

## Córdoba 2000\*

---

### **Jorge Ares Pons**

*Asesor académico del Rectorado  
de la Universidad de la República del Uruguay.  
Av. 18 de julio 1968, Montevideo, Uruguay.  
Fax: (5982) 408.03.03*

### **Resumen**

*A pretexto de rememorar los 80 años del Movimiento Reformista de Córdoba '18, se procura resaltar la importancia vital que tiene, para el logro de las transformaciones que inevitablemente debe afrontar la universidad latinoamericana, el mantenimiento de un vínculo permanente con los sectores progresistas de la sociedad. Ya sea para poder concretar esas transformaciones, o para oponerse a los cambios regresivos impuestos desde afuera. Una resistencia activa a las políticas neoliberales de los organismos transnacionales de crédito, que se desarrollan con el apoyo o la complacencia de los gobiernos locales, sólo podrá tener éxito mediante una conjunción de esfuerzos con otros actores sociales, con quienes se comparta la oposición a una ideología que subordina el respeto a los valores humanos al resultado de opciones mercantiles del tipo costo-beneficio.*

*Se examina el contexto en que se inscribe la aparición del Movimiento Reformista y sus implicancias académicas, sociales y políticas. A su vez se analizan algunos aspectos no resueltos por la Reforma -tal vez acentuados-, como el corporativismo profesional.*

### **Palabras claves**

MOVIMIENTO REFORMISTA DE CÓRDOBA, AUTONOMÍA, LIBERTAD DE CÁTEDRA, UNIVERSIDAD POLÍTICA, CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO, CORPORACIONES.

---

Para la confección de este artículo se han utilizado parcialmente diversos materiales extraídos de conferencias y documentos elaborados previamente por el autor.

*«La lucha contra un reduccionismo castrante que mediatiza todo lo humano a través de consideraciones meramente economicistas y compromete la vida del hombre y del planeta estimulando formas de convivencia cada vez más alienantes y aberrantes, debe darse en todos los frentes. La universidad es uno de ellos; no por cierto el menor.»*

(J. Ares Pons, «Universidad: anarquía organizada?», 1995, Montevideo)

La conmemoración de un nuevo aniversario de la Reforma de Córdoba es un buen pretexto para una reflexión más allá de la exégesis o de la anécdota, que apunte a profundizar la discusión sobre el papel de las universidades en este turbulento fin de milenio.

¿Qué cambió y qué no cambió Córdoba '18? ¿Qué lecciones aún útiles pueden extraerse de aquella experiencia singular? ¿Fue fruto de una generación espontánea que hizo eclosión en el seno de los claustros? ¿O consecuencia esperable de un largo proceso de maduración social que se proyecta hacia el interior de las instituciones, e interactúa dialécticamente con la problemática propia de cada una de ellas?

## 1. La universidad latinoamericana y el revulsivo primer cuarto del siglo XX

En junio de 1988, en ocasión de una conmemoración como la presente, y en la propia Universidad de Córdoba, el ex-rector Jorge Orgaz, se expresaba de esta manera:

*«La Reforma Universitaria nació en un instante político mundial muy preciso y complejo: el de la posguerra de 1914-1918, cuando victoriosos y derrotados, entraron a la paz sumidos en las urgencias de las destrucciones y el hambre. Había, además, una presencia nueva, desconocida - el Soviet- y una revolución en marcha. Todo se expandió en el mundo controvertido: la patria, la justicia, la libertad, el poder, el pueblo, el hombre y, en perspectiva, el progreso. ¡Cuánta confusión envolvió a viejas palabras comunes! ¡Y qué luces dispares en las inteligencias! En aquella tormenta huracanada y tenebrosa dió la Reforma sus primeros pasos. ¿Hay que sorprenderse que de un reclamo de reformas académicas pasara a otros reclamos, políticos y sociales? Para muchos nuestras universidades, nuestra política, «se soviétizaban». Es cierto que las calles de Córdoba se poblaron de cánticos: nuestro Himno Nacional y la Marsellesa simbólica y la Internacional revolucionaria. Es cierto que se*

*gritó con irritación ¡frailes no! Es cierto que nuestra Bandera azul y blanca se vio escoltada en la delantera de las manifestaciones callejeras por la bandera roja y la bandera negra.» (Orgaz, 1998; 29-30)*

La imbricación entre lo académico y lo político-social tenía ya profundas raíces implantadas en el movimiento estudiantil; éstas van explicitándose progresivamente a través de los primeros congresos de estudiantes americanos (Montevideo, 1908; Buenos Aires, 1910; Lima, 1912), pero es sobre todo en el temario del Congreso proyectado para 1914 en Santiago de Chile -nunca realizado- donde se enuncian con mayor claridad:

*«En el temario figuraban temas como la paz y la confraternidad internacional, la reafirmación del «espíritu étnico nacional», la intervención de los estudiantes en la vida política de la Universidad y la necesidad de formar asociaciones de principios «que den fuerza a la orientación científica en la política nacional». Tampoco olvidaba el programa (probablemente por primera vez), de analizar los grados de compromiso del universitario con los problemas sociales. Así integraban el temario problemas como el papel del estudiante en la vida del obrero, la reforma tecnológica de las industrias y el estado higiénico y sanitario de los pueblos americanos. Por encima del tono romántico usado para enfocar los problemas, es innegable, en el plano de las conclusiones, que comenzaba a existir una nueva sensibilidad, precursora de la que después pregona-ría el manifiesto de Córdoba.*

*Esta nueva sensibilidad del estudiante era afectada por los problemas sociales, y la evidencia de raíces culturales, que siendo comunes al continente, eran ignoradas por las universidades americanas.» (Diálogo. Revista Universitaria; 13)*

A través de una retórica y un lirismo a veces ampulosos, herederos de un modernismo que aún conservaba vigencia, se conjugaron las reivindicaciones académicas con las político-sociales:

*«Los reformistas centraron sus preocupaciones en la Universidad: su democratización, su modernización científica, la función que a ésta le tocaba desarrollar en el campo de la investigación y la creación de conocimientos. Pero no se apartaron de su fuerte vocación política (no partidaria) y social.*

*En la repercusión de la Reforma en América Latina es donde, probablemente, se puso más en evidencia la potencialidad política de ésta ya que, las propias realidades institucionales de aquellos países donde más influencia tuvo -México, Perú y Cuba- no permitieron que calara en el ámbito universitario, pero sí que convocara a la «nueva generación» tras los ideales*

*reformistas de democracia, igualdad y antimperialismo.»* (Pensamiento Universitario: 59).

Hasta tal punto confluyen ambas vertientes que para algunos:

*«Partidos tales como el APRA peruano, Acción Democrática en Venezuela o la instalación del gobierno de Grau San Martín en Cuba están estrechamente ligados al reformismo estudiantil, primera escuela política de sus cuadros dirigentes. En muchos casos, las denominadas «Universidades Populares» (como por ejemplo: «Lastarria», en Chile, «González Prada» en Perú o «José Martí», en Cuba) fueron la objetivación de uno de los principios rectores de la Reforma: la unidad obrero-estudiantil, a partir de la cual se articularon protestas y movimientos político-sociales dirigidos a quebrar el orden oligárquico.*

*He aquí un punto central, en general opacado o perimido hoy por la fatuidad con que a veces se recortan «olvidos» y «recuerdos» del reformismo de los 20 y que constituyó, desde los orígenes, un gesto fundante: trascender los claustros y pensar la sociedad.»* (Funes, 1997; 67).

El propio Orgaz (1988; 26), desde su óptica académica, reconocía que:

*«(...) el Movimiento Reformista había dejado de ser una cuestión radical estrictamente dentro de la Universidad, circunstancia que originó derivaciones al campo político-social propias del acontecer bélico de los años 1914-18, de la caída de los zares y la aparición del Soviet. (...)»*

*«Coetáneamente aparecía en el mundo, en los intelectuales y obreros una concepción social de la política y de los fines o finalidades de la educación y la cultura.»*

Sin lugar a dudas, si no hubiese existido tal contaminación, tal fertilización cruzada -para muchos escandalosa perversión de la secular templanza de los claustros-, el movimiento de Córdoba no hubiese tenido la enorme repercusión continental que le caracterizó durante los años subsiguientes.

Haya de la Torre, en pleno apogeo del APRA (1929), reflexiona a la distancia sobre los acontecimientos de 1918 y califica a la Reforma Universitaria como *«(...) la primera protesta contra el imperialismo en América»* (Funes, 1997; 66).

Y aludiendo sin duda a lo heterogéneo y confuso de aquellos planteos iniciales, que disparaban su munición hacia múltiples blancos, asumiendo a la vez una profusión de significados, nos dice:

«Todo lo que aparece libertario se confunde en los lemas iniciales de la Reforma (...) sin distinguir qué clase de libertad es o libertad de qué clase.»

Implicando, «(...) para unos, conquistas de orden inmediato, para otros, instrumento político personal, para tantos, forma de emancipación y de afirmación, de perfeccionamiento y de mayor fuerza del profesionalismo.» (Funes, 1997; 67).

Esta última mención del profesionalismo tiene particular interés pues dirige nuestra atención hacia lo que será una cuestión crítica de la universidad latinoamericana «liberada», expresión de una clase social ascendente que busca mejorar su *status* e insertarse en un nicho privilegiado de la sociedad, borrando con el codo, en alguna medida, la vocación altruista proclamada en los discursos libertarios.

Las reivindicaciones concretamente académicas: libertad de cátedra, renovación de autoridades y docentes, participación estudiantil en el gobierno, docencia libre, y otras relativamente menores, referidas al carácter experimental de la enseñanza o al acceso por concursos maratónicos, podían significar verdaderas conquistas en la Universidad de Córdoba, clerical y manejada a través de un hermético aparato de cooptación docente, pero no constituían una verdadera revolución ni siquiera a nivel regional donde muchas de ellas ya eran realidad o estaban en camino de serlo a corto plazo: vg. la Universidad de Buenos Aires o la de Montevideo (Universidad de la República). Sin embargo, el Movimiento Reformista de alguna manera conforma un paquete reivindicatorio que consolida un espíritu de rebeldía latente que, dada la particular circunstancia política y social latinoamericana de la época, prende y se extiende, como un reguero de pólvora, por todo el continente.

No puede dejar de mencionarse, aunque más no sea telegráficamente, el peso que dentro de esa circunstancia tuvieron -en especial en el Río de la Plata- el arielismo de Rodó, la prédica de Ortega y Gasset y el acerado discurso de un José Ingenieros. Pero lo que hoy nos interesa destacar y reiterar machaconamente -y éste es el principal objeto de toda la exposición anterior -es el papel fundamental jugado por la circunstancia exterior sobre las transformaciones que tienen lugar en el ámbito académico; y la indisoluble vinculación dialéctica que liga ambas realidades.

## 2. El legado de Córdoba

Las reivindicaciones políticas y académicas de Córdoba '18, rápidamente plasmaron en una panoplia de verdades reveladas, repertorio axiomático que en

la práctica se fue concretando, con matices y disímil profundidad, por lo menos en la mayoría de las instituciones de mayor porte, en particular las grandes universidades públicas.

Importa destacar que tanto en lo político como en lo académico, ese «novedoso» clisé, en buena medida significaba un retorno a las fuentes, a los orígenes de la institución universitaria, si se quiere no con total identidad de significados, pero sí como puntos de coincidencia en distintos planos de una espiral que se desarrolla en el tiempo. Autonomía, cogobierno, participación democrática, docencia libre, libertad de cátedra, espíritu indagador: todas condiciones que ya caracterizaban, por lo menos en sus comienzos, a la «*universitas magistrorum et scholarium*».

¿Por qué la universidad ha permanecido a través de las épocas, adaptándose a tan distintas circunstancias? Porque de algún modo la sociedad occidental ha reconocido la necesidad de preservar un ámbito cuyo pivote central lo constituye la reflexión a propósito del conocimiento. Alguna vez escribimos:

*«En forma clara y consciente, o más o menos difusa, la Universidad asume el papel de repositorio del conocimiento adquirido y agente de su transmisión y enriquecimiento. Es el mejor representante de la cosmovisión de un momento histórico y, por lo tanto, de la ideología de los sectores sociales dominantes, pero, a la vez, por una dialéctica natural e inevitable, al reunir en su seno a las mentes más lúcidas y críticas de la época, es también un rico semillero de heterodoxias y cambios.»*  
(Ares Pons, 1995; 26).

Pero esos cambios no significan una modificación esencial de los cometidos básicos sino, más bien, el aporte de instrumentos más aptos para cumplir con aquellos, en determinado momento histórico.

La formación de recursos humanos del más alto nivel siempre ha sido un objetivo inequívoco, ya fuera por simple amor a la sabiduría, o para ponerlos al servicio de la Iglesia, del príncipe o de la clase dominante, proporcionando los cuadros más idóneos para contribuir al mantenimiento del *status*. De alguna manera siempre al servicio de la sociedad de su época, aunque fuera respaldando prebendas y privilegios de determinados sectores sociales.

Primero repositorio y agente transmisor, luego, a medida que el conocimiento generado fuera de ella va acumulándose en forma exponencial, incorporando a sus cuadros a los creadores de ese conocimiento y, posteriormente, asumiendo ella misma la responsabilidad de esa creación (Universidad de Berlín). Más modernamente, cuando la distancia entre creación y aplicación se acorta aceleradamente, asume también responsabilidades en el campo del desarrollo tecnológico y del uso social del conocimiento.

Naturalmente que, dentro de ese esquema, hay cabida, especialmente en nuestra época, para grandes opciones éticas, cuando la institución elige, explícita o implícitamente, cumplir un papel reproductor al servicio del *status*, o asumir una postura transformadora al servicio de la sociedad en su conjunto. Se trata de aquella opción planteada con tanta claridad por Muniz De Rezende (1982) en el Brasil, y ampliada en un importante documento del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), publicado en Montevideo en 1985: si conocimiento es poder, ¿poder para qué?, ¿para consolidar situaciones de injusticia y privilegios?, ¿o para ponerlo al servicio de la comunidad toda, como instrumento para la superación de la injusticia y las desigualdades sociales? (CLAEH, 1985).

El modelo de Córdoba optó por la segunda alternativa.

En 1988 nos tocó representar a la Universidad de la República en los actos organizados por la Universidad de Córdoba para conmemorar los 70 años del Movimiento Reformista. Eran momentos muy críticos: en algunas universidades argentinas, tal vez anticipando algunas crudas propuestas neoliberales que cobrarían fuerza en la década del '90, se hablaba de una «contrarreforma» que pusiera en tela de juicio muchas de las conquistas -ya tradición- logradas a partir de Córdoba '18.

Allí propusimos sintetizar en tres enunciados fundamentales los que entendíamos aportes ideológicos centrales de la Reforma:

1. Legitimación del concepto de universidad política.
2. Convicción de que sin una permanente impregnación de la universidad por el medio social en que afianza sus raíces, se desnaturaliza su esencia y se desdibuja su más legítima razón de ser.
3. Valoración crítica del conocimiento no sólo en el plano de lo epistemológico sino también, e ineludiblemente, en el plano de lo ético, entendiendo que la creación y la transmisión del conocimiento no pueden jamás estar disociadas del juicio ético de su aplicación social.

El primero: *«legitimación del concepto de universidad política»*, explicita el carácter esencialmente político de una institución cuyas decisiones son fruto del *«libre juego de opiniones e intereses colectivos que permanentemente van nutriendo y definiendo las grandes líneas de la acción universitaria»*.

Este concepto de lo «político» es característico de una institución donde el conflicto no es indicio de patología, sino que es el motor mismo de una acción colectiva que se va construyendo sobre la marcha a partir de la confrontación de opiniones e intereses, que, de algún modo, reproducen las tensiones y las tendencias de la propia sociedad en que se halla inmersa.

Esto que a los latinoamericanos nos resulta tan natural y cotidiano, particularmente a partir de Córdoba, y que es tal vez el fundamento moderno más

válido de la idea de una universidad autónoma y cogobernada, ha sido objeto de tardías constataciones en ámbitos tan distantes como el norteamericano y el europeo.

En la década del '70 en la Universidad de Stanford, en los E.U.A. se llevó a cabo un importante proyecto de investigación sobre la educación superior norteamericana (proyecto Baldrige), excelente trabajo que concluye afirmando rotundamente el carácter predominantemente «político» de la institución universitaria.

En el «mayo francés» de 1968, entre las reivindicaciones impetuosamente sustentadas, estaban las de la autonomía universitaria y la participación estudiantil en la gestión de gobierno. Recordemos que en nuestro país, 100 años antes, estas ideas ya eran de recibo y, en forma más o menos imperfecta, se llevaban a la práctica; en el «junio cordobés» hacían eclosión y cobraban un estado público generalizado que se extendía por toda la América Latina como una marea incontenible.

(Más de una vez, cuando nos dejamos deslumbrar por determinadas propuestas ideológicas del mundo desarrollado, deberíamos detenernos en ejemplos como los que hemos expuesto y comprender que las soluciones de nuestros problemas pasan más por una reflexión autóctona e imaginativa que por la transferencia mecánica de enfoques y soluciones ajenas.).

El segundo enunciado no es sino un corolario natural de la idea de una universidad entendida como ámbito al que la sociedad «*encomienda el cultivo y la crítica del conocimiento*» y, por lo tanto, entrañablemente ligado al destino y las necesidades de esa comunidad que permanentemente nutre y justifica su propia existencia.

Los aspectos axiológicos siempre han constituido un centro vital de la gestión universitaria, especialmente desde una perspectiva intelectual y epistemológica. Pero a medida que el conocimiento ha ido constituyéndose en un elemento capital de poder y desarrollo social, el juicio crítico sobre las implicancias éticas del uso social del conocimiento generado se ha convertido en una responsabilidad indeclinable. Siempre el conocimiento ha sido factor de poder, pero en la sociedad contemporánea esa atribución se vuelve decisivamente significativa. El desarrollo científico y tecnológico es la clave del poder material de una sociedad y su orientación y objetivos conllevan una ética implícita que exige opciones fundamentales.

Muniz De Rezende, a quien invocamos más arriba, lo planteaba con meridiana claridad a través de una pregunta: ¿poder para qué? El tercer enunciado recoge esta preocupación y el reto de asumir una responsabilidad que, por lo menos para nosotros, constituye un elemento clave del repertorio ideológico de Córdoba'18.



Pensamos que esos tres enunciados o proposiciones pueden considerarse el ideario esencial, el sustrato, del «junio cordobés». Solamente quienes no han sido capaces de distinguir lo esencial de lo accesorio, pueden hablar de «contrarreforma», cuando plantean modificar aspectos operativos que en su momento pudieron ser útiles para encarnar aquellos principios; hoy, en el marco de realidades totalmente diferentes, es innegable que nuevos instrumentos son necesarios para mantener la vigencia de esos principios básicos, fundacionales, a los que el paso del tiempo no ha debilitado sino que, por el contrario, frente a la marea neoliberal que hoy nos agobia, se vuelven cada vez más actuales y necesarios. Aceptamos sí la necesidad de transformaciones en la universidad latinoamericana, algunas de ellas reclamadas incluso desde mucho antes de Córdoba '18, por distintos actores universitarios. La Reforma de Córdoba apuntó hacia grandes problemas doctrinales y hacia menores reivindicaciones operativas, muchas de ellas superadas con el correr del tiempo. Pero no entró a discutir algunos problemas estructurales que luego se convirtieron en grandes escollos para el avance de las universidades y que tal vez la propia Reforma contribuyó a agravar (recordemos la referencia muy tangencial al profesionalismo, que hacía Haya de la Torre en la cita que transcribimos más arriba).

Darcy Ribeiro señalaba en 1968 el grave problema que constituía el corporativismo profesional arraigado en nuestras universidades, reflejado en su organización estructural:

*«La cuestión básica que se impone al analista en un estudio de estructuras universitarias, se refiere a su partición. La universidad latinoamericana tiene como característica estructural básica su división en facultades y escuelas profesionales autosuficientes y, dentro de ellas, en cátedras autárquicas.»* (Ribeiro, 1968; 180).

*«Actualmente, el problema estructural básico de la universidad latinoamericana es superar su compartimentalización en unidades estancas, a través de una estructura integrada cuyos órganos se interpenetren y se complementen de modo tal que la habiliten para el cumplimiento de sus funciones mediante la acción conjunta de todas sus unidades.»* (Ribeiro, 1968; 171).

La organización en facultades exclusivamente profesionales, tal vez pudo ser en el primer cuarto del siglo un elemento positivo que contribuyera a la incorporación de nuevas áreas del conocimiento, pero luego se convirtió en una traba fundamental para el progreso de la institución, el desarrollo de la investigación científica y una atención sustantiva a los problemas de la sociedad.

### 3. Las corporaciones

Somos conscientes de que es inevitable en cualquier colectivo el desarrollo de tendencias corporativas que conducen a abroquelarse en la defensa de pequeños intereses sectoriales, aun en franca pugna con los intereses generales de la comunidad; y que en aquellas instituciones de educación superior donde no se ha dado o se ha superado la compartimentación profesionalista, surgen otros tipos de corporativismos y abroquelamientos no menos perniciosos: vg. la controvertible constitución de «comunidades científicas» que, con frecuencia, encubren en su seno fuertes tendencias corporativas. La dinámica interna de las llamadas «universidades de investigación» es un buen ejemplo de esto último. Al respecto Frank H.T. Rhodes, ex-presidente de la Universidad de Cornell, en una «Henry Lecture» presentada en la Universidad de Illinois en 1990 manifestaba:

*«El conocimiento en la «universidad de investigación» se ha convertido en una profesión personal, un empleo personal.»*

*«(...) la lealtad de los miembros jóvenes del cuerpo académico se dirige más bien hacia la corporación profesional que hacia la institución.»*

*«(...) ha habido una disminución del compromiso con el servicio público, tanto colectiva como individualmente.» (Rhodes, 1995; 60-62).*

Pero aunque nunca podamos desterrar del todo este tipo de desnaturalizaciones, tenemos la obligación de imaginar formas organizativas originales, cada vez menos proclives a caer en aquellas, capaces de estimular enfoques globales de la realidad, multi- y transdisciplinarios, propios de una circunstancia histórica donde la acumulación abrumadora de conocimientos en los campos de la ciencia y la tecnología y la permanente aparición de nuevas interfaces, constituye un desafío difícil de afrontar. (Tal vez el camino correcto pasa por los abordajes interinstitucionales, traspasando fronteras académicas y políticas, como hoy se está dando en nuestra región a través de asociaciones universitarias como el Grupo Montevideo).

Esta y otras transformaciones imprescindibles para una supervivencia vigorosa de las universidades, obviamente no fueron previstas en el ideario cordobés; pero no significan su obsolescencia sino que, por el contrario, constituyen herramientas necesarias para reforzar la vigencia de sus postulados fundamentales, resaltando la importancia del papel que les cabe a las universidades en la sociedad contemporánea.

#### 4. ¿Cambiar los fines o cambiar los medios?

Creemos que se yerra -salvo para aquéllos que, en el marco de la concepción neoliberal, pretenden convertir a la educación en general y a las universidades en particular, en meros objetos de mercado- cuando se habla de la necesidad de revisar y modificar los fines, los objetivos, la misión, de las instituciones universitarias. Por el contrario, se trata de revisar y modificar los instrumentos útiles para que esos fines, etc., puedan concretarse en realidades y no pasen de ser simples aspiraciones utópicas sin perspectiva alguna de concreción.

Cuidado con ciertas visiones modernizadoras como aquellas sobre las que nos advertía Ribeiro -con una sorprendente percepción del futuro- cuando nos decía :-

*«Queda por saber si la universidad será ganada por aquellos que sólo aspiran a modernizarla para que pueda servir más eficazmente a la actual estructura de poder, o si será transformada para operar como un motor del cambio de la sociedad global.»* (Ribeiro, 1968: 74).

También nos hablaba este autor de *«algunos nuevos académicos modernizadores que se dejaron polarizar totalmente por centros exógenos de influencia»* y del riesgo de ver perpetuado el subdesarrollo nacional *«a través de modernizaciones consolidadoras»*.

Decía que para los agentes de la que él denominaba *«modernización refleja»*:

*«(...) la universidad es: a) un conglomerado de establecimientos docentes que habilitan a una parte de la juventud, reclutada entre las capas más altas, para el ejercicio de las profesiones liberales, con el fin de cumplir actividades de gobierno, de producción y diversas modalidades de servicios indispensables al funcionamiento de la vida social; b) la institución social que consagra y difunde la ideología de la clase dominante, contribuyendo así a la consolidación del orden vigente.»* (Ribeiro, 1968: 80-81).

En un momento en que resulta avasallante la ingerencia masiva de los organismos transnacionales de crédito en las políticas educacionales de los países sometidos a su égida, las palabras de Ribeiro cobran renovada actualidad.

J.P. Farrell, prestigioso experto canadiense, aludiendo a esa situación escribía en 1995:

*«El chantaje (blackmail) fiscal no es una base sana sobre la cual fundar la reforma educacional.»* (Farrel, 1995: 81).

Diversas son las formas en que esa acción se manifiesta, a través de ayudas y la imposición de programas de variada naturaleza. Hoy, por ejemplo, está en plena expansión un proyecto de «Reforma Educativa», que se consolida con la aparición del «Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina» (PREAL) con sede en Santiago de Chile, patrocinado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otros organismos, entre ellos la Fundación General Electric y la vieja USAID, agencia norteamericana de triste memoria para los latinoamericanos. Ese proyecto aspira a remodelar todo el sistema educacional en sus tres niveles; no solamente la enseñanza básica (preescolar, escolar y ciclo básico secundario) como algunos creen.

No es casual que la sede esté ubicada en Chile, donde la dictadura militar instauró un sistema de educación superior que aun persiste en democracia, y que las agencias permanentemente ensalzan como paradigma a tener en cuenta por el resto de Latinoamérica (paradigma que por fortuna ha fracasado estrepitosamente, según se ha hecho evidente en el correr de este mismo año).

El PREAL edita regularmente un boletín en cuyo número de mayo de 1996 (año I, No. 4) aparece un decálogo de medidas para mejorar el sistema educacional, del cual vale la pena transcribir aquellas que afectan más directamente al nivel terciario, en particular a las universidades:

*«\* Nuevos mecanismos de financiamiento. A nivel universitario, financiamiento a través del sector empresarial; cobro de matrículas y/o cuotas -independientemente de lo modestas que sean -para, por ejemplo, el uso de laboratorios y recintos deportivos; programas de préstamos y becas (para los pocos estudiantes pobres que logran finalizar la primaria y la secundaria y tienen las condiciones para asistir a la universidad). Si fuera necesario, además, poner un tope al financiamiento público a las universidades con el fin de que cualquier aumento en el financiamiento público a la educación se oriente a las escuelas primarias y secundarias.*

*\* Diversificación de la educación post secundaria; por ejemplo, a través de institutos superiores y técnicos que puedan enfrentar necesidades cambiantes a costos más bajos que las universidades.*

*\* En el entrenamiento vocacional, hay que poner el énfasis en el aporte competitivo del sector privado y en los programas orientados por los empresarios; esto es, orientado por la demanda.»*

Y en las consideraciones finales nos dice:

*«Hay un principio común para la reforma educativa que está subyacente en casi todos los puntos antes mencionados: encontrar formas de utilizar el mercado. Las reformas deben estimular la competencia, proveer información y promover la autonomía. La educación no será nunca*

*un mercado; siempre habrá un papel para el sector público. Sin embargo, aún utilizando financiamiento público, se pueden aprovechar las ventajas que proporciona el mercado.»*

(Aquí autonomía significa librar a las instituciones, para su subsistencia, a la competencia del mercado.)

Huelgan comentarios, pero sí importa definir actitudes a asumir frente a proyectos de esta naturaleza.

Desde hace ya bastante tiempo aparecieron en América Latina posturas induciendo al quietismo frente a estas políticas regresivas. En nuestro país y en otros de la región surgen documentos y declaraciones donde se desarrolla sistemáticamente la noción de la necesidad de un «nuevo contrato social», un «nuevo pacto» entre las instituciones de educación superior y los gobiernos, lugar común reiteradamente manejado en esos mismos términos, prácticamente en todos los documentos del Banco Mundial (BM) y del BID referidos a la educación superior. La paternidad del mismo creemos que corresponde a J. J. Brunner, connotado académico chileno que desde la esfera de la educación ha ascendido meteóricamente a un primer plano en el actual gobierno de Chile. Ese planteo aparecía ya en una conferencia que dictara en Montevideo en junio de 1993. Vale la pena transcribir uno de sus párrafos finales referido al tema del «nuevo contrato»:

*«Sobre esa base (...) sería posible recuperar la confianza social en las instituciones y mejorar la disposición de los agentes económicos públicos y privados, para incrementar los recursos que destinen a la educación superior.» (Brunner, 1993).*

Comentando estas propuestas alguna vez dijimos: *«Cuántos eufemismos para terminar aconsejando hipotecar la autonomía universitaria en aras de asegurarse la percepción de recursos!».*

Este enfoque miope e interesado plantea los problemas universitarios como si el relacionamiento con el poder político pudiera aislarse del contexto global de una sociedad asfixiada por la ideología neoliberal y la presión de los grandes intereses transnacionales. Olvida o escamotea el hecho de que la oposición no puede darse en sectores aislados, disecados del conjunto del cuerpo social, sino que exige una comprensión y una estrategia globales para tener alguna posibilidad de éxito.

Si Córdoba '18 pudo ser, fue porque la circunstancia político-social del momento permitió potenciar los cambios internos; esta es una lección que debemos aprender: la resistencia a las transformaciones regresivas que se nos quiere imponer desde afuera, requiere también el apoyo de una convicción socialmente

mayoritaria de lo pernicioso de estas políticas de domesticación académica, llevadas adelante con la participación ingenua o cómplice de los gobiernos locales.

La historia la hacen los hombres decididos a cambiarla y no los que se resignan a mirar como se la cambian los demás. Planteos como los del señor Brunner nos traen a la memoria aquellas crudas y realistas expresiones de los cuentos infantiles de Constancio C. Vigil, vg.: «**Por la plata baila el mono!**»

Alfredo Errandonea, conocido sociólogo uruguayo, refiriéndose a esta peregrina idea del «contrato social» manifestó en su momento:

*«En primer lugar, la noción misma de «contrato social» con la sociedad incurre en la ingenuidad rousseauiana. Nunca ha existido ni puede existir un tal contrato en que se sienten las «partes» a signarlo.»*

*«(...) En segundo lugar, no es la participación del poder político en la gestión permanente de la Universidad la que puede resolver este problema. Al gobierno y al poder político también hay que encontrarle puentes de relacionamiento con la sociedad. La lógica de operación política no tiene consistencia con la académica.»*

*«(...) tampoco se tiene demasiada conciencia de la diametral diferencia e incompatibilidad entre lógica académica y lógica de mercado.»*

(Errandonea, documento de circulación restringida, 1994)

Tal vez la moraleja más importante que puede extraerse de esta deshilvanada exposición inspirada por el nuevo aniversario de Córdoba '18, es que la alternativa a una postura resignada y derrotista debe buscarse en la unificación de todas las fuerzas que se opongan a la construcción de una sociedad signada por la ideología neoliberal. Que no basta la resistencia interna ni la propuesta de transformaciones que contribuyan a fortalecer desde adentro el cumplimiento de los cometidos básicos de las universidades; es necesaria la conjunción de esos esfuerzos con los de todos los sectores sociales que rechazan una ideología que lleva en germen el sacrificio de toda convivencia solidaria y respetuosa de los derechos del prójimo, en aras de una irrestricta libertad de mercado, que pretende aplicar a todas las esferas de la actividad humana.

## Referencias

ARES PONS, J. (1995) *Universidad: ¿anarquía organizada?* Ed. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo.

BRUNNER, J. J. (1993) La educación superior en América Latina. *Cuadernos de Marcha*, 3a. Época, Año IX, No. 85. Montevideo.

CLAEH (1985) *Universidad, transición-transformación*. Montevideo.

- DIÁLOGO. *Revista Universitaria*, Año I, No. 1, noviembre de 1981, Montevideo)
- FARRELL, J. (1995) Educational Cooperation in the Americas: a review. En: *Equity and Competitiveness in the Americas: an Inter-American Dialogue Project*. OEA, Washington D.C.
- FUNES, P. (1997) Más allá de las aulas: la reforma universitaria en América Latina. *Pensamiento Universitario*, Año 5, No. 6. Buenos Aires.
- MUNIZ DE REZENDE (1982) *O saber e o poder nas universidades: dominação do serviço*. Sao Paulo, Brasil.
- PENSAMIENTO UNIVERSITARIO, Año 5, No. 6, noviembre de 1997, Buenos Aires)
- RHODES, F. (1995) The New American University. En: *Looking to the Twenty-first Century: Higher Education in Transition*. University of Illinois. Illinois, EUA.
- RIBEIRO, D. (1968) *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo.
- ORGAZ, J. (1998) En: *La Universidad que Córdoba vio nacer hace 375 años*. Universidad de Córdoba. Córdoba.

