

**Carrera de Ciencias de la Educación**

**Cátedra Teorías Contemporáneas de la Educación:** Claudia Paparini, Mariela Meljin y Rocío Peterle

### **Repensando la Reforma en clave pedagógica**

*“El mundo se reduce, el tiempo se diluye: el ayer se vuelve hoy; el mañana ya está hecho.”*  
(Paulo Freire, 2002: 130)

A cien años del Manifiesto Liminar de Córdoba de 1918 nos permitimos revisitarlo para rescatar, en clave de la Pedagogía Crítica, algunos principios que habiliten repensar la situación de nuestras universidades hoy. En este sentido, revisaremos algunas declaraciones del Manifiesto Liminar de 1918, los aportes de las Conferencias Regionales (1996, 2008 y 2018) y las Mundiales de Educación Superior (1998 y 2009) convocadas por la UNESCO.

La Proclama de los reformistas de 1918, de orden político y académico, trascendió ampliamente las fronteras nacionales y se propagó, de manera desigual y de acuerdo con las circunstancias de cada país, por el resto de América Latina. La Reforma reclama esencialmente la transformación de la vida universitaria en vistas a la democratización interna y a establecer una mayor relación con la sociedad. Los ideales americanistas de emancipación de los reformistas denuncian el orden monárquico, clerical y oligárquico de la universidad, anclada en *“los recuerdos de los contrarrevolucionarios de Mayo”*.

En efecto, las Universidades latinoamericanas, fieles a la tradición profesionalista y enquistadas en la tradición colonial, no estaban en condiciones de hacer frente a los cambios sociales, políticos y económicos de comienzos del siglo XX. Es más, podríamos especular que lejos de observar y analizar los cambios sociales, las instituciones universitarias pretendieron levantar y fortalecer los muros que la separaban del exterior para que nada perturbara el orden establecido.

En 1918, la Argentina contaba con tres universidades nacionales -Buenos Aires, Córdoba y La Plata- y dos universidades provinciales, Santa Fe y Tucumán. A diferencia de la Universidad de Buenos Aires -más liberal- y de la Universidad de la Plata -abierta a la ciencia experimental- la Universidad de Córdoba, fundada a comienzos del siglo XVII, era la más apegada a la herencia colonial y religiosa (Compañía de Jesús). Era, a criterio de Carlos Tünnerman: *“la más cerrada y medieval de todas. Gobernada por consejeros vitalicios y con cátedras casi hereditarias, era el símbolo de lo anacrónico y de una enseñanza autoritaria y esterilizante.”* (2010: 112)

La situación de la Universidad de Córdoba queda definida por los propios reformistas en el Manifiesto Liminar (1918):

*“Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de “hoy por ti, mañana para mí”, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia.”*

El movimiento de la Reforma supera, como ya dijéramos, el ámbito académico universitario. El cuestionamiento de la clase media emergente al carácter elitista de las universidades de la época se encuentra entre las raíces sociales e ideológicas de la Reforma de 1918. En efecto, la Reforma denuncia vertebralmente la funcionalidad de las universidades con los intereses de los sectores dominantes de las sociedades latinoamericanas. Los sectores con poder político y económico, a lo largo de los siglos coloniales y durante un centenario de la República, fortalecieron la conservación del carácter selecto de los estudios superiores.

De acuerdo con Augusto Salazar Bondy, la Reforma *“respondió a un proceso muy amplio e intenso de agitación social”* (1968: 40). Explican este proceso, los cambios en las fuerzas

políticas derivados de la primera guerra mundial, las transformaciones internas ligadas a la expansión del capitalismo, y la emergencia y mayor participación de la clase media en la vida social. En efecto, visibilizó la confrontación de los intereses entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su conformación interna y una institución que sostenía esquemas del orden monárquico.

La Reforma redefine la relación entre sociedad y Universidad a partir de estructuras estatales que ya estaban dadas jurídicamente. En este sentido, plasma el compromiso de la universidad con los actores sociales que luchaban por la democracia y la igualdad social. Responde, asimismo, a las demandas e intereses de la clase media emergente que, desde su protagonismo en el Movimiento, expresa sus expectativas por acceder a la universidad y participar en la vida democrática. La universidad se vislumbra así, como la mejor vía para garantizar la movilidad social y política.

Salazar Bondy (1968) enuncia cuatro propósitos de la Reforma: la apertura de la Universidad a estudiantes de sectores naturalmente excluidos en razón de su origen y posición social; el acceso a las cátedras por concurso de oposición, y no por criterios ideológicos y de procedencia social; la participación estudiantil y de graduados en el gobierno universitario; y la vinculación de la Universidad con la vida del pueblo.

La autonomía<sup>1</sup> y el cogobierno son las conquistas más representativas de la Reforma de Córdoba de 1918. También lo son otros postulados vinculados a la libertad de cátedra, la reorganización académica, la asistencia social estudiantil, la vinculación con el sistema educativo nacional, el fortalecimiento de la función social de la Universidad a través de la extensión y la unidad latinoamericana.

En el marco del presente escrito no nos detendremos en la evaluación de la concreción de estas transformaciones; no haremos una evaluación desde el presente de las proclamas reformistas de los estudiantes del 18. Tomaremos la Reforma como antecedente germinal del proceso de democratización de las universidades, asumiendo sus continuidades y discontinuidades; con las dificultades, avances, retrocesos y desvíos acontecidos a lo largo de estos 100 años. Son muchos los desafíos pendientes, la vida de nuestras universidades

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Diego Tatián (2017:17) algunos investigadores de la historia reformista como Alejandro Finocchiaro (2013) y Guillermo Vazquez (2015) confirman la inexistencia de la palabra autonomía en el Manifiesto Liminar y en los textos de los protagonistas de la Reforma Universitaria.

continúa siendo atravesada por múltiples injusticias. Las voces indignadas de nuestros estudiantes hoy, otorgan sentido y contenido a las reformas necesarias y urgentes.

Las Conferencias Regionales de América Latina y el Caribe -CRES- (realizadas en Cuba, 1996; en Cartagena de Indias, 2008, y recientemente en Córdoba) han logrado instalar en la agenda de los estados miembros de la Región, políticas tendientes a la mayor democratización de la Universidad. En la perspectiva de Carlos Tünnermann (2008:44), las Conferencias pusieron a disposición un corpus de conceptos que, a modo de “brújula orientadora” o “carta de navegación”, enriquecieron los debates sobre la educación superior, y estimularon los procesos de innovación institucional y reformas a escala nacional.

En referencia a la Conferencia Regional de 2008 y el comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009, Axel Didriksson sostiene que en América Latina:

*“... durante la última década se han llevado a cabo, por lo menos una veintena de reformas académicas, institucionales y legislativas (algunas de ellas de carácter nacional) que, de una u otra manera, han incidido, y lo siguen haciendo, en la conformación de una nueva agenda de discusión entre universidades, ministerios y secretarías de educación superior, que abarcan reformas”.* (2012: 184)

Estas reformas, siguiendo al mismo autor, refieren a cinco componentes sustantivos en la organización de las instituciones de nivel superior:

1. políticas para incrementar la cobertura y revertir los niveles de desigualdad en el ingreso, permanencia y egreso (estímulos económicos, créditos o creación de nuevas instituciones);
2. políticas académicas tendientes a incidir en la calidad de los estudios;
3. inversión y el uso crítico de las nuevas tecnologías;
4. nuevos marcos normativos a nivel nacional e institucional; y
5. el desafío y resistencia de los estudiantes hacia la privatización y mercantilización de la educación superior.

En conmemoración de la Reforma del 18, entre el 11 y el 15 de junio pasado, se desarrolló en la Ciudad de Córdoba, la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. En el Preámbulo de su Declaración, los participantes convocan a *“luchar por un cambio radical, por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sustentable”*. Reivindican la autonomía como la capacidad de las universidades para *“ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad sin que existan límites impuestos*

por los gobiernos de turno, creencias religiosas, el mercado o intereses particulares” (2018). Reafirman que la Educación Superior entendida como bien público social, como derecho humano y universal, y como un deber de los Estados se funda en la convicción compartida de que:

*“el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.” (2018)*

La pedagogía presupone una **visión de futuro**, representa la proyección de una forma de construcción de saberes y subjetividades en un contexto socio-histórico particular. Esta proyección nunca es neutral, siempre es política y ética en tanto está relacionada con la elección de valores y principios políticos. Así, en el Manifiesto Liminar los estudiantes expresan la idea de un futuro: *“recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad”*.

El compromiso de la Pedagogía crítica es con el futuro y la tarea de los educadores es contribuir a que este futuro se dirija hacia un mundo más justo. La Pedagogía enuncia sus discursos de crítica y posibilidad, en orden a los valores de la razón, la libertad y la igualdad, como parte de un proyecto democrático más amplio, para modificar los territorios en los que se desarrolla nuestra vida.

En este sentido, podemos afirmar que la Pedagogía crítica no puede ser pensada como una receta aplicable a cualquier situación. Los principios y prácticas pedagógicas no se pueden aplicar indiscriminadamente a cualquier situación educativa, por el contrario, se definen en función de las particularidades del contexto. La Pedagogía se define en la respuesta a las condiciones, a los propósitos formativos y a los problemas de cada espacio-tiempo educativo. Por esto, siempre es proyecto abierto, dialógico respecto de sus propios principios, sujeto a revisión continua. Los Conferencistas de 2018 lo confirman al afirmar:

*“Ha pasado el tiempo y ese mensaje cargado de futuro nos interpela y nos atraviesa como una flecha ética, para cuestionar nuestras prácticas. ¿Qué aportamos para la edificación de un orden justo, la igualdad social, la armonía entre las Naciones y la impostergable emancipación humana?; ¿Cómo contribuimos a la superación del atraso científico y tecnológico de las estructuras productivas?; ¿Cuál es nuestro*

*aporte a la forja de la identidad de los pueblos, a la integridad humana, a la igualdad de género y al libre debate de las ideas para garantizar la fortaleza de nuestras culturas locales, nacionales y regionales?”*

Las voces de los estudiantes de Córdoba del siglo pasado, sin dudas, expresan una opción **ético-política**, un grito emancipador del poder imperante calificado como clerical, medieval, imperialista y monárquico: *“contra la **autoridad** tiránica y obcecada que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento, una semilla de rebelión”*(1918).

Los reformistas apostaron por un proyecto que reclamaba los valores democráticos en el ejercicio de la autoridad pedagógica: *“por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad, que en estas casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad y la falsa-competencia”* (1918).

En términos de Henry Giroux podemos afirmar que la Reforma del 18 constituyó la *“movilización de instancias de ira y acción colectiva”* (2016:16) en oposición a las evidentes desigualdades e injusticias arraigadas en ese espacio- tiempo. La ira y la acción colectiva se expresaron contra los rituales formales, la despreocupación por los problemas de la época, las prácticas pedagógicas dogmáticas, anacrónicas, autoritarias y burocráticas de la Universidad cordobesa. La pedagogía, tanto en 1918 como hoy, se ubica entre el desafío y la esperanza, entre la resistencia y la posibilidad. Son distintos los desafíos y las esperanzas, es la misma tensión que se sostiene entre sometimiento y emancipación.

El autor insiste en que la pedagogía crítica debe también abordar el papel de los **afectos y las emociones** en la formación de subjetividades e identidades sociales en tanto los estudiantes *“deben ir más allá de la comprensión hacia un compromiso con las más profundas cargas afectivas que los hacen cómplices de ideologías opresivas”* (2016:22). De acuerdo con el pedagogo, las estrategias de transformación deben articular las creencias individuales de los estudiantes con sus cargas afectivas en discursos públicos relativos a los imperativos democráticos de la época. En este sentido, los estudiantes de 1918 justificaron el concepto de autoridad pedagógica en el amor:

*“La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el*

*artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia.”(1918).*

En lo que respecta al **valor del conocimiento** que se transmite en la universidad, los reformistas del 18 sostienen que:

*“Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara.”*

*“Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático.”*

De este modo, Giroux aporta desde su visión crítica, el sentido y valor de los saberes y conocimientos en las prácticas pedagógicas en relación con el cambio social. La educación para nuestro autor consiste en un *“intento deliberado por parte de los educadores de influenciar cómo y qué conocimientos y subjetividades se producen dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales”* (2016:15). Así, la educación es concebida como una práctica ética y pública implicada en las relaciones de poder. La pedagogía crítica nos permite legitimar formas diversas de conocer, de estar en el mundo y de relacionarse con los demás; fomenta la cultura del diálogo, del disenso y del cuestionamiento.

Asimismo, los reformistas caracterizan a la **institución universitaria** como muda, cerrada y burocrática interpela su carácter como bien público y democrático. Al respecto, Giroux entiende que las instituciones educativas deben concebirse como *“esferas públicas democráticas”* en lo que respecta a la cultura como así también a la participación política a fin de garantizar una vida digna para los ciudadanos (2015: 16). En esta línea, destacamos la perspectiva de John Dewey, pedagogo que si bien pertenece al movimiento escuela nueva, sitúa a la pedagogía en un proyecto que ve a la educación como base para la democracia. Ya en 1916 afirmaba que la escuela sirve para *“equilibrar los elementos del entorno social y para ver si cada individuo consigue una oportunidad para escapar de las limitaciones del grupo social en el que ha nacido, y entrar en contacto con un ambiente más amplio”* (Dewey, 1916:29).

Hasta aquí el análisis de algunas categorías del Manifiesto Preliminar de los reformistas de 1918 desde la Pedagogía Crítica. ¿Por qué con categorías de la pedagogía crítica? ¿Por qué repensar la Reforma en clave de la pedagogía crítica? Fundamentalmente, porque esta opción nos habilita a problematizar la realidad actual y a plantear los desafíos que persisten en la universidad hoy.

En este sentido, para hacer frente a los desafíos que tenemos por delante, necesitamos construirnos como “*subjetividades rebeldes*” (Rigal, 2011). Esto implica, por un lado, sostener la curiosidad epistémica, es decir, la capacidad de asombro, de hacerle preguntas a lo dado. En segundo lugar, la búsqueda de un pensamiento de ruptura con nuestros propios pensamientos, con lo dado. Esto significa ubicarnos críticamente frente a la realidad. Y por último, tomar como referencia un proyecto utópico, lo que implica, proyección, esperanza y resistencia.

Porque finalmente, reafirmamos conjuntamente con los Conferencistas de Córdoba de 2018:

*“Hace un siglo, los estudiantes reformistas proclamaron que “los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan” y no podemos olvidarlo, porque aún quedan y son muchos, porque aún no se apagan en la región la pobreza, la desigualdad, la marginación, la injusticia y la violencia social”.*

#### **Bibliografía:**

Dewey, J. (1998) Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid, Morata.

Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*, 34(138), 184-203.

Freire, P. (2002) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Bs. As., Siglo veintiuno editores.

Giroux, Henry (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación*, 0(8), 11-26. Recuperado de [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/1331](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1331)

----- (2016) La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Obert, G. y Eliggi, G. (Traductoras). *Praxis Educativa*, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 13-26, ISSN 2313-934X. Disponible en: <<http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648/1668>>.

----- (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En: McLaren, P. y otros. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó.



Preámbulo de la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018. 18 junio, 2018. <https://www.nodal.am/2018/06/preambulo-de-la-declaracion-de-la-cres-2018/>

Rigal, Luis (2011): "Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación" en Hillert, Flora M.; Graziano, Nora; Ameijeiras, María José: La mirada pedagógica para el siglo XXI. Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. pp. 40-50.

Salazar Bondy, A. (1968). Reflexiones sobre la Reforma Universitaria. U. d. Andes, Ed. Actual.

Tatián, D. (2017). Córdoba, 1918: la invención y la herencia. Buenos Aires: IEC-CONADU.

Tünnermann, C. (2010). Las Conferencias Regionales y Mundiales sobre Educación Superior de la UNESCO y su Impacto en la Educación Superior de América Latina. U. d. Caribe, Ed. Universidades, LX (47), 31-46.

Tünnermann, Carlos. (2010). La reforma universitaria de Córdoba. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS) , 103-128.

Universidad Nacional de Córdoba. Centenario de la Reforma Universitaria 1918-2018 Manifiesto Liminar. Campus virtual. (2018) <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>