalif de Bertranou y colab.  
516 págs. 1995. ISBN 950-39-0069-7.  
Serie América Latina nº 4.

**20 años después... Democracia y Derechos Humanos. Un desafío latinoamericano.**

1997. 198 págs. Coedición con Ediciones Culturales de Mendoza. ISBN 950-39-0080-8.  
Serie América Latina nº 5.

**América Latina y la moral de nuestro tiempo. Estudios sobre el desarrollo histórico de la razón práctica**

de Adriana Arpini y otros.  
1997. 195 págs. ISBN 950-0081-6  
Serie América Latina nº 6.

**SERIE BREVE**

**Cómo deberían comer nuestros niños**

de María Josefina Glatstein.  
1992. 20 págs.  
Serie Breve nº 1. (agotado)

**Tendencias modernas en la educación médica,**

de Alberto Binia.  
22 págs. 1995.  
Serie Breve nº 2.

**Desarrollo histórico-normativo de las administraciones locales de la provincia de Mendoza.**

de Alberto Montbrun.  
56 págs. 1996. ISBN 950-39-0068-9.  
Serie Breve nº 3.

## **SERIE CREACIÓN**

### **Ultimátum poético. Delvelacionismo y poesía**

de Guillermo Kaul Grünwald.

77 págs. 1995. Coedición EDIUNC/Ediciones

Culturales de Mendoza. ISBN 950-39-0054-9.

Serie Creación/Ensayos nº 1.

### **Del tiempo de mis abuelos.**

#### **Un libro para leer con los abuelos**

de Susana Dueñas.

74 págs. 1995. ISBN 950-39-0058-1.

Serie Creación nº 2

## **SERIE DIÁLOGOS**

### **Quiero ser universitario. Orientaciones para el ingreso a la Universidad**

Julia Dlga Medaura.

96 págs. 1995. ISBN 950-39-0060-3.

Serie Diálogos nº 1.

### **Esperanza y Pedagogía**

de Humberto E. Zingaretti.

66 págs. 1997 (en prensa).

Serie Diálogos nº 2.

## **SERIE CATÁLOGOS**

### **Catálogo General de la UNCuyo, 1990/91.**

254 págs. 1990.

Serie Catálogos nº 1.

Anexo actualización 1992. 16 págs. (agotado)

### **Catálogo de Investigaciones de la UNCuyo, 1990/91.**

149 págs. 1990.

Serie Catálogos nº 2. (agotado).

### **Catálogo General de la UNCuyo 1992/93.**

305 págs. 1992. ISBN 950-39-0013-1.

Serie Catálogos nº 3. (agotado).

### **Catálogo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Cuyo 1992/1993.**

121 págs. ISBN 950-39-019-0.

Serie Catálogos nº 4. (agotado).

### **Catálogo General de la Universidad Nacional de Cuyo, 1995-96**

404 págs. 1995. ISBN 950-39-0059-X.

Serie Catálogos nº 5

### **Catálogo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Cuyo, 1995.**

162 págs. ISBN 950-39-0065-4.

Serie Catálogos nº 6.

### **Anuario estadístico 1994 de la Universidad Nacional de Cuyo y Anexo 1995**

162 págs. 1995.

Serie Catálogos nº 7.

### **Anuario estadístico 1995 de la Universidad Nacional de Cuyo 1996**

Serie Catálogos nº 8.

### **Anuario estadístico 1996 de la UNCuyo.**

1997. 170 págs.

Serie Catálogos nº 9.

### **Catálogo de Investigaciones de la UNCuyo 1996-97.**

1997. 174 págs.

Serie Catálogos nº 10.

### **Guía del estudiante de la UNCuyo 1998.**

1997. 244 págs.

Serie Catálogos nº 11.

## **EDIUNC. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.**

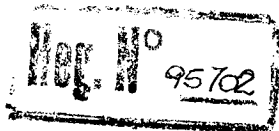
Secretaría de Extensión Universitaria.

Rectorado UNC.

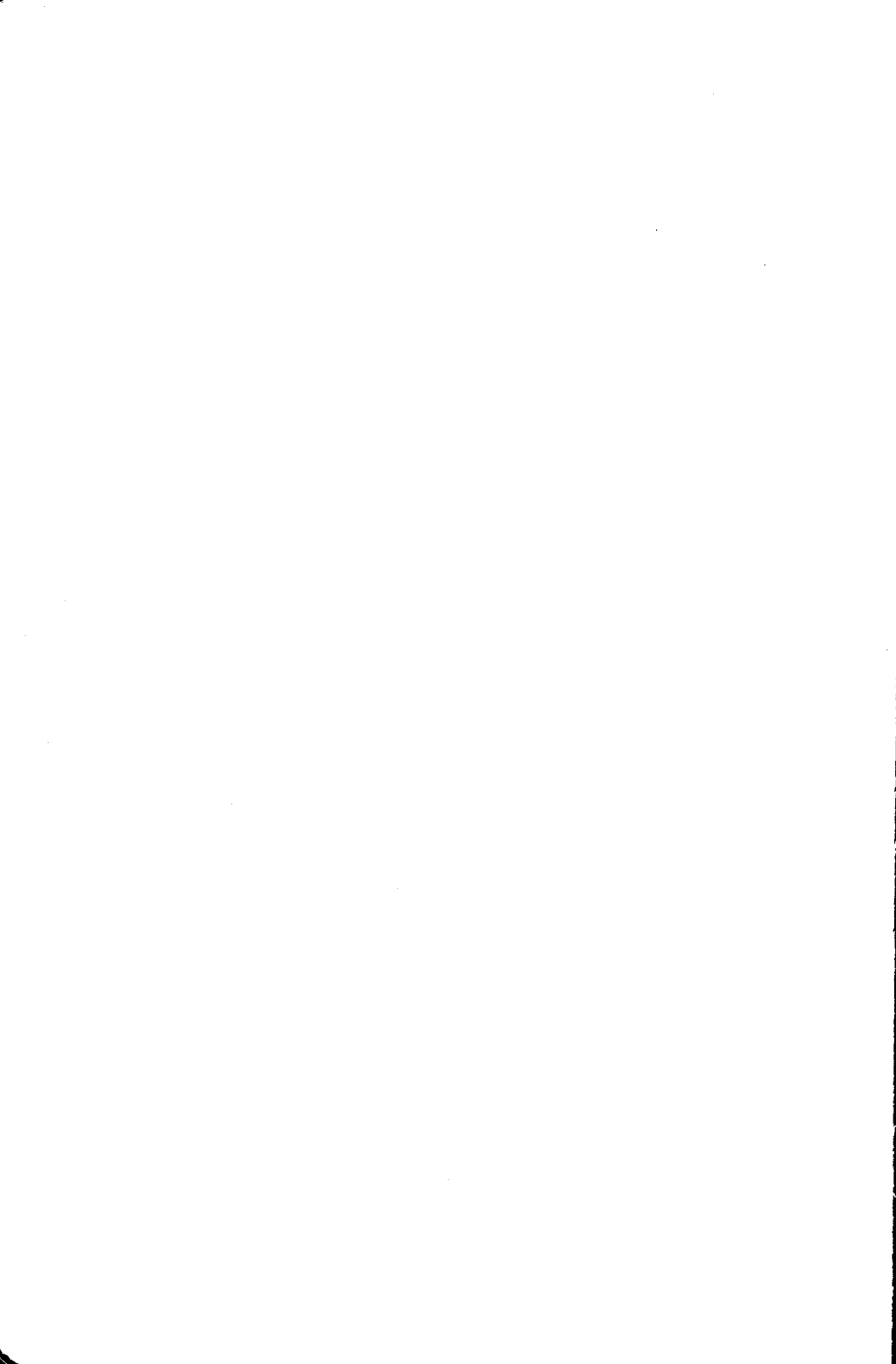
Centro Universitario. Parque Gral. San Martín.

5500 Mendoza. República Argentina.

Tel. 54 61 49 4125 • Fax 54 61 38 0150 (para EDIUNC)







Este libro se terminó de imprimir  
en los talleres gráficos de  
**ZETA** EDITORES  
Ituzaingó 1422, Mendoza, Argentina,  
en el mes de junio de 1998.



## La Universidad hacia la Democracia

Arturo Andrés Roig

Arturo Roig escribió este libro a partir de una premisa: la pedagogía universitaria no existe aún en nuestro país organizada como disciplina. No hay consideraciones sistemáticas, orgánicas, de las ideas respecto de la reforma que debería producirse.

En esta obra, el autor se propone hacer un aporte para revertir la situación mediante una propuesta pedagógica para la Universidad Argentina y Latinoamericana, encaradas ambas desde los ideales de una vida democrática.

La obra ofrece, también, una historia de la Universidad, que es una expresión viva de años de lucha y compromiso, en la tierra natal del autor y en los más variados escenarios del Continente.

**La Universidad hacia la Democracia** resulta, entonces, un texto que no sólo no podrá ser obviado cuando se intenten balances de nuestros esfuerzos educativos, sino que, además es de lectura ineludible para todos los que tengan que ver con la enseñanza en la Universidad.

Arturo Andrés Roig, conocido filósofo y educador, egresó de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Es Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua) y de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba), figura entre los filósofos latinoamericanos incorporados en la Encyclopédie Universelle de Philosophie, editada por Presses Universitaires de France (París). Actualmente se desempeña como Director del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del CONICET (CRICYT) en Mendoza.

En la tapa: Vida Universitaria, mural de José Fioravanti, 1998 (Fragmento)



EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



REUN  
CATALOGO

ISBN 950-39-0100-6



9 789503 901007