

# Consideraciones en torno a los proyectos de Ley Universitaria

Saúl Taborda

**E**l legislador en trance de acometer una reforma universitaria necesita partir de una determinada concepción de la constitución y política docentes a cuyos principios no sean extrañas las consideraciones conceptuales precisas y claras.

Actitud previa imprescindible, que se impone con su propia enunciación por lo mismo que está a la base de toda técnica legislativa, la exigencia que impone en estos momentos, a la actitud tendiente a resolver el problema concreto mediante una articulación de normas legales es, aquí, tanto más rigurosa cuanto que el adecuado conocimiento del problema y de las notas que lo definen se presenta rodeado de grandes y complejas dificultades.

La expresión –reforma– que emplean con sugestiva unanimidad, los proyectos de ley universitaria sometidos a la discusión parlamentaria, acusa la preexistencia de antecedentes docentes formados por actos del poder público destinados a poner en movimiento, en vista de una adecuada realización, las promesas formuladas, en orden a la cultura, por la Constitución nacional, por las Constituciones provinciales, y por sus principios rectores.

Esos antecedentes se refieren a una actividad especial de la política que, de un modo general, abarca la ciencia del ser y del obrar del Estado. Constituyen ya una política específicamente escolar; pues, como define Spranger, “política escolar es sólo aquella parte de la política práctica que está dirigida a la situación de la escuela o, más en general: “de la instrucción pública” en el Estado, en lo cual el uso del lenguaje no establece, a su vez, ninguna diferencia entre sí esta política es realizada por hombres de Estado responsables o por grupos en el Estado, o por ciudadanos aislados”.<sup>1</sup>

ESTUDIOS • Nº 6  
Junio 1995 - Junio 1996  
Centro de Estudios Avanzados de la  
Universidad Nacional de Córdoba

1.- E. Spranger, “Fundamentos científicos de la teoría de la Constitución y de la Política escolares”, ed. de la *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1931, pág. 19.

Bajo el imperio de las prescripciones fundamentales antes recordadas, el Estado nacional y los Estados particulares, han elaborado paso a paso, de acuerdo a necesidades inmediatas, codificaciones docentes que, aún siendo, como son, inconexas y dispersas, responden al propósito de establecer una relación entre la estructura estadual y la escuela.

Las principales de esas leyes son: la de 8 de Julio de 1884, que se refiere a la escuela primaria; el plan de estudios y programas adoptados por el C. Nacional de Educación, en 1910; el plan de estudio para los Colegios Nacionales, de 1884; la ley de Septiembre de 1878 relativa a la libertad de enseñanza; la ley de la universidad, llamada Ley Avellaneda, de 1885; la Ley-Convenio que creó la Universidad de La Plata, en 1905; la ley de creación de la Universidad del Litoral, en 1919; la ley de creación de la universidad de Tucumán, ley 11.027; y el proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública del P.E. presentado al Congreso en 1918.

De todo ese esfuerzo legislativo, apreciado en su totalidad, trasciende, como línea inalterable de nuestra política escolar, el designio del Estado de proceder siempre con rigurosa sujeción a su propio derecho constitutivo. Tan acentuada es esta actitud que no parece sino que el poder estadual atribuye virtudes decisivas a la potestad legislativa en materia de educación y de instrucción como tal sin que le sea indispensable atender a los distintos factores de otro orden que deban concurrir en la formación de una ley referida a la docencia.

Influenciado, sin duda, por la tradición francesa que arranca de las vísperas de la Revolución de 1789, considera que los problemas docentes caen por entero en la órbita del derecho público que le sirve de base y, por eso, se empeña en darles solución mediante los recursos propios de la ciencia política. Hace de la ciencia política una pedagogía.

A nadie debe sorprender el hecho, inexplicable en cualquiera situación que no sea la nuestra, de que las propias cuestiones conexas con la docencia que se refieren a una concepción del mundo se ventilen, dentro de las cláusulas constitucionales, como pleitos cuya solución depende de la interpretación ocasional de la dogmática jurídica vigorante. En el debate del problema por la libertad de enseñanza —que es el más delicado de todos— no ha entrado nunca para nada la concepción del mundo que se halla en su centro, ni menos las posibilidades docentes de la Iglesia que lo promueve; partidarios y adversarios se concretan a una disputa interpretativa de los principios liberales consagrados por la Constitución nacional. Se trata siempre de un pleito entre abogados; el interés cultural del litigio es algo que no juega ningún papel en la controversia.

El Estado niega o limita la libertad de enseñar no en razón de una concepción pedagógica sino en razón de la idea que tiene de sí mismo. En la exposición de motivos que precedió la sanción de la ley de Colegios Nacionales de 1884, que sirve incluso de doctrina a la ley relativa a la libertad de enseñanza de 1878, Amancio Alcorta estableció con gran precisión la naturaleza de nuestro Estado y su correlativa actitud res-

pecto de la instrucción pública en todos sus grados. Al plantearse la pregunta de si el Estado puede y debe intervenir en la actividad docente, responde afirmativamente. Le deciden a ello no sólo los preceptos constitucionales que, por sí mismos, determinan la respuesta, sino porque la libertad, como condición de existencia, es una conquista consagrada en nuestras instituciones que supone limitaciones impuestas por el orden social y por las garantías recíproca de los intereses privados. Para Alcorta, “instruir no es en absoluto dar cualquier dirección al espíritu humano, sino darle aquella que conduce al perfeccionamiento que es el ideal”.<sup>2</sup>

Su Estado es el Estado definido por Thiers.

Es la sociedad velando por los intereses de todos y de cada uno. Es inseparable de este concepto la idea de suma y la consideración que lo concibe esencialmente como el conjunto de todos los ciudadanos, no solamente aquellos que son sino aquellos que han sido y aquellos que lo serán, la nación, en una palabra, con su pasado y su porvenir con su genio, su gloria y su destino.

Esta institución es la que administra la libertad en cuanto se relaciona con las pretensiones de la familia, de la Iglesia y de cualquiera otra entidad. Su misión le crea el derecho de intervenir en la educación y “de querer que se forme un ciudadano imbuído del espíritu de la constitución, que ame las leyes, que ame el país, que tenga todas aquellas inclinaciones que pueden contribuir a la grandeza y a la prosperidad nacionales”.

Estado de filiación liberal, se consolidó en un tiempo en que, dándose por admitido que la educación y la instrucción poseen recursos eficaces para plasmar un tipo de hombre determinado, se apoderó de su organismo y lo reforzó convenientemente para fiarle la conformación del ciudadano idóneo y nacionalista, exaltado como un ideal por su ideario nutricional. Como forma política, se consideró –y se considera todavía– advenido para realizar en el hombre el ciudadano libre y perfecto. Su sentido de la democracia está henchido del nacionalismo y la idoneidad, las dos grandes direcciones dominantes en la época de su formación.<sup>3</sup> Colegios y universidades responden a esos ideales. “Las miras con que se han fundado los Colegios –decía Avellaneda– son más amplias y sus estudios tiene por objeto difundir la ilustración en los pueblos, hacerla extensiva a todas las condiciones sociales, de tal manera que se encuentren a cada paso hombres aptos para la producción de la riqueza, para las funciones de la vida social, y para el ejercicio de los derechos que corresponden casi siempre a otros tantos deberes de la República”.<sup>4</sup> De la misma manera se orientan las leyes relativas a la escuela primaria. Hablando de esta escuela, en el resumen histórico de un siglo, escrito por Don Juan P. Ramos, se dice que ella nunca ha sido otra cosa que una “dependencia exclusiva del Estado”, que no nació de la voluntad activa de un pueblo sino de

2.- *La Instrucción Secundaria*, Buenos Aires, ed. Lajouane, pág. 21.

3.- En mis “Investigaciones pedagógicas”, (*Revista de la Universidad de Córdoba*, nota 3-4, 5-6, 1930) he expuesto detenidamente la actitud docente del Estado liberal y su estrecha vinculación con la idoneidad y el nacionalismo.

4.- Cit. en Alcorta, ob. cit., pág. 122.

programas de gobierno, y se la acusa de no haber sabido acentuar enérgicamente el sentimiento de la nacionalidad a pesar de los evidentes designios practicistas y nativistas que expresan la ley de 1884 y todas las sucedáneas que la han tomado como modelo de legislación.<sup>5</sup> Y, por lo que concierne a los institutos universitarios ¿quién puede desconocer que todos, sin excepción, tanto los de antigua data como los de más reciente creación, se han plasmado en un todo de acuerdo con las imposiciones de aquellos principios rectores cuya última consecuencia se ha traducido, en pleno auge de la técnica mera y simple, como la glorificación del hombre *faber*?

No se trata ahora de juzgar la obra educacional del Estado. El Estado ha hecho, hasta aquí, lo que estaba en su propia naturaleza y en la tesitura peculiar a la política del siglo pasado. De lo que se trata, en este momento, es de desentrañar de la obra cumplida los caracteres centrales de su política escolar porque esta tarea es indispensable para considerar la reforma que se propicia y proyecta.

De lo dicho hasta aquí se desprende:

1º) Que nuestra política escolar es una función del Estado liberal dirigida de conformidad a las normas del derecho político que informan al Estado.

2º) Que el Estado distingue y establece tres grados en el proceso formativo –escuela primaria, instrucción secundaria y estudios universitarios– y les infunde idénticos ideales.

3º) Que, como resultado de esta apostura, las doctrinas pedagógicas y la cultura general que rodea al Estado y, en ocasiones, lo desbordan, no han logrado tener en la política escolar otra repercusión que aquella que se considera compatible con la teoría del Estado.

Careciendo, como carecemos, de categorías determinadas en nuestra política escolar, nos hemos aferrado al hábito de adoptar cuerpos de leyes extranjeros, con toda preferencia los vigentes en aquellos países que reputamos “más adelantados” y que, por eso mismo, valen como fuente de inspiración, sin detenernos a averiguar qué factores concurrieron en la formación de los mismos en el momento inicial y qué factores locales intervienen en el acto de la adopción.

De esta manera la influencia de una corriente cultural en la ley nos viene por vía indirecta. La pedagogía de un Montaigne y de un La-Chalotais, con su fuerte colorido nacionalista, nos viene de Francia, como nos podría venir el pensamiento de Fichte y de Pestalozzi si se nos diera por copiar la educación general humana que ese pensamiento ha incorporado a la teoría del Estado alemán.

Los momentos más originales de nuestra política escolar denuncian también, a la vivo, este proceso de tamizamiento político que hace sufrir el Estado docente a los principios específicamente pedagógicos. Relevamos un ejemplo ilustrativo. Cuando la psicología experimental anunció al mundo que había encontrado un camino seguro

5.- *Historia de la Instrucción Primaria*, 1910, págs. 587, 143, 257, etc.

para incrementar el proceso educativo, el Estado se apresuró a instaurarla en sus escuelas, colegios y universidades. La hizo secreto de Estado. Pero, previamente, deformó, o conformó, la disciplina con su principio de idoneidad. Su principio de idoneidad le transmitió un matiz técnico para favorecer la formación de su tipo ideal de hombre, el ciudadano idóneo, apto para producir riquezas y desempeñar puestos públicos, de acuerdo al criterio predominante que acabamos de determinar. La ciencia dejó de ser ciencia. (o de creerse ciencia) para convertirse, en manos de la docencia oficial, en un instrumental puesto al servicio de un fin extraño a ella misma. Se transformó en técnica de las almas.

## II

Perfilada, en líneas generales, nuestra tradición de política escolar, cabe formular una primera pregunta: los proyectos de ley de universidad, el del Poder Ejecutivo Nacional, el del diputado Loyarte, el del diputado Bosano y el del senador Palacios ¿se proponen rectificar o transmutar el ordenamiento vigente?

Ya el hecho de que los cuatro proyectos se concretan a la coporación universitaria, reclama una justificación de las posibilidades actuales de un plan parcial y desligado del total proceso formativo, justificación que dé satisfacción tanto a las conclusiones pedagógicas como a la crítica propiamente universitaria; pero, prescindiendo de esto, por ahora, la respuesta que exige de inmediato el interrogante propuesto consiste en saber si los proyectos entienden apartarse, en algún modo, del criterio inveterado del Estado liberal en materia de instrucción.

Ese criterio –acabamos de verlo– está configurado por la omnipotencia del Estado. Es, a su modo, un criterio racionalista. En el fondo de la discusión relativa a la libertad de enseñar hemos asistido siempre a la afirmación implícita, común a partidarios y a adversarios del sistema vigente, de que existe una situación inmutable general y válida para todos los países y para todos los tiempos, porque procede de la razón. En virtud de ella se discute la situación legal de la Argentina aduciendo como argumento en contrario lo que acontece en Holanda o Bélgica.

Pero ese criterio es inavenible con el concepto histórico de la cultura, y el Señor Ministro de Instrucción Pública, que invoca como fundamento de su proyecto “las exigencias de una nueva etapa de nuestra cultura”, necesita reconocer la insuficiencia de que adolece si realmente desea hacerse cargo de las mutaciones a que se refiere.

No es esta, empero, la más grave de las dificultades, ya que, acaso, ella pueda ser sorteada apoyándose en un derecho natural elástico. La más grave de las dificultades proviene de que, como consecuencia de la aplicación inveterada del criterio propio del derecho natural, el Estado, adquiriendo una organización basada en su idea pura, separada y desligada de los demás poderes sociales, ha concluído señoreando sobre el todo, incluso sobre la idea pedagógica pura. En esta situación de predominio (en la que ya han insurgido contra ella fuerzas tales como las económicas y las técnicas, que

están concluyendo por dominar al Estado, a su vez) desaparece la posibilidad de una fusión normativa inherente a una política escolar entrelazada vivamente con la cultura total.

Ninguno de los proyectos entraña, a este respecto, una renovación. No reforman; reafirman. Todos se orientan de acuerdo a las directivas del nacionalismo y de la idoneidad en sus más agudas manifestaciones sin parar mientes en la reciente tesitura espiritual que las rectifica. Ni siquiera intentan darles la situación que les señala esa misma rectificación.

Dominados por la idea del hombre faber auspiciado por Avellaneda, tratan de acentuar el profesionalismo y la técnica que la sirve. Uno de los proyectos, el del diputado Bosano, recalca con tal énfasis la función profesional (Art. 1º de su Proyecto) que, en realidad, la universidad se presenta, en su engendro, definida por esa única función.

Pero la parte de los proyectos en la que el derecho político carga la mano con evidente fruición es en el régimen electoral que proponen. La hora de la crisis de la idea moderna del Estado asiste a una actitud del parlamentarismo que alcanza a todos los órganos sociales. La vida social parece querer resolverse en técnica parlamentaria, y los proyectos de ley universitaria, procediendo de acuerdo a premisas implícitas, consideran que no existe otra manera de satisfacer las exigencias de la participación estudiantil que no sea la de sancionar un código electoral universitario.

Es sorprendente el cuidado que ponen en esto. Todos los proyectos proponen articulaciones tan minuciosas y plenas de cautela que su aplicación motivará, de seguro, una rica bibliografía de hermenéuticas y comentarios.

El artículo 6º del Proyecto ministerial impone como condición para ser estudiante delegado al Consejo Superior ser alumno de los dos últimos años de estudios y tener aprobados íntegramente los cursos superiores. El proyecto del diputado Loyarte exige menos (Art. 16). El del diputado Bosano concuerda con las exigencias en términos diferentes (Art. 29), y el del Senador Palacios propone una condición parecida a la del diputado Loyarte (Art. 10). ¿Qué significa todo esto? Significa la aplicación al orden de los estudios del criterio racional que preside el régimen electoral que informa la naturaleza del Estado. Significa, dicho de otro modo, que aquí no se tiene en cuenta para nada la idea de participación en el proceso formativo, que es lo que importa a la vida docente; pues, de lo contrario, los proyectos no tendrían motivo alguno para proponer las condiciones que acabamos de mencionar, condiciones que, en cierto modo, convierten la representación estudiantil en un estímulo y un premio a la buena conducta del niño aplicado.

¿Quién que entienda este problema de un modo más congruente con los principios pedagógicos y con la cultura total puede cercenar ese proceso de un modo arbitrario y, sobre eso, rodear el acto de participación de cautelas tan incompatibles con la personalidad que se plasma mediante la adhesión de valores éticos, como son la obligatoriedad y el secreto del voto que incluyen los cuatro proyectos?

¿Qué idea de la personalidad subyace en estos extraños y anacrónicos engendros legislativos?

“Es urgente que dotemos de alma a la Nueva Universidad, pero no restituyéndole la del pasado, que ya no es más que un fantasma, sino infundiendo en ella un sentido moral de la vida y trocándola en laboratorio del futuro”, dice el senador Palacios, en su expresión de motivos; pero ¿qué sentido moral de la vida es el que pasará por las horcas caudinas dispuestas por el electoralismo mero y simple que se propone como fácil trasplante de los afanes del comité para una universidad que no será nueva porque se escriba el membrete con letras mayúsculas sino por su contenido esencial ponderado por el rigor reflexivo? ¿Será, acaso, el sentido moral del sufragante a quién la ley necesita rodear de cuidados y precauciones para evitar que el temor o el soborno violenten su personalidad y su juicio el que se pretende instaurar? ¿Y qué tiene que hacer esto en un orden de los estudios en el cual es a la idea de la participación permanente y continua, en todos sus grados, a la que se debe confiar la formación de la responsabilidad del docendo?

No nos proponemos examinar, en este momento, la participación estudiantil en sí misma. Sólo queremos destacar el criterio que la afrontan los proyectos de ley universitaria y ya basta con lo dicho para establecer que ese criterio es el viejo y reaccionario criterio que ha empleado hasta hoy la política docente.

Ese criterio mueve a los cuatro proyectos. Discurre por la economía de todos ellos y se lo vé aflorar, lozano y redivivo, en cada uno de sus preceptos.

El ideal estrecho y utilitario que lo informa manipulea con los hilos secretos del electoralismo propuesto. Desde el día que un conocido interventor de universidades enriqueció el léxico universitario con el hallazgo del “estudiante crónico”, se presentó, como problema docente, la necesidad de extirparlo como se extirpa un estorbo. A ese fin responde visiblemente el sistema electoral auspiciado por los diversos proyectos en cuanto disponen que, “ningún alumno podrá figurar en el padrón electoral durante más años que los que corresponden a su carrera”(Art. 11 del Proyecto de Palacios, y Art. 6 del proyecto del P.E.) ¿Qué se procura con esto? ¿La eliminación de elementos señalados como inavenibles con la tranquilidad de las casas de estudios? ¿El propósito de favorecer la producción regular y estandarizada de profesionales para servir las exigencias de la industria, del comercio y de la burocracia? ¿Satisfacer, en algún modo, los deseos de la familia que quiere desprenderse, lo más pronto posible, del miembro que estudia para aliviar el presupuesto doméstico?

Las exposiciones de motivos no responden a estas preguntas. Es de lamentarlo. Una respuesta anticipada es aquí tanto más inexcusable cuanto que el concepto de los estudios se nos ha presentado siempre ligado a una idea de infinitud de su proceso, infinitud que, por esto mismo, no parece prestarse a ser dosada y medida con unidades de tiempo. Es realmente desconcertante que una institución que, en todas partes, ha reclamado siempre para sí al estudiante, de una manera ilimitada e incondicionada, se resuelva ahora a excluirlo de su seno al más breve plazo posible como si hu-

biera descubierto la fórmula logarítmica de fraguar profesionales a plazo fijo.

El criterio legislativo acusado en los proyectos de ley universitaria nos coloca hoy donde estábamos ayer. Lejos de traernos una reforma nos endilga otra vez por la vía muerta.

A virtud de haber empleado sin percatarse de la inadecuación que está en su naturaleza, fracasaron ya, en la irremediable limitación de esa vía muerta, los propósitos innovatorios de anteriores ensayos legislativos atingentes a los tres grados en que se ha dividido el proceso docente.

En orden a la escuela primaria, la reforma propuesta, para la Capital, en 1910, por el director del Consejo Nacional de Educación, con todo y haberse propuesto introducir novedades pedagógicas que correspondieran “a nuestro ambiente y a nuestras necesidades y aspiraciones de pueblo democrático y de inmigración”, en consonancia con la naturaleza humana y el desenvolvimiento físico y moral de los alumnos, se resolvió en una estridencia patriótico-utilitaria condensada, en palabras de su vocero, Ramos Mejía, en el propósito de formar, mediante la educación elemental, “mejores sufragantes, mejores ciudadanos y mejores funcionarios”.<sup>6</sup>

Y, por lo que concierne a los estudios secundarios y universitarios, la ley de reformas elaborada por el Poder Ejecutivo Nacional, en 1918 –que tiene todavía, sobre los proyectos actuales, la indiscutible ventaja de aspirar a remozar la totalidad de los estudios con un loable sentido orgánico–, conducida con el criterio que venimos denunciando, dejó indemnes los problemas docentes de mayor importancia, constreñida por la propia estrechez de miras que sólo concibe la labor docente como un instrumento para formar “ciudadanos capaces, instruídos, aptos y listos para bastarse a sí mismos y desempeñarse con éxito en la labor cotidiana, hombres conscientes de sus deberes y derechos, preparados para ejercitarlos dignamente en la vida política e institucional de la República”. Todo en ella se redujo al designio de reformas en vista de hacer la instrucción general “más nacional, más práctica y más adaptable a las varias necesidades regionales”.<sup>7</sup>

Esta experiencia no ha sido tomada en cuenta para nada en los proyectos que examinamos y, por eso, no se apartan del carril habitual a una fase superada de la tradición escolar; pero es evidente que, en la época en que nos hallamos, toda reforma que aspire honradamente a ser tal necesita comenzar rectificando el criterio orientador. Necesita partir de los principios fundamentales de una constitución escolar conexas con la cultura y no de la posición unilateral y aislada que se ha creado el Estado.

### III

Conviene insistir en procura de mayor precisión.

Por lo mismo que el problema supremo de la política escolar es el que determina

---

6.- Plan de Estudios y Programas, publ. del C.N. de E., 1918, pág. 12.

7.- Véase el mensaje del P.E. acompañado al proyecto, en la ed. of. de 1919.

los fines que se deben poner en la práctica desde puntos de vista ético-culturales en razón de que el problema de valoración es el más alto y arriesgado para el pensar científico, Spranger ha ensayado un bosquejo estructural y teórico por el doble camino histórico-descriptivo y comparativo, en el que, rechazando la actitud que separa la sociología en cuanto teoría de la vida social y espiritual, de la teoría de la formación jurídica, cuya correlación es siempre íntima, considera, siguiendo las huellas de Hegel, que cada cultura nacional, en una época dada, es un todo espiritual, un complejo total pleno de sentido, en el que el derecho, lejos de acusarse como algo desligado del todo, puede operar determinando el movimiento espiritual social siempre que actúe en consonancia con la totalidad.

En una cultura centrada en el Estado cabe distinguir: los contenidos culturales de la sociedad (vida espiritual dada, históricamente); la finalidad común que se propone un valor específico nacido de aquella vida que determina la formación de órganos (establecimientos educativos, etc.) correspondientes a la necesaria división del trabajo; las reglas pertinentes de derecho positivo que garantiza y asegura el Estado; los ideales culturales que se elevan sobre las bases de las formas de organización y que constituyen exigencias para el futuro de tipo ético-cultural o específicamente político.<sup>8</sup>

Son momentos del todo y, como tales, pueden relevar un criterio especial para considerar la totalidad. Consecuentemente, se puede proceder: con el análisis de la vida pedagógica y de la vida espiritual de la época en su reciprocidad de relaciones; con la exposición de las formas finalistas y de los órganos en relación con el valor específico buscado; con la obtención del derecho total escolar en vigencia; y con la determinación de las exigencias enunciadas; pero, en ningún caso, se debe perder de vista que, cualquiera de estas situaciones, sea cual sea la que se adopte, está tan estrictamente ligada a las restantes que, por fuerza, la consideración ha de comenzar haciéndose cargo de que constituyen una estructuración unitaria.

Con esta relación de ideas concretas –idea concreta del Estado, idea concreta de la escuela– “es ya problemática la unidad y totalidad de la vida espiritual histórico-social; problemática aún la idea unitaria de la estructuración de las formas y autoridades escolares; problemática la unidad evidente de las disposiciones del derecho positivo a esto concerniente; problemática, finalmente, la conciliabilidad de la idea suprema de la educación y de la idea plena del Estado en la forma que viven hoy concretamente”.<sup>9</sup>

¿Dónde centrar el problema normativo de la ciencia cuyo tema surge de las consideraciones expuestas? No ha de serlo –ya se dijo– en el derecho natural; ha de serlo

8.- Ob. cit., pág. 19 y sigs.

9.- Spranger, ob. cit., pág. 26. Spranger recomienda abordar esta difícil cuestión con los principios de la filosofía hegeliana tales como aquel según el cual nada hay absolutamente primero e independiente por lo mismo que se trata de un todo espiritual: el que afirma que todo está en devenir histórico; el que concibe el presente de un pueblo y su totalidad espiritual-social pública como algo siempre concreto, sumamente individual, que se hace inteligible por ser representación de significaciones eternas y generales; y el más importante que consiste en considerar el sujeto cognoscitivo como inmerso en los objetos espirituales, de modo que el pensar se desarrolle en la cosa y con la cosa.

necesariamente en el propio complejo formado por la situación de la cultura general, por sus manifestaciones pedagógicas y por el derecho escolar en vigencia. Esa es la cultura histórica viva. En ella comprendemos las manifestaciones sociológicas actuales y la concreta estructura de los contenidos culturales (económicos, políticos, religiosos, artísticos, etc.), la actividad pedagógica en sus múltiples formas específicas (incluso la organización técnica) y los contenidos del derecho público y privado en relación con la docencia.

#### IV

Vistas las cosas desde esta formulación, tornemos al examen de los proyectos y tomemos, en primer lugar el concepto de la autonomía del campo de la docencia que en ellos se ofrece como una novedad de trascendencia destinada a modificar, o rectificar, la relación del Estado con la universidad.

Según la declaración del mensaje ministerial se trata de establecer una relación jurídica de la autonomía universitaria, reconociéndola en estos aspectos:

a) Docente, por el nombramiento de profesores titulares, previa adopción de las formalidades establecidas en el proyecto de ley;

b) Gubernativo, porque designa todas sus autoridades, correspondiendo a la Universidad la iniciativa en la reforma de los estatutos y planes de estudio, que el P. Ejecutivo aprobará o rechazará, sin introducir modificaciones;

c) Financiero, porque, además de proveer el gobierno de la Nación el subsidio necesario, se procurará dotar a las Universidades de otros recursos, cuyo destino se establece.

Los otros proyectos están informados por el designio de un reconocimiento de conclusiones semejantes, en el fondo, a las que se acaban de exponer.

¿Cómo corresponde juzgar esta actitud? Desde luego, nos hallamos en presencia de la acentuación de un concepto jurídico. El proyecto oficial comienza reconociéndolo.

Pero la autonomía universitaria no se agota en un precepto legal, menos cuando este precepto pertenece a una codificación tradicional que necesita ser revisada a la luz de la constelación cultural del presente.

De acuerdo con esta, hay tres maneras de considerar la autonomía: la jurídico-organizadora, la ética y la teórica.

Estas distinciones han sido creadas por el trabajo del pensamiento moderno. La Edad Media fué agena a su determinación porque para el sentido ecuménico católico la idea de la autoridad era –y sigue siéndolo, hoy mismo, para la Iglesia que lo propugna– de términos absolutos.

Las universidades medioevales, incluso las de creación eclesiástica, fueron autónomas dentro del concepto de la autoridad expresada; pero lo fueron a virtud de la propia unidad, de líneas simples y sólidas del orden cultural vigorante. Respondieron de

un modo ajustado a la concepción teocéntrica y por eso fueron europeas y no nacionales.

La autonomía como afirmación de una propia legalidad, de una propia dignidad y de una propia estructura esencial sólo fué posible cuando, al dislocarse el orden medioeval, la idea de lo permitido por la Iglesia fué reemplazada por la idea de la independencia en los términos relevados por la filosofía kantiana. Este sesgo histórico indica ya que en la definición del concepto, en la época presente, poco o nada tiene que hacer un derecho público derivado del derecho natural, ni menos todavía la actitud del Estado que se reduce a permitir o a conceder una mayor o menor autodeterminación a personas y cosas.

Hemos expuesto, antes de ahora, en otro lugar,<sup>10</sup> un concepto de la autonomía pedagógica que comprende su aspecto ético y su aspecto teórico. Centrando la consideración en el acto educativo, delimitamos una provincia escolar coloreada por una actividad específica que, aún estando, como está, íntima y vitalmente ligada a todas las manifestaciones de la cultura, posee una peculiar estructura. Ciertamente, no se trata de una estructura a la que corresponde adunar la idea aditiva que el positivismo ha atribuído a las diferentes manifestaciones del conocer –Estado, ciencia, economía, técnica–, estructura que entrañaría, en cierto modo, el riesgo de un posible predominio de “lo pedagógico” sobre otros dominios de la vida espiritual, sinó la que corresponde a un tipo específico de valor, al valor de la educación.

Cuando en la realización del trabajo educativo exigimos hoy, al propugnar la instauración de la escuela activa, que se proceda de acuerdo a las conclusiones de la psicología, no lo hacemos tanto en razón de que esas conclusiones o leyes, muestran vías seguras al hacer docente –vías sustitutivas de las que creyó encontrar la psicología experimental– cuanto porque con ello reconocemos un principio ético propio del alma en formación y afirmamos que ese principio preside todo el proceso formativo.

El trabajo educativo es, pues, inseparable de la moralidad y por esto es que el deber del Estado es el de garantizar la organización autónoma en que se realiza. Aquí es precisamente donde cobra sentido el concepto jurídico de la autonomía. En las condiciones actuales de la vida espiritual, ya no le es lícito al Estado proceder con un criterio fundado en su propio derecho constitutivo. De hoy en más no puede resolverse a conceder o a negar graciamente la autodeterminación que reclama la actividad docente de acuerdo con su peculiar estructura, estructura cuya esencia el derecho político no puede desconocer, sino que debe considerar preexistente. Y esto no de un modo parcial y, por lo tanto, ageno a la idea del proceso educativo, sino de un modo total y completo por más que “la llamada autonomía universitaria –según observa Spranger–<sup>11</sup> puede dar motivo para proseguir la marcha intelectual en todo el campo educacional”.

10.- “Bases y Proposiciones p. un sistema docente”, *Revista de la Universidad de Córdoba*, 1929, números 3-4, 5-6.

11.- Ob. cit., pág. 65.

Consecuentemente, la primera que ha debido insertarse en los proyectos que consideramos es esa autonomía específica. No basta con que el Estado asegure a la universidad los recursos pecuniarios que le son indispensables y la libre designación de su personal y la formulación de programas y planes de estudios para que aquella exigencia ideal se tenga por satisfecha y cumplida.

La universidad como corporación dotada de profesores y directores y poseedora de aulas, laboratorios, bibliotecas, colecciones, museos, etc., necesita disponer de los fondos indispensables para sufragar los gastos que su existencia supone y exige. El Estado debe poner a su disposición esos fondos y, en el hecho, lo hace siempre, en la medida en que se lo permite su situación económica; pero con eso nada dice respecto de la Universidad como idea. Los multimillonarios Estados Unidos crean fundaciones destinadas a sostener pecuniariamente determinados institutos universitarios; pero con eso no se proponen reconocerles la autodeterminación inherente a su propia naturaleza. Muy por el contrario, es cosa bien sabida que, en la generalidad de los casos, la dotación se opera con sujeción a restricciones que afectan la autonomía del trabajo espiritual.

Tampoco se alcanza la autonomía, en el concepto que le es propio, con la delegación relativa a la designación del personal administrativo y docente. El Estado que provee dinero a la universidad tiene derecho a intervenir en su administración, y no deja de ser plausible el que, por respeto a su carácter de corporación docente, limite su control a su menor expresión. Esta limitación entraña el propósito de no intervenir como Estado en una tarea en que la ingerencia del Estado puede ofrecer peligros y riesgos; pero esa misma abstención no ha de ser tal que permita la formación de los círculos y camarillas a que son tan extremadamente inclinados los administradores de las universidades argentinas.

Pues, conviene tener presente que ninguno de los cuatro proyectos distingue la actividad administrativa de la actividad docente sino que, lejos de ello, mantienen un estado de cosas en el que para ser rector o decano se exige la posesión del cargo docente. Con lo cual caben situaciones en las que las funciones entren en colisión, bien sea porque el que ejercita el gobierno pretenda hacer primar su interés o el interés de la camarilla, bien sea porque el que profesa se vea menoscabado en la libertad de la cátedra.

Pero, sin hacer hincapié en esta circunstancia, lo que nos importa destacar en este momento es que, con el ordenamiento legal que los proyectos proponen, apenas se roza aquel sentido ético-pedagógico que es esencial a la autonomía universitaria.

Ese sentido está, sin duda, esbozado, de un modo indirecto, en la atribución relativa al nombramiento del personal docente porque es en la relación del profesor con el alumno en el acto formativo, en la que surge el momento moral. Esa relación formula la antinomía fundamental –libertad del docendo y autoridad del enseñante– y en ella el auténtico momento educativo sólo se presenta cuando el alumno se realiza éticamente como personalidad.

Por lo consiguiente, el Estado obra, efectivamente, en favor de una autonomía bien entendida cuando entrega a la Universidad la elección de sus profesores y la formulación de sus programas y planes de estudio, movido por la creencia de que ese es el mejor camino para que ocupe la cátedra el hombre dotado del don comprensivo de la libertad moral del docendo, el hombre que alcanza y respeta el significado creador de esa libertad; pero la elección de ese camino supone la existencia de motivos suficientes para abonarla y justificarla.

Concretamente, para que la instauración de una autonomía ético-pedagógica se pueda lograr mediante la más acertada elección del personal enseñante es condición previa la existencia de profesores auténticos. De lo contrario la ley mejor intencionada incurrirá en la evidente contradicción de frustrarse a sí misma. ¿Dónde se encuentran hoy esos profesores cuya existencia presume el pensamiento ministerial? Los cuadros de las universidades argentinas están integrados por profesionales –abogados, médicos, ingenieros, veterinarios– que desempeñan la función docente como “ayuda de costas” y no a virtud de una vocación magisterial que, en nuestra realidad, sólo se manifiesta como una rara excepción. ¿Es acaso, entre esos docentes, o entre los profesionales que todavía no ocupan cargos docentes, que se va a escoger, para hacer viva la autonomía universitaria, a los hombres destinados a ponderar y exaltar la libertad moral de las generaciones que suben? Los cuatro proyectos responden afirmativamente; pues, los cuatro exigen como condición para el ejercicio de la docencia, la posesión del diploma profesional.

No cabe juzgar semejante actitud. Los proyectos se colocan en la realidad. Pero, tomando las cosas en la realidad, nadie puede desconocer que la solución propuesta es inadecuada en razón de que ella no está en condiciones de alcanzar la autonomía anhelada y auspiciada por las prescripciones que se proponen dejar a las universidades la libre elección de los enseñantes y la libre formulación de programas y planes.

Dichas prescripciones serán letra muerta mientras el Estado no se percate de que la causa profunda y permanente de los conflictos universitarios que nos preocupan desde 1918, radica en la violenta incompatibilidad que existe entre docentes y docendos, entre los profesionales improvisados mentores de la juventud y la juventud que defiende de la torpeza de aquellos su integridad moral. No es cuestión de estatutos; es una cuestión de cultura. Las mentalidades obliteradas por el viejo criterio legislativo que venimos denunciando pueden seguir creyendo que la solución de este pleito está contenida en las virtudes externas de una ley; pueden seguir entregadas al malabarismo de los términos dados por las codificaciones anteriores, e insistiendo en que se entreguen las funciones docentes a los poseedores de títulos profesionales –abogados, médicos, ingenieros y veterinarios–; pero la insurgencia juvenil quedará en pie –y es bien que quede porque en ella está todo el destino de nuestro país– mientras no nos apresuremos a formar los auténticos servidores de la docencia, los hombres que comprendan las exigencias espirituales de la juventud, los hombres, en suma, destinados a realizar vivamente, en el acto concreto del enseñar y aprender, la verdadera autonomía educacional.

Porque la autonomía universitaria, la única autonomía universitaria digna de este nombre, no reside en los recursos económicos, ni en la libertad de escoger profesores –libertad relativa puesto que está supeditada a la posesión de un título profesional y a las restricciones impuestas por la Constitución nacional– sino en el franco y real reconocimiento de parte del Estado de la ley del propio saber y en el propósito decidido de someterse a esa ley.

La Universidad es una idea. Como tal no se agota en la institución creada y costeadada por el Estado, como parecen creerlo los cuatro proyectos que venimos considerando. Cuando el Estado dá su dinero y provee a ese instituto de bibliotecas, colecciones, laboratorios, clínicas, aparatos, etc., suministra los elementos necesarios al conocer cómo conocer, pero ese conocer está presidido por el espíritu que se hace presente en la personalidad y no en las cosas. La universidad tiene de propio el que su vida está centrada en personalidades y no en los objetos pertenecientes a una organización institucional. Esta organización es apenas una condición de aquellas y tan es esto así que una universidad, como idea, puede existir –y existe– aún fuera del instituto oficial, muchas veces en contra del instituto oficial, como se puede observar hoy mismo en la realidad argentina.

Es –hay que repetirlo– una idea susceptible de manifestarse en un instituto y por esto el instituto se estima por las personalidades que forma, por los hombres que, de tiempo en tiempo, levantan el nivel moral de un pueblo y enriquecen la tradición de la idea. No es indispensable a esa idea la existencia misma del instituto. En muchos casos, ella cuaja y florece fuera de su recinto, sobre todo, cuando los institutos se cierran a la cultura que está en su dintorno y se niegan a incorporarla a su acervo. La cultura del humanismo del Renacimiento discurrió largo tiempo fuera de la universidad medioeval y, en nuestros días, lo más importante del aporte cultural de estos últimos tiempos es desconocido por el instituto oficial. Este está anquilosado, y su tradición es una cosa mera y simple que maneja y manipulea la mesocracia que lo detenta.

La universidad vive de hombres. El enseñante y el investigador son totalidades humanas cuya esencia es la autonomía. La función de empleados, que hoy acusan, con mucha frecuencia, no reza con ellos. Son seres responsables, y el Estado que, al pagarles, les crea un riesgo inminente, debe resguardarles la libertad acorde con la responsabilidad que les corresponde. Participan en la universidad y, con ellos, participa en ella el estudiante que es tal porque comulga en su idea y no en razón de que frecuente el instituto oficial. El estudiante es estudiante en cuanto se halla en relación sócrática –emoción de diálogo– con el profesor, y no en cuanto se halla sometido a una autoridad sin autoridad. Por eso dice Jaspers que “la libertad del enseñar corresponde a la libertad del aprender. Ninguna autoridad –añade– ninguna conducta prescrita a la tarea de estudiar debe señorear sobre el estudiante. El realiza la libertad”.<sup>12</sup> El conocer no admite condiciones. Su iniciativa pertenece de pleno derecho a su fin y este fin se refiere a la responsabilidad del hombre. De aquí el profundo sentido del lema he-

---

12.- K. Jaspers, *Die idee der Universität*, pág. 51.

rárdico: *Ut portet meu coram gentibus.*

De acuerdo a todo cuanto venimos diciendo, el concepto de la autonomía rebasa las limitaciones en que se resuelve el proyecto ministerial y los otros proyectos sometidos a la discusión parlamentaria. Comprende todas las concepciones del mundo y de la vida, aún aquellas que discuten la tradición ligada a la vida de la universidad y al Estado mismo, porque el espíritu es tradición y revolución a la vez. Todas las ideologías, todas las corrientes de opinión, todas las direcciones científicas y filosóficas se acojen a este concepto. Y a ningún Estado de filiación liberal, como es el nuestro, le está permitido partir desde otro supuesto en una codificación universitaria.

Va en ello su propio destino. Porque, a menos de que pretenda afirmar un regalismo favorable a una idea inmutable de su forma y de su contenido, no puede olvidar que la esencia de los principios básicos que lo informan está íntimamente ligada a las posibilidades de las modificaciones congruentes con las exigencias de las transformaciones históricas. Su agudo problema relativo a la formación de la voluntad general, (la *volonté générale*), cuya crisis se acusa en las minuciosas precauciones de que rodea el ejercicio del sufragio, sólo puede obtener una solución adecuada mediante el juego de las diversas e intrincadas corrientes culturales y de las libres convicciones que necesita favorecer, a pesar de todos los riesgos y por desconcertantes que sean, a momentos, las manifestaciones de esas fuerzas para aquellos que todavía tienen fe en los remedios anacrónicos y regresivos. El Estado no es una cosa separada del hombre y su condición. Es cosa de hombres y por eso su suerte está indestructiblemente vinculada a la formación de la juventud en el espíritu total moral. "Cuanto más claramente se vé que el sentido de la educación es autónomo —dice Spranger— tanto más se estructurará la escuela de Estado no sólo en el grado universitario sino en todos los grados, en formas de autoadministración que aseguren a la educación, aún respecto a la presión espiritual de los poderes del Estado".<sup>13</sup>

Los proyectos que comentamos parecen preferir una autonomía en cuya virtud el Estado, atribuyéndose un dominio exclusivamente acotado dentro de la vida social, reconoce a la universidad otro dominio, igualmente determinado, frente al cual se coloca él mismo como en presencia de una magnitud que le fuera extraña. Actúa aquí algo así como la afirmación de dos zonas, la de la actividad política y la de la actividad de la ciencia pura, es decir, la zona en la que aquella no puede inmiscuirse sino en casos excepcionales.

¿Qué significa, hoy, semejante actitud? Es una expresión autonomista del Estado. Acentúa un divorcio que sólo se explica si se considera al Estado como factor de potencia, como forma de derecho; pero, por plausible que sea el reconocimiento de la independencia de la ciencia y de la universidad como organismo destinado a su fomento, no conviene perder de vista que universidad y Estado integran una totalidad, la totalidad de la cultura. Toda determinación de funciones propias se funda en ese concepto unitario. El Estado necesita la autonomía de la ciencia porque de ella depen-

13.- Ob. cit.

de su destino. Toda solución política tiene en ella su fuente. Por eso la autonomía implica el deber de la universidad de dedicar su reflexión a los problemas vivos que están operando las transformaciones de las formas sociales y política.

## V

Hemos examinado hasta aquí el criterio legislativo que preside los cuatro proyectos de reforma universitaria y el concepto de la autonomía que está a la base de todos ellos. Cabe preguntar ahora ¿qué idea de la universidad es la que sirve de punto de partida a los autores de esos proyectos?

No es esta, desde luego, una pregunta susceptible de una fácil respuesta. Los elementos integradores de la universidad actual discurren por la articulación que nos ofrecen; pero discurren en términos tan contradictorios y confusos que, en realidad de verdad, ya con esto distan mucho de significar una innovación congruente con las exigencias del tiempo.

Los elementos constitutivos de la universidad, tal como ésta se nos presenta en su funcionamiento, son cuatro: la cultura general; la investigación, la formación profesional y la extensión universitaria. Estas funciones, que el proceso histórico posterior a la Revolución Francesa ha ido encomendando al instituto de acuerdo a las necesidades inmediatas de ocasión y de lugar, le han conferido la configuración que hoy lo distingue. Cada una de estas funciones se define por notas propias y específicas, y es la concurrencia de las cuatro en un instituto único lo que ha provocado la crisis de la universidad.

La universidad de la Edad Media fué un centro dedicado exclusivamente a la vida espiritual desinteresada, sin finalidad, sin "para". El hecho de que formase el clero no le restó este carácter. Fué la posterior exigencia del poder público de que formase los miembros de la burocracia la que le introdujo una segunda función orientada por una finalidad. Más tarde, acentuó esta actitud con el propósito de formar médicos, maestros y profesionales ligados a la idea utilitaria de la idoneidad. La propia constitución social no pudo pasarse sin llevar las cosas más lejos: valiéndose de su influjo sobre la universidad le encomendó también la tarea de la investigación y, tras ella, la de la difusión de la cultura en el pueblo. De aquí proceden, históricamente, las cuatro funciones que debe cumplir en la actualidad en términos tales que lo que ahora está en discusión, en la búsqueda de una reforma, es saber cómo puede hacer el instituto único para cumplirlas con eficacia.

Los proyectos no se hacen cargo de esta circunstancia. Para ninguno de ellos parece revestir importancia problemática esta concurrencia de funciones. Todos las dan por admitidas y muestran por ellas una adhesión tan decidida que insisten en querer encomendarlas al instituto único. Con lo cual eluden el candente problema que está reclamando una solución.

El proyecto ministerial define la universidad diciendo que "son centros de investi-

gación y de cultura superior, general y profesional, y se compone de los siguientes órganos: un Rector, un Consejo Superior, un Decano por cada Facultad, un Consejo Directivo por cada Facultad”(Art. 1º).

A simple vista parece que entran aquí, como ingredientes del concepto, tres de las funciones antes nombradas, esto es, la cultura general, la investigación y la formación profesional, más eso que el lenguaje oficial llama “órganos”. Pero hay que creer que estos “órganos” no se enuncian a título de notas propias del concepto sino que están ahí a virtud de una inadvertencia imputable a la defectuosa redacción del documento; pues, si esto no fuese así, si en el pensamiento del Señor Ministro estuviese el propósito de aducirlos como tales notas distintivas, nos encontraríamos en presencia de un error único en la historia de la pedagogía.

El enunciado parece querer dar a entender que se excluye la cuarta función, es decir, la extensión universitaria; pero no es así. El inciso b), del Art. 9, torna a instaurarla y esta instauración revistiendo, como reviste, un carácter incidental, es bastante a revelar que el Señor Ministro no le asigna el valor de una función propiamente universitaria, no obstante lo cual la refuerza encomendándole que desempeñe una actividad especial respecto de los profesores de enseñanza, secundaria y de los maestros de las escuelas primarias (Art. 17) con lo que la convierte nada menos que en una academia.

El proyecto del diputado Loyarte (Art. 1º) y el del senador Palacios acogen las cuatro funciones (Art. 1º y 17 y 21 inc. B) añadiendo todavía, este último, la tarea atinente a los enseñantes contenida en el proyecto ministerial.

El único proyecto que se pronuncia en favor de dos funciones –la profesional y la de extensión universitaria– es el del diputado Bossano (Art. 1º y 42) porque, para su autor, la universidad resulta algo así como una escuela industrial destinada a formar profesionales a la minuta mediante exámenes diarios, sin que se pueda colegir que es, a su juicio, lo que corresponde hacer con las restantes funciones.

¿Qué proyecto reformista trasciende de todo esto? La actual universidad ha hecho crisis porque no puede cargar con las cuatro funciones que se le han confiado y los proyectos insisten en el mantenimiento de esas múltiples funciones en el instituto único.

Y de tal modo insisten que el proyecto ministerial llega al exceso, increíble e inexplicable, de pretender encargarlas a una misma persona. “Los profesores titulares –dice el inciso b) del Art. 11– están obligados a dictar, además de las clases técnicas y prácticas de sus cursos, las de cultura general, investigación científica y extensión universitaria que establezca la Universidad para la correlación universitaria”.

Por el mismo camino, el diputado Loyarte propone que el profesor tenga “la obligación de dictar más de un curso y realizar investigaciones”(Art. 5º).

Parece extraño que hombres que han ocupado los más altos cargos directivos universitarios, que han envejecido en la práctica de la docencia, puedan admitir aún como hipotética la posibilidad de que un hombre pueda cumplir satisfactoria y honesta-

mente más de una de las cuatro funciones universitarias. Hay como para sospechar de que la insurgencia juvenil es todavía más justa de lo que es cuando se asiste a tan extraña manera de tratar los problemas de la cultura.

Max Scheler, cuyo pensamiento aduce el senador Palacios, en su exposición de motivos, es contrario al proyecto elaborado por el senador Palacios. Max Scheler ha demostrado, de un modo incontrovertible, analizando la suma de Facultades que forma la Universidad, la contradicción que existe entre la función de la investigación y la que se refiere a la formación del profesional, cuando se realiza en la forma vigente. Ambas funciones exigen a un profesor una vida doble y con esto sólo se anulan recíprocamente. Pero es peor todavía lo que acontece cuando esas funciones, aunadas en una sola persona, y en un solo instituto, se enfrentan a la tarea superior, tarea que una universidad no puede eludir sin negarse a sí misma, que es la de formar la personalidad.<sup>14</sup> Esta incongruencia evidente, señalada, antes que Max Scheler, por el examen a que sometió a la universidad francesa Jean Izoulet,<sup>15</sup> es la que, como hemos dicho, en un ensayo antes recordado, ha roto la relación entre el profesionalismo y el sentido humanista.<sup>16</sup>

Son estas contradicciones las que plantean acuciosamente el problema concreto de una reforma universitaria, el problema que dejan en pié los cuatro proyectos. Todas las posibles soluciones que se propongan pueden ser diferentes; pero ninguna puede perder de vista los términos de la cuestión sin riesgo de caer en la falsa posición en que han caído los proyectos que consideramos.

Justamente, en razón de que el estado de cosas señalado constituye el supuesto ineludible de todo empeño de innovación universitaria es que Max Scheler, discutiendo con el Ministro Becker respecto de la tendencia centralizadora acusada por éste, en sus ideas reformistas, propone una estructura concebida así: 1º transformación de la actual universidad en instituto profesional; 2º instauración de centros de investigación, al estilo del *Wilhelm Insitut* de Berlín, que estén en íntima conexión con el instituto profesional y la academia; 3º instauración de centros destinados al conocimiento del tiempo, es decir, destinados a lograr una síntesis espiritual según el modelo del *Collège de France*; 4º instauración de escuelas superiores populares, independientes de la universidad; y 5º academias de ciencias políticas y sociales en conexión con los centros de conocimiento del tiempo y de las escuelas superiores para tratar lo concerniente al derecho internacional obrero, la historia de los partidos políticos, la sociedad de las naciones y otros problemas semejantes.<sup>17</sup>

Correspondiendo a cada una de estas actividades, revela, como consecuencia inmediata, la necesidad de que existan enseñantes para la actividad profesional, investigadores, sintetizadores espirituales, maestros adecuados a la escuela superior popular,

---

14.- Universität und Volkshochschule, en *Die Wissensformen u. D. Gesellschaft*, pág. 449 y sigs.

15.- *L'Ame française et les Universités Nouvelles*. 1892.

16.- Bases y Proposiciones, lug. cit.

17.- Ob. cit.

e ideólogos versados en cuestiones sociales y políticas. No se busca con esto un desperdigamiento de funciones. La aglomeración de tareas dispares entregadas, en la universidad, a un solo profesor, han convertido al profesor en un técnico sin vida espiritual, sin la vida espiritual que en lo antiguo coloreaba su magisterio, y, justamente, porque hay que remediar esta situación, es que ahora no existe intento serio y ponderado de reforma que no considere indispensable fijar con todo rigor un nexo espiritual que polarice todas las funciones existentes y las funciones posibles, realizando vivamente la unidad en la diversidad. No nos podemos pasar sin la investigación, no nos podemos pasar sin la cultura popular inseparable de la concepción de la democracia y no nos podemos pasar sin una vida espiritual desinteresada; pero, por eso mismo, necesitamos alcanzar un orden que supere la anarquía vigente en la que esas funciones se contradicen y se anulan. La investigación es inseparable de la enseñanza y una y otra se funden en el *pathos* de la verdad, y con sólo advertir esto afirmamos que no podemos concebir la universidad sino como una unidad referida a la formación de la personalidad.

Consecuentemente, la tarea central impuesta a todo propósito reformista no es la de buscar paliativos y remiendos a una institución inadecuada y maltrecha sino la de buscar una estructura congruente con el proceso de la formación espiritual y, al mismo tiempo, compatible con las diversas manifestaciones que ese proceso puede asumir, ya sea en el terreno de la investigación, ya sea en el terreno profesional, y en todas aquellas decantaciones en que necesita aplicarse concretamente el saber, que es de la esencia de dicho proceso.

En nuestro concepto, la propia fórmula de Max Scheler, es inapropiada para los fines propuestos. Con todo y estar abonada por un profundo conocimiento del problema que aspira a resolver —problema que es universal porque se liga a la situación total de la cultura del siglo— su combinación de Facultades, Academias y Escuelas reposa en un nexo que, en la práctica, puede mostrarse extraño al proceso formativo. Ernst Otto le ha señalado, a este respecto, reparos fundados que alcanzan, de un modo general, aquellas estructuras propuestas que no se atienen con estrictez a la idea de la personalidad y de su desenvolvimiento.

En este orden de consideraciones, un defecto semejante cabe desentrañar en “Las Bases y fundamentos para una ley de enseñanza superior” aprobados, hace pocos días, por los centros sociales de La Plata, Tolosa, Ensenada y Berisso. Inspirándose, a lo que parece, en las orientaciones de la juventud universitaria española expresadas en el Congreso de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos, de 1931, esas bases parten de una distinción entre escuelas técnicas profesionales y la universidad concebida como centro de estudios sin finalidad y de investigación. De aquí que propongan que las actuales Facultades se constituyan como escuelas profesionales autónomas “exclusivamente dedicadas a preparar buenos médicos, buenos ingenieros, buenos profesionales prácticos y eficaces, en una medida que no puede hacerlo la actual universidad con su sistema mixto”; y de que, a su vez, la universidad se dedique a preparar a aquellos que deseen entregarse a la investigación y a la creación científica sin propósitos pro-

fesionales o técnicos. Su pensamiento principal es de que la universidad asuma la cultura. “Siendo la cultura –dice– el conjunto de las ideas actuales, vivas, necesarias, que mueven nuestra civilización y que nos dan la medida de nuestro papel dentro de ella, la universidad debe dar cultura a todos los hombres, al pueblo, a los maestros, a los obreros y a los egresados de las escuelas profesionales”.

Estas últimas palabras recalcan el propósito disgregatorio que mueve a los autores del documento y señalan, al mismo tiempo, su más grave desviación. Concibe la posibilidad de que el profesional se forme fuera de la universidad y lo escinde de la cultura y de la investigación. Lo escinde tanto que sólo admite como posible el que, una vez formado, hecho profesional, pueda acudir a la universidad a ampliarse culturalmente. Pero el problema no es ese; el problema es el de saber cómo puede formarse el profesional a través de la cultura. Primero queremos cultura; después queremos profesionales. Y también investigadores. De ninguna manera podemos proceder a la inversa, a menos de que se piense –acaso con fundamentos– que la cultura general es posible a través y mediante la profesión.

Los autores de estas bases han incurrido en el defecto apuntado porque no se han hecho cargo del punto de partida de los universitarios españoles. La ponencia de la F.U.E. de Madrid, en el Congreso antes mencionado, comienza así: “La Delegación estima que cualquier intento de reforma de la enseñanza universitaria en España ha de ser condicionado por la de los estudios secundarios. Declara la importancia cardinal que este grado tiene para la formación del individuo y hace resaltar el absoluto abandono en que hasta ahora se ha hallado en nuestro país”.<sup>18</sup>

¿Qué significa esta proposición? Insinúa el tema de la escuela única. Pues, aún cuando se concrete a revelar la importancia de la enseñanza media para la reforma universitaria, tan pronto como la reflexión se ahinque sobre la enseñanza media se hará presente, problemáticamente, todo el proceso formativo. Se hará presente en términos tales que habrá que reconocer sin ambages que sólo siguiendo, con toda la ductibilidad posible, dicho proceso, se ganará el nexo, el alma viva, que está reclamando el orden de los estudios en todos sus grados.

No caben ya las reformas parciales. O todo, o nada, parece ser el lema de la visión totalista de la cultura adviniente. Para ningún país es tan decisivo ganar claridad sobre esta tesitura como para el nuestro. Pues, mientras una nación como Alemania y como Francia puede salvar, de un modo más o menos permanente, las dificultades actuales adoptando una estructura docente como la de Max Scheler, u otra parecida, en razón de que la rica tradición de cultura y la intensa vida espiritual que la recrea todos los días le sirve a la manera de fecundo *Collège de France*, la nuestra necesita pedirlo todo, o casi todo, a la virtualidad de un acertado sistema educacional. Ya el propio mensaje del Ministro de Instrucción Pública intuye la vastedad del problema, cuando promete acometer la reforma de los estudios primarios y secundarios, y si hay algo que

---

18.- En *Crisol*, Madrid, 28 de Octubre de 1931.

lamentar, por anticipado, en esta expresión de una voluntad comprensiva y bien intencionada, es que la forma en que encara la reforma universitaria le impedirá cumplir sus promesas en términos acordes con las nuevas corrientes pedagógicas y con las exigencias de la cultura.

En el ensayo varias veces recordado, que publicáramos en 1930, propusimos una estructuración del régimen docente total con rigurosa sujeción al proceso formativo humano, teniendo en cuenta las formas típicas de vida expuestas por Spranger, en su gran obra *Lebensformen*. Distinguimos ahí, como fases del proceso, la educación primaria –tiempo de la *natura naturans*– la enseñanza media como punto de contacto con el espíritu objetivo –tiempo de la *natura naturata*– y determinamos como vías de ascensión al espíritu objetivo, institutos de formación general condicionadores de la investigación y de la vida profesional. Viéndolo bien, entra en ello, el designio de trasladar la universidad actual a esos institutos superiores. Pues, por lo mismo que esos institutos han sido pensados para que acojan al educando en los dinteles de la adolescencia, es indispensable que lo introduzcan, bajo la advocación del espíritu rector, al tipo de vida al que se sienta inclinado. Para el hombre activo, está el de Ciencias e Industrias; para el hombre práctico está el Profesional de Mujeres y Varones; para el hombre teórico está el Colegio Nacional en conexión con los centros de investigación; para el hombre artista, está el de Bellas Artes; para la formación del docente está el Colegio de Preceptores. Todos ellos, siendo, como son, institutos previos a las Facultades y Academias, admiten un desarrollo posterior indefinido y sin términos, como indefinido y sin término es el espíritu humano.

### Correspondencia entre Saúl Taborda y la F.U.

Córdoba, Junio 16 de 1932

Señor Doctor  
Saúl A. Taborda

*La F.U. de Córdoba se dispone a formular ponencias relativas al orden de los estudios al II Congreso Universitario (Congreso de la Reforma) que se reunirá en Buenos Aires.*

*Como usted ha dedicado largos estudios a la materia y ha propulsado siempre el movimiento reformista, esta F.U. le pide su juicio acerca de los Proyectos de Ley Universitaria presentados al C. Nacional, para acompañarlo a las ponencias.*

*A la espera de su aceptación le saluda atte.*

TOMÁS BORDONES  
MARCOS MEEROFF

Unquillo, Agosto de 1932

Sr. Presidente de la F.U. don Tomás Bordonas,  
Córdoba

De conformidad al pedido formulado en nota del 16 de Junio ppdo. envío a usted mis consideraciones en torno a los proyectos de ley de universidades.

Cordialmente

SAUL TABORDA

PONENCIA DE LA F.U. DE CORDOBA

Considerando que la exposición que antecede responde fielmente a la posición espiritual del movimiento reformista propugnado por la juventud universitaria, la F.U. de Córdoba resuelve:

Aprobarla y hacerla suya en todas sus partes.

Y, en consecuencia, propone al Segundo Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios (Congreso de la Reforma) las siguientes Bases para la solución del problema docente total.

-1-

Todo intento de legislación docente deberá sujetarse a la concepción de la formación humana como un proceso continuo y total. De tal suerte que, la escuela primaria se considere condición de la enseñanza media y ésta, a su vez, condición de la actividad superior.

-2-

Corresponde dictar un plan de estudios en el que el Jardín de Infantes, la Escuela Media y los Institutos Superiores, Facultades y Centros de Investigación guarden una unidad dúctil y flexible, favorable a las condiciones peculiares de tiempo y de lugar y a la exaltación de las notas originales de la personalidad.

-3-

Siendo imposible que la Universidad asuma las cuatro funciones que se han encomendado a las Facultades del Instituto, tal como hoy existe, a saber: cultura general, formación profesional, investigación y extensión universitaria, conviene distribuir dichas funciones entre las Facultades, los Centros de Investigación y los Institutos que hoy se dedican al bachillerato.

-4-

A este fin creemos indispensable:

a) La instauración de Colegios Superiores de acuerdo con las formas típicas de vi-

da. Para esto se pueden utilizar las actuales Colegios Nacionales, las Escuelas de Profesores, las Escuelas de Comercio, las Escuelas Industriales y las Academias de Bellas Artes, dándoles una estructura adecuada.

- b) Reformar las Facultades; y
- c) Crear Centros y Seminarios de Investigaciones.

-5-

Dispuesta así la organización, corresponderá:

- a) A los colegios Superiores, la formación de la cultura general;
- b) A las Facultades, la función de la preparación profesional;
- c) A los Centros de Investigación y Seminarios, la investigación.

-6-

La extensión universitaria debe disolverse en el orden integral de los estudios. En caso de mantenerse, lo será como función transitoria, para lugares en los que no existan escuelas para adultos.

-7-

La formación mental de la juventud, que debe comenzar en un Instituto inmediatamente anterior a los Colegios Superiores (de los 13 a los 16 años) se logrará:

- a) Mediante la educación humanista;
- b) Mediante el conocimiento de las lenguas modernas;
- c) Mediante la educación física;
- d) Mediante una introducción a las ciencias (rasgos básicos de las ciencias y de los hechos culturales).

-8-

Los Colegios Superiores deben acentuar su sentido filosófico, comprendiendo estudios desinteresados y sin finalidad, de ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias físicas, ciencias químicas y jurídico-políticas.

-9-

El ingreso a las Facultades, a los Centros de Investigación y Seminarios sólo será permitido a aquellos que hayan cursado algunos de los Colegios Superiores.

-10-

Supresión de exámenes por asignatura.

En su lugar se establecerá: el dictámen por escrito de cada profesor, en los C. Superiores; y una mesa de examen general de promoción en las Facultades compuesta de diez profesores. En ella tendrá intervención, sin voto, un delegado de la F.U.

-11-

Intercambio de profesores y alumnos entre las Universidades argentinas.

-12-

Reconocimiento de la Universidad como coporación, científica y pedagógicamente autónoma. Libertad de aprender y enseñar.

-13-

Independencia económica y administrativa de las Universidades.

-14-

Participación de los estudiantes. Reconocimiento legal de la F.U.

-15-

El profesorado puede integrarse con profesores argentinos y extranjeros. Los individuos que posean plena capacidad en alguna disciplina pueden profesar aún cuando carezcan de títulos universitarios.

-16-

Es esencial a la vida universitaria la formación del profesorado (para todos los momentos del proceso formativo).

La F.U. sugiere esta manera de formar el personal docente hasta que se instaure el orden propuesto:

Cada Facultad escogerá, en mérito a trabajos de investigación, controlados por ellas, a aquellos estudiantes que acusen vocación magistral. Al terminar sus estudios, proveerá a dichos estudiantes de una beca de perfeccionamiento en el extranjero. Cuando regresen y acrediten sus estudios mediante los correspondientes certificados, serán nombrados profesores con un sueldo mínimo de mil pesos.

-17-

Establecimiento de la incompatibilidad.

-18-

Todo alumno carente de recursos pecuniarios, será eximido del pago de derechos arancelarios.

-19-

Cada Universidad poseerá una Sección de Librería y Publicaciones y anexa a ella, una Sección de Traducciones. Será dirigida por un profesor.

-20-

La organización descrita constituye la corporación universitaria. La cual está gobernada por un C.D. compuesto de un Rector, un Vice Rector, un Secretario general, un Administrador, un Profesor y un estudiante por cada Colegio Superior y por cada Facultad. ■