

El legado reformista latinoamericano. Los derechos a la ciencia y a las humanidades⁴⁰⁹

Hugo E. Biagini*

Junto a derechos bastante inveterados como el de educación y otros más recientes como el derecho a la universidad, también se ha singularizado los dos derechos que nos ocupan en esta ocasión: el derecho a la ciencia y el derecho a las humanidades. Si admitimos semejantes innovaciones propositivas, nos detendremos en la mejor manera en que podríamos entender esas humanidades y esas ciencias desde una óptica progresista como la que ha planteado la Reforma Universitaria, con el respaldo ulterior que la misma Unesco le ha brindado a ese movimiento y a su cosmovisión sobre la enseñanza superior.

Los derechos humanos y su ampliación

Así como se ha proclamado en la modernidad como derechos naturales o innatos los derechos a la vida y a la libertad, novísimas acepciones específicas se han ido incorporando, bajo diferentes atributos conceptuales, como

derechos adicionales. Más allá de posicionamientos, modalidades, limitaciones sistémicas e intereses sectoriales, en esa faena reivindicativa corresponde evocar no sólo a grandes pensadores mundiales sino también a instancias históricas decisivas o condicionantes como los aportes en la materia que trajeron consigo la Revolución francesa o la Organización de las Naciones Unidas con sus declaraciones y pactos internacionales.

Dentro de la amplia y creciente multiplicidad con que han sido vistos y clasificados los derechos humanos, se han aludido a aquellos

- de primera generación o individuales, equiparados a los derechos civiles y políticos, como el de libertad de expresión y asociación, a la ciudadanía, a un juicio justo y a la militancia partidaria;
- de segunda generación, asociados con los derechos económicos, sociales y culturales, que requieren una acción positiva del Estado para su implementación e incluyen derechos como el de la calidad de vida, al trabajo, a la salud, la educación, la vivienda, la alimentación o la seguridad social;
- de tercera generación o derechos solidaristas, como el derecho a la paz, al desarrollo sostenible, al medio ambiente sano, al consumo y a la protección de la manipulación genética; *inter alia*.

409 Este texto constituye un desarrollo de sendas comunicaciones: el conversatorio académico entre los catedráticos Carlos Ruiz Schneider y Hugo E. Biagini en el Foro Internacional “Humanidades y universidades estatales. A cien años del grito de Córdoba”, organizado por la Universidad de Chile y la Embajada Argentina (Santiago de Chile, 8 de junio de 2018); y la conferencia inaugural del XV Corredor de las Ideas del Cono Sur - X Coloquio Internacional de Filosofía Política (Universidad Nacional del Sur, 28 de noviembre de 2018).

* Ha publicado más de cuarenta libros académicos, entre ellos: *El neoliberalismo y la ética del más fuerte*, con tres ediciones sucesivas en Argentina, Costa Rica y Brasil. Su último libro en papel, *La Reforma Universitaria y Nuestra América*, fue publicado en la Argentina y también por la Universidad de San Carlos en Guatemala, país donde recibió la Medalla Unesco Toussaint Louverture “por sus aportes al desarrollo de la reflexión filosófica latinoamericana alternativa”. Fue homenajeado con números especiales por las revistas *Pacarina del Sur*, *Questiones de Ruptura*, *Entretextos* y *Utopía y Praxis Latinoamericana*, que dedicó un volumen “en honor a Hugo Biagini: conciencia emancipadora y mentor de juventudes”. Ha sido objeto de un capítulo ad hoc en el libro de la UNAM: *Personajes latinoamericanos del siglo XX*.

También se ha hecho mención a otras sucesiones innovadoras de derechos como los de cuarta generación, conectados con la globalización y las tecnologías informáticas.

A esas series de derechos generales y particulares puede anexársele una heterogénea gama de nuevos derechos humanos, v. gr., los derechos del niño, la mujer y los animales, al patrimonio histórico, a una muerte digna, al uso de la inteligencia artificial, al despertar de las conciencias junto con un grado minucioso de puntualización como los derechos a medios creíbles de comunicación, al paisaje, al olvido, a la diversidad, a la música, a la memoria, a sonreír, a la poesía, a internet, a la indignación, a la fecundación artificial, a la verdad, a la privacidad, a la continuidad psicológica (Ienca y Andorno, 2017; Irigoyen: 2017; Boter, 2019).

Todo ello, no sólo puede asociarse con la clásica cuestión de la dignidad humana sino también con otros planteamientos análogos como los que, frente a la ética del poder, ha desplegado el filósofo Arturo Andrés Roig en torno al pensar utópico y a una moral de la emergencia. Esta última moral parte precisamente del reconocimiento de la dignidad humana como un bien principista necesario y universal que, a *contrario sensu* del egoísmo racional hayekiano, estima que “la causa de uno es siempre [...] la del otro” (Roig, 2002: 150 y ss.).⁴¹⁰

Entre tanta variedad identitaria —de auto y heteroafirmación— puede traerse a colación el sabio refrán gauchesco de que “hasta el pelo más delgado hace su sombra en el suelo”. Dicho panorama cuasiatomista de los derechos humanos, como si se tratara de un menester abierto al infinito, ha dado lugar a renovadas generaciones de derechos que, distanciándose del

410 Sobre esta contribución roigiana, véase Demenchnok (2008). En ese repertorio también se han abordado junto a los derechos humanos, los culturales, indígenas, laborales, de autor, sexuales y reproductivos. Otras obras de referencia concomitantes han incluido la diversificada temática en cuestión: Biagini y De Bernard (2017) y Di Tella et ál. (2001), que contiene una entrada alusiva de Adolfo Pérez Esquivel, premio nobel de la paz.

antropocentrismo, no excluyen las referencias al derecho de la naturaleza o al de seres extra-terrestres, hasta llegar a inferirse que lo no humano tampoco puede resultarnos tan extraño.

El derecho a la ciencia

Nos remontaremos a las tesis que sobre este derecho en juego han sido propuestas y defendidas en la actualidad y, de un modo menos nominal pero no menos rotundo, por la tradición reformista nuestroamericana, junto a su empeño para democratizar la sociedad y la universidad.

El derecho a la ciencia, fue insinuado por las mismas Naciones Unidas a través de su Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) mediante el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966 y en vigor desde 1976) como un subapartado relativo a gozar de los beneficios del “progreso científico” (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2019; Declaración de los Derechos Humanos, 2019). Sin embargo la inquietud por definir el alcance de esa demanda peculiar advendría más recientemente con el establecimiento del 10 de noviembre de 2002 como Día Mundial de la Ciencia (para la Paz y el Desarrollo), auspiciado por la Unesco.⁴¹¹ Con todo, sería más en la década actual cuando el tema en sí comienza a adquirir un relieve singular, a partir de un informe documental orgánico presentado por el Consejo de Derechos Humanos ante la Asamblea General de la ONU hacia mayo de 2012 y en el cual no sólo se introducía la expresión del derecho a la ciencia sino que se correlacionaba a este último con otros derechos humanos y se efectuaban recomendaciones puntuales sobre los alcances de la investigación y la difusión científicas, las obligaciones de los Estados, la transferencia de tecnologías y otras cuestiones por el estilo (Shaheed, 2012).

411 Para precisar los altruistas motivos socioeconómicos y pedagógicos que llevaron a la misma Unesco a fijar esa fecha, puede verse, entre otros, el artículo de CLACSO (2018).

Un año después de esa pieza maestra, la revista *Science*, publica un trabajo elaborado por sendas autoridades en la problemática como Audrey Chapman y Jessica Wyndham, bajo el mote “A Human Right to Science”, donde se deplora el descuido en que había caído el tratamiento de ese derecho, bregando a la vez por su consolidación e implementación por parte de los gobiernos (Chapman y Wyndham, 2013). Al mismo tiempo, el periodismo especializado recoge el guante de las prédicas anteriores y las potencializa, para enfatizar algunos asuntos pormenorizados como el de que la ciencia no sea abordada desde la óptica de los derechos humanos prioritarios o el accionar obstruccionista de las compañías multinacionales al libre avance científico (Salas, 2013). Otras publicaciones se ocuparán de resaltar, por su parte, no tanto el más socorrido derecho a las ciencias duras sino el de las ciencias humanas y sociales, el papel de la ley y el derecho no sólo como instrumentos de dominación desde un punto de vista interdisciplinario sino recurriendo al auxilio del pensamiento crítico y emancipador (Schlegel, 2019).

Ya más próximos a nuestros días, un experto en política científica como Mikel Mancisidor —pese a sostener el desconocimiento existente sobre el derecho a la ciencia y su postración frente a los propios derechos culturales a los que aquel derecho pertenece— se rehúsa a referirse al primero como una variante jurídica novedosa, remontándose para ello a otros precedentes históricos (Mancisidor, 2017). En respuesta a una entrevista, Mancisidor replantea dicha perspectiva y contribuye con otros elementos de juicio en torno al acceso a la ciencia como un derecho imprescindible para mejorar nuestra condición humana, mientras insiste en la necesidad de trascender el hiato entre ciencia básica —como patrimonio de los países ricos— y ciencia aplicada —reservada a las naciones ricas—. Sobre la conveniencia de que la ciudadanía se halle al tanto de la plataforma científica de cada partido político, el mismo referente aduce:

La política tiene la obligación de que las decisiones que se toman en cualquier ámbito estén sostenidas por el mejor conocimiento científico, desde las cuestio-

nes sanitarias hasta las cuestiones más industriales o medioambientales. Es parte del derecho a la ciencia, de la responsabilidad ciudadana y de la responsabilidad pública (Muñoz Fernández, 2017).

La defensa del derecho a la ciencia no implica omitir las limitaciones y condicionantes a las cuales se halla expuesto el campo operativo de ciencias como las sociales dentro del sistema capitalista (Quiñonez, 2018). Por otro lado, en un libro de Roberto Follari ya se había objetado y desenmascarado las propias prácticas intrauniversitarias y el retraimiento de los intelectuales hacia visiones alternativas contrahegemónicas, desde una supuesta neutralidad pseudocientífica (Albornoz, 2019; Follari, 2009). Finalmente, el derecho a la ciencia también ha sido llevado como tópico central a los espacios académicos internacionales, como ha sido el caso de la convocatoria sobre ese mismo derecho realizada por CLACSO y, sobre todo, por la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) en noviembre de 2018, donde se reunió el foro “La ciencia, un derecho humano” (CLACSO, 2018).

La herencia reformista

Un aspecto concomitante con el derecho al conocimiento en general se vincula a la idea de civilización, íntimamente ligada a los orígenes mismos del movimiento reformista, pues la cuestión civilizatoria se esgrimió de entrada como un límite infranqueable para ese movimiento.

Estoy aludiendo a la argumentación originaria que empleó Antonio Nores, director del diario clerical *Los Principios*, para invalidar el proceder de los reformistas que reclamaban su renuncia ante el accionar espurio que lo había llevado al cargo de rector de la universidad cordobesa; una argumentación en la cual Nores termina descalificando la petición de los estudiantes, entre otros motivos analizables, por “la incultura de su conducta” y por poseer “convicciones” que representaban “insultos a la civilización” (Federación Universitaria Argentina, 1941: 39). Más allá de ese significativo he-

cho puntual detengámonos tan solo en lo que los propios reformistas iban más tarde a entender por el término civilización, tras ese significativo enfrentamiento.

En tal sentido, la tradición reformista, pese a su apreciable iconoclastia —v. gr. la de “sobran ídolos”—, no parece mantener un escepticismo radical frente al concepto de civilización sino que opta en definitiva por resignificarlo y retomar las raíces bolivarianas y martianas.⁴¹² Se trata de una suerte de procedimiento ampliatorio como sucederá, en distinta medida, más pormenorizadamente, con la ciencia y las humanidades.

El reformismo introducirá una operación dialéctica de negar y afirmar. Por un lado, más allá de lo que pudo ocurrir en su praxis puntual, aquel movimiento se rehusó a identificar indisolublemente la civilización con una serie de expresiones tales como capitalismo, imperia- lismo, fascismo, oligarquía, latifundio, guerra, explotación social, tecnocracia, persecuciones y la misma legitimidad de la llamada civiliza- ción occidental. La tendencia predominante entre las filas reformistas tiende a asociar la causa civilizatoria con un *modus vivendi* desi- derativo, tal como el que podría llegar a plas- marse cabalmente en nuestra América Latina, con una justicia comunitaria que no reniegue de la matriz indígena.⁴¹³

En síntesis, una Latinoamérica que los insurrec- tos cordobeses y sus sucesores continentales concibieran sin andadores tutelares, conducida por una “nueva generación” y por un frente de trabajadores manuales e intelectuales que propicien una unión regional en los sentidos más diversos: desde el político, económico y jurídico hasta el moral y espiritual, para hacerse fuerte en la resistencia al expansionismo de Estados

Unidos y Europa. Con universidades cuyos egre- sados se propusieran poner en definitiva “sus conocimientos al servicio del proletariado”; con casas de estudios que en vez de “patentar doc- tores” se dedicaran a edificar la cultura nacio- nal, ennoblecida por un anhelo de mayor justi- cia para los “oprimidos de la tierra”.⁴¹⁴

Junto a su empeño para democratizar la socie- dad, el movimiento reformista bregó, desde sus mismos pasos, por una universidad que no fuera “oligárquica y aristocrática” (Guido, 1941: 384), que estuviese más volcada a la ciencia y en la cual se pudiera ir desterrando el dogmatismo y el favoritismo de las academias vitalicias, los círcu- los claustrales, la mera enseñanza libresca y “los programas inmutables”; en suma, aquello que, según condensaba el gran pensador peruano, José Carlos Mariátegui, eran “Puras teorías, pu- ras abstracciones; nada de ciencias de observa- ción y de experimento” (Mariátegui, 1941: 198).

Al mismo tiempo, se produjo un enfrentamien- to contra el profesionalismo utilitarista que convertía a la universidad en un organismo vegetativo expendedor de títulos, sin ninguna otra mira cognoscitiva ulterior. Existe toda una terminología burlesca, para seguir espigando, con la cual se intentó caracterizar ese extendi- do estado de cosas pedagógicas al que la Re- forma le salió al cruce apelando a expresiones burlescas como las de “los textitos-biblia”, “la fichología” o el “clericanallismo”, término este con el cual se ridiculizaba la cosmovisión esco- lástica dominante en naciones de fuerte inje- rencia católica en los estudios como fue el ar- quetípico caso colombiano.

El adalid del grito de Córdoba, Deodoro Roca, desde los nuevos aires que acompañaban la re- novación universitaria en su tierra, saldría a la palestra contra el trasfondo profesionalista:

Mientras subsista la odiosa división de las clases [...] las universidades [...] seguirán siendo lo que son, lo que tantas veces se ha

412 Sobre esa misma tradición y su entronque con los re- formistas, véase nuestra entrada “Horas americanas” en el *Diccionario del pensamiento alternativo*. Adenda (2015: 117-120).

413 Del Mazo, 1941, tomo I: 256, 450; tomo II: 40, 111, 150-151, 543; tomo 3: 48-49, 117, 253, 257, 314, 360, 451, 453-454, 467, 469, 490, 492, 493, 497, 554.

414 *Ibíd*em, tomo I: 19, 205, 224, 309, 446; tomo II: 141, 143, 190.

dicho de ellas: “fábrica de títulos”, o vasta cripta, en donde se sepulta el hombre que no puede llegar al Hombre. Por un lado, la ciencia hecha, la de segunda mano, lo rutinario, lo mediocre. Por el otro, la urgencia de macerarse cuanto antes para obtener el anhelado título. Y, como siempre ha acontecido, la inteligencia libre y pura estará ausente: la ciencia que se supera oficiará antes otros altares (Roca, 1941: 47).

De ahí el reclamo de los jóvenes estudiantes reformistas para llegar a cultivar una ciencia pura —con sus verdades ni esotéricas ni omnicomprendivas, sino relativas, graduales y contingentes— que les permitiera a todos acceder a nuevos caminos para penetrar en lo real tal como sería factible a través de la investigación sistemática, al estilo de lo que podría traer aparejado la implementación de una universidad-laboratorio y la adopción del seminario en lugar de las clases magistrales.

Sin embargo, el requisito de un conocimiento traslúcido no llegaría a representar, bajo el lente amplificado de la Reforma Universitaria, un fin último supremo y en sí mismo, sino una condición básica elemental pero incompleta, llegando incluso al punto de considerarse como errónea la convicción de que sólo basta con “hacer ciencia” sin más (García Austt, 1941: 256). Por añadidura, se cuestiona a “los egoístas de su ciencia y su especialidad” que desean “plasmear sabios, pero sabios esclavos y sumisos a los despotismos; sabios con las vértebras lo suficientemente elásticas para inclinarse, fácilmente, ante el poder y reclamar su pitanza vergonzante”. De ahí surgiría la siguiente preceptiva: “Hagámonos, primero, países justos, para hacernos, luego, países sabios” (Orrego, 1941).

Además del amor y la contracción al trabajo científico, junto a su indispensable metodología, había que amar asimismo las causas justas y plegarse a ellas, configurándose entonces una suerte de identificación entre saber y equidad. Una forma de saber que en resúmenes cuentas “no es mera ciencia o técnica sin condición ética” sino también “conciencia de sí, del ser nacional, del ser americano. Justicia

que es justicia social; liberación del Hombre en el Pueblo”, según adujo el antólogo principal del movimiento reformista, Gabriel del Mazo (1941).

Hacia la misma época (1938), ochenta años atrás, mientras se cuestionaba la “estéril tendencia de apartar a los hombres de ciencia del resto de la colectividad” (Sbarra, 1941: 460), también se ponía duramente en tela de juicio la figura impoluta del intelectual y de los profesionales, en tanto productos de una enseñanza científicista y deshumanizada asociable con una serie de personajes faunescos: “el abogado trapalón, el médico mercantilizado, el ingeniero de las medidas falsas, el farmacéutico curandero y el filósofo equilibrista que fabrica doctrinas y teorías *ad usum Delphini*”.

Por otra parte, se cita también a otro personaje que conocemos de cerca, “el estadista que encarcela o destierra a sus adversarios, que negocia la riqueza de su país a costa del hambre de sus conciudadanos, que se echa a la espalda la ley y los escrúpulos”, etcétera, etcétera... (Greca, 1941: 449).⁴¹⁵

No debemos ir muy atrás para ver cuál es el origen de dichas reivindicaciones en el campo intelectual reformista. El afán anterior por aunar ciencia y conciencia puede localizarse, entre otros referentes, en grandes científicos de extramuros como Einstein, Bertrand Russell o Nicolai, quienes fueron vistos por los jóvenes reformistas como hombres sabios que no menospreciaban el factor pasional, a diferencia de muchos colegas suyos que se guarecían en sus gabinetes y eran menospreciados como figuras reaccionarias (Di Filippo, 1941: 248).

A todo ello, en el orden interno local aparecían distintos planteamientos análogos: como la exigencia de Alejandro Korn de integrar la ciencia

415 No nos olvidemos que se estaba atravesando en esa época por la primera dictadura cívico-militar en la Argentina, la llamada “Década Infame”, producto de un golpe de Estado con olor a petróleo —como se decía—, con ollas populares, fusilamiento y deportación de anarquistas, con los primeros exilios docentes y otras lindezas similares.

a los valores axiológicos; la necesidad que establecía su discípulo idealista, Ripa Alberdi, de subordinar la ciencia a principios éticos; o el impulso intensificador que pretendía otorgarle Homero Guglielmini al estudio de las humanidades, con toda la peculiaridad epistemológica que ellas requieren.

Junto a los aspectos teóricos y especulativos se hallaban las elucubraciones para que la ciencia se adecue a la cultura y a la moralidad, sin cuya articulación no podía calificarse a nadie como maestro de la juventud (FULP, 1941: 132). Pero lo que más terminaría por rebelar (con b labial) a los reformistas era la problemática comunitaria y el imperativo categórico de dar por tierra con un sistema de privilegios, no mediante una justicia ciega —que escamotea la asimetría entre explotadores y explotados—, sino mediante la implementación de la justicia social, la cual podría llegar a representar ese ingrediente que Florentino Sanguinetti andaba buscando para enriquecer “el alma del humanismo” junto con la ciencia, la técnica y “la presencia de la multitud” (Sanguinetti, 1941: 314); una justicia social que, desde otra óptica, aparecía como puesta “al servicio de la cultura”, cuyo “sentido último y permanente” no podía ser otro, dialécticamente, que el de la misma justicia social (Soler, 1941: 511).

Todas estas disquisiciones nos llevan a revalidar una determinada imagen de la universidad, según advertía el propio Sanguinetti, como una casa vacía a ocupar con diversas ideas y mandatos, los cuales podríamos circunscribir por nuestra parte, en consonancia con el bagaje reformista. En lo que atañe a la universidad pública latinoamericana, tales ideas y mandatos constitutivos deberían cumplir con las siguientes exigencias:

- que resulten compatibles con los requerimientos regionales, que se llegue a la ciencia desde la realidad circundante y se defiendan tanto los intereses nacionales como los derechos humanos;
- que la ultraespecialización no vaya en detrimento de la visión panorámica de las cosas ni de una formación integral (“vida total”);

- que no dejen de fomentarse disciplinas tales como la sociología latinoamericana, según se planteó en el Primer Congreso de Estudiantes Iberoamericanos que tuvo lugar en México hacia 1931;
- que se tienda a crear en los estudiantes la conciencia de las injusticias y la voluntad de eliminarlas;
- que la ciencia y la cultura que se aprenda y se difunda no sea un instrumento opresor más sino sendas opciones apasionantes para restañar y dignificar los malestares mundanos y ambientales.

En conclusión, pese a que se ha oficializado con buen tino la conmemoración del Centenario de la Reforma Universitaria en el mismo país donde nació el movimiento reformista organizado, tales fastos han tenido un tenor episódico, porque esa noble tradición estudiantil no condice con las prácticas ni con las ideas que han aflorado con la restauración neoliberal, singularmente deficitaria en lo atinente al desarrollo científico; una requisitoria que hemos visto levantar muy alto por nuestras juventudes latinoamericanas, mucho antes de que en la ONU se hubiese postulado el derecho a la ciencia —a sus avances y aplicaciones— no sólo como otro derecho más sino como una parte sustantiva de los derechos humanos.⁴¹⁶

Si bien la misma Argentina puede ser tomada como un auténtico *leading case*, por lo que ha representado su devenir científico y su liderazgo académico en nuestra América,⁴¹⁷ ha surgido allí un movimiento corporativo que denuncia el fuerte retroceso experimentado, movimiento al cual se le ha sumado el apoyo de muchos científicos del mundo, entre ellos once premios nobeles, quienes han dirigido una carta al gobierno nacional señalando la posibilidad de provocar una nueva fuga de cerebros como fue la que produjo una análoga desregulación estatal (Jorquera, 2017).

416 Sobre el papel de la ONU en tal sentido, véase Salas (15 de junio de 2013).

417 Un panorama fidedigno sobre la evolución científica argentina puede verse en el trabajo de Vallejo (2016).

El problema de los fuertes ajustes presupuestarios y salariales, junto al imperativo de respetar la gobernanza democrática y autonómica de los organismos científicos y académicos, han sido tópicos cruciales en la demanda frente a las políticas llevadas a cabo también en otros casos ligados históricamente al movimiento reformista de tanta importancia como el de Brasil, donde multitudinarias marchas colectivas han salido en defensa de la enseñanza pública y las universidades estatales, mientras se intenta recortar allí por improductivos los estudios de filosofía, sociología y humanidades, lo cual dio también lugar a un fuerte rechazo mundial (Bär, 2019: 24; Gironde, 2019; Gortázar, 2019; Guerra y Campillo, 2019).

El derecho a las humanidades

Así como se han retomado las vertientes reformistas para plantear el derecho a la enseñanza superior como un bien público y comunitario que el Estado debe garantizar, tendrá este que preservar una suerte de derecho a las humanidades no sólo para que no sean retaceadas de los planes de estudio, como subproductos dispendiosos, obsoletos u ornamentales, sino para que ellas ayuden a incrementar nuestro bagaje crítico, identitario y emancipador; en definitiva, para facilitar la humanización del mundo y la sociedad frente al hegemonismo "neocon".

Traemos aquí a colación las alusiones más o menos explícitas con las que cabe englobar el derecho a las humanidades dentro de los derechos culturales como los proclamados por las Naciones Unidas junto a los políticos y sociales, o aludir a las referencias colaterales académicas que hemos mencionado sobre una suerte de derecho a las ciencias humanas. Con todo, una de las primeras citaciones nominales al derecho que aquí nos ocupa fue vertida, hace más de veinte años atrás, por Carlos Fuentes, cuando este —haciendo mención a la Facultad de Derecho de la UNAM donde el escritor mexicano alcanzó a graduarse en leyes— llegó a comentar que la gente de su generación pudo contar con tres grandes maestros que le legaron “un senti-

do de la justicia de la vida pública, del lenguaje social y de la inseparable pertenencia del *derecho a las humanidades*” (Fuentes, 1997).⁴¹⁸

Corresponde destacar también al programa alternativo sobre enseñanza superior encabezado por Eduardo Rinesi desde la Universidad de General Sarmiento, donde se cuestiona la concepción privatista y mercadofílica de la educación, se promueve la educación en sí misma como un derecho universal y se concuerda con posturas más de avanzada —ínsitas en la tradición reformista y actualmente en la propia Unesco— que plantean un extendido “derecho de universidad”. Dentro de ese equipo universitario, Diego Tatián ha hecho su propio aporte personal al traernos también a colación un nuevo derecho adicional: el derecho a las humanidades (Tatián, 2018).⁴¹⁹

Si admitimos semejante innovación propositiva —la del derecho a las humanidades—, detengámonos un poco en la manera en que podríamos entender esas humanidades: como valores o disvalores para incorporarlas o no a los planes de estudio oficiales, sin dejar por ello de acompañar algunas propuestas nucleares que apuntan a varias ideas centrales que deberían encarar las universidades estatales en un futuro cercano (en particular sus facultades de humanidades).

No se trata, por cierto, de mantener vivitas y coleando unas Humanidades con letra capitular frente a las ciencias sociales escritas si apenas en minúsculas, ni tampoco de preservar los estudios clásicos por sí mismos, según sostenía hasta una figura conservadora como Ortega y Gasset, en tanto “conocimientos de conocimientos, enseñanzas de enseñanzas, alimento enrarecido y de escasas [...] vitaminas con que ha pretendido nutrirse el Occidente durante siglos”, todo lo cual no pasaba de ser para Ortega como “una toxina aún operante en las entrañas de la vida europea” (Ortega y Gasset, 1948). El

418 Las bastardillas son nuestras.

419 El mismo Tatián ha venido reiterando en otros contextos el derecho en cuestión a las humanidades.

afán de ese tipo de humanidades, por aferrarse a un pasado moribundo, las asemejaría a la constanciación del disecador con el cadáver.⁴²⁰

Una negativa rotunda a refrendar esa clase de estudios también había sido expuesta medio siglo atrás, hacia 1896, por Miguel Cané, cuando llegó a sostener, con problemáticos afanes renovadores, al inaugurar como decano una de las primeras facultades de Filosofía y Letras latinoamericanas:

No creáis [...] que los esfuerzos y las tenacidades de labor que tengan por teatro nuestra modesta casa, tiendan, como en la vieja Sorbona o en la vetusta Salamanca, a desentrañar el sentido de una obscura frase de algún padre de la Iglesia más obscuro aún, o estudiar en un volumen *in folio* el uso de la coma en el romance del Cid (Cané, 1919).

Por otra parte, era una época en la cual imperaba el espíritu positivo, el experimentalismo, el cientificismo, la tecnofilia y el productivismo, con un fuerte *parti pris* contra el arte, la religiosidad y la metafísica como resabios primitivos que había que sepultar en una lucha sin cuartel, al estilo del combate gladiatorio que había que librar, pigmentocrática y eugenésicamente, ante las razas subalternas. Recargando las tintas, se aducía, por ejemplo que

Los ferrocarriles y las fábricas manufactureras han reemplazado con ventaja a los idilios y los sonetos [que se pensaba] más en encontrar la solución de un problema mecánico que en hallar una consonante para concluir felizmente un verso [o que] una vaca de carne y hueso [era] indisputablemente superior a alguna vaca pintada por algún Epaminondas de Ultramar (Wilde, 1956).⁴²¹

420 Un buen complemento a nuestra postulación, en la nota de Arturo Leyte (s. f.).

421 Esa tónica tecnocrática fue propulsada, entre otros, por una figura de mucho predicamento como Juan Bautista Alberdi, quien, desde el sansimonismo pronostica-

Volviendo ahora a nuestros días —con todo el aire análogo de familia que guardaría aquella época con el neoliberalismo y su mentalidad utilitarista—, no se trata de resucitar al periclitado monopolio filosófico del saber ni de otorgarle a las humanidades un tipo de racionalidad privilegiada que las tornaría en depositarias omnicomprendivas del sentido del mundo. Sin separar dicotómicamente las ciencias naturales de las humanas, busquemos la perspectiva interdisciplinaria, aunque sin permitir que se transpolaricen a las humanidades formas de trabajo y evaluaciones propias de otros sectores del conocimiento, tal como se intenta arrinconar hoy a las ciencias humanas en los organismos donde se establecen las pautas o modalidades que deben tener las investigaciones para su legitimación y acreditación (formas de citar, publicación en revistas en lugar del libro, etc.)

En una obra del filósofo español Emilio Lledó, que reivindica y pone bastante en su lugar el papel actual de las humanidades, si bien se tienen en cuenta las diferencias respectivas entre las ciencias de la naturaleza y las humanidades y el avance que las primeras han llevado a cabo en cuanto al progreso general, no por ello debe concluirse que las humanidades han quedado fuera de juego (Lledó, 2018); sobre todo si, como añadimos nosotros, no se toma al progreso ingenua o complacientemente, creyendo a pie juntillas que lo último supera siempre lo anterior y que por ello habría que abandonar por completo los sistemas filosóficos del pasado, dejándonos llevar por la premisa de la crisis operada en los grandes sistemas o en la misma idea de sistema como tal.⁴²²

ba que las vías férreas reemplazarán a los monasterios como agentes moralizadores y que la literatura, habiendo caducado en Sudamérica por su carácter ilusorio, sería sustituida ventajosamente por la ciencia, ver mi librito *Lucha de ideas en Nuestramérica* (2000: 20 y 22-23).

422 En un documentado manifiesto académico, “The humanities and the humanism of the future: need of sense, new anthropology and new ethics”, presentado en un encuentro de Unesco, Gabriella Bianco ha insistido en el diálogo inevitable que debe existir entre ciencia y humanidades si se quiere optar por un modelo civilizatorio más elevado.

Una especie de salida decorosa a ese intrínquil del progreso la ha insinuado, perdonando el barbarismo, un apreciado universitólogo Hans Steger, cuando recomendaba la formación humanística y a sus armas intelectuales para resistir la enajenación ideológica y la alineación cultural que representa la prédica por el crecimiento ilimitado, sin eliminar los contenidos educativos de la viejas elites sino en hacer accesible esos contenidos a todo el mundo, para neutralizar la ciega creencia en el progreso científico a ultranza, cueste con ello las vidas que cuesten (Steger, 1996). Una propuesta que, como ya vimos, ya estaba presente en el viejo ideario reformista, algo así como un rechazo al primado de la filosofía sobre la ciencia y la técnica, pero tampoco una ciencia sin ética ni conciencia.⁴²³

En otro nivel de análisis, vayamos a lo que se pregunta otro prestigiado universitólogo, Miguel Rojas Mix: cómo refrendar la decapitación de la cultura y las humanidades —salvo quizá en la universidad-mercado— cuando estamos viviendo aceleradamente una gigantesca fragmentación del saber junto a “la mutación epistemológica que representa el paso de la cultura del logos a la cultura del ícono”, del pictograma anestésico de la TV —identificable con muy poderosos intereses— al símbolo, que “recrea la memoria histórica” y se abre a lo imaginario, a la religión y a las mismas ciencias. Rojas Mix no deja además de advertir que “las Humanidades como disciplina y como acervo cultural constituyen la explicación y el mejor aporte de América Latina a la construcción de su propio futuro” (Rojas Mix, 2008: 64-65, 238-239).⁴²⁴

En esa análoga dirección de rescatar —para la misma edificación del conocimiento y hasta en

423 En la declaración final presentada por la CRES 2018 también se ha hecho alusión a la formación humanista y a una tecnociencia neutra o sin escala de valores: “Los universitarios de hoy, como los de hace un siglo, nos pronunciamos a favor de la ciencia desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común y los derechos para todas y todos”, <http://www.cres2018.org/uploads/ReformaIMPRESA1junio.pdf>, p. 11.

424 Sobre humanismo y universidad, puede consultarse el fructífero libro de Calderón España, *Universidad y aprendizaje. Teoría, interpretación, perspectiva* (1917: 83-96).

guía pragmática para la acción— el alcance fundante que han tenido las humanidades—, cómo no preguntarnos también nosotros mismos, desde los aportes originales efectuados en nuestra América, por qué no enfatizar más, en vez de dejar casi al margen de la currícula, la importancia (autoctonista y mundial) que han traído consigo expresiones como la filosofía de la liberación, en educación la propia reforma universitaria y la pedagogía del oprimido, en economía la teoría de la dependencia y los planteos cepalinos, o en literatura el modernismo, el realismo mágico y hasta el mismo género ensayístico, haciendo hincapié con esta proposición en el primer señalamiento o módulo temático.

Una segunda propuesta personal apunta a la inclusión en los planes metódicos de estudios una serie de nutridos movimientos radicalizados que sobrepasan sus pertinentes matrices doctrinarias —decimonónicas o contemporáneas— para asociarse con eclosiones callejeras permanentes por parte de activistas y militantes etarios, del género o ecologistas. Me estoy refiriendo a agrupaciones contraculturales que, si bien cuentan con diversas raíces precedentes, han levantado o retomado la causa de un pensamiento y una praxis alternativas frente al llamado pensamiento único o al consumismo y que pueden englobarse dentro de cosmovisiones juvenilistas, feministas o preservacionistas; cosmovisiones cuya incorporación a la enseñanza pública terciaria constituye un *leitmotiv* de máxima vigencia en cuanto a su examen riguroso y su consiguiente divulgación tanto por parte de las humanidades como de las ciencias en general.

Asimismo, habría que añadir otra inquietud más: la de sopesar la importancia de incorporar en plenitud a los materiales orgánicos educativos diversas expresiones estudiantiles, como los congresos académicos, los manifiestos corporativos o las revistas de esa procedencia sectorial que han permanecido en un cono arcaico de penumbra.⁴²⁵

425 Como fueron publicaciones periódicas chilenas al estilo de *Claridad* o *Juventud*, marginadas de repertorios educacionales en ese mismo país como ha resultado el ya clásico estudio de Labarca (1939).

Por último, me permito puntualizar una doble conveniencia operacional que va más allá de los contenidos específicos requeridos para una enseñanza humanística. Me estoy refiriendo por una parte al propio humanismo como tal y no a aquella concepción de corte renacentista o al llamado canon occidental que ha sido cuestionado por su perspectiva intelectualista, euro-peísta, etnocéntrica y robinsoniana, sino más bien a lo que pensadores como el venezolano Ernesto Mayz Vallenilla han calificado de humanismo político, que más que un ismo teórico, ha sido expuesto como una actitud existencial: la de vivir comprometido, según un alto grado de moralidad que nos lleva a defender visceralmente la dignidad de la persona (Vallenilla, 1967: 67-79). El teólogo de la liberación Leonardo Boff también se ha expedido en esos lineamientos: “crear una visión humanista del mundo [...] va a significar un nivel más alto de la población en su condición de ciudadana [...] A la desesperación y al desencantamiento [...] hay que contrarrestarlos con motivos que nos hagan descubrir razones para seguir viviendo” (Boff, 2007).

Ya casi *off the record* se nos ocurre proponer, contra tanto recortador del derecho irrestricto a la educación —esos insufribles momios, pelucos o humanoides de las capas dominantes o fantasiosamente identificados con ellas—, que para humanizar verdaderamente a los estudios superiores resultaría imprescindible la integración a ellos de todo un conglomerado social profundamente marginado: los trabajadores, los pobres, quienes viven muy alejados de los centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, discapacitados, migrantes, refugiados, privados de libertad y carenciados o vulnerables en general.⁴²⁶ Y el detalle aclarato-

426 Ciertamente, el ideal de una educación terciaria sin cortapisas se contraponen a posturas oficiales reaccionarias que, mientras han ido cercenando el presupuesto educativo, han llegado a argüir que el acceso a la universidad está reñido con la pobreza; un *parti-pris* como el de la prédica pinochetista para restringir el derecho público a la educación elemental, según ha observado Carlos Ruiz Schneider en su trabajo sobre el “modelo” educativo chileno publicado en el libro colectivo *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (2001).

rio que faltaba: dicha apelación no pasa de ser aquí algo retórico y redundante, porque ya había sido prevista y enunciada en la propia Declaración de Cartagena en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), en 2008,⁴²⁷ por lo cual, más allá de las hipotéticas paternidades, no cabe más que repostularla como una poderosa idea-fuerza o un desiderátum supremo.⁴²⁸

Recordemos por fin los aniversarios de distintas utopías vivenciadas, junto al de la Reforma Universitaria, el Mayo Francés o la noche de Tlatelolco, para que, según traían esos grandes sucesos a colación, vaya cesando el verticalismo en nuestras sociedades y en las mismas instituciones universitarias, por más que nos pasemos todo el tiempo invocando en ellas a la democratización.

En la CRES 2008 se llegó a rememorar como broche de oro el discurso pronunciado por Gabriel García Márquez al recibir el Premio Nobel (en 1982), donde García Márquez se contrapuso a la sanguinaria violencia que se registra en la historia y afirmó la necesidad de avanzar hacia “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.⁴²⁹ Estaríamos así con toda una toma de partido contra quienes, como José Joaquín Brunner,⁴³⁰ se han plegado al discurso neolibe-

427 <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracio%C%81n%20CRES%202008.pdf>

428 Entre otros referentes, confróntese también el proyecto de Amador Savater sobre la creación de un espacio comunitario tan abierto como el de la Universidad Nómada, véase <http://eipcp.net/transversal/0508/universidadnomada/es> y <https://www.ateneucandela.info/node/413>.

429 <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracio%C%81n%20CRES%202008.pdf>

430 Brunner sería un típico intelectual de esos que el escritor chileno José de la Fuente calificó de “abducidos”, aquellos que fueron progresistas y terminaron fusionados con el *statu quo*, pasando a ser de incendiarios a bomberos, como sentenció el gran Ingeniero. Según sostuve en mi libro *La contracultura juvenil*, Brunner, entre otros

ral sobre el crepúsculo de las utopías y contra quienes han extendido ese certificado de defunción a la misma universidad, a diferencia de lo que ha representado la tradición reformista no sólo en sus ideas sino hasta en la tendencia a revertir, con su propio accionar, el lapidario diagnóstico sobre los cien años de aislamiento en nuestra América, y trastocarlos en cien años de solidaridad.⁴³¹

Anexo: el reconocimiento mundial al Grito de Córdoba

El llamado “Grito de Córdoba”, con el cual irrumpió la Reforma Universitaria en esa ciudad mediterránea hacia junio de 1918 y repercutió

asuntos, desestima que la racionalidad pueda existir fuera de Occidente y del espíritu capitalista, mientras pondera la visión simplista sobre la Reforma Universitaria de Portantiero, a cuya obra le atribuyó “una amplia recolección documental”, desconociendo que ese autor se limitó a reproducir los clásicos materiales recopilados por Del Mazo. A pesar de haber sido el propio Brunner un dirigente reformista, no deja de atribuirle a ese movimiento un carácter exaltado y aplaude el supuesto sesgo apolítico que habría alcanzado el estudiantado en los noventa, y adhiere al modelo utilitarista y pro mercado de la desregulación estatal, de economías competitivas e integradas al mundo. Antes de eso ya había lapidado la retórica obsoleta de la “universidad libre y gratuita”, hasta terminar desestimando más tarde, desde el “club de los tecnócratas”, las cruciales y reprimidas manifestaciones estudiantiles chilenas por la gratuidad de la enseñanza —de las que también nos ocupamos en aquel volumen— como productos narcisistas del infantilismo de izquierda (1985: 11 y 12; 1990: 34 y ss., 173 y 177).

431 En tal sentido, podríamos también sugerir, ante la convocatoria de la CRES 2018 en torno a la elaboración de un nuevo manifiesto sobre la enseñanza superior, al cumplirse el Centenario de la Reforma Universitaria y su *Manifiesto Liminar*, que en cualquier nuevo documento de ese estilo no debe prescindirse de la función utópica que tiene que reunir la universidad pública y que, por ello resultaría más adecuado mantener el potencial del 18, sin descartar el grado de actualización y profundización que el manifiesto originario requiera, con todas sus banderas complementarias a las fundacionales. No habría entonces que obviar que la mayoría de las propuestas para reemplazar el *Manifiesto Liminar* han provenido de intereses privatizadores y contrarreformistas como tales, según llegamos a acotar en respuesta a un reportaje efectuado durante una época signada por el auge neoliberal: *Página 12*, 29 de junio de 2018, <https://www.pagina12.com.ar/124980-cien-anos-de-solidaridad>.

sensiblemente en el ámbito iberoamericano, tuvo sus correlatos homónimos en los gritos independentistas proferidos durante las guerras emancipadoras, entre 1809 y 1868, de Bolivia a las Antillas, o en el grito campesino de Alcorta en la misma Argentina, ya a comienzos del siglo XX. Por una parte, aquel primigenio estallido estudiantil llegaría a ser visualizado como una nueva empresa común de los países latinoamericanos tras una centuria de aislamiento, mientras que la misma Reforma Universitaria alcanzaría el estatuto de un gran movimiento sociopolítico y cultural que integra la historia de las ideas alternativas y humanistas.

Más allá de su significado epocal e histórico, el movimiento estudiantil cordobés ha sido destacado modélicamente durante las sucesivas Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) auspiciadas desde 1996 por un máximo organismo mundial en la materia, como es la Unesco y su establecimiento ad hoc: el IESALC. Allí se ha llegado a considerar, como *ultima ratio* existencial, el significado de ese movimiento en sí, por encima de su vasta proyección: no sólo como afirma una declaración de la CRES en nuestro continente sino también en la misma España.

Entre los espacios educativos de mayor representatividad donde fue distinguido el Grito de Córdoba y sus derivaciones supralocales se encuentra el ya mencionado IESALC, un organismo de la Unesco cuya misión fundamental declarada consiste en promover y transformar la educación terciaria regional para que esta se oriente hacia un desarrollo humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos.⁴³²

El IESALC ha impulsado, entre otras acciones, diferentes encuentros continentales, que le otorgaron un relieve especial a la Reforma Universitaria a través de varias conferencias regionales sobre educación superior.

432 http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=1406&lang=es

La primera de ellas se celebró en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996 y en la parte alusiva de su declaración final se efectuó la siguiente evocación:

Recordando que en América Latina, la Reforma de Córdoba (1918), aunque respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, se destacó por impulsar un movimiento de democratización universitaria, insistiendo en la implantación de vínculos amplios y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, principio que hoy reaparece guiando el proceso de transformación en marcha de la educación superior en la región, concebido como un fenómeno continuo y destinado a diseñar un esquema institucional original y adecuado a las necesidades actuales y futuras de sus países.⁴³³

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) fue celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, del 4 al 6 de junio de 2008. Además de establecerse allí las características centrales de ese nivel educativo,⁴³⁴ de cuestionar a sus opositores (la universidad mercado)⁴³⁵ y

433 <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>

434 “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”, <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>.

435 Las “corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho”, *ibídem*.

denunciar algunos casos específicos de estos,⁴³⁶ se reconoció de antemano el ascendiente en cuestión: la misma Reforma de Córdoba, “cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad”.⁴³⁷ Por otra parte, entre los modelos educativos informales especialmente indicados por esa CRES se encuentra “la experiencia de las Universidades Populares de los inicios del reformismo universitario”.⁴³⁸

Por último, también en la tercera conferencia regional (2018) se postuló como uno de sus objetivos principales:

Reflexionar sobre el legado de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, resignificando el compromiso con una universidad autónoma, crítica, democrática, participativa, con libertad académica y una visión latinoamericana sensible a los requerimientos de nuestras sociedades. Este legado es marco de referencia para construir una educación superior abierta a la cooperación y a la integración de América Latina y el Caribe, para alcanzar un futuro de prosperidad y buen vivir para nuestros países.⁴³⁹

Entre los ejes temáticos del mismo encuentro puede hallarse una sección específica sobre la misma Reforma Universitaria y sobre la eventual redacción de un nuevo manifiesto para la

436 Como los de la OMC: “La incorporación de la educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional”, *ibídem*.

437 *Ibídem*.

438 *Ibídem*.

439 <http://cres2018.org/cres-2018/objetivos>

educación superior latinoamericana. Tal eje temático ha sido montado en torno a fundamentos de este tenor:

Se destacarán las amplias repercusiones de la Reforma de Córdoba en América Latina tomando en cuenta el mensaje liberatorio elocuentemente expresado en su *Manifiesto* que [...], además de impulsar la democratización de las instituciones, la libertad de cátedra y la gratuidad de la enseñanza, constituyó la plataforma básica de incontables movilizaciones estudiantiles en defensa de la autonomía universitaria y contra las dictaduras. [...] nuestra labor procurará conjugar pasado y presente para construir universidades en las que el acervo histórico cultural del legado de 1918 [...] pueda servir como caja de herramientas a la Educación Superior en América Latina.⁴⁴⁰

En resumidas cuentas, las finalidades básicas que la Unesco ha acuñado y sustenta como metas para la universidad fueron adelantadas por el movimiento reformista latinoamericano a través de miles de páginas escritas por nuestras juventudes idealistas en medio de vigiliadas, persecución, cárcel, exterminio y desapariciones. Estamos haciendo alusión textual a los siguientes objetivos institucionales propugnados por aquel máximo organismo rector, tanto para el área intrínsecamente académica como para su costado comunitario: elaboración de conocimientos nuevos (investigación creativa); formación de personal altamente calificado (enseñanza y comunicación); prestación de servicios a la sociedad (extensión civil); función ética (crítica social).

440 <http://cres2018.org/ejes-tematicos>. El coordinador de ese eje, Rafael Guarga, ha presentado un documento propositivo (<http://www.cres2018.org/uploads/Eje%20REFORMA.pdf>) que sería finalmente incorporado a un libro de CRES por él mismo compilado a posteriori: *A cien años de la Reforma Universitaria. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*, en el cual se incluye un sesudo capítulo inicial de César Tcach titulado "La Reforma de Córdoba: Caleidoscopio de ideas y laboratorio de experiencias en América Latina y el Caribe", <http://www.cres2018.org/uploads/ReformaIMPRESA1junio.pdf>.

Referencias bibliográficas

Albornoz, M. (2013). Los intelectuales y el espacio público. *Diálogo con Roberto Follari. Íconos. Revista De Ciencias Sociales*, 0(34), pp. 117, doi: 10.17141/iconos.34.2009.329.

Arabeity Irigoyen, N. (15 de febrero de 2019). Justicia de Transición en Uruguay: análisis desde la teoría crítica de los derechos humanos. Recuperado de <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/4500> [fecha de consulta: 13 de junio de 2019].

Bär, N. (23 de mayo de 2019). Cabildo abierto. *La Nación*.

Biagini, H. (2000). *Lucha de ideas en Nuestramérica*. Buenos Aires: Leviatán.

(dir.) (2015). Horas americanas. *Diccionario del pensamiento alternativo*. Adenda (pp. 117-120). Buenos Aires: Biblos.

(2018). *La Reforma Universitaria y nuestra América*. Buenos Aires: Octubre. Otra edición paralela por la Universidad de San Carlos, Guatemala.

Biagini, H. y De Bernard, F. (2017). *Diccionario crítico de la globalización*. Buenos Aires: GERM-Biblos.

Bianco, G. The humanities and the humanism of the future: Need of Sense, New Anthropology and New Ethics. *CECIES*, <http://cecies.org/articulo.asp?id=604>.

Boff. (2007). biblioteca.clacso.edu.ar. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/dei/20120706095935/humanidades.pdf.

Botero, M. E. (9 de febrero de 2019). Los nuevos derechos humanos que despertarán las conciencias. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/los-nuevos-derechos-humanos-que-despertaran-las-conciencias/> [fecha de consulta: 3 de junio de 2019].

- Brunner, J (1985). *Universidad y sociedad en América Latina*. Caracas: CRESALC.
- (1990). *Educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FCE.
- Calderón España, O. (1917). *Universidad y aprendizaje. Teoría, interpretación, perspectiva*. Guatemala: Universidad de San Carlos.
- Campillo, A. y Guerra M. J. (13 de junio de 2019). No hay democracia sin pensamiento libre. *El País*, p. 24.
- Cané, M. (1919). *Discursos y conferencias*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Chapman, J. W. y Wyndham, J. (14 de junio de 2013). A Human Right to Science. *Science Mag*. Recuperado de <https://science.sciencemag.org/content/340/6138/1291> [fecha de consulta: 3 de junio de 2019].
- CLACSO. (21 de noviembre de 2018). Foro: La ciencia, un derecho humano. Recuperado de https://www.clacso.org.ar/conferencia2018/foros_actividades.php?foro=47&idioma= [fecha de consulta: 3 de junio de 2019].
- Del Mazo, G. (1941). *La Reforma Universitaria*. Una conciencia de emancipación en desarrollo (1938). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III (p. 186). La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- Demenchonok, E. (2008). Moral Emergente. En H. E. Biagini y A. A. Roig (comps.), *Diccionario del pensamiento alternativo* (pp. 343-346). Buenos Aires: Biblos.
- Di Filippo, L. (1941). La agitación universitaria (1927). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- Di Tella, T, et ál. (2001). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Emecé.
- Federación Universitaria Argentina (1941). Actas de la Sesión Extraordinaria de la FUA del 18 de junio de 1918. En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, vol. I. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- Follari, R. (2008). *La selva académica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Fuentes, C. (1° de marzo 1997). *Ignacio Chávez: 1897-1997*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=8219> [fecha de consulta: 3 de junio de 2019].
- FULP (1941). Manifiesto al pueblo (1919). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo I. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- García Austt, E. (1941). La nueva universidad y la Reforma Universitaria de fondo (1932). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- Gasset, J. O. (1948). Prospecto del Instituto de Humanidades. *Revista de Occidente*, pp. 144 y 145.
- Girondo, A. L. (19 de mayo de 2019). Los presidentes le colman las calles de gritos a Bolsonaro. *Tiempo Argentino*, pp. 22 y 23.
- Gortázar, N. G. (13 de mayo de 2019). Bolsonaro ataca la ciencia y la universidad pública de Brasil. *El País*, p. 24.
- Greca, A. (1941). “camino que debe seguir la Reforma (1938). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- Guido, A. (1941). Definición de la Reforma Universitaria (1932). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- Ilenca, M. y Andorno, R. (26 de abril de 2017). Towards new human rights in the age of neuroscience and neurotechnology. Recuperado de <https://lssjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40504-017-0050-1> [fecha de consulta: 3 de junio de 2019].

Jorquera, M. (28 de junio de 2017). Un freno al recorte en ciencia. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/46781-un-freno-al-recorte-en-ciencia> [fecha de consulta: 3 de junio de 2019].

National Geographic (2018). La ciencia, un Derecho Humano. Recuperado de https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/actualidad/ciencia-derecho-humano_13442/1.

ONU (2019). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/articulo-27>.

Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

Leyte, A. (s. f.). El territorio de las humanidades. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2012/01/05/opinion/1325718012_850215.html [fecha de consulta: 3 de junio de 2019].

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Madrid: Taurus.

Mancisidor, M. (2017). El derecho humano a la ciencia: un viejo derecho con un gran futuro. *Anuario de Derechos Humanos*, (13), doi: 10.5354/0718-2279.2017.46887, pp. 211-221.

Mariátegui, J. C. (1941). La Reforma Universitaria (1928). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.

Mayz Vallenilla, E. (1967). *De la universidad y su teoría*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Muñoz Fernández, A. (2017). Mikel Mancisidor: “La ciencia está en el corazón de los derechos humanos desde el principio”. Recuperado de <https://www.elboletin.com/noticia/159540/contraportada/mikel-mancisidor:-la-ciencia-esta-en-el-corazon-de-los-derechos-humanos-desde-el-principio.html>.

Orrego, A. (1941). “Cuál es la cultura que creará América” (1928) en G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria* (tomo III, p. 186) La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2019). Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>, artículo 15.

Quiñonez, A. (2018). Investigación y derechos humanos en la época de la pragmatización de las ciencias sociales. *Rebelión*. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=244425>.

Roca, D. (1941). Servidumbre de la cultura (1926). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.

Roig, A. (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza: EDIUNC.

Rojas Mix, M. (2008). *Alma mater. La universidad latinoamericana; perspectivas y compromisos para el siglo XXI*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Salas, J. (15 de junio de 2013). El acceso a la ciencia y sus beneficios, un derecho humano ignorado. Recuperado de <http://esmateria.com/2013/06/15/el-acceso-a-la-ciencia-y-sus-beneficios-un-derecho-humano-ignorado/>.

Sanguinetti, F. (1941). Reforma y contrarreforma en la Facultad de Derecho UBA (1926). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.

Sbarra, N. (1941). La Reforma Universitaria: evocación y presencia (1938). En G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.

Schlegel, V. (2019). Penser avec le droit. *Tracés*, (27). Recuperado de <https://journals.openedition.org/lectures/16824>.

Schnaider, R. (2001). Educación, universidad y política en Chile. En F. Naishtat, A. M. García Raggio y S. Villavicencio (comps.), *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* (págs. 105-118). Buenos Aires: Colihue.

Shaheed, F. (14 de mayo de 2012). The right to benefit from scientific progress and its applications. Recuperado de <https://www.ohchr.org/EN/Issues/CulturalRights/Pages/benefit-fromscientificprogress.aspx> [fecha de consulta: 3 de junio de 2019].

Soler, S. (1941). Qué es la Reforma (1930), en G. del Mazo (comp.), *La Reforma Universitaria*, tomo III. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.

Steger, H. (1996). La formación humanística en la sociedad industrial moderna. En R. M. (ed.), *Desafíos de la universidad contemporánea* (págs. 15-44). México: UNAM.

Tatián, D. (2018). La Reforma Universitaria en disputa. En E. Rinesi, N. Peluso y L. Ríos, *Las libertades que faltan* (pp. 44-45). Los Polvorines: UNGS.

Vallejo, G. (2016). La política de la ciencia. En H. Biagini y G. Oviedo (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina contemporánea. Derechos humanos, resistencia, emancipación*. Tomo III (pp. 85-102). Buenos Aires: Biblos.

Wilde, E. (1956). *Tiempo perdido*. Buenos Aires: Librería del Colegio.