



Jaqueline Vassallo Decorriendo el velo de la presencia femenina en la Universidad Nacional de Córdoba (1884-1920). Natalia Bustelo Construir una universidad científica y social. Los proyectos institucionales de los primeros reformistas argentinos (1918-1923). Ernesto Villanueva y Aritz Recalde Reformistas radicales y reformistas peronistas: debates parlamentarios y nueva legislación entre 1946 y 1955. Manuel Gil Antón La universidad hoy: un viaje a la incoherencia. Roberto Follari Repensar la Reforma: un epitafio para la cátedra.

p u e s " e d l u n t a m s b i é
d i p o s r n a l c a y i o f u i q u é g u o i e c a e n n
ard me t i e n e a l l i e c n s a n i r i p a n v a l f r i o n a s a
s i e i m r o e n t a e s l i e c a n b l a a n e h n e s y e s a s l i m o m v e z
e a p o n e n t a e s l a e r n l n d i s i a v i s e l e g o m s e p a o n z
n o s d e a l h a r s q d c h a l s o p a i s d e a a r n o e t l s
l i n i a c s o k e s e u e n i e f n o n f r à ó q R - i n s o n a t d
a n m o c a s ó n d e e i l g n a s i c l i s g p a r r s m n h e i t r i a n y
a n o a c a m r q p e l q u a i l i u í g v i e a e r n d a n o n h e r l e a n a u e
t o r i l h a l o x e s : l i v o a a r v o d a e d s e n a i o s l d p r d i e o s y a
e x t o e a t v i i o r e i l r e s e a n o c s : a e d a l i o n u n c n o b o c e
a d é m i e s q u e d e e t e o d s n e a d e j a e s s e d s o r n a d n m
e s d e s d e m e d i a

Pensamiento Universitario

#18

Pensamiento Universitario

COMITÉ DE REDACCIÓN

Martín Aiello
Daniela Atairo
Pablo Beneitone
Victoria Kandel
Lucas Krotsch
Laura Rovelli
Martín Unzué
Daniela Perrotta
María Paula Pierella
Roxana Puig

CONSEJO ASESOR

Sonia Alvarez de Trogliero
Sonia Araujo
Alcira Argumedo
Fernanda Beigel
Denis Baranger
Ana Barletta
Enrique Barés
Dora Barrancos
Antonio Camou
María Caldelari
Sandra Carli
Paula Carlino
Adriana Chiroleu
Cayetano De Lella
Gabriela Diker
Gloria Edelstein
Ana Fanelli
Roberto Follari
Juan Carlos Geneyro
Diego Hurtado de Mendoza
Edith Litwin +
Ernesto López
Mónica Marquina
Carlos Mazzola
Carolina Mera
Estela Miranda
Marcela Mollis
Marta Panaia
Augusto Pérez Lindo
Carlos Pérez Rasetti
Marcelo Prati
Carlos Prego
Adriana Puiggrós
Claudio Suásnabar
Emilio Tenti Fanfani
Leonardo Vaccarezza
Mariana Versino
Ernesto Villanueva

COLABORACIONES EN EL EXTERIOR

Rodrigo Arocena (UDELAR)
Carlos Alberto Torres (UCLA)
Daniel Levy (Suny)
Víctor Manuel Gómez
Campos (UNC - Colombia)
Luis Antonio Cunha (UFRJ-BR)
Carmen García Guadilla
(CENDES-Venezuela)
Adrian Acosta Silva
(Universidad de
Guadalajara - México)
Manuel Gil Antón
(Colegio de México)

DISEÑO GRÁFICO

Hernán de la Fuente
www.hernandelafuente.com.ar

ILUSTRACIONES

Federico Joselevich Puiggrós
www.federicojoselevich.com

Pensamiento Universitario®
es una publicación
independiente de
periodicidad anual.
La revista no se hace
cargo de las opiniones
contenidas en los artículos,
que corren por cuenta exclusiva
de sus autores.

SUMARIO

Presentación _____ PAG. 9
POR JUAN CARLOS GENEYRO

● ARTÍCULOS

Decorriendo el velo de la presencia femenina
en la Universidad Nacional de Córdoba (1884-1920) _____ PAG. 15
POR JAQUELINE VASSALLO

Construir una universidad científica y social. Los proyectos
institucionales de los primeros reformistas argentinos (1918-1923) _____ PAG. 28
POR NATALIA BUSTELO

Reformistas radicales y reformistas peronistas:
debates parlamentarios y nueva legislación entre 1946 y 1955 _____ PAG. 44
POR ERNESTO VILLANUEVA Y ARITZ RECALDE

● ● ENSAYOS

La universidad hoy: un viaje a la incoherencia _____ PAG. 59
POR MANUEL GIL ANTÓN

Repensar la Reforma: un epitafio para la cátedra _____ PAG. 68
POR ROBERTO FOLLARI

● ● ● CRÓNICAS

Un Centenario en disputa: balance provisorio de la CRES 2018 _____ PAG. 75
POR YAMILE SOCOLOVSKY

● ● ● ● RESEÑAS

MAURO BENENTE (COMP.) (2018). *La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos*. 1ª ed, José C. Paz: Edunpaz. _____ PAG. 79
POR MICAELA BATTISACCHI

ANTONIO CAMOU, MARCELO PRATI Y SEBASTIÁN VARELA (COORDS.) (2018).
¿Ya votaste?: experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP. La Plata: EDULP. _____ PAG. 83
POR AGUSTINA LUQUES

RINESI, EDUARDO; PELUSO, NATALIA Y RÍOS, LETICIA (COMP.) (2018).
Las Libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918. _____ PAG. 88
POR MARÍA LUZ PRADOS

VILLANUEVA, E. (2019).
Universidad y Nación: asignaturas pendientes. _____ PAG. 92
POR JULIÁN DÉRCOLI

PRESENTACIÓN

POR JUAN CARLOS GENEYRO

Hace poco más de 25 años, en noviembre de 1993, se publicó el primer número de la Revista Pensamiento Universitario dirigida por Pedro Krotsch; distinguido académico y amigo entrañable. En su Presentación, apuntó entonces algunas notas sobre la situación y desafíos de la universidad argentina, entre las cuales pueden destacarse las siguientes: una reconfiguración del papel del Estado y de sus relaciones con las universidades; renovadas demandas sociales; un contexto intelectual caracterizado por la fractura de la memoria y por la debilidad de los instrumentos conceptuales disponibles para comprender los problemas que confrontaba la propia universidad, lo que demandaba en su opinión actualizar la reflexión teórica y fundar los juicios sobre su acontecer con más información empírica. Advertía, además, que si bien la universidad en Argentina se había multiplicado institucionalmente a partir de los años 60', así como su matrícula, no hubo una ampliación significativa de sus comunidades científicas ni una actualización de sus estructuras

académicas y curriculares, como tampoco generó un mayor autoconocimiento como *organización compleja*.

También, señaló que fue a partir de la Reforma de 1918 que comenzó a perfilarse un modelo latinoamericano de universidad; modelo que orientó el quehacer universitario durante décadas, para señalar luego que los procesos de globalización le requerían ahora *la construcción de un discurso alternativo a la matriz conceptual que hace de la empresa y del mercado el supuesto único de toda racionalidad*. Reivindicaba, además, la autonomía de la universidad y su independencia de *los poderes económicos, políticos y religiosos*; así como el pensamiento crítico y la necesidad de generar una visión estratégica de largo plazo que atendiera a los grandes retos de presente y los aún inciertos del futuro.

Desde ese contexto, planteó que la Revista pretendía contribuir al pensamiento y a la reflexión para un mayor y mejor autoconocimiento de la universidad y de sus actores, indagando en todas aquellas problemáticas pro-

pías de sus actividades y sus relaciones con el entorno social, así como ser un instrumento y un estímulo para la investigación. Sin duda que ambos propósitos fueron logrados en gran medida a través de los distintos números de la Revista y, gracias al impulso decidido y reiterado que realizaron Pedro y otros colegas mediante la organización y desarrollo de varios encuentros de un seminario de alcance nacional y luego internacional, que tuvo como eje principal convocante el de la Universidad como Objeto de Investigación. Su tesón y pasión –acompañado por el Comité de Redacción y particularmente por María Caldelari– les permitió sobrellevar y superar más de una vez, me consta, las dificultades de financiamiento para mantener la calidad académica y la periodicidad de la Revista sin tener que adscribirla y hacerla dependiente aunque solo fuera en términos financieros de una universidad; más allá de que tuvo varios ofrecimientos al respecto. Una decisión que realza aún más su legado y que a mi entender sería conveniente reafirmarlo. Ahora se reinicia la Revista con un renovado Comité de Redacción: Lucas Krotsch –que estuvo a cargo de la administración desde el primer número– y un grupo de jóvenes académicos de reconocidas trayectoria estarán a cargo de recoger ese legado y seguir enriqueciendo el excelente conjunto de trabajos, entrevistas, informaciones y reseñas que ha ofrecido Pensamiento Universitario. No dudo que así será. Para ellos un decidido apoyo y mi agradecimiento por invitarme a participar en el presente número.

A partir del lúcido diagnóstico presentado en la Introducción del primer número de esta Revista, se sucedieron principales hechos que reconfiguraron el sistema universitario argentino y su desarrollo: por un lado, la promul-

gación de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995, que estableció pautas e instancias de funcionamiento tendientes a una reorganización sistémica de las instituciones universitarias nacionales y de las privadas, interrelacionando algunas organizaciones existentes con otras nuevas, como también una instancia encargada de favorecer una planificación regional del desarrollo de la educación universitaria, así como una agencia encargada de propiciar un aseguramiento de la calidad de la educación universitaria. Así, por ejemplo, el Consejo de Universidades, integrado por rectores de universidades públicas y privadas designados por sus respectivos Consejos; los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Los procesos de evaluación institucional de las universidades, así como los propios de la acreditación de las carreras de grado incluidas en los preceptos del art. 43 de la LES; y los referidos a los proyectos de nuevas carreras y carreras en funcionamiento de posgrado, han registrado un crecimiento sostenido a lo largo de los años. El funcionamiento de los CPRES, por su parte, merecería una revisión de sus propósitos, así como de su funcionamiento y de sus resultados en las distintas regiones. Cabe apuntar que en los primeros años del presente siglo hubo varios intentos de modificación o sustitución de la LES, pero ninguno de ellos prosperó. Posiblemente en un futuro más o menos cercano haya otras iniciativas al respecto; de ser así, puede ser motivo para que haya una línea de trabajo de la Revista sobre los temas que pudiera abarcar una posible modificación o sustitución de la Ley vigente.

Desde principios de los años 90s se continuó con la creación de nuevas universidades nacionales; sin duda, uno de los hechos más trascendentes para el sistema universitario desde aquel entonces. En 1993 había 29 universidades nacionales con una matrícula de poco más de 700.000 estudiantes; en tanto que en la actualidad hay 60 instituciones universitarias nacionales, más 63 universidades privadas; y la matrícula alcanza a poco más de 2 millones de estudiantes; la mayor parte de ellos cursan sus estudios en universidades nacionales.

Hay que decir que la creación de estas nuevas universidades nacionales contribuyó significativamente para que vastos sectores de la población, hasta entonces postergados, tuvieran más y mejores posibilidades de acceder a la educación universitaria. Conviene destacar al mismo tiempo que diversos entornos sociales se han beneficiado –no sólo en términos culturales sino también socio-económicos– de los procesos de su creación y desarrollo allí donde fueron instaladas. Cabe agregar que dicha expansión universitaria fue acompañada por más carreras de pregrado, grado y posgrado, junto con el desarrollo de nuevos campos disciplinares así como la afiliación y dignificación de saberes y prácticas profesionales hasta entonces relegadas del ámbito universitario; otro hecho a tener en cuenta para indagar sobre su incidencia en las organizaciones que los albergan así como sus contribuciones al desarrollo científico, tecnológico y cultural.

Esta sostenida expansión de la universidad pública en términos institucionales y académicos, así como las políticas y programas destinados a generar una mayor inclusión de poblaciones privadas de los estudios universitarios, han generado nuevos desafíos. Ya no basta atender

a las demandas y expectativas de ingreso a la universidad de muchos jóvenes y adultos, sino también a aquellas condiciones que posibiliten la continuidad de la trayectoria en la carrera elegida y el egreso. En otras palabras: ingreso, permanencia y egreso son principales desafíos que persisten e interpelan al quehacer universitario en nuestros días. Principalmente, son desafíos que convocan a la docencia y la pedagogía universitaria, así como a intensificar aquellas políticas y programas que contribuyan a promover mejores resultados, si se quiere, mejores finales para las trayectorias de quienes transitan las carreras universitarias.

Sin duda que la promulgación en el 2006 de la Ley N° 26.206, que estableció la obligatoriedad de la educación secundaria también amplió las expectativas de sus egresados por continuar estudios universitarios. Es este un tema de principal atención y concurre al desafío de generar una mayor y mejor articulación entre ambos niveles educativos, ya que en los últimos años se han recrudecido señalamientos respecto a las carencias de saberes y/o disposiciones intelectuales de los egresados de la educación media inscriptos en los cursos de ingreso (muchas veces de índole remedial) y, también, atento al cursado del primer año de carreras de grado según sus respectivos planes de estudios. Hay bastante información que indica el considerable número de ingresantes que no continúan sus estudios luego del primer año. Tránsitos interrumpidos que, muchos de ellos, indican la necesidad de generar estrategias para advertir cuándo y por qué se producen esos hechos, mal caracterizados a veces como “abandonos”, cuando en verdad no pocos de esos estudiantes pueden considerarse como “abandonados” por las instituciones

universitarias que los han recibido, cuando lo que requieren es atención y apoyos para continuar sus trayectos.

Generalmente dichos planes, en su inicio, parten del supuesto de un ingresante ideal, que no se corresponde con la heterogeneidad de los perfiles reales de los ingresantes en cuanto a su procedencia y a su disposición de determinados saberes y disposiciones. En este sentido, conviene advertir que planes de estudios diseñados con el modelo de “talle único” no se condicen con la realidad. Y poco o nada contribuye a encarar y resolver la cuestión adjudicándole una responsabilidad retroactiva a los niveles educativos precedentes. Sin embargo, puede apuntarse que las concepciones, planes y programas de estudios de la educación secundaria merecen una especial atención para propender a formulación de políticas y propuestas pedagógicas que le otorguen un sentido propio al egreso de sus estudiantes, tal como lo tuvo hasta poco más de la segunda mitad del S.XX en sus distintas modalidades (Magisterio; Bachiller; Perito Mercantil, Técnico Industrial), a la vez que habilitar para el ingreso universitario de quienes elijan proseguir esos estudios. Posiblemente esa búsqueda de nuevos sentidos para la educación secundaria, pudiera requerir trayectos formativos posteriores menos escolarizados y, al mismo tiempo, más orientados a los intereses y necesidades de sus egresados para conseguir trabajo y realizar su proyección de vida futura. Dichos trayectos podrían luego ser reconocidos para proseguir estudios en instituciones de educación superior en algunas de aquellas carreras acordes con la índole de tales trayectos formativos.

Quizás Pensamiento Universitario pueda abrir líneas de estudios y propuestas que con-

tribuyan a repensar las concepciones y diseños de los planes de estudios de las carreras de grado universitario, en consideración no solo de la heterogeneidad de las poblaciones de ingreso (que suelen tener características particulares cada año) y de la índole de las carreras, sino también de los recursos, saberes y prácticas que origina el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. En esta perspectiva, hay que decir que otra de las notas distintivas que ha incorporado el sistema universitario en los últimos años es la creciente diversidad de propuestas formativas con mayor o menor incorporación de recursos tecnológicos de la comunicación y la información; en particular, de la modalidad de educación a distancia. Ello genera tensiones y replanteos sobre algunos de los pilares y supuestos constitutivos del sistema que se desarrolló en buena medida con el modelo tradicional de educación presencial: el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje; los criterios para la definición y asignación de cargos y dedicaciones para el trabajo académico (docencia, investigación y extensión); roles y funciones de los servicios de apoyo; el recorte territorial de las propuestas formativas ofrecidas por las universidades en el marco de los CPRES, entre otros.

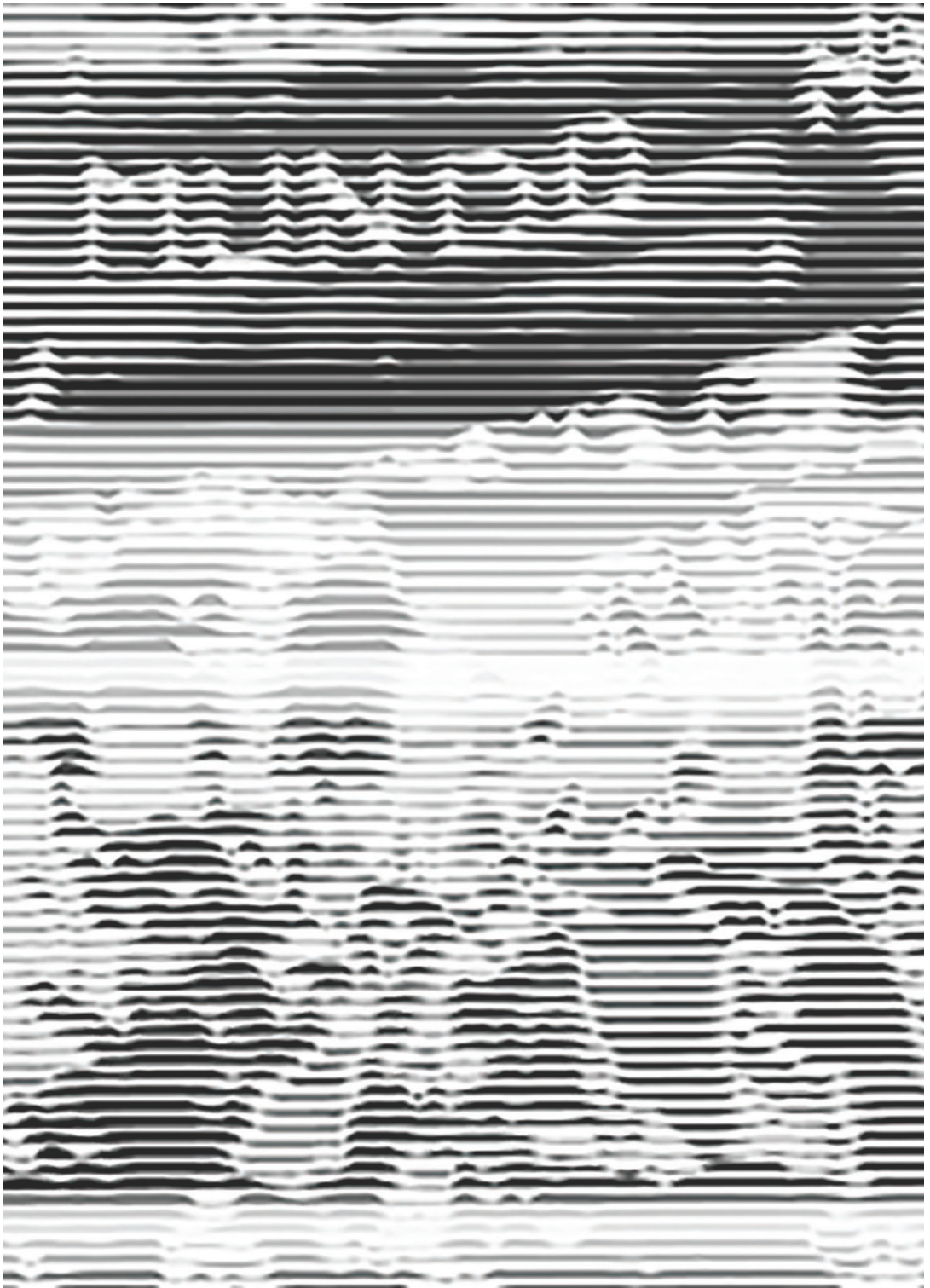
Uno de los desafíos centrales para la modalidad de educación a distancia es cómo lograr que los estudiantes que cursan estudios con esa modalidad dispongan de los entornos académicos institucionales, así como de aquellas relaciones y experiencias que son parte del proceso formativo, al mismo tiempo que propician los atributos para el ejercicio de la ciudadanía universitaria y el desarrollo personal. Así, por ejemplo, las relativas a la participación en procesos electorales para distintas instancias del

gobierno universitario, como en programas y actividades de las funciones sustantivas. Agregando, por otra parte, el requerimiento de favorecer el acceso y disposición de aquellos servicios de apoyo que son fundamentales para sus estudios y prácticas pre-profesionales, como también las relaciones interpersonales con pares, docentes y directivos de sus respectivas universidades. Entre otras, son condiciones para lograr una efectiva equiparación en cuanto a las posibilidades que ofrecen dichos entornos, relaciones y experiencias formativas para quienes estudian bajo el sistema de educación a distancia.

El desarrollo institucional del sistema universitario de las últimas décadas ha estado acompañado por una considerable producción académica que ha contribuido a un mayor conocimiento de la universidad, tanto pública como privada. Se ha avanzado en el desarrollo de comunidades y redes académicas y profesionales; también en cuanto a la disposición de información empírica respecto a su desarrollo, sus actividades y sus resultados; asimismo, hay mayor atención a las demandas sociales. Dicho esto, pienso que muchos de los otros señalamientos realizados en aquél lúcido diagnóstico hecho por Pedro siguen vigente pese a los años transcurridos como cuestiones que demandan nuestra atención y que debemos ocuparnos de ellos. En este sentido, considero que *Pensamiento Universitario* fue y seguirá siendo un ámbito para los estudios y análisis de las cuestiones relativas a la legislación –y normas que de ella derivan–, los actores, el gobierno, los fines, funciones e instancias organizacionales de la universidad en general y de nuestras universidades en particular; así también la cuestión de su autonomía y sus responsabilida-

des públicas y sociales, así como sus relaciones con el Estado y también con las distintas organizaciones de la sociedad.

Quiero finalizar estas líneas destacando la visión de Pedro Krotsch y de quienes lo acompañaron en los Comités de la Revista, para ofrecer a través de sus distintos números los trabajos de reconocidos académicos nacionales y extranjeros sobre una variedad de temas relacionados con el quehacer universitario. Bienvenidos quienes ahora retoman ese legado. Sin ninguna duda, contarán con el apoyo entusiasta de muchos universitarios para proseguir esta buena gesta académica. Dejo un saludo reiterado, empecinado y memorioso al querido Pedro. ●



DECORRIENDO EL VELO DE LA PRESENCIA FEMENINA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (1884-1920)

POR JAQUELINE VASSALLO*

* FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA/ CONICET.

La Reforma de 1918 ha dejado múltiples huellas documentales que se encuentran albergadas fundamentalmente en el Archivo General e Histórico y en el Museo Casa de la Reforma Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba. Entre los documentos, podemos señalar las fotografías que retrataron a sus protagonistas, donde aparecen casi exclusivamente varones. Varones subidos a los techos del emblemático edificio de la Universidad, jóvenes detenidos en un carro policial, o comiendo en platos de lata en una dependencia de la policía de Córdoba.

Estas fotos transmitieron durante décadas la imagen de una universidad totalmente masculinizada. Sin embargo, hacía más de tres décadas que las mujeres cursaban y se graduaban en carreras vinculadas a las Ciencias Médicas en la Universidad Nacional de Córdoba. Evidentemente, ellas no “salieron” en esas paradigmáticas fotos que desde entonces, recorren el mundo.

Sin lugar a dudas, la historia de la Universidad Nacional de Córdoba, como la de tantas otras instituciones, se escribió en clave androcéntrica y la Reforma no escapó a ello.¹ Inclu-

1. Entre los pocos trabajos que se escribieron sobre el tema podemos citar: VERA DE FLACHS, Cristina. (2001). “Las primeras mujeres universitarias en Córdoba (Argentina) y la Escuela de Parteras”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 3, Santa Fe de Bogotá; (2010). *De comadronas a obstetras: la institucionalización del saber*. Córdoba: Báez Ediciones; (2018). “Mujeres Universitarias argentinas y movimientos estudiantiles del siglo XX”, en *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, N°20, pp. 123-143. Asimismo, VASSALLO, Jaqueline (2016) “Introducción”, en *Índice de las Primeras Mujeres Egresadas de la UNC 1884 – 1950. Entre la autonomía y la exclusión*. Ediciones del Archivo, Archivo General e Histórico de la UNC, Córdoba. pp.8-17

so, en el trabajo que se publicó sobre la historia de la Facultad de Medicina en el marco de la celebración de los 400 años, no se menciona la Escuela de Parteras, la primera carrera que las mujeres pudieron cursar.² Cuestión que quedó subsanada por el estudio de Dora Barrancos, quien participó en la obra general sobre la historia de la Universidad, en el que hizo un primer rastreo general sobre las primeras egresadas de la institución entre 1884 y 1910.³

Obviamente ninguna de las estudiantes pudo estar sustraída de los hechos que conmoveron no sólo a la Universidad, sino a Córdoba, al país y la región. Durante 1918, las aulas funcionaron de forma dispar y sin lugar a dudas los debates y sucesos acaecidos pudieron interpe-larlas, conmoverlas, preocuparlas e incluso incentivarlas a intervenir en las discusiones. Sin embargo, no aparecieron en las fotos oficiales, al menos las que hoy se conservan en el Archivo General e Histórico de la UNC.

En este trabajo, nos proponemos visibilizar la presencia de las mujeres en la Universidad Nacional de Córdoba durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX, en clave de género y a través de las actas de colación de grados que contienen los Libros de Grado, albergados en el Archivo General e Histórico de la Universidad.

Los Libros de Grados son los únicos originales en los que aparecen identificados quienes se graduaron de la institución desde sus comienzos hasta la actualidad. Reúnen las actas de colación de grados, en las que constan la fecha

del acto, las autoridades oficiantes; el grado (o título) recibido y el nombre de los egresados y egresadas. Cada acta se inicia con la indicación del lugar, fecha y las autoridades que la suscribieron, el grado académico y, a continuación, aparece el listado de las personas que lo obtuvieron, acompañadas de sus datos personales (nombres y apellido, nacionalidad, estado civil y edad). El documento finaliza con la firma de las autoridades correspondientes.

Somos conscientes de las limitaciones que tienen las fuentes con la que trabajaremos, pero dada la originalidad de las mismas y la escasa consulta que han tenido, nos atrevemos a realizar este trabajo para dar cuenta de presencias que fueron invisibilizadas por gran parte de la historiografía especializada.

MUJERES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA TRAS SIGLOS DE AUSENCIA.

Argentina, Brasil, México, Chile y Cuba fueron los primeros países latinoamericanos que vieron por primera vez mujeres en las aulas universitarias durante el siglo XIX. Alicia Palermo señala que si bien se trató de un fenómeno que puede enmarcarse en un contexto latinoamericano y en un marco más amplio del mundo occidental, en Argentina coincidió “con el auge de la inmigración, con el desarrollo del proyecto liberal y con el predominio de corrientes de pensamiento positivistas entre nuestros círculos intelectuales”.⁴

2. FAVACCIO, Carolina. (2013) “La creación de la Facultad de Ciencias Médicas en el marco de un saber médico de matriz naturalista (1869-1884)”, en *Facultades de la UNC. 1854-2011. Saberes, procesos políticos e institucionales*. Mónica Gordillo y Laura Valdemarca. (Coords). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 73-91.

3. BARRANCOS, Dora (2013) “La Universidad esquivó las primeras egresadas (1884-1910)”, en *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de Historia*. Daniel Saur y Alicia Servetto (Coords). Tomo I. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. pp. 363-377.

4. PALERMO, Alicia (2006). “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”, en *Revista Argentina de Sociología*, Año 4 N° 7. p. 41.

En Córdoba, las primeras mujeres que concretaron sus estudios superiores fueron quienes se graduaron de parteras a partir de 1884, en la Facultad de Medicina de la Universidad, que por entonces era caja de resonancia de las confrontaciones entre el liberalismo de la dirigencia política local y nacional y el conservadurismo de la jerarquía eclesiástica.⁵ Durante aquellos días, Elida Passo se encontraba estudiando la carrera de Farmacia en la Universidad de Buenos Aires, lo que la hizo convertir en la primera graduada de dicha institución, en 1885. También hubiera sido la primera médica, de no haber fallecido de tuberculosis antes de recibirse.⁶

La Universidad Nacional de Córdoba, que reconoce sus orígenes en el Colegio Máximo fundado por los jesuitas de manera definitiva a partir de 1613, durante siglos abrió las puertas a los varones de los sectores más acomodados que buscaban formación en Artes, Teología y Cánones y Derecho, y en el siglo XIX, en Ciencias Médicas y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Desde que en 1614 se dio la primera clase de teología en el Colegio Máximo a cincuenta alumnos, entre los que había una treintena de seminaristas, pasaron 243 años hasta que las mujeres pisaran las aulas universitarias. Unos años antes que se habilitara el ingreso, Domingo Faustino Sarmiento, siendo Ministro del Interior de Avellaneda, anunció en una conferencia que dio en la Casa de Trejo: “que no estaba lejos el día en que [las mujeres] asistiesen con sus libritos bajo el brazo a los cursos universi-

tarios, pues ya estaban en posesión de la Universidad por las lecturas a las que asistían, y era el movimiento del mundo hoy abrir de par en par a las mujeres las puertas del seminario del saber”.⁷ Al respecto, se ha señalado que Sarmiento entendía que la educación constituía un aspecto nodal de integración de las mujeres a la cultura, así como el derecho a la participación en campos vedados y la coeducación.⁸

Las mujeres se incorporaron a los estudios universitarios cuando la Universidad de Córdoba ya había sido nacionalizada. Y si bien sus estatutos no contemplaban expresamente la exclusión ni las obligaron a solicitar el ingreso por vía judicial como habían tenido que hacer las mujeres en la UBA, por entonces confluían discursos, normas jurídicas y prácticas sociales que las seguían considerando inferiores e incapaces. Basta repasar las normas prescriptas en el Código Civil que había entrado en vigencia en 1871, para darnos cuenta de las exclusiones y restricciones de las que eran destinatarias y por las que se alzaron las primeras voces feministas en la Argentina de fines del siglo XIX.

El cuerpo normativo que fue redactado por Dalmacio Vélez Sársfield –uno de los “egresados estrella” de la Universidad cordobesa–, recogía el discurso jurídico y las representaciones de género impuestas por los españoles a partir del siglo XV, en combinación con lo dispuesto por el Código napoleónico de principios del XIX. De esta suerte, estipuló que las mujeres tendrían una capacidad jurídica restringida, lo que

5. GONZALEZ, Marcela (2011). “La ideología liberal en una ciudad religiosa. Contextualizando la tesis de Ramón J. Cárcano”, en Ramón J. Cárcano. *De los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba y EDUCC, Córdoba*, p. 22.

6. PALERMO. op. cit. p.36.

7. BISCHOFF, Efraín (2008). *Historia de Córdoba*. Tomo I Lerner Editora, Córdoba, p.403.

8. Para mayor información: ROITEMBURD, Silvia (2009) “Sarmiento, entre Juana Manso y las maestras de EE.UU. Recuperando mensajes olvidados”, en *Antítesis*, Vol 2. N°3 (Enero) pp. 39-66.

hacía imprescindible una tutela masculina.⁹ La existencia de un discurso jurídico teñido de influencias católicas, incidió en la persistencia de instituciones coloniales que repercutieron en la regulación del matrimonio, la familia y en la definición de los roles de sus integrantes. De esta suerte, los matrimonios que el estado reconocía como válidos debían ser celebrados siguiendo reglas religiosas porque el legislador cordobés no instituyó el matrimonio civil, y por ende, tampoco el divorcio vincular.

El régimen civil de la familia continuó basado en la “potestad”, que se sustentaba en la autoridad del padre y luego, del marido; y el deber de obediencia, primero como hijas y luego como esposas. Las mujeres casadas resultaron destinatarias de un estricto marco legal en el ordenamiento jurídico, caracterizado por su necesaria sujeción al marido y la solicitud de autorizaciones para realizar distintos actos y negocios jurídicos. Tampoco podían ejercer la patria potestad sobre sus hijos, administrar los bienes del matrimonio –ni siquiera los propios–, no estaban autorizadas a aceptar herencias, estar en juicio por sí mismas –ni por terceros–, ser testigos testamentarias, obligarse como fiadoras, ni firmar contratos sin expresa autorización. Estas restricciones incidían a la hora de trabajar o ejercer una profesión. Y aunque Vélez Sársfield nunca mencionó de manera expresa la exclusión de las mujeres del mundo del trabajo, trazó algunas excepciones con el objetivo de no transgredir el “discurso de la do-

mesticidad” a las que fueron destinatarias. Fue así como creó la presunción legal de que contaban con “autorización tácita” del marido, aquellas mujeres que trabajaran como maestras y directoras de escuela, o actrices.

La docencia era una actividad laboral socialmente aceptable para las mujeres, ya que era entendida como una continuación de la función “directa” asignada a las mujeres: la maternidad.¹⁰ En tanto que las actrices estaban asociadas a la “liviandad moral”, por lo tanto, la ley suponía que el marido conocía el trabajo de la esposa y de su posible incidencia sobre el honor familiar. Como bien señaló Malgesini, en el Código civil había cuajado el modelo patriarcal de la tradición hispana por lo que “las mujeres no tenían las mismas posibilidades de acceder al mundo material que sus esposos, sólo lo hacían cuando era inevitable”. Por ese entonces el trabajo era valorado como una actividad propia de los varones, incluso cuando no había opción de hacerlo.¹¹ Las afirmaciones que hace Ballarín para las primeras universitarias españolas, también nos ayudan a pensar la situación de las mujeres de este lado del Atlántico: incluso ante una situación familiar límite las mujeres que deseaban trabajar para evitar la miseria se encontraban con la negativa del padre o esposo, ya que ello suponía “un desclasamiento: dejar de ser «señorita» y pasar a ser «pueblo».”¹²

Sin lugar a dudas, a las mujeres se les impedía acceder a las mismas oportunidades que te-

9. VASSALLO, Jaqueline (2004) “Modelo de Mujer y Construcción Jurídica en el pensamiento de Vélez Sársfield”, en *Escenarios y Nuevas Construcciones Identitarias en América Latina*. María Susana Bonetto, Marcelo Casarín y María Teresa Piñeiro (Eds). Centro de Estudios Avanzados, UNC, Córdoba. pp. 401-414.

10. ROITENBURD, Silvia (1998) *Nacionalismo católico cordobés: educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. pp. 226-227.

11. MALGESINI, Graciela “Las mujeres en la construcción de Argentina en el siglo XIX”, en *Historia de las Mujeres Georges Duby y Michelle Perrot (Dirs), Tomo 4*. Taurus, Madrid, pp. 686-687.

12. BALLARÍN-DOMINGO Pilar (2010). “La educación de la mujer española en el siglo XIX”, en *Historia de la Educación*, Vol. 8. p. 251. citado 27 Abr 2019]; 8(0). Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6837>

nían los varones de su mismo grupo social, en especial la educación superior. Una formación que podía abrirles las puertas al mundo exterior, así como desarrollar capacidades y actitudes para desempeñar profesiones cualificadas en espacios públicos. Los impedimentos para el ingreso a las aulas universitarias también provenían de muchos padres, maridos, hermanos o hijos varones que les aseguraban un sustento económico y que, por lo tanto, no veían la necesidad de esta búsqueda de autonomía personal y de responsabilidades profesionales. Sin olvidar los posibles temores de que se distanciaran del orden doméstico, como también de que compitieran con los varones en distintos espacios del mundo del trabajo profesional.¹³

Por ese entonces, la Facultad de Medicina de la UNC –fundada en 1877–, se concebía como un espacio en el que se debían discutir y tomar decisiones en torno a la salud reproductiva de las mujeres, la planificación familiar, los embarazos de riesgo y la práctica de los abortos terapéuticos. Desde sus inicios, la unidad académica estuvo en manos de profesionales liberales y sobre todo, extranjeros; razón por la cual buena parte de su cuerpo docente y de gestión sufrió los embates de los sectores más reaccionarios de la Universidad y de la política local.¹⁴ Fue precisamente en esta Facultad donde las estudiantes, al igual que muchas europeas y latinoamericanas, encontraron un lugar porque “el impulso a la medicina parecía ser natural en las mujeres” debido a que histó-

ricamente las mujeres habían cumplido en el cuidado de los enfermos de la familia.¹⁵ Por lo tanto, la elección de carreras vinculadas a las Ciencias Médicas no representaba una ruptura brusca con la división sexual del trabajo impuesta por el patriarcado.

La Escuela de Parteras fue la primera instancia de educación superior a la que pudieron acceder las mujeres, y a los pocos años llegaron a cursar las carreras de Farmacia, Medicina y Odontología. La partería era un saber y una práctica que históricamente las sociedades vincularon a las mujeres. Según Carrillo, la partera profesional nació con el doble carácter de actividad necesaria para la profesión médica, pero subordinada a ella; y como práctica represora de la actividad de las parteras tradicionales que competían con la “medicina académica”.¹⁶ A lo que añade Barrancos, que con la apertura de estos estudios, la corporación médica se proponía combatir el curanderismo e impedir la realización de abortos, asociados a las prácticas de las comadronas.¹⁷

Las aspirantes a estudiar en la Escuela, debían tener como mínimo 20 años –por entonces, se accedía a la mayoría de edad a los 22–, contar con formación hasta sexto grado, “tener buena conducta, gozar de buena salud, carecer de impedimento intelectual y no tener imposibilidad física para el ejercicio de la profesión”.¹⁸ En este punto, cabe mencionar que el requisito de no tener “impedimento intelectual”, no aparece en la reglamentación de lo solicitado

13. FLECHA GARCIA, Consuelo (2008) “Memoria de mujeres en la Universidad española”, en *Mujeres y Universidad en España y América Latina*. Buenos Aires, Miño y Dávila. pp. 16-19.

14. ROITEMBURD, Silvia. (2000) *Nacionalismo Católico. Córdoba (1862-1943). Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Ferreyra Editor, Córdoba pp. 52-53.

15. PALERMO, op. cit. p. 5

16. CARRILLO, Ana María (1999) “Nacimiento y muerte de una profesión. Las parteras tituladas en México”, en *DINAMYS. Acta Hisp. Med. Sci. Hist.* N° 19, p. 170.

17. BARRANCOS, op. cit. p. 368.

18. PUBLICACION INSTITUCIONAL (1916) *La Universidad Nacional de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

para cursar la carrera de Medicina ni para la de Farmacia; carreras que cuando se formalizaron no se contempló expresamente que pudieran ser cursadas por mujeres.

La carrera de Partería implicaba un cursado de tres años, en donde se estudiaba anatomía, fisiología, patología específica del aparato genital; luego se avanzaba sobre el proceso del embarazo, a parto y puerperio. En segundo año estudiaban patología focalizada en el parto y en el bebé. En tercer año hacían las prácticas, en la que debían acreditar la atención en treinta partos. Las clases teóricas las recibían de los docentes de obstetricia de la Facultad y las prácticas las hacían en el Hospital San Roque.¹⁹ Las mujeres que traían sus títulos del extranjero, debían forzosamente gestionar una reválida ante la UNC, a la que accedían después de rendir exámenes.

La primera egresada en Córdoba fue Ángela Sertini de Camponovo, la única mujer que obtuvo el título de partera el 15 de setiembre de 1884.²⁰ A partir de 1890, numerosas extranjeras comenzaron a solicitar reválidas, entre las que encontramos fundamentalmente francesas e italianas que habían tenido oportunidad de estudiar en universidades europeas.²¹ Tal vez, el perfil que nos muestran los libros de grado de Margarita Dulue y Rosa Giobellino, dos extranjeras que solicitaron reválidas en 1890 y 1891, respectivamente, pueden ser ilustrativos de las demás mujeres que se acer-

caron hasta la Universidad para hacer lo propio en la Córdoba decimonónica: Dulue era una inmigrante francesa, proveniente de “Lot i Garona” [sic], de 29 años de edad y obtuvo su título argentino el 9 de diciembre de 1890,²² y Giobellino, provenía de Novara, contaba con 30 años y obtuvo su reválida el 28 de octubre de 1891.²³

Debido a los aportes realizados por Bosch, sabemos que las egresadas se incorporaron al mercado de trabajo local, que desde 1861 venía desplegando una etapa de formación y transformación. Las parteras se sumaron al gran colectivo de mujeres trabajadoras que por entonces se desempeñaban como adornadoras de sombreros, niñeras, directoras, secretarías y docentes de conservatorios y escuelas, cantantes, actrices, personal de servicio doméstico, profesoras y cajeras, así como obreras en general. Sin olvidar a todas las mujeres que vivían y trabajaban en el campo, en las tareas propias de dichos espacios productivos.²⁴ La autora citada señala que ha encontrado numerosos avisos clasificados en los que las parteras ofrecían sus servicios a principios del siglo XX, en la ciudad mediterránea; incluso algunas mujeres publicaban los ofrecimientos durante meses y hasta años.²⁵

Por ese entonces, la partería profesional y el magisterio eran las únicas opciones de formación profesional que tenían las mujeres de Córdoba de finales del siglo XIX, hasta que a partir de 1905 comenzaron a graduarse farma-

19. BARRANCOS, op. cit. p. 371

20. ARCHIVO GENERAL E HISTORICO DE LA UNC (en adelante AGH). Libro de Grado 2, f.99.v. Lamentablemente, la escasa información que presenta la fuente no nos permite trabajar con mayor profundidad el perfil de esta mujer.

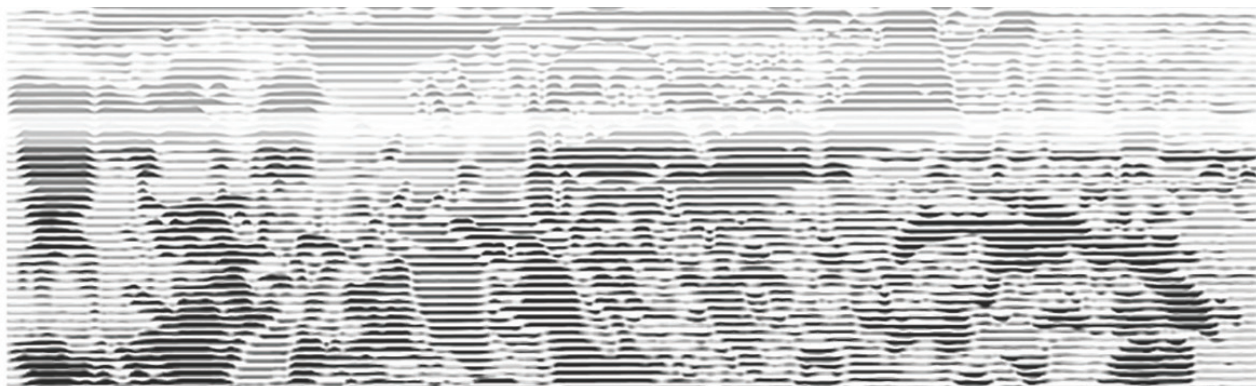
21. PALERMO, op. cit. p. 15.

22. AGH. Libro de Grados 2, f. 113 r.

23. AGH. Libro de Grados 2, f 117.

24. BOSCH ALESSIO, Constanza (2012) “Las mujeres en el mundo del trabajo, ciudad de Córdoba, 1904-1919”, en *Prohistoria*, N° 17, Año XV, pp.56-58.

25. BOSCH ALESSIO, op. cit. p. 58.



céuticas y en 1908, médicas.²⁶ Cabe agregar que todas ellas transitaron sus experiencias laborales en tiempos en que el mundo del trabajo aún se regía por las normas del Código civil (como locación de servicios) y del Código Comercial, hasta que a partir del 1900, comenzaron a sancionarse normas específicas, entre ellas, la ley sobre el trabajo de las mujeres y menores que estaba destinada al trabajo obrero (1907).

La Escuela Normal para Maestras, fundada por el gobierno provincial durante las últimas décadas del XIX imponía requisitos menos estrictos que la Universidad: saber leer, escribir y contar, tener 14 años de edad, gozar de buena salud y conducta moral y poseer el consentimiento de los padres o tutores. Al cabo de cinco años (entre estudio y práctica), obtenían el título habilitante.²⁷ Como puede observarse, las maestras podían graduarse antes que las parteras para ingresar más rápidamente al mercado laboral formal. Sin embargo, como señala Barrancos, los sectores medios altos promovían entre sus hijas que se dedicaran a la docencia,

mientras que las estudiantes de partería pertenecían a sectores más bajos.²⁸ Sin lugar a dudas, ambas formaciones profesionales eran vías concretas para mejorar las condiciones de vida, pero también las seguía situando en los ideales modélicos maternos.

Las actas nos señalan que había un gran número de estudiantes extranjeras que pertenecían a familias llegadas de ultramar, en el marco de la inmigración masiva. Como es sabido estas familias que llegaban por miles a las recónditas tierras del sur en general y a Córdoba en particular, habían sido empujadas de sus lugares de origen por situaciones restrictivas y en Argentina buscaban alcanzar una mejor calidad de vida. Según Malgesini, las mujeres inmigrantes tuvieron que realizar un enorme esfuerzo de adaptación personal y de integración de sus hijos a la sociedad receptora, bajo un “doble fuego”: por un lado, la presión exterior constante del Estado por socializar a través de la educación nacional y, por otro, la derivada de la organización patriarcal de la familia,

26. CORTES, Nuria y FREYTES, Alejandra (2016). *Índice de las primeras mujeres egresadas de la Universidad Nacional de Córdoba (1884-1950)* Serie Auxiliares descriptivos. Córdoba: Ediciones del Archivo, Universidad Nacional de Córdoba. http://archivodelauniversidad.unc.edu.ar/files/INDICE_PRIMERAS_EGRESADAS.pdf.

27. BOSCH ALESSIO, op. cit. p. 68.

28. BARRANCOS, op. cit. p. 375.

basada en hábitos culturales europeos y fortalecida por las prácticas criollas. En definitiva, mucho se esperaba de ellas: que trabajasen en el hogar y fuera de éste si era necesario, que no comprometiesen el honor familiar, que obedecieran al padre y al marido, que se hicieran cargo de los niños, ancianos y enfermos, que consideraran las demandas de integración que imponía el nuevo país, pero que a la vez mantuvieran las tradiciones europeas a través de la lengua, la música, las comidas, la ropa en el seno del hogar y en la comunidad con sus congéneres de la misma procedencia.²⁹

En muchas familias europeas a las que ellas pertenecían existían valores que admitían y fomentaban la educación de las mujeres, ya que en ello veían una oportunidad de integración y de movilidad socio-económica. Las fuentes nos señalan que la mayoría provenían de Italia, Francia, España; y en menor medida cursaron alemanas, austríacas y rusas. Muchas de ellas tramitaron reválidas, lo que significa que ya habían cursado y aprobado la carrera en sus respectivos países.³⁰ Desde 1884 hasta principios del siglo XX, se graduaron 20 mujeres de parteras y 4 obtuvieron la reválida de los títulos obtenidos en sus países de origen, hasta que en 1905, se graduó la primera egresada de Farmacia. Se trató de Margarita Zatzkin, una mujer que había nacido en Odesa (Rusia) y en el seno de una familia que debió migrar a estas tierras debido a la opresión que el régimen zarista ejercía sobre los judíos. Ella también fue la primera en obtener el Doctorado en Me-

dicina en 1908.³¹ Posteriormente Margarita se casó con un colega médico, se estableció en el Litoral de Argentina donde aparentemente no ejerció sus profesiones, para terminar muriendo con 44 años en Rosario.³²

Las parteras siguieron obteniendo sus títulos en forma numerosa,³³ mientras unas pocas siguieron el camino trazado por Margarita. En 1912 se graduó la segunda farmacéutica: la gaditana, Isabel Rodríguez quien con apenas 21 años y siendo soltera, obtuvo el título el 8 de diciembre de dicho año.³⁴ Y en 1917, hizo lo propio la segunda Doctora en Medicina y Cirugía, Amparo Lafarga, argentina, soltera y de 24 años.³⁵ Isabel y Amparo iniciaron el perfil de estudiantes jóvenes y solteras que se acrecentará unos años más adelante. Evidentemente, muchas mujeres que cursaban la carrera de Partería ya venían ejerciendo el oficio, estaban casadas y tenían entre 25 y 40 años. El título oficial seguramente les sirvió para legalizar y legitimar sus saberes, salir al mercado con cierta tranquilidad e incluso, tener un “oficio honrado”. También pudo ayudarlas a atravesar el período de recesión y desempleo que se vivió Argentina durante la Primera Guerra Mundial. Las fuentes nos revelan que entre 1914 y 1918, se graduaron 30 parteras entre quienes encontramos mayormente argentinas, seguidas por italianas, españolas, uruguayas y una alemana.³⁶

Sin lugar a dudas estas mujeres debieron afrontar prejuicios, discriminaciones y hasta desandar sospechas en torno a sus capa-

29 MALGESINI, op. cit. p.p 698-699.

30 AGH. Libro de Grados 2, 3, 4 y 5.

31 AGH. Libro de Grados 3, f. 140; Libro de Grado 3, f. 172.

32 BARRANCOS, op. cit. 366.

33 CORTES Y FREYTES, op. cit .

34 AGH. Libro de Grados 3, f.189.

35 AGH. Libro de Grados 4, f. 36.

36 Entre ellas, encontramos 15 argentinas, 8 italianas, 3 españolas, 3 uruguayas y 1 alemana. CORTES y FREYTES, op. cit.

ciudades intelectuales y el cómo harían para compatibilizar el ejercicio profesional con los roles de madres y esposas que la sociedad patriarcal les imponía. Silvia Roitemburd señala que la retórica aceptación del derecho al acceso a las profesiones era invalidada por un discurso que presentaba la imposibilidad “innata” de ejercerlas: “La mujer débil por naturaleza, dulce por su carácter, suave y tierna por educación, por costumbre, por su delicada complexión, ejerciendo hoy día la más penosa, la más árida, la más dura de las profesiones; una mujer médico y cirujano, es el colmo de los absurdos”.³⁷

Estas discusiones se sostuvieron vívidamente en el Congreso Femenino Internacional de 1910, que fue organizado por la Asociación de Universitarias Argentinas. Ya lo decía Concepción Alexandre, en su ponencia presentada en dicho evento:

“Después de meditar despacio sobre todo lo expuesto, comprendemos mejor los resultados obtenidos en el estudio comparativo del cerebro de la mujer, como el del hombre, a pesar de creer muchos que existían entre éstos ‘radicales diferencias’. Los sabios anatómicos después de concienzudos análisis aseguran lealmente que los dos son ‘por igual aptos para discernir y pensar’”.³⁸

Asimismo, Alexandre señalaba el poco tiempo transcurrido desde que las primeras mujeres accedieron a las aulas universitarias y los logros obtenidos.

“Desde la casi total indiferencia en que se encontraban [las mujeres argentinas] en 1870 con respecto a las avanzadas de otras naciones en el terreno de la ciencia, hasta la altura envidiable a que hoy ha llegado, pudiera decirse que pasaron, no 40 años, sino más de un siglo. Eso bastará para formar juicio de sus envidiables aptitudes, aún sin detenernos a analizar gran obra”.³⁹

En igual sentido, en la primera proposición que surgió de la Comisión de Ciencias que sesionó en este evento –y que fue aprobada como “axioma” por unanimidad de las asistentes–, se afirmaba:

“Ninguna condición psíquica ni social hacen inepta a la mujer, para entregarse a las investigaciones científicas como lo demuestran ejemplos cada vez más numerosos”.⁴⁰

ELLAS, EN 1918.

1918 comenzó con alboroto en los claustros y en las calles de Córdoba. Gracias a las referencias que proporcionan las actas podemos conocer que a pesar de la convulsión que vivió la Universidad durante esos meses, las autoridades continuaron otorgando títulos durante los meses de marzo y julio.

Francisca de Caram,⁴¹ una entrerriana, casada, se graduó de partera el 9 de marzo de 1918, y 4 días después, en una concentración celebrada en la Plaza San Martín, los estudian-

37 ROITEMBURD, op. cit. p. 79.

38 ALEXANDRE, Concepción (2008) “La mujer en medicina”, en *Primer Congreso Femenino. Buenos Aires, 1910. Historia, Actas y Trabajos. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba*. p. 338.

39 Idem. p. 341.

40 PRIMER CONGRESO FEMENINO. BUENOS AIRES, 1910. HISTORIA, ACTAS Y TRABAJOS (2008). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. p. 382.

41 AGH. Libro de Grados 4, f.46.

tes reformistas declararon la huelga general. Asimismo, hemos constatado que el Consejo Superior, en la sesión del 8 de marzo de 1918, trató varias solicitudes de los Centros de Estudiantes, entre ellas, la de la Srta. María Haydeé Capellini, maestra normal, para cursar como alumna regular la carrera de Farmacia.⁴² No hemos encontrado la resolución tomada por la Comisión de Enseñanza –donde fue remitida–; lo cierto es que esta mujer, no figura como graduada en los Libros de Grados.

El día 20 de julio de 1918, y durante el polémico rectorado de Antonio Nores, se recibieron de parteras las estudiantes argentinas Rosa Serra de Rovira, Dominga Rapaccioli y la española –natural de Tarragona–, Magdalena Peleato y Vila.⁴³ Tres días después, lo hizo Agustina Buenader una joven catamarqueña de 23 años, la única farmacéutica de ese año.⁴⁴ A los pocos días de estos sucesos, renunció el rector Nores.

Más allá que las actas de colación dan cuenta de quienes terminaron efectivamente sus carreras en esos años y que las estudiantes matriculadas pudieron ser más, entre 1918 y 1920, hemos identificado 46 estudiantes de la UNC cuyas vidas y carreras estuvieron atravesadas por la Reforma. Muchas de ellas eran cordobesas, pero también había un buen número de santafesinas y porteñas que se establecieron en la ciudad para poder estudiar.⁴⁵

Si bien ya es sabido que algunas simpatizaron y hasta militaron en la causa reformista y hasta ocupando lugares de importancia como Prosperina Paraván, una joven santafesina, estudiante de Odontología,⁴⁶ seguramente muchas

participaron en numerosas actividades que se llevaron adelante por aquellos días, como el acto en el que se derrumbó la estatua del Rafael García el 16 de agosto, ubicada en la plazoleta de la Compañía de Jesús a pocos metros del rectorado. También, debieron leer con avidez –y otras con preocupación, el texto del Manifiesto Liminar, publicado en la *Gaceta Universitaria*.

Al año siguiente, y mientras se graduaban de farmacéuticas Juana Glembosky, Otilia Núñez, Amalia Martínez y Rosa Ravea; y de parteras Rosalía Campaner, Ángela Campra, María Cangiano, Francisca Corte, Palmira Ghio de Acosta, Claudia Gutiérrez, Paulina Lichieri, Teresa Llavot, Natalia Salomonoff y María Elena Voisard,⁴⁷ tal vez leyeron el texto que se publicó en la *Gaceta Universitaria* el 18 de agosto de 1919, sobre los derechos que gozaban las mujeres en la Rusia revolucionaria. Derechos que ellas todavía no gozaban y que constituían la agenda feministas del país:

“[En Rusia], ya no quedan como en antaño dos humanidades, una femenina, masculina la otra, sino una sola con los mismos derechos civiles y políticos. La vieja institución del matrimonio no es obligatoria...

Si es verdad que los hombres gozan de entera libertad, no es menos verdad que las mujeres gozan de iguales derechos y libertades... Uno de los defensores y propulsores de estas medidas progresistas (...) ha sido Máximo Gorki, actual Ministro de Instrucción Pública (...).

42 CORTES, Nuria y FREYTES, Alejandra (Comps). (2018) *La Reforma Universitaria del 18 en los documentos del Archivo. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. p.59.*

43 AGH. Libro de Grados 4, f.49; 4, f.48; 4, f.48.

44 AGH. Libro de Grados 4, f.49.

45 Remitimos a la información brindada en el cuadro elaborado por la autora (Anexo)

46 Prosperina se graduó de odontóloga a los 36 años, dieciocho años después de los hechos de la Reforma, seguramente por sus obligaciones de esposa y madre. AGH. Libro de Grados 5, f.133.

47 CORTES y FREYTES, op. cit.

No se debe mantener a la mujer en la ignorancia y en este sistema son educadas desgraciadamente nuestras mujeres. En la Rusia revolucionaria, cada mujer que ha pasado los 18 años y se encuentra en buenas condiciones de salud, trabaja y tiene derecho a unirse libremente con quien más le plazca. En posesión de todos sus derechos, la mujer ha adquirido la libertad económica, base fundamental de todas las libertades... El prejuicio de los sexos, felizmente, pese a todas las religiones y a todos los retardatarios, va a desaparecer del mundo bien pronto y será reemplazado por un Humanismo integral donde todos sean iguales en derechos y todos iguales en deberes”.⁴⁸

¿Cuál habrá sido el impacto que causó entre ellas? ¿Lo habrán conversado con Natalia Salomonoff, una mujer casada de 26 años y de origen ruso?⁴⁹ ¿Habrá llegado este texto a manos de Margarita Zatzkin, que por entonces ya no vivía en Córdoba y estaba sumida en una vida hogareña? Son preguntas que no podemos responder.

Lo cierto que es que las mujeres siguieron cursando, e incursionando en otras carreras. La década del 20 trajo la primera notaria, Mercedes Orgaz y la primera abogada, Elisa Ferreyra Videla. Sin lugar a dudas, el ingreso a estas carreras fue un poco más tardío ya que estaban ligadas con el prestigio y el poder. Ellas debieron compartir las aulas con sus compañeros, repitiendo en las clases de derecho civil, su sin-

gular consideración de incapaces relativas de hecho y en derecho constitucional, la falta de derechos políticos.⁵⁰

Un párrafo aparte merece Mercedes Orgaz, hermana de los célebres reformistas, quien seguramente compartió junto a ellos las discusiones y ansiedades de aquellos años. Mercedes se recibió de Notaria, el 13 de diciembre de 1923 siendo soltera y con 30 años cumplidos,⁵¹ tras rendir libre en el Monserrat y ahogar su deseo de estudiar Medicina, porque sus hermanos no consideraban que fuera una carrera apropiada para las mujeres.⁵² Mientras tanto, algunas fotos que circulaban por la sociedad cordobesa en las que aparecían sus hermanos, seguían registrando varones debidamente ataviados con sacos y moñitos a la moda, compartiendo eventos sociales, como la visita del diputado socialista Alfredo Palacios.⁵³

Más tarde, llegarían a graduarse arquitectas, ingenieras, peritos traductoras, profesoras de francés, inglés, alemán e italiano, doctoras y licenciadas en Filosofía; contadoras públicas, geólogas y doctoras en ciencias naturales, en tiempos en que las mujeres adquirieron los derechos políticos.⁵⁴ A mediados del siglo XX, el camino estaba abierto, pero los desafíos sociales eran enormes ya que los esfuerzos no se agotaban en obtener un título, luego había que insertarse en el mundo laboral y/o en el académico. Mundos marcados con una fuerte presencia masculina que no estaba dispuesta a ceder sus lugares ni sus privilegios. ●

48 TATIAN, Diego (2018). *La incomodidad de la herencia. Breviario ideológico de la Reforma Universitaria*. Encuentro Grupo editor, Córdoba. pp. 31-32

49 AGH. Libro de Grados 4, f. 70.

50 VASSALLO, Jaqueline. 2016. “Introducción”, en Índice... op. cit. pp 13-14.

51 AGH. Libro de Grados 4, f. 243.

52 Asimismo, véase: VERA DE FLACHS, Cristina (2018). “Mujeres Universitarias...”pp. 123-143.

53 TATIAN, op. cit. p. 39.

54 VASSALLO, Jaqueline. 2016. “Introducción”, en Índice... op. cit. pp 13-14.

ANEXO. MUJERES QUE TRANSITARON LA UNC EN TIEMPOS DE LA REFORMA

1918	Buenader, Agustina	Farmacéutica	Argentina, de Catamarca	Soltera	23 años
	Caram, Francisca de	Partera	Argentina, de Entre Ríos	Casada	25 años
	Peleato y Vila, Magdalena	Partera	Española, de Terragona	Casada	46 años
	Rapaccioli, Dominga	Partera	Argentina, de Santa Fe	Casada	31 años
	Serra de Rovira, Rosa	Partera	Argentina, de Córdoba	Casada	28 años
1919	Glembosky, Juana	Farmacéutica	Argentina, de Santa Fe	Soltera	21 años
	Núñez, Otilia	Farmacéutica	Argentina, de Buenos Aires	Soltera	22 años
	Martínez, Amalia	Farmacéutica	Argentina, de Buenos Aires	Soltera	23 años
	Ravea, Rosa	Farmacéutica	Argentina, de Santa Fe	Soltera	21 años
	Campaner, Rosalia B. de	Partera	Argentina, de Córdoba	Casada	28 años
	Campra, Ángela	Partera (reválida)	Italiana, de Torino	Casada	43 años
	Cangiano, María L. de	Partera	Argentina, de Buenos Aires	Casada	29 años
	Corte, Francisca M de	Partera	Argentina, de Santa Fe	Casada	26 años
	Ghio de Acosta, Palmira P.	Partera	Argentina, de Buenos Aires	Casada	33 años
	Gutiérrez, Claudia	Partera	Argentina, de Mendoza	Soltera	27 años
	Lichieri, Paulina	Partera	Argentina, de Córdoba	Soltera	22 años
	Llavot, Teresa F. de	Partera.	Española, de Barcelona	Casada	29 años
	Salomonoff, Natalia M. de	Partera	Rusa, de Nicolaiev	Casada	26 años
	Voisard, María Elena	Partera	Argentina, de Córdoba	Soltera	27 años
	1920	Ceballos Lujan, Pura	Farmacéutica	Argentina, de Córdoba	Soltera
Amaya, Albina		Partera	Argentina, de Córdoba	Soltera	29 años
Baggine, Valentina P.		Partera	Argentina, de Santa Fe	Viuda	45 años
Banucci de Pieri, Saida		Partera	Italiana, de Lucca.	Casada	32 años
Bazzoler de Sánchez, Petra		Partera	Uruguaya, de Montevideo	Casada	30 años
Bessouet, Ángela N. de		Partera	Italiana	Casada	27 años
Casellas, María		Partera	Argentina, de Buenos Aires	Soltera	30 años
Chiesa, Ana Gaby de		Parter	Argentina, de Córdoba	Casada	24 años
D'Ellio de Mazzei, Clementina R. de		Partera	Argentina, de Buenos Aires	Casada	33 años
Eiman, Genara M. de		Partera	Argentina, de Entre Ríos	Casada	27 años
Erbetta, Alina B. de		Partera	Italiana, de Toscana	Casada	26 años
Eula, María		Partera	Argentina, de Santa Fe	Soltera	25 años
Fochi, Adela N.		Partera	Argentina, de Santa Fe	Soltera	25 años
Genissans, Elvira		Partera (Reválida)	Española, de Barcelona	Casada	27 años
Massaria, Luisa S. de		Partera	Argentina, de Córdoba	Viuda	38 años
Melchionna, María A.		Partera	Argentina, de Córdoba	Soltera	23 años
Núñez, Cruz		Partera	Argentina, de Córdoba	Soltera	22 años
Peralta, Dositea de		Partera	Argentina, de La Rioja	Casada	37 años
Pinchirolli, Rosa		Partera	Argentina, de Santa Fe	Soltera	23 años
Pochettino de Alberto, Teresa		Partera	Argentina, de Córdoba	Casada	23 años
Rabinovitz, Ana M. de		Partera	Argentina, de Buenos Aires	Casada	22 años
Rodríguez, Isabel		Partera	Argentina, de Córdoba	Soltera	35 años
Rodríguez, María Beatriz		Partera	Argentina, de Córdoba	Soltera	25 años
Rossi de Marna, Clelia		Partera	Italiana, de Alessandria	Casada	30 años
Urrea, María Luisa A.		Partera	Argentina, de Córdoba	Viuda	36 años
Vaccaro, Carmelina		Partera	Italiana, de Sicilia	Soltera	21 años
Zapata, Paz		Partera	Argentina, de San Juan	Soltera	22 años

Fuente: *Índice de las Primeras Mujeres Egresadas de la UNC 1884 - 1950. Entre la autonomía y la exclusión* (2016). Ediciones del Archivo, Archivo General e Histórico de la UNC, Córdoba.

FUENTES

- ARCHIVO GENERAL E HISTORICO DE LA UNC (AGH). Libros de Grados 2, 3, 4 y 5.

BIBLIOGRAFÍA

- BALLARÍN-DOMINGO, Pilar (2010). “La educación de la mujer española en el siglo XIX”, en *Historia de la Educación*, Vol. 8. pp. 245-260. citado 27 Abr 2019]; 8(0). Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6837>
- BARRANCOS, Dora (2013). “La Universidad esquila las primeras egresadas (1884-1910)”, en *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de Historia*. Daniel Saur y Alicia Servettp (Coords). Tomo I. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. pp. 363-377.
- BISCHOFF, Efraín (2008). *Historia de Córdoba*. Tomo I Lerner Editora, Córdoba
- BOSCH ALESSIO, Constanza (2012). “Las mujeres en el mundo del trabajo, ciudad de Córdoba, 1904-1919”, en *Prohistoria*, N° 17, Año XV, pp. 51-76.
- CARRILLO, Ana María (1999). “Nacimiento y muerte de una profesión. Las parteras tituladas en México”, en *DINAMYS. Acta Hisp. Med. Sci. Hist.* N° 19, pp. 167-190.
- CORTES, Nuria y FREYTES, Alejandra (2016). Índice de las primeras mujeres egresadas de la Universidad Nacional de Córdoba (1884-1950) Serie Auxiliares descriptivos. Córdoba: Ediciones del Archivo, Universidad Nacional de Córdoba. http://archivodelauniversidad.unc.edu.ar/files/INDICE_PRIMERAS_EGRESADAS.pdf.
- CORTES, Nuria y FREYTES, Alejandra (Comps). (2018) *La Reforma Universitaria del 18 en los documentos del Archivo*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- FAVACCIO, Carolina (2013). “La creación de la Facultad de Ciencias Médicas en el marco de un saber médico de matriz naturalista (1869-1884)”, en *Facultades de la UNC. 1854-2011. Saberes, procesos políticos e institucionales*. Mónica Gordillo y Laura Valdemarca. (Coords). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. pp. 73-91.
- FLECHA GARCIA, Consuelo (2008). “Memoria de mujeres en la Universidad española”, en *Mujeres y Universidad en España y América Latina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GONZALEZ, Marcela (2011). “La ideología liberal en una ciudad religiosa. Contextualizando la tesis de Ramón J. Cárcano”, en *Ramón J. Cárcano. De los hijos adúlteros, incestuosos y sacrílegos*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba y EDUCC, Córdoba. pp. 7-39.
- MALGESINI, Graciela (1991) “Las mujeres en la construcción de Argentina en el siglo XIX”, en *Historia de las Mujeres Georges Duby y Michelle Perrot (Dirs)*, Tomo 4. Taurus, Madrid, pp. 683-699.
- PALERMO, Alicia (2006). “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”, en *Revista Argentina de Sociología*, Año 4 N° 7. pp. 11-46.
- PRIMER CONGRESO FEMENINO. BUENOS AIRES, 1910. *HISTORIA, ACTAS Y TRABAJOS* (2008). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- PUBLICACION INSTITUCIONAL (1916) *La Universidad Nacional de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba
- ROITENBURD, Silvia (1998). *Nacionalismo católico cordobés: educación en los dogmas para un proyectoglobal restrictivo*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. pp. 226-227.
- ROITENBURD, Silvia (2000). *Nacionalismo Católico. Córdoba (1862-1943). Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Ferreyra Editor, Córdoba
- ROITENBURD, Silvia (2009). “Sarmiento, entre Juana Manso y las maestras de EE.UU. Recuperando mensajes olvidados”, en *Antíteses*, Vol2. N°3 (Enero) pp. 39-66.
- TATIAN, Diego (2018). *La incomodidad de la herencia. Breviario ideológico de la Reforma Universitaria*. Encuentro Grupo editor, Córdoba.
- VASSALLO, Jaqueline (2004). “Modelo de Mujer y Construcción Jurídica en el pensamiento de Vélez Sársfield”, en *Escenarios y Nuevas Construcciones Identitarias en América Latina*. María Susana Bonetto, Marcelo Casarín y María Teresa Piñeiro (Eds). Centro de Estudios Avanzados, UNC, Córdoba. pp. 401-414.
- VASSALLO, Jaqueline (2016). “Introducción”, en Índice de las Primeras Mujeres Egresadas de la UNC 1884 – 1950. *Entre la autonomía y la exclusión*. Ediciones del Archivo, Archivo General e Histórico de la UNC, Córdoba, pp.8-17. http://archivodelauniversidad.unc.edu.ar/files/INDICE_PRIMERAS_EGRESADAS.pdf.
- VERA DE FLACHS, Cristina (2001). “Las primeras mujeres universitarias en Córdoba (Argentina) y la Escuela de Parteras”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 3, Santa Fe de Bogotá.
- VERA DE FLACHS, Cristina (2010). *De comadronas a obstetras: la institucionalización del saber*. Córdoba: Báez Ediciones.
- VERA DE FLACHS, Cristina (2018). “Mujeres Universitarias argentinas y movimientos estudiantiles del siglo XX”, en *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, N°20 ,pp. 123-143.

CONSTRUIR UNA UNIVERSIDAD CIENTÍFICA Y SOCIAL. LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES DE LOS PRIMEROS REFORMISTAS ARGENTINOS (1918-1923)

POR NATALIA BUSTELO*

* FFyL-UBA; CeDINCI-UNSAM. PROFESORA DE
FILOSOFÍA (UBA), DOCTORA EN HISTORIA (UNLP).

La Universidad, si ha de cumplir la misión que le corresponde, tiene que difundir su pensamiento y su obra en el organismo social de que forma parte y del cual ella es la más elevada expresión cultural; al mismo tiempo que en su seno deben tener eco todas las preocupaciones sociales, todos los problemas que atañen al destino de la Humanidad.

CARLOS ASTRADA,

“Nuestro *Kulturkampf*”, 1922.

A mediados de 1918, estallaba en Córdoba la Reforma Universitaria. Los estudiantes y jóvenes graduados cordobeses reclamaban a las autoridades la renovación de la enseñanza y de la

organización institucional que los matriculaba en carreras ligadas a la medicina, el derecho y la ingeniería. La particular impronta católico-conservadora de la pequeña Universidad Nacional de Córdoba (UNC) no impidió que los reclamos se expandieran en facultades y escuelas secundarias de distintas ciudades de Argentina y de otros países. En pocos años pudo advertirse un movimiento que señalaba a la “juventud universitaria latinoamericana” como un nuevo actor social y que se articulaba en dos claras dimensiones, una institucional ligada a la renovación y democratización de las casas de estudio y otra político-cultural, desde la que por primera vez el estudiante se pronunciaba contra las oligarquías que venían gobernando los estados nacionales.

En el presente artículo nos detenemos en diversas iniciativas desplegadas por los grupos reformistas en su inicial intento de construir lo que identificaban como una universidad científica y social. Para ello, además de recurrir a los discursos y artículos hallados en las compilaciones documentales y a la bibliografía crítica sobre el tema, consultamos la prensa periódica, los fondos personales de los reformistas y las revistas universitarias. Es que esos materiales –despreciados hasta hace poco como “fuentes menores”– ofrecen la mejor vía para iluminar los frágiles equilibrios que resultaron decisivos en los proyectos institucionales y la vinculación que esos proyectos mantuvieron con una primera definición política del estudiante, que, si entre 1918 y 1923 era interpelada por la Revolución Rusa y el bolchevismo, en los años siguientes se cargaría de la denuncia antiimperialista latinoamericana y en la década del treinta del pronunciamiento antifascista.

RENOVAR LAS UNIVERSIDADES

Conflicto en pie. Asamblea ratificó declaración huelga federación hasta tanto se resuelva favorablemente movimiento. Pedimos estatutos dignos y profesorado capaz. Rector negóse a renunciar no obstante solicitud insistente. Los nores cambian de nombre pero no de alma.[...] Ante pasividad academias desprestigiadas, resoluciones enérgicas adquieren fuerza simbólica.

Es la muerte de un régimen. Como en Córdoba, hay defensores de lo anacrónico, minoría familiar, guardianes de sus papás catodráuticos; esto en vez de desalentarnos nos conforta. Santa Fe aguarda ansioso pronunciamiento solidario de esa federación. Telegrama de Federación Universitaria de Santa Fe a Federación Universitaria de Córdoba¹

Cuando en junio de 1918 los estudiantes impiden que el profesor católico-conservador Antonio Nores asuma el rectorado de la UNC, hacía dos años que la Argentina se organizaba bajo un régimen democrático-liberal. En 1916 la élite político-económica que había consolidado un Estado nacional de carácter oligárquico perdía las elecciones y transfería la presidencia a Hipólito Yrigoyen, el líder de la Unión Cívica Radical. Si bien durante los seis años de su mandato tuvieron lugar las brutales represiones conocidas como la Semana Trágica (1919) y la Patagonia Rebelde (1921), Yrigoyen ensayó un rol de mediador en varios conflictos tanto obreros como estudiantiles. A fines de agosto de 1918, intentó canalizar los reclamos estudiantiles a través de un decreto que obligaba a las tres universidades nacionales – la UBA, la UNLP y la UNC– a reformar sus estatutos universitarios.² Estos debían incorporar, entre otras condiciones, la provisión de cargos universitarios a través de concursos periódicos,

1. Cit. Caballero Martín, Ángel S. (1931), *La Universidad en Santa Fe*, Imprenta de la Universidad, Santa Fe. pp: 114-115.

2. La UBA contaba para 1918 con más de 5000 estudiantes y, junto a la UNC –de unos 500 estudiantes– y UNLP –donde estudiaban unos 700 jóvenes–, tenía un carácter nacional. Mientras que en la UBA y la UNC primaba la formación en profesiones liberales (abogacía, ingeniería y medicina), en la UNLP se ofrecían carreras profesionales y algunas de orientación técnica o científica. Las pequeñas universidades de Santa Fe y de Tucumán tenían un carácter provincial e impartían educación técnica ligada a la producción regional. La nacionalización de ambas estuvo en el centro de las campañas reformistas y fue conseguida en 1919 la primera, y en 1921, la segunda. BUCHBINDER, Pablo (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires.

la renovación periódica del gobierno universitario –que en la UBA se venía realizando desde la reforma de 1906 y en la UNLP desde su constitución en ese año–, la participación de los estudiantes en el gobierno universitario, el sistema de cátedras libres, la asistencia libre de los estudiantes y la aprobación de nuevos planes de estudio armados a partir de comisiones especiales en las que, por primera vez, estarían representados los estudiantes con voz y voto.

La elaboración de los nuevos estatutos tuvo su expresión más conflictiva en la UNLP y en la Facultad de Derecho de la UBA. Su pequeña Facultad de Filosofía y Letras incorporó en septiembre de 1918 el cogobierno estudiantil e inició una progresiva renovación de la planta docente que condujo a la profesionalización de las letras, la historia y la filosofía. En la masiva Facultad de Medicina se registraron tensiones ante la elección del decano pero para 1919 se logró un equilibrio institucional. En cambio, en la aristocrática Facultad de Derecho el intento de aplicar reformas mínimas desencadenaba conflictos que sólo podían frenarse con la intervención del rectorado y del poder judicial.

La Reforma parecía haber llegado a Derecho en 1921, cuando el decanato de Mario Sáenz implementó algunas de las reivindicaciones reformistas, renovó la revista institucional y dictó cursos de extensión en locales obreros orientados a organizar “la reacción resultante de toda injusticia, lo que vale decir resultante de un conocimiento más denso del Derecho” para acelerar “la evolución” y alzarse “contra las iniquidades que violan la armonía social”.³ Pero esas iniciativas reformistas fueron frenadas y revertidas a comienzos de 1923 por un grupo de los profesores titulares que recurrieron incluso a matones.⁴ Así lo recuerda uno de los primeros líderes estudiantiles y el –hasta la actualidad– más esmerado compilador de fuentes reformistas, Gabriel Del Mazo:

La Facultad contaba con un grupo de profesores individualmente buenos, pero funestos cuando se asociaban con determinados otros, asociación que se volvía todopoderosa por el propio sistema oligárquico. [...] Ya implantado el sistema estatutario de la Reforma, tal Facultad fue la única que dio el espectáculo de

3. “Notas del Centro”, *Revista Jurídica y de Ciencias Sociales*, enero-mayo de 1922, p. 333, cit. en BUSTELO, Natalia (2016), “Derecho, extensión universitaria y revolución social. La Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires (1918-1930)”, *Conflicto social. Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*, vol. 19, n° 16, Buenos Aires, julio-diciembre de 2016, pp. 60-90. <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/2160/0>.

4. Sobre esa violencia contamos con los detalles que ofrece quien fue un líder estudiantil clave de la gestión de Sáenz, Florentino Sanguinetti. Inmediatamente después de renunciar le relata a su madre lo que no se enteraría por la prensa: “Durante el conflicto recibí toda clase de amenazas y el asalto al local de la calle Victoria y Ceballos fue con el propósito de darme una paliza. Tenían gente asalariada y uno de los métodos del Dr. P...., es el terror. A mi socio Lartigau, lo asaltaron cerca de la facultad a donde acudía para acompañarme sabiéndome en peligro y le han golpeado malamente. A Monner Sans le apedrearon la casa y el decano ha tenido permanentemente un escuadrón de seguridad, custodiando la suya. [...] el adversario conoce la fuerza de mis afectos entre los estudiantes y querían amilanarme para reducirme en la acción [...] yo he trabajado allí con la convicción de que se puede mudar la orientación espiritual de los estudios e indicarlos dentro de los nuevos soplos que sacuden a la humanidad. Contra ello se han alzado los intereses de casta, de clase, de círculo [...] Deben Uds. saber que nuestra renuncia se resolvió a raíz del retiro de las fuerzas policiales que custodiaban la facultad, por orden del presidente de la república y a instancias de Leopoldo Melo”. “Carta de Sanguinetti a su madre”, Buenos Aires, 29/03/23, en SANGUINETTI, Florentino (2002), *Epistolario. 1921-1975*, Colegio Nacional Buenos Aires, Buenos Aires, p. 30.

la sublevación de los profesores contra sus autoridades legítimas. Pues quedó en buena parte subsistente el claustro profesoral, y 27 profesores, que después llegaron a 45, dieron un golpe de mano contra el Consejo reformista, y en combinación con los círculos áulicos del alvearismo [...] exigían como puede adivinarse, la reforma de los estatutos, o sea, la vuelta de la oligarquía profesoral. [...] la mayoría del núcleo de esos profesores insurrectos, ligados a los intereses extranjeros, pasó directamente de la Facultad al gobierno dictatorial.⁵

Sin duda, una de las primeras enseñanzas que hicieron del Mazo, Sanguinetti y otros de los líderes que apostaban a la confluencia entre Reforma y emancipación de la humanidad, fue que los cambios institucionales solo podían realizarse si no quedaba “en buena parte subsistente el claustro profesoral”. Y los conflictos iniciados en La Plata a fines de 1919 ofrecían la primera confirmación.

En marzo de 1918 asumió la presidencia de la UNLP el profesor y político conservador Rodolfo Rivarola. Éste y la mayoría de los profesores que componían el Consejo Superior se reconocieron reformistas, pero lo hicieron desde una peculiar versión de la Reforma que no lograron instalar. En septiembre de 1919 fundaron *La República Universitaria*, un “periódico universitario independiente” que cuestionaba

la asistencia libre por la vagancia que incentivaba en los estudiantes y sostenía que la representación estudiantil sólo podía ser correctamente ejercida a través de doctores.

A la versión democratizadora e izquierdista de la Reforma que difundía la Federación Universitaria de La Plata (FULP) en coordinación con la nueva Federación Universitaria Argentina se sumó el malestar que había generado la denuncia de 1918 contra los profesores de la Facultad de Veterinaria y Ciencias Agrarias por malversar dinero estatal. Y ello dio lugar, en octubre de 1919, a una “huelga grande” que se prolongó hasta junio de 1920, cuando Rivarola presentó su renuncia. El nuevo presidente universitario, el radical antipersonalista Carlos Melo, aprobaba el cogobierno estudiantil con voz y voto pero pronto se desataba otro álgido conflicto. Por iniciativa de la FULP era nombrado rector del Colegio Nacional dependiente de la UNLP el cordobés Saúl Taborda. Éste llegaba a fines de 1920 junto a Héctor Roca (hermano de Deodoro), Carlos Astrada, Emilio Biagosch y Manuel T. Rodríguez, todos reformistas cordobeses que insistían en que el reformismo tenía un vínculo político estrecho con el horizonte emancipatorio mundial abierto en 1917 por el bolchevismo y que se incorporaban al plantel docente para emprender reformas pedagógicas que serían acusadas de “anarquizantes”.⁶ Entre las reformas se encontró el reemplazo del aristocratizante Internado del Colegio por una Casa del Estudiante organizada desde un amplio conjunto de doctri-

5. DEL MAZO, Gabriel (1970), *Vida de un político argentino*, Plus Ultra, Buenos Aires, p. 76.

6. Por la prensa sabemos que Taborda intentó sin éxito el nombramiento del reconocido anarquista bolchevique Julio B. Barcos. Además, el Archivo del Colegio Nacional muestra que en ese momento ingresaron como profesores interinos, nombrados hasta el 30/04/1921, seis intelectuales porteños también simpatizantes del bolchevismo: Alberto Palcos, Carmelo Bonet, Roberto Giusti, Carlos Scotti, Leopoldo Hurtado y Alberto Massa. El criterio político que operaba en la renovación de profesores que emprendía Taborda era tan evidente que el mismo diario que apoyaba su gestión declaraba que se propusieron “catedráticos cuyos méritos consisten en haber luchado en favor de las reformas universitarias de Córdoba o de La Plata, de ser redactor de una revista bonaerense o tal o cual diario” (“Primeros frutos”, *El Argentino*, 29/11/1920). Sobre la “huelga grande” y la gestión de Taborda véase BLAGINI, Hugo (2012), *La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados*, Capital Cultural, Buenos Aires.

nas asociadas a la “Nueva pedagogía”. Además, la gestión de Taborda y el Centro de Estudiantes dispusieron un ciclo de “actos culturales”, que tuvo una impronta bolchevique y contó con la presencia de obreros provenientes de sindicatos afines.⁷ Contra ello reaccionó en noviembre de 1920 el grupo estudiantil que convocó a una asamblea “para formar un centro tendiente a la normalización del instituto y el objeto de contrarrestar el avance maximalista que en alumnos, profesores y dirigentes viene invadiendo”,⁸ al tiempo que, en un intento de forzar la renuncia de Taborda, 32 profesores presentaron su renuncia. Y un volante declaraba:

ARGENTINOS:

Taborda está haciendo desde el puesto que detenta, prosélitos del desorden y la anarquía, es preciso reaccionar contra los que a costa de UN SUELDO DE HAMBRE, escarnian nuestras instituciones y nuestras leyes.

Es preciso demostrarles que está latente el sentimiento nacionalista y que sacaremos de sus puestos a los intrusos, reformadores de nuevo cuño.

Si la Gran Colecta Nacional, organizada a fines de 1919 por la Iglesia, y la creciente presencia de la Liga Patriótica indicaban la consolidación de un nacionalismo antiizquierdista, el volante confirma que también tuvo simpatizantes entre los universitarios platenses. Pe-

ro la FULP se apuró a rebatir esa acusación de desorden y anarquía antinacionalistas con un lacónico volante:

La F. U. dice:

Carlos F. Melo debe irse de la Universidad por ser un peligro para la Reforma.⁹

Algunos líderes reformistas sumaban la fundación del Comité Pro-Afianzamiento de la Reforma Educacional, desde el que realizaron actos de apoyo a Taborda y editaron al menos un número del boletín *La Reforma*. Pero ni los mítines ni el Comité lograron mantener una gestión educativa cuya impronta izquierdista producía tanta resistencia en el perviviente claustro profesoral. En marzo de 1921 el “peligroso” Melo y algunos consejeros superiores enfrentados a Taborda debieron renunciar, a pesar de ello la presión sobre el cordobés y su grupo no cesó. El 21 de abril de 1921 los diarios platenses anunciaban que el día anterior Taborda había sido separado de su cargo y que los 28 estudiantes que desde hacía dos semanas mantenían la toma del Colegio habían sido apresados. Los dos diarios platenses reprodujeron una crónica sobre el ingreso policial al Colegio que confirmaba la sensibilidad izquierdista desde la que Taborda y sus aliados habían emprendido la renovación institucional:

En uno de los cajones del escritorio del rector existían diarios y folletos que ha incau-

7. En el marco del ciclo, en noviembre de 1920 el mencionado Barcos y Nemesio Canale disertaron sobre el aniversario de la Revolución Rusa, al mes siguiente el profesor y líder del Partido Socialista Internacional (antecedente del Partido Comunista) Alberto Palcos pronunció una conferencia sobre la Nueva Cultura y la Civilización que traía Rusia y en marzo del año siguiente el dominicano Max Henríquez Ureña disertó sobre “Estados Unidos y la América Latina” (“Aniversario de la revolución rusa. En el Colegio Nacional”, *El Argentino*, 06/11/1920; “Conferencias del Sr. Alberto Palcos”, *El Argentino*, 20/12/1920, y “Conferencia en el Colegio Nacional”, *El Argentino*, 02/03/1921).

8. “Colegio Nacional”, *El Argentino*, La Plata, 15/11/1920.

9. Ambos volantes se encuentran en el Fondo Reforma Universitaria, Museo de Instrumentos Musicales Emilio Azarilli, UNLP.

tado el juzgado, entre los cuales figura un número de *Tribuna obrera*, un folleto sobre *Obra educacional de la Rusia revolucionaria* y el número ocho de la revista *Insurrexit*, órgano del grupo universitario comunista, en el que aparece en el primer artículo una anatema contra los maestros que han jurado el voto profesoral. También se ha secuestrado un gran pizarrón en el cual se transcriben los telegramas que los estudiantes han estado recibiendo últimamente, entre los cuales hay uno del consejero de la Facultad de Derecho de Córdoba, Deodoro Roca, que dice: “Imposible aceptar separación doctor Taborda”, otro telegrama del mismo Roca dice: ‘la caída de Taborda es el mejor índice de la fuerza que representan nuestros ideales; ella nos animará para las nuevas luchas. Pronto nos veremos’. En el telegrama dirigido a Taborda, también transcrito en el pizarrón, Roca le dice “Taborda: tu actuación representa el más alto y trascendental esfuerzo que se ha hecho en la historia educativa del país. Ha salvado con todo la dignidad de la Reforma. Doblemente unido en el ideal y en el afecto piensa que estaremos siempre a tu lado”.¹⁰

Taborda junto a varios de sus compañeros regresó a Córdoba para sumarse con Roca a los consejeros que impulsaban los nuevos ideales –y que entonces intentaban también desplegar en la nueva Facultad rosarina de Ciencias Eco-

nómicas–. La década del treinta los encontrará juntos en otros proyectos institucionales reformistas, pero también en la Alianza Civil con la que disputaron a los conservadores las elecciones de autoridades provinciales.¹¹

Desplazado Melo en 1921, la UNLP comenzaba a ser presidida por el decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Benito Nazar Anchorena, quien a los pocos meses rompió sus acuerdos reformistas y no sólo no reincorporó a Taborda sino que además introdujo muy pocas medidas democratizadoras.¹² En los años posteriores, la Universidad recuperó su estabilidad institucional. El proyecto renovador más radical estuvo encabezado por el socialista Alfredo Palacios. Éste asumió como decano en las elecciones que sucedieron a la salida de Nazar Anchorena y entre sus iniciativas de marcada tendencia reformista se destacó el Laboratorio de Psicofisiología, que buscó precisar un proyecto de legislación laboral a partir de experimentos diseñados desde la nueva psicología experimental. Pero ninguna de las innovaciones logró la fuerza institucional para perpetuarse más allá de 1925, año en el que Palacios terminó su mandato y fue elegido Ángel Casares como nuevo decano. El reformismo platense encontraría su fracción más entusiasta en el grupo Renovación, que en la década del veinte inició una experiencia teatral de extensión universitaria, luego reivindicada como la antecesora del Teatro del Pueblo. Y editó, entre 1923 y 1928, bajo el padrinazgo del filósofo Alejandro Korn, doce números de la revista

10. “La toma del colegio”, *El Argentino*, 21/04/1921.

11. TCACH, César (2009), “Deodoro Roca: militante socialista”, en ROCA, Deodoro, *Obra reunida. III Escritos jurídicos y de militancia*, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

12. El líder reformista Carlos Sánchez Viamonte ofrece una breve y elocuente reconstrucción de las alianzas que le permitieron a Nazar Anchorena romper el pacto con la revoltosa FULP y, sin embargo, mantenerse durante dos mandatos en la UNLP. SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos (1928), *La cultura frente a la Universidad*, Samet, Buenos Aires. La alianza más importante seguramente haya sido con Luis Sommariva, quien dejaba la conducción de la FULP y asumía el cargo de Taborda. De ahí que Ciria y Sanguinetti califiquen como un “tránsfuga”, CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio (1968), *Los reformistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez. p. 45. Sobre la gestión antirreformista de Nazar Anchorena en la UBA en 1930, BUCHBINDER, Pablo (2005).



Valoraciones y en la década del treinta se incorporó al Partido Socialista.¹³

Las dos iniciativas reformistas que en los primeros años sí lograron una inscripción institucional fueron la fundación de una universidad nacional en las provincias del litoral y la nacionalización de la hasta entonces provincial Universidad de Tucumán. Esta última continuaría siendo muy pequeña –apenas un centenar de estudiantes– y seguiría orientada a la preparación de técnicos para la producción regional. Sus estudiantes protagonizaron varios conflictos pero, a distancia de los platenses y porteños, debieron esperar varias

décadas para participar con voz y voto en el gobierno universitario.¹⁴

La Universidad Nacional del Litoral era fundada por una ley nacional, fechada el 17 de octubre de 1919, a partir de la Universidad Provincial de Santa Fe (compuesta de la Facultad de Derecho y la Facultad de Farmacia y Obstetricia), las Escuelas de Estudios Superiores de Rosario y la Escuela Normal de Paraná. Pero la ley llegaba luego de una agitación estudiantil tan masiva y radicalizada que su líder, el estudiante de abogacía Pablo Vrillaud –firmante del telegrama que transcribimos en el epígrafe–, la describe para su familia mediante una humo-

13. Tanto sobre el decanato de Palacios como sobre Renovación, véase GRACIANO, Osvaldo (2008), *Entre la torre de Marfil y el compromiso político. Intelectuales de la izquierda argentina 1918- 1955*, UNQ, Bernal. En su primera compilación, aparecida en 1927, del Mazo dedicó el tercer tomo, íntegro, a los conflictos platense de 1919-1920.

14. BRAVO, María Celia (2018), “Los avatares de la Reforma en la Universidad de Tucumán. Sus fases y significaciones” (mimeo).

rística comparación con la revolución que acababa de conmover al mundo:

Tuvimos tres días de huelga y anduve hecho un “bolsebicki” –por poco me mandan a presidio–. No te asustes, esto es para nosotros un diploma de honor. Lo que te aseguro es que a pesar de los pesares, estoy entero y no pierdo la esperanza de ser mañana o pasado el jefe del soviét. [...] La huelga ha terminado, aunque el ambiente siempre continúa cargado. No sería extraño que de aquí a unos días volviera a explotar con mayor violencia.¹⁵

Como los “revolucionarios” cordobeses de 1918, los que surgían en Santa Fe y en La Plata sabían que el éxito de sus reclamos necesitaba del apoyo de los estudiantes de otras ciudades. El apoyo llegaría, pero la nacionalización participó de un sistema de alianzas con la Unión Cívica Radical, que el Partido Socialista denunció como un doble intento de cooptación del movimiento estudiantil y de consolidación política en la región.¹⁶

CREAR LA NUEVA UNIVERSIDAD

Sabes que anoto todo lo que observo o leo que pueda encontrar aplicación en la nue-

va Universidad que nos empeñamos en crear en reemplazo de aquellos conventos jesuíticos que heredamos de España. De acuerdo con ello, adjúntote, para [el rector Francisco] de la Torre, recorte de un periódico alemán que informa del propósito de establecer en las universidades talleres auxiliares donde los estudiantes adquieran nociones de oficios prácticos con los cuales contribuir a ganarse la vida durante las vacaciones. Para los pobres, esto es muy útil y para los demás una enseñanza necesaria: que el trabajo del obrero es tan respetable como el de ‘Doctor’.
Carta de Enrique Barros a Gregorio Bermann, Friburgo, 23/01/1922.

La carta del epígrafe proviene de uno de los primeros líderes cordobeses de la Reforma. A mediados de 1918, el joven Barros fue uno de los representantes estudiantiles encargados de viajar a Buenos Aires para negociar con Yrigoyen la intervención de la UNC. En noviembre de ese año, en medio del cuestionamiento a su negociación ante la segunda intervención, fue gravemente herido por dos estudiantes de un grupo antirreformista; y esa agresión convenció al movimiento estudiantil y al obrero de articular una activa –a pesar de breve– Campaña Nacional de Separación de la Iglesia del Estado, que delineó un programa en el que la democratiza-

15. Carta de Pablo Vrillaud, s/d (mayo de 1919, aprox.), Fondo Pablo Vrillaud, Museo de la Reforma, Universidad Nacional del Litoral.

16. Es más, los parlamentarios socialistas votaron en contra de la creación de la UNL, al tiempo que Nicolás Repetto publicó en *La Vanguardia* “Cátedras para socialistas. Nueva táctica del señor Yrigoyen”, nota que inició una enérgica polémica a través de la que intentó –sin éxito– expulsar del Partido a los profesores socialistas que habían aceptado cargos nombrados por decreto en la nueva universidad. Las piezas de la polémica se conservan en el Fondo Roberto Giusti, CeDInCI. La mencionada compilación de Del Mazo de 1927 recogió en su quinto tomo varios documentos relativos al conflicto estudiantil y en el tercero los vinculados a la nacionalización. El rector interventor de la nueva Universidad fue Benito Nazar Anchorena, quien fue sucedido por Benjamín Ávalos y, luego de nuevos reclamos estudiantiles, por Pedro Martínez, candidato de la Federación Universitaria del Litoral. PIAZZESI, Susana y BACOLLA, Natacha (2015), *El reformismo entre dos siglos. Historia de la Universidad Nacional del Litoral*, Ediciones UNL, Santa Fe.

ción universitaria convergía con el divorcio, el reparto de la tierra y el sufragio femenino.¹⁷ En 1920, meses después de recibirse de médico en Córdoba, Barros partía a Europa para especializarse en neurología, primero en el Instituto de Anatomía Patológica de la Universidad de Friburgo y luego en la Clínica del Niño de Florencia, y regresar a Córdoba en 1923. Como confirma su epistolario con Bermann, en esa estadía Barros se constituyó en un actor clave del intento de construir tanto una universidad científica y social identificada con la Reforma como de moldear a un estudiante que se distanciara de la elite político-cultural para inscribirse en el reclamo de las izquierdas por una sociedad más justa. Una de las vías de esa construcción fue la proyección –no concretada– de los “talleres auxiliares”, otras fueron el envío de más de 60 artículos de científicos europeos para la *Revista de la Universidad de Córdoba* y las gestiones para contratar en 1922 a dos científicos alemanes perseguidos por su condición izquierdista y judía: el fisiólogo humanista Georg Nicolai y el economista marxista Alfons Goldschmidt. Si bien solo esos dos profesores arribaron a Córdoba, Barros le había ofrecido el contrato con la UNC –que estipulaba la fundación de un instituto de investigación y de la cátedra universitaria respectivamente a una docena de científicos europeos. Entre los convocados se encontraron Bruno Taut para Arquitectura, Heinrich Poll para Morfología, Rusztem Vambery y Hübner para Criminología, Ja-

coby para Química, Robert Wildbrandt –junto con Goldschmidt– para Economía Política y Otto Karl Willy Prausnitz para Higiene.¹⁸

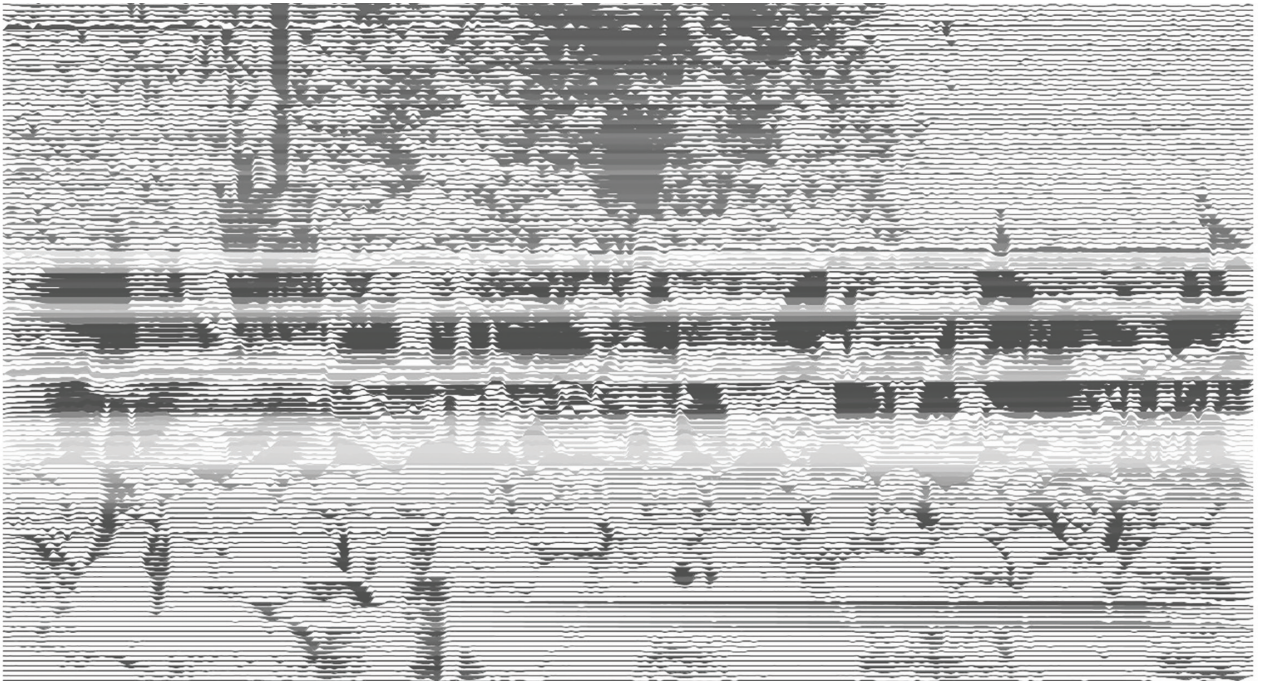
En la universidad cordobesa la renovación había comenzado en octubre de 1918, luego de las elecciones de autoridades dispuestas por la segunda intervención. Y, como en el caso santafesino, se trató de una renovación posible por un frágil equilibrio con el yrigoyenismo, que se quebraría en 1923 con la presidencia de Marcelo T. de Alvear.

La FUC no consiguió que la intervención organizara concursos para cubrir los cargos de profesores, pero sí logró que ingresaran en cátedras de sensible importancia graduados jóvenes que convergían en una amplia cultura liberal a la que intentaban imprimirle un sesgo izquierdista. En la Facultad de Ciencias Jurídicas (que comprendía las escuelas de notariado, derecho y procuración), Arturo Capdevila quedó a cargo, por un breve período, de la cátedra de Filosofía de las Ciencias Jurídicas y Sociales, Arturo Orgaz ocupó Introducción al Derecho y las Ciencias Sociales, Enrique Martínez Paz estuvo en Derecho Civil Comparado, mientras que Raúl Orgaz en Sociología y Deodoro Roca en Filosofía General.¹⁹ Como adelantamos, luego del conflicto en La Plata, Taborda volvía a Córdoba y era elegido consejero; Astrada también regresaba y se encargaba de la renovación bibliográfica a través de la creación de la Sección de Librería y Publicaciones de la

17. AGÜERO, Ana Clarisa y NUÑEZ, María Victoria (2018). “Los asesinos de Barros. Una pesquisa sobre la derrota”, en MAURO, Diego y ZANCA, José (eds.), *La reforma universitaria cuestionada*, Fhumyar Ediciones, Rosario, 47-65. El epistolario con Barros puede consultarse en el Fondo Gregorio Bermann, Museo Casa de la Reforma Universitaria, UNC.

18. BARROS, Enrique, “La contrarreforma”, *Renovación*, 1924, en DEL MAZO, Gabriel (1927, t.V), pp. 239-244.

19. GRISENDI, Ezequiel (2018), “Nuestro Kulturkampf. Derivas políticas e intelectuales del reformismo universitario en la Córdoba de entreguerras”, en BACOLLA, Natacha y MARTÍNEZ, Ignacio(eds.), *Universidad, élites y política. De las reformas borbónicas al reformismo de 1918*, Fhumyar Ediciones, Rosario. pp. 265-291.



Facultad.²⁰ Biagosch, en cambio, llegaba a Rosario para participar de la Facultad de Ciencias Económicas y del nuevo Colegio Nacional y volver a Buenos Aires a fines de los veinte, luego de haber dirigido *La Gaceta Universitaria* a comienzos de 1918, y la *Revista del Centro de Estudiantes de Derecho* en junio de 1919. Y en lugar de ceñirse a la difusión de apuntes de cátedra y noticias estudiantiles, Biagosch –acompañado

por varios de los profesores listados– renovaba esas páginas con un juvenilismo que, lejos del aristocratismo intelectual de José Enrique Rodó y José Ortega y Gasset, se preocupaba por la emancipación social y los debates sobre la nueva jurisprudencia sugerida por los soviets.

Gregorio Bermann, un joven médico discípulo de José Ingenieros, se incorporaba al plantel de profesores de la UNC en 1922. En los años

20. Hasta donde pudimos relevar la colección se editó entre 1921 y 1925 y se compuso de cinco series. La primera estuvo constituida por el *Boletín*, la segunda por un boletín bibliográfico, la tercera por “Conferencias”, la cuarta por “Varia” y la quinta por “Actas y Documentos”. En la tercera serie se editaron al menos: 1. *Orientaciones del pensamiento en México* de José Vasconcelos y 2. *El nuevo Código Penal* de Julio Herrera. En la cuarta serie aparecieron: 1. *El conflicto de la cultura moderna* de Georg Simmel (traducido por Astrada y reproducido en la revista *Ariel* de Montevideo), 2. *Los fundamentos filosóficos de la obra de Spengler* de Kurt Sternenberg (anunciados pero inhallable), 4. *La obra de Osvaldo Spengler: una cultur-psicología mística* de Raúl A. Orgaz, 5. “*Lo desconocido*” en *las ideas y en las instituciones* de Arturo Orgaz. Agradezco parte de esta información a Ana Clarisa Agüero.

anteriores había sido clave en el apoyo porteño a los cordobeses a través de la Federación de Asociaciones Culturales y, por insistencia de Barros, se mudaba a Córdoba, donde se sumaría a Roca y otros perseverantes animadores de una versión radicalizada de la Reforma. A fines de 1921, Bermann ganaba el concurso de la cátedra de Medicina legal y toxicología, en la que dictó clases hasta 1936. Las cartas de Barros sugieren que en su decisión de radicarse en Córdoba pesó la mayor incidencia institucional que allí lograban los reformistas radicalizados en comparación con Buenos Aires. Barros le aseguraba a Bermann que su esposa, Leonilda Barrancos, conseguiría en Córdoba el puesto educativo que en Buenos Aires le negaban por su condición socialista y feminista mientras que Bermann, además de obtener la cátedra de Medicina legal, podría suplir a Roca en la cátedra de Filosofía. Y poco después de su arribo conquistó dos espacios cruciales en la construcción de la nueva universidad: el rector Francisco de la Torre, entonces cercano a los reformistas, lo designó director de la *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba* y, al poco tiempo, lo nombró director de la Biblioteca Mayor de la UNC, de la que renovó su catálogo y amplió el horario de atención hasta las 23hs.

Capdevila asumía la renovación del *Boletín de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba*. Entre junio de 1921 y agosto de 1922 aparecieron cuatro números; un quinto, y último, se editó en 1923, con menos páginas y bajo la dirección de Arturo Orgaz. Ante la ausencia de una facultad cordobesa de filosofía y letras, fue en la de Derecho donde tendieron a procesarse los problemas de la cultura. Mientras que al llegar Raúl Orgaz a la cátedra de Sociología se exponía, por primera vez, un estudio científico de la sociedad; con Roca, la cátedra de Filosofía iniciaba la difusión de las corrientes antipositivistas. Asimismo, los boletines de la facultad intercalaban cuestiones específicas de las ciencias jurídicas con ma-

teriales ligados a la cultura general y a la reforma institucional que entonces tenía lugar. Allí se publicó el nuevo catálogo de la Biblioteca Mayor junto al saludo de las obras con las que Bermann renovaba la cultura científica y política de los universitarios, se publicó un artículo sobre la teoría política helenista –y profundamente anticristiana– de Leopoldo Lugones, entonces simpatizante de la Revolución Rusa, y dos sobre la filosofía del catalán Eugenio d'Ors, quien desde una impronta soreliana simpatizaba también con Rusia y el obrerismo catalán. Por la insistencia de algunos reformistas, d'Ors llegaba a la Argentina en septiembre de 1921 para dictar un curso sobre la nueva filosofía en la UNC y unos meses después Barros conseguía que Nicolai y Goldschmidt se convirtieran en profesores e investigadores de la misma universidad.

LOS MAESTROS EUROPEOS

[El empeño de la generación del 18] hubo de asegurar a la Universidad de Córdoba el concurso de los más reputados sabios del mundo, hombres como no pueden ni ostentarlos aquellas universidades que, cual la de Buenos Aires, no tienen por galardón su prehistórica antigüedad, sino su importancia científica y cultural, universalmente reconocidas.

ENRIQUE BARROS, "Discurso", 1924.

Desde mediados de los años diez, la filosofía de Eugenio d'Ors y sus *Quaderns* habían interesado a los jóvenes que en Buenos Aires emprendían una renovación antipositivista desde el Colegio Novecentista y los *Cuadernos* (1917-1919). Pero también d'Ors atrajo al intelectual más destacado de nuestra cultura científica, José Ingenieros –con quien inició una amistad epistolar y planeó, sin éxito, reunirse en Buenos Aires–, y a uno de los líderes intelectuales de los reformistas cordobeses, Deodoro Roca.

La recepción cordobesa de d'Ors iba a portar un signo político inverso al de la recepción porteña, pues hacia 1918 el Colegio se definió a favor de una versión nacionalista de la Reforma, que temía al caos izquierdista, mientras que Roca y algunos reformistas no dudaban de que la Revolución Rusa había abierto un horizonte emancipatorio y apostaban a que la filosofía novecentista ofreciera las claves para pensar y actuar en los nuevos tiempos.

En Córdoba la formación universitaria no estaba marcada por la reverencia a la ciencia sino al cristianismo. En su intento por reemplazar esa reverencia por un perfil emancipatorio, Roca pronunció discursos que retomaban citas de d'Ors, pero también intentó que éste llegara a la ciudad. A instancias de Roca, el vicerrector de la UNC, Enrique Martínez Paz, le escribió la primera invitación al catalán en junio de 1920. La visita se concretó un año después y, en tanto participaba de la renovación institucional que analizamos, no podía dejar de estar recorrida por una fuerte tensión política. Las ideas de d'Ors aparecían asociadas a la posibilidad de pensar filosóficamente los tiempos abiertos por la Gran Guerra y la Revolución Rusa. Pero, ya antes de su llegada, d'Ors insinuaba que la filosofía de su visita abandonaría el sorelismo bolchevique para saludar el tradicionalismo y restringirse a una crítica antipositivista al cientificismo. A su vuelta a España, d'Ors se mudaba a Madrid y confirmaba su giro filosófico-político antiizquierdista. Ante la noticia, Ingenieros –bajo su alter ego filosófico– aclaraba en su *Revista de Filosofía*: “Mucho nos complacería, por supuesto,

ver desmentida semejante información, ya que fuimos de los que auspiciamos la venida a Córdoba de Eugenio d'Ors, no porque fuera más o menos filósofo, sino porque lo creíamos sinceramente izquierdista y revolucionario”.²¹

La desilusión que los reformistas cordobeses se llevaron con d'Ors no los paralizó en su búsqueda de maestros ni en su disputa por la politicidad de los profesores. El 21 de abril de 1922 arribaba a Buenos Aires el barco que traía a Goldschmidt, Nicolai y sus esposas. Al pisar suelo argentino todos eran detenidos por el Departamento de Inmigraciones, que los acusaba de “agentes de los bolcheviques”. El pacifismo filobolchevique de Nicolai era conocido y salutado desde hacía años por las revistas culturales de la izquierda argentina, incluso en 1920 el folleto *El gran europeo Nicolai* de Romain Rolland era publicado en Buenos Aires por la pequeña editorial Pax –que dirigía Manuel Gálvez con financiación del socialista bolchevique Augusto Bunge. Ante la llegada del alemán la editorial anarquista Argonauta fundaba el sello Minerva para publicar *Nicolai y el pensamiento social contemporáneo*, libro en el que apareció una nueva traducción de aquel folleto junto a un breve prólogo del traductor y un artículo en el que Nicolai resumía las tesis de *Biología de la guerra*, el libro que lo había consagrado como humanista.²² De Goldschmidt seguramente se ignoraba que desde 1919 participaba del círculo de propaganda bolchevique que, por encargo de la Internacional Comunista, coordinaba en Berlín Willi Münzenberg, pero sí se sabía que había visitado Rusia en 1920 y había publicado

21. LYNCH, Julio Barreda, “Un ocaso de Ortega y Gasset”, *Revista de Filosofía*, mayo de 1923, p. 333. Sobre el compromiso de d'Ors con el nacionalismo reaccionario, véase el agudo análisis de GARCÍA QUEIPO DE LLANOS, Genoveva (1988), *Los intelectuales y la dictadura de Primo Rivera*, Alianza, Madrid.

22. En junio de 1922, el joven Luis Juan Guerrero, el más entusiasta editor de Argonauta, le escribe a su camarada Diego Abad de Santillán que “ha resultado una buena publicación”, lo que explica la segunda edición que hemos hallado (Fondo Diego Abad de Santillán, Instituto de Historia Social).

un diario de viaje, *Moskau 1920*, que saludaba la experiencia bolchevique.²³

En 1922, la FUC estaba dirigida por el estudiante de derecho y miembro del Partido Socialista Edmundo Tolosa y tenía una marcada orientación izquierdista. Ante la detención de los profesores, declaró una huelga por 24 horas “con el propósito de si dentro de ese plazo no se les pone en libertad, dicha resolución quedará planteada por tiempo indeterminado”.²⁴ Goldschmidt y Nicolai fueron liberados al día siguiente y llegaron a Córdoba el 25 de abril en medio de una campaña nacionalista que rechazaba la contratación de profesores extranjeros y la capacidad, sobre todo de Goldschmidt, en la materia. La FUC invitó a los estudiantes a recibir a los profesores en la estación de trenes y allí asistió Bermann en representación de la Universidad.²⁵ Estaba previsto que tres días después arribara Víctor Raúl Haya de la Torre –entonces el joven presidente de la Federación de Estudiantes del Perú conocido por haber encabezado las exitosas reivindicaciones de los estudiantes li-

meños–, pero su llegada se demoró hasta el 10 de mayo y la FUC esperó hasta entonces para realizar el acto conjunto de recibimiento.

La Voz del Interior tomó contacto con los profesores y una semana después publicaba dos entrevistas que confirmaban que, a distancia de d’Ors, Nicolai y Goldschmidt sí estaban dispuestos a proseguir la construcción de la universidad social de la Reforma. Y ello no podía más que dar un nuevo impulso a la campaña de desprestigio, cuyo órgano de difusión privilegiado era el diario católico *Los Principios*, que encontró su líder en Lucas Olmos uno de los miembros de la conservadora Corda Frates y el profesor titular de la cátedra de Economía Política. Cuando el neotomista Olmos presentó su renuncia denunciando que se lo desplazaba por el marxista Goldschmidt, el Centro de Estudiantes de Derecho no federado se sumaba al desprestigio del “profesor extranjero” con una encuesta que volvía a poner en duda su preparación científica y su capacidad docente.

La contratación se realizaba mediante un

23. Los archivos de la Unión Soviética registran que en 1921 Münzenberg informó a la Internacional Comunista sobre la decisión del Comité Central de la Ayuda Obrera Internacional de enviar a la Argentina a un representante para crear el Comité de Ayuda al Pueblo Ruso. JEIFETS, Lazar y JEIFETS, Víctor (2015), *América Latina en la Internacional Comunista, 1919-1943. Diccionario biográfico*, Ariadna ediciones, Moscú, p. 445. Al igual que los reformistas, Goldschmidt negó que su defensa de los soviéticos tuviera un correlato partidario, pero además de dictar las lecciones económicas se dedicó a fundar ese Comité. Por otra parte, sus defensores cordobeses no podían desconocer el vínculo comunista tanto porque participaban de las iniciativas de la Federación Obrera Local, de conducción comunista, como porque la FUC ya venía organizando una Campaña pro Hambrientos en Rusia desde mediados de 1921.

24. *La Voz del Interior*, 22/04/1922.

25. “Nicolai y Goldschmidt. Su llegada a ésta”, 25/04/1922. En 1922 también arribaron a Córdoba el sociólogo francés Lucien Levy-Bruhl y el intelectual mexicano José Vasconcelos, quienes, al igual que d’Ors, Goldschmidt y Nicolai, ligaban la universidad a un proyecto social y despertaron afinidades izquierdistas. Pero detrás de la llegada de aquellos, no se encontraba la gestión de los reformistas cordobeses: la visita de Levy-Bruhl fue financiada por el Instituto Universitario de París en Buenos Aires, mientras que la de Vasconcelos por el gobierno mexicano. Por otra parte, en julio de 1922 el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho aprobó la contratación del filósofo español Manuel García Morente para que dictara un curso de filosofía. La intervención de la Universidad al año siguiente reemplazaría a los integrantes de ese consejo y suspendería ese y otros proyectos. De todos modos, García Morente sería profesor en las universidades argentinas en 1937, cuando fue contratado a instancias del filósofo porteño Coriolano Alberini.

acto de recibimiento el 12 de mayo de 1922. Allí fue el rector Francisco de la Torre quien subrayó la función social para la que fueron llamados los alemanes: en la época moderna, si la Universidad quiere volverse el *alma mater* de la sociedad, debe abandonar las disquisiciones abstractas para atender a los hechos proporcionados por los centros de investigación. Y respondiendo a la prensa nacionalista sostenía que también las universidades europeas y estadounidenses habían recurrido a profesores especializados en disciplinas científicas, y que en la Argentina esa tradición había sido iniciada por una figura de indiscutible prestigio como Sarmiento.²⁶

Al igual que durante la breve gestión planteada de Taborda, las revistas y grupos que apostaban a una orientación izquierdista y científica de la Reforma dieron su decidido apoyo a los nuevos profesores. Pero sólo lograron que Goldschmidt impartiera sus lecciones sobre la auspiciosa economía soviética hasta fines de 1922 y tres años después también Nicolai era desplazado de la universidad cordobesa. La FUC despedía al primero con una carta abierta, fechada en noviembre de 1922, que volvía a explicitar la orientación izquierdista de la renovación institucional: “Olvide Dr. Goldschmidt el veneno de los que no ven otro mundo mejor que el actual, que están en constante movimiento por hacer fracasar cuanto intento de bien y de luz se perciba en este siglo pues, son los eternos directores de la contramarcha social”. Y ante el desplazamiento del segundo en octubre de 1924, *La Voz del interior* declaraba: “Por demasiado útil arrojaron de la Universidad a Goldschmidt y desean hacer lo mismo con Nicolai. Es como si hubiesen querido hacer ley de esa frase: ‘Aquí no mandan y viven sino los burros!’”. Los itinerarios político-intelectuales de ambos no registrarían un giro

inesperado. Otras notas, cartas, volantes y manifiestos confirman que Goldschmidt persistió en la difusión de teorías económicas que legitimaban las decisiones de la Unión Soviética y que Nicolai optó por desplegar su humanismo en una entusiasta participación, desde los treinta, en la sede rosarina del Colegio Libre de Estudios Superiores y, en los cincuenta, en el núcleo chileno del Congreso por la Libertad de la Cultura.²⁷

ALGUNOS COMENTARIOS PARA CONCLUIR...

Si nuestro interés se acota al rastreo y análisis de las fuentes que permiten reconstruir la breve permanencia cordobesa de ambos profesores, es porque nos interesa mostrar que esa permanencia fue parte de una disputa político-cultural por la definición de la Reforma que, además de encontrar la resistencia de los nacionalistas, guardó estrechos lazos –materiales e ideales– con los proyectos institucionales que revisamos en los apartados anteriores. En efecto, la contratación de Nicolai y Goldschmidt, la dirección de la Biblioteca Mayor asumida por Bermann, la visita de d’Ors, la gestión de Taborda, los decanatos de Mario Sáenz y de Alfredo Palacios así como la renovación de algunas revistas universitarias formaron parte de los pocos proyectos que durante el primer quinquenio reformista no dudaron de que renovar la organización universitaria era también acercarla a los movimientos que reclamaban por sociedades más justas e igualitarias. Y si bien alcanzaron una inscripción institucional débil y breve, ello no impidió que se conformara un movimiento reformista que en las décadas siguientes unió la denuncia del imperialismo estadounidense y del fascismo a aquel reclamo de justicia e igualdad. ●

26. “Notas”, *Revista de la Universidad de Córdoba*, n.º 2-3-4, abril, mayo y junio de 1922, pp. 449-456.

27. JANNELLO, Karina (2014), “Los intelectuales de la Guerra Fría. Una cartografía latinoamericana (1953-1963)”, *Políticas de la memoria*, n.º 14, pp. 79-101.

FUENTES PRIMARIAS

- Archivo Institucional del Colegio Nacional “Rafael Hernández”, dependiente de la UNLP.
- *Boletín de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba*, Córdoba, 1921-1923.
- DEL MAZO, Gabriel (comp.) (1927), *La Reforma Universitaria*, 6 ts., Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina, Federación Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires.
- DEL MAZO, Gabriel (1976). *Vida de un político argentino. Convocatoria de recuerdos*, Plus Ultra, Buenos Aires.
- *El Argentino*, La Plata. Años consultados: 1918-1922.
- Fondo Diego Abad de Santillan, Instituto de Historia Social, Amsterdam.
- Fondo Florentino Sanguinetti, CeDInCI.
- Fondo Gregorio Bermann, Casa de la Reforma Universitaria, UNC.
- Fondo Pablo Vrillaud, Museo de la Reforma, UNL.
- Fondo Reforma Universitaria, Museo de Instrumentos Musicales Emilio Azarilli, UNLP.
- Fondo Roberto Giusti, CeDInCI.
- *La Reforma. Órgano del Comité Pro-Afianzamiento de la Reforma Educacional*, La Plata, 1921.
- *La República Universitaria. Periódico Universitario independiente*, La Plata, 1919-1920.
- *La Voz del Interior*, Córdoba. Años consultados: 1919-1924.
- *Revista de la Universidad de Córdoba*, Córdoba. Años consultados: 1922.
- *Revista Jurídica y de Ciencias Sociales*, Buenos Aires. Años consultados: 1921-1923.
- SÁNCHEZ VIAMONTE, C. (1928), *La cultura frente a la Universidad*, Samet, Buenos Aires.
- SANGUINETTI, F. (2002), *Epistolario. 1921-1975*, Colegio Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERO, Ana Clarisa y Nuñez, María Victoria (2018). “Los asesinos de Barros. Una pesquisa sobre la derrota”, en Mauro, Diego y Zanca, José (eds.), *La reforma universitaria cuestionada*, Fhummyar Ediciones, Rosario, 47-65.
- BIAGINI, Hugo (2012), *La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados*, Capital Cultural, Buenos Aires.
- BRAVO, María Celia (2018), “Los avatares de la Reforma en la Universidad de Tucumán. Sus fases y significaciones” (Mimeo).
- BUCHBINDER, Pablo (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires.
- BUSTELO, Natalia (2016), “Derecho, extensión universitaria y revolución social. La Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires (1918-1930)”, *Conflicto social. Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*, vol. 19, n° 16, Buenos Aires, julio-diciembre de 2016, pp. 60-90. <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/2160/0>.
- BUSTELO, Natalia (2018), *Todo lo que necesitás saber sobre la Reforma Universitaria*, Paidós, Buenos Aires.
- CABALLERO MARTÍN, Ángel (1931), *La Universidad en Santa Fe*, Santa Fe, Imprenta de la Universidad.
- CALDELARI, María y FUNES, Patricia (1996), “La Reforma Universitaria (1918-1939), algunas proposiciones”, *Taller*, n° 2, Buenos Aires. pp. 87-99.
- CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio (1968), *Los reformistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez.
- DEL MAZO, Gabriel (1970), *Vida de un político argentino*, Plus Ultra, Buenos Aires.
- GARCÍA QUEIPO DE LLANOS, (1988), *Los intelectuales y la dictadura de Primo Rivera*, Madrid, Alianza.
- GRACIANO, Osvaldo (2008), *Entre la torre de Marfil y el compromiso político. Intelectuales de la izquierda argentina 1918- 1955*, UNQ, Bernal.

- GRISENDI, Ezequiel (2018), “Nuestro Kulturkampf. Derivas políticas e intelectuales del reformismo universitario en la Córdoba de entreguerras”, en BACOLLA, Natacha y MARTÍNEZ, Ignacio (eds.), *Universidad, élites y política. De las reformas borbónicas al reformismo de 1918*, Fhummyar Ediciones, Rosario. pp. 265-291.
- JANNELLO, Karina (2014), “Los intelectuales de la Guerra Fría. Una cartografía latinoamericana (1953-1963)”, *Políticas de la memoria*, n.º 14, pp. 79-101.
- BUCHBINDER, Pablo (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires.
- JEIFETS, Lazar y JEIFETS, Víctor (2015), *América Latina en la Internacional Comunista, 1919-1943. Diccionario biográfico*, Ariadna ediciones, Moscú.
- PIAZZESI, Susana y BACOLLA, Natacha (2015), *El reformismo entre dos siglos. Historia de la Universidad Nacional del Litoral*, Ediciones UNL, Santa Fe.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1978), *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938), El proceso de la Reforma Universitaria*, Siglo XXI, México.
- SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos (1928), *La cultura frente a la Universidad*, Samet, Buenos Aires.
- SANGUINETTI, Florentino (2002), *Epistolario. 1921-1975*, Colegio Nacional Buenos Aires, Buenos Aires.
- TARCUS, Horacio (2004), “Revistas, intelectuales y formaciones culturales izquierdistas en la Argentina de los veinte”, *Revista Iberoamericana*, vol. LXX (208-209), pp. 749-772.
- TARCUS, Horacio (dir.) (2007), *Diccionario biográfico de la izquierda argentina. De los anarquistas a la “nueva izquierda” (1870-1976)*, Emecé, Buenos Aires.
- TCACH, César (2009), “Deodoro Roca: militante socialista”, en ROCA, Deodoro, *Obra reunida. III Escritos jurídicos y de militancia*, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- VÁSQUEZ, K. (2000), “Intelectuales y política: la ‘nueva generación’ en los primeros años de la Reforma Universitaria”, *Prismas. Revista de historia intelectual*, n.º 4, pp. 59-75.

REFORMISTAS RADICALES Y REFORMISTAS PERONISTAS: DEBATES PARLAMENTARIOS Y NUEVA LEGISLACIÓN ENTRE 1946 Y 1955

POR ERNESTO VILLANUEVA* Y ARITZ RECALDE**

* SOCIOLOGO, RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
ARTURO JAURETCHE.

** SOCIOLOGO, DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL
ARTURO JAURETCHE Y EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS.

Juan Domingo Perón accedió a la Presidencia luego del triunfo electoral del 24 de febrero del año 1946. El instrumento político que lo llevó a la primera magistratura se compuso de un entramado pluriclasista, pluripartidario y pluri-ideológico. Por un lado, el Justicialismo organizó una estructura partidaria con miembros de distintos orígenes ideológicos, ya desde 1943, Perón entabló un vínculo con dirigentes del socialismo y miembros de esa fuerza participaron en la creación del Partido Laborista que fue un instrumento fundamental de la campaña electoral. Los socialistas Atilio Bramuglia y Ángel Borlenghi ocuparon la titularidad de la Cancillería y del Ministerio del Interior desde 1946. Además de dirigentes originarios de la izquierda, del Partido Inde-

pendiente (conservadores) y de sectores nacionalistas, el peronismo integró a un importante grupo de miembros de distintas corrientes de la Unión Cívica Radical (UCR). El Vicepresidente de Perón desde 1946, Hortensio Quijano, fundó la UCR Junta Renovadora (UCR-JR) y con este sello veintisiete legisladores alcanzaron la banca de la Cámara de Diputados de la Nación. Se sumaron al Justicialismo otros diez diputados de distintas corrientes internas del radicalismo, en un bloque partidario compuesto de ciento nueve miembros (CEHP 2019), además un grupo de radicales de FORJA ocupó lugares importantes de la administración de la Provincia de Buenos Aires (Godoy 2015). Y, por otro lado, el peronismo fue un movimiento pluri-ideológico en tanto fue

integrado por católicos, judíos, musulmanes y dirigentes marxistas y agnósticos. Esta diversidad estuvo estrechamente vinculada a la estratificación social de la Argentina, edificada con la afluencia de inmigrantes de diversas comunidades étnicas y nacionales. Tal cual documentó Raanan Rein (2007 y 2018), el peronismo protagonizó una experiencia de asimilación cultural sumamente exitosa. Si bien la iglesia católica aumentó su influencia en el área educativa desde los años treinta, las seis universidades argentinas¹ durante el peronismo mantuvieron su condición de instituciones con una amplia pluralidad religiosa, étnica y partidaria (Recalde, 2016; Puiggrós, 1993; Dércoli, 2014).

Este entramado amplio se puede observar en los procesos que permitieron al Justicialismo canalizar históricas demandas sociales y culturales de los trabajadores, entre las cuales se destacó el ingreso gratuito e irrestricto a la universidad consagrado en noviembre del año 1949. Además de la creación de la Universidad Obrera Nacional, orientada a favorecer el ingreso de los hijos de la familia trabajadora y a responder a las nuevas demandas de capacitación y de formación profesional del pujante empresario nacional, que impulsaron las disciplinas tecnológicas y las líneas de investigación ligadas al nuevo patrón de desarrollo industrial.

Es así que durante el tratamiento del Proyecto de Ley Universitaria en 1947, representaron al Justicialismo varios diputados de origen UCR-JR que eran docentes y académicos como Raúl Bustos Fierro (UCR-JR Córdoba), José Luis Moreno (UCR-JR Mendoza), Ricardo Guardo (UCR-JR Capital Federal) o Leonardo Obeid (UCR-JR Córdoba). Estos radicales tuvieron una influencia fundamental en la organización uni-

versitaria de la etapa, que adquirió marcados rasgos reformistas.

LA POLÍTICA NACIONAL INGRESA A LA UNIVERSIDAD

La Revolución de 1943 y el posterior ascenso del peronismo dividió a todas las fuerzas partidarias y la disputa política nacional se trasladó al seno de las universidades. Uno de los escenarios de la disputa fue la campaña electoral de 1946, en la cual se movilizaron docentes y estudiantes en ambas expresiones electorales. La Federación Universitaria Argentina (FUA) y las federaciones de Buenos Aires y del Litoral integraron las columnas de la Unión Democrática y encumbradas autoridades académicas firmaron una solicitada auspiciando la detención de Juan Domingo Perón y el traspaso de poder a la Corte Suprema de Justicia.

En el contexto del debate de la Ley Universitaria del año 1947 se produjeron fuertes debates y acusaciones cruzadas que revelaron el alto grado de politización de las universidades que el peronismo no inventó, pero que innegablemente potenció. Hubo profesores y estudiantes de origen e ideario radical y socialista en ambos espacios políticos, aunque las conducciones de la UCR y del Partido Socialista se manifestaron en pública oposición a Perón. Por ejemplo, en el recinto de la Cámara de Diputados el radical Alfredo Calcagno cuestionó la vinculación de Ricardo Labougle –interventor de la UNLP de 1944– con el conservador Patrón Costas. El dirigente justicialista originario de la UCR-JR, Eduardo Colom, le respondió acusándolo de que los rectores universitarios concurren a un banquete con el embajador de los Estados Unidos de América, Spruille Braden (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 702).

1 En la etapa existían las universidades nacionales de Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Litoral, Tucumán y Mendoza. En el año 1948 se fundó la Universidad Obrera Nacional con regionales en diversas provincias.

Durante la etapa se crearon nuevas agrupaciones y el oficialismo impulsó la Confederación General Universitaria (CGU), la Agronomía del Profesorado Universitario (ADA) y la Confederación General de Profesionales (CGP), que oficiaban como la contracara de la Federación Universitaria Argentina (FUA) y de los Colegios Profesionales ligados directamente a la oposición partidaria nacional.

Esta situación derivó en renunciaciones, cesantías docentes y en enfrentamientos entre los grupos identificados con el oficialismo y con la oposición. Las tensiones en la universidad de 1946, fueron análogas a las disidencias de la UCR con los conservadores de Córdoba en el año 1918. La diferencia entre ambos procesos es que el peronismo supuso una continuidad mayor con la institución reformista,² a diferencia de esta última tradición que rompió más tajantemente con las autoridades y con los académicos anteriores al radicalismo (Recalde, 2016).

Si bien esa disputa malgastó esfuerzos y conllevó a que valiosos académicos³ se alejaran de la universidad, no impidió el desenvolvimiento de un proyecto científico y tecnológico sumamente importante para las instituciones hasta nuestros días. Lamentablemente para el país y para la comunidad académica en particular, esta lucha entre partidos nacionales y corrientes universitarias siguieron y se radicalizaron durante el período culminando en el golpe de Estado de 1955 que expulsó a numerosos profesores⁴ y autoridades de las universida-

des. Incluso, el estatuto de la UBA de 1956 estableció la prohibición de la cátedra para quienes se identificaran con el peronismo.

Los Planes Quinquenales y la Constitución Nacional de 1949

“La enseñanza impartida hasta el presente ha tenido un carácter enciclopedista, y nosotros debemos ir a la especialización. Hacen falta especialistas y no los hay (...) La mejor colaboración que pueden prestar los profesores al Plan Quinquenal es estudiándolo para ver cuáles deben ser las especializaciones a crearse”.

JUAN D. PERÓN, 1947

Una de las características centrales del justicialismo fue que planificó las políticas del Estado. En varios aspectos, esta voluntad entraría en colisión con una tradición que no percibía la necesidad de un diálogo permanente entre necesidades nacionales y formación académica, producto de una visión profesionalista estrecha.

El Gobierno Nacional sancionó el Primer Plan Quinquenal (1947-1952) que incluyó once metas generales para la universidad y un proyecto de ley para su regulación. La iniciativa adjuntó una *“exposición de motivos”*, en la cual la nueva fuerza política reivindicó el legítimo derecho a regular la vida académica. El documento consideró necesario vincular más estrechamente el desarrollo nacional y la cien-

2 Hay investigaciones que documentaron que los cargos de los docentes salientes en 1946, fueron ocupados por concurso por profesionales con larga trayectoria académica de la misma universidad (Del Sel, 2012; Recalde, 2016; Buchbinder, 2010).

3 No hay cifras objetivas y documentadas sobre los profesores efectivamente expulsados de los cargos en 1946. Según el diputado Nerio Rojas de la UCR, entre renunciaciones, jubilaciones y exoneraciones habrían salido de las universidades 1247 profesores (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 719). Guardo corrigió las cifras y le atribuyó a los legisladores radicales un error al incluir en el universo de *“expulsados”* a renunciantes voluntarios. De la cifra mencionada por Rojas, alrededor de 400 de estos docentes fueron exonerados y el resto son renunciantes.

4 La dictadura cívico militar sancionó el Decreto-Ley 6403 que prohibió el acceso al concurso docente a quienes habían alcanzado su cargo en la democracia (1946-55).



cia. Entre otras metas, el Plan Quinquenal contempló extender la dedicación exclusiva de los docentes y su ingreso por concurso. Proyectó establecer la gratuidad de los estudios y crear un sistema de becas, entre otros temas fundamentales en los que había acuerdo entre oficialismo y oposición.

En el año 1949 se sancionó una nueva Constitución Nacional. Por primera vez en la historia de la Argentina, la Carta Magna incluyó la autonomía⁵ de las universidades cuyos alcances serían determinados “dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento”. La Constitución estableció que: “El Estado encomienda a las universidades la enseñanza en el grado superior, que prepare a la juventud para el cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la Nación y para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad”. Además plantea la creación de “regiones universitarias” y se mandató a la institución a “orga-

nizar los conocimientos universales” y a “profundizar el estudio de la literatura, historia y folklore de su zona de influencia cultural, así como a promover las artes técnicas y las ciencias aplicadas con vistas a la explotación de las riquezas y al incremento de las actividades económicas regionales”, e incluyó “cursos obligatorios y comunes” tendientes a la formación política de los egresados, que tenían que adquirir “conciencia de la responsabilidad que debe asumir en la empresa de lograr y afianzar los fines reconocidos y fijados en esta Constitución”.

La nueva Carta Magna modificó el esquema de los cinco ministerios incluidos en la Constitución de 1853. Gracias a esta reforma, en el año 1949 se creó el Ministerio de Educación de la Nación como un desprendimiento del de Justicia e Instrucción Pública. Con el flamante organismo y conjuntamente con el Consejo Nacional Universitario, integrado por los rectores de las universidades nacionales, instituido en 1947, el Estado propendió a reorganizar y a reglamentar la cultura, la cien-

5 La ley 13.031 de 1947 había establecido que las universidades cuentan con “autonomía técnica, docente y científica”. Al momento de tratarse esta última norma en la Cámara de Diputados, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública detalló que la ley 1597 de 1885 no habló de “autonomía” y que en dicha reglamentación el Consejo Superior meramente trataba temas contenciosos, fijaba aranceles o sancionaba reglamentos. El Ministro destacó que el proyecto del Justicialismo le otorgó a las universidades autarquía presupuestaria, autonomía científica, salarios docentes altos y otro importante número de competencias académicas (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 776-778).

cia y la investigación de las Casas de Altos Estudios. La nueva cartera educativa empezó a definir estándares y a regular con mayor exactitud el funcionamiento del conjunto universitario. Se instauró la asistencia obligatoria de los alumnos, el monopolio de la emisión de títulos habilitantes, se coordinaron los planes de las carreras vinculadas y se homologaron condiciones de admisión, de equivalencias y de tipos de ingreso. Se regularon los mecanismos de entrada a la enseñanza por concurso y se instauraron las Carreras Docentes, tendiendo a conformar un sistema más integrado de Educación Superior (Ministerio de Educación de la Nación 1952: 30-31). La etapa estuvo caracterizada por la implementación de grandes programas de obra pública en todas las universidades de la Argentina.

En el año 1952 se aprobó el Segundo Plan Quinquenal (1953-1957) que postuló ocho grandes metas universitarias, entre las que se destacaron la de formar profesionales con *“responsabilidad social y plena conciencia de que están obligados a servir al pueblo”*; la de consolidar una educación *“gratuita, eminentemente práctica y especializada”*; avanzar en la implementación de la dedicación exclusiva de los docentes; abrir centros universitarios en todo el país; incluir de manera obligatoria *“cursos para posgraduados”* y entablar una *“vinculación permanente con el mundo a fin de mantener el nivel de enseñanza universitaria”*. El Plan propuso que las universidades asesoraran al Gobierno Nacional.

Sobre estas bases, la planificación gubernamental puntualizó que el Estado aseguraría el ingreso a todos los aspirantes y que las instituciones tenían que incluir a 200.000 alumnos al año 1957 (un 100% más que en 1951). El Segundo Plan Quinquenal contempló la apertura de las Facultades Obreras creadas por la ley 13.229/48.

La planificación incluyó un apartado específico de *“investigaciones científicas y técnicas”*. La iniciativa proponía formar investigadores con conciencia social, *“exaltando el valor de su misión en la*

comunidad y protegiéndolos mediante una adecuada legislación”. La conducción de la política científica estaba a cargo del flamante Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICyT), institución ignorada posteriormente como real antecedente del actual CONICET.

El nuevo modelo económico y la Universidad Obrera Nacional

El peronismo fue el primer gobierno argentino que postuló el objetivo de la industrialización como causa nacional. Si bien a partir de la Primera Guerra mundial el país sustituyó importaciones y proliferaron las fábricas, desde 1943 y con más fuerza en 1946, esta tendencia se integró a un programa planificado de desarrollo. El Justicialismo bautizó a la meta de la industrialización como *“independencia económica”*. El proyecto quedó formulado en los tres grandes documentos que ya mencionamos, el Primer y Segundo Plan Quinquenal y la Constitución del año 1949 que en su preámbulo introdujo la *“irrevocable decisión”* de conformar una *“Nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana”*.

En una gran síntesis, la independencia económica suponía:

- Una amplia participación estatal en la economía: la Constitución declaró de propiedad estatal a los servicios públicos, a los minerales, a las caídas de agua, a los yacimientos de petróleo, de carbón y de gas. El comercio exterior quedaba en manos del Estado (Artículo 40).
- Un apoyo a la actividad económica de capital nacional y de aquella orientada al mercado interno: la Constitución declaró la *“función social”* de la propiedad privada y fijó que el *“capital debe estar al servicio de la economía nacional”* y *“sus diversas formas de explotación no pueden contrariar los fines de beneficio común del pueblo argentino”* (Artículos 38 y 39).
- Un desarrollo de la industria que fue

conceptuada como el principio fundamental del nacionalismo: los Planes Quinquenales proyectaron en el tiempo las metas de la industria liviana y pesada y programaron la edificación de una infraestructura material y científica para su efectiva realización.

Con estos principios ideológicos ordenadores, a partir de 1944 se nacionalizó el Banco Central, los depósitos bancarios y el comercio exterior (Instituto Argentino de Promoción del Intercambio). También se fundaron los bancos Industrial e Hipotecario Nacional, entre otros instrumentos gubernamentales que destinaron los excedentes financieros y agropecuarios al desarrollo productivo y social. Tal cual demostraron investigaciones recientes, durante la década de 1945 a 1955 se produjo un crecimiento del PBI y un avance de la producción manufacturera, que favorecieron el fortalecimiento de actividades de alto contenido de valor agregado y científico como la metalmecánica o la producción de una industria de línea blanda (Rapoport, 2010; Basualdo, 2006).

Para acompañar este proceso económico, el gobierno impulsó la investigación aplicada desde la Dirección General de Fabricaciones Militares creada en 1941 por iniciativa de Manuel Savio, y potenció la labor científica de las Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado (1951-52) y de la Sociedad Mixta Siderúrgica Argentina (1947). También fueron sumamente importantes las tareas de investigación del Instituto Antártico (1951), de la Comisión Nacional de Energía Atómica (1950) y del CONICYT.

Tal cual adelantamos, la política universitaria integró un apartado específico en los Planes Quinquenales y entre su metas centrales estaba la de acompañar la incipiente industrialización. En esa línea, se creó la Comisión Nacio-

nal de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP - Decreto 14.538/44 y ley 12.921/46) y la Dirección General de Enseñanza Técnica (Puiggrós, 1993). Y la gratuidad universitaria proyectada desde 1947 estaba orientada a masificar la institución y formar a los nuevos profesionales requeridos por una economía en crecimiento. Entre estas diversas acciones, un capítulo aparte supuso la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON), institución que tenía la finalidad de formar profesionales de origen trabajador, de consolidar un equipo docente formado en talleres, de asesorar a la industria y de promover investigaciones aplicadas a la industria, entre otras. Los egresados obtendrían el título de ingenieros de fábrica. Cabe destacar el enorme parentesco de esta Universidad con el Instituto Politécnico Nacional mexicano, creado durante la gestión de Lázaro Cárdenas.

La UON fue la primera gran experiencia argentina de regionalización universitaria,⁶ iniciativa que fue largamente debatida en varias sesiones legislativas y finalmente aprobada por la ley 13.229 de 1948. Sus distintas sedes impulsaron carreras y líneas de investigación propias de cada distrito en el cual se instalaron las Facultades Regionales. Inicialmente, se crearon unidades académicas en Capital Federal, Santa Fe, Rosario y Córdoba. Poco tiempo después, se fundaron las regionales de Bahía Blanca, La Plata, Mendoza, Avellaneda y Tucumán.

El diputado de la UCR Luis Dellepiane se opuso en el Parlamento a la creación de la UON, argumentando que no podía impulsarse una educación de "clase" y que sería más oportuno incluir las nuevas demandas técnicas en las universidades ya existentes. En su óptica, a la UON le faltaba formación "cultural y humanística" (Sesiones Cámara de Diputados 1948: 1981-1986). Un argumento similar adujo el radical Gabriel del Mazo el 22 de julio cuan-

6 La segunda experiencia de regionalización universitaria fue impulsada por el Plan Taquini.

do manifestó que a la UON no le interesaban los “*motivos de la educación humana (...) cuando la técnica usurpa para sí la totalidad, se vuelve de hecho un totalitarismo*”.

El justicialista Ricardo Guardo (UCR-JR) replicó la crítica del bloque de la UCR y en su opinión los “representantes obreros” en la Cámara de Diputados le otorgaban “*significado social*” a la propuesta y la justicia social era la “*base, nervio y doctrina de nuestra conducta y de nuestra orientación*”. Destacó que era necesario consolidar una “*conciencia técnica nacional*”, sin la cual no podríamos superar el rol de “*zona agropecuaria*” en el cual nos ubicó el “*capitalismo internacional*”. Tomando el modelo histórico norteamericano, Guardo puntualizó que sería “*fatal para nosotros mantenernos ajenos a la realidad mundial sin que la tecnología forme parte del patrimonio cultural de nuestro pueblo*”. En su opinión y a diferencia de Luis Dellepiane, creyó que las asignaturas de geografía e historia incluidas en los Planes de Estudio de la UON, les daban a los estudiantes una clara visión humanista (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 1986-1993).

El Peronismo y la Reforma de 1918

Como mencionamos, el modelo universitario del Justicialismo fue formulado y defendido en el recinto por diputados de origen radical y reformista. En el parlamento, Ricardo Guardo sostuvo que: “*Hoy somos nosotros quienes vamos a dar la nueva interpretación del viejo y auténtico anhelo de la universidad argentina, ya que los continuadores de 1918 han encallado la nave*” (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 716). El diputado puntualizó que: “*La universidad se pone a tono en un movimiento integral que abarca todas las manifes-*

taciones de la vida nacional. Y es el gobierno, señores diputados, el que pone la fuerza del Estado a disposición de la reforma y democratiza la universidad, terminando con su vieja oligarquía. Esa historia de ayer se repite hoy. La chusma de ayer son los descamisados de hoy, que se encuentran en la misma tarea (...) pues por más puros que puedan haber sido los ideales del 18, la verdad es que su aplicación práctica, los resultados no han sido tan halagüeños como se esperaba” (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 713-714).

Por su parte, Leonardo Obeid (UCR-JR) detalló que “*ha llegado la hora de cumplir con la reforma, no aniquilándola, como pretendieron sus enemigos, sino realizándola e incorporándola al esfuerzo ordenado de la República*” (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 698). Y Héctor Cámpora (Partido Laborista de Provincia de Buenos Aires) fue terminante al afirmar con orgullo que él era reformista, que en su juventud había ocupado un cargo directivo en la Federación estudiantil de Córdoba y que desde la conducción del Centro de Estudiantes había bregado activamente por el triunfo de una “*conciencia que se revelaba contra injustos privilegios de los que usufructuaba una clase que acaparaba las cátedras*”. Desde su punto de vista, la propuesta del Justicialismo no era anti reformista sino que, por el contrario, retomaba su ideario y “*traduce los sentimientos de la revolución abriendo las puertas de todas las facultades a la juventud, cualquiera sea su origen, raza o ideología en la vida ciudadana*” (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 763).

La Ley Universitaria 13.031 de 1947 y su reforma de 1953/54

El diputado justicialista José Luis Moreno (UCR-JR de Mendoza) elevó el Informe del Proyecto⁷ de Ley Universitaria, que finalmente se apro-

7 Ricardo Guardo puntualizó en el recinto que el Proyecto de Ley Universitaria surgió de una encuesta previa efectuada a docentes. En respuesta al diputado Rojas (UCR), Guardo sostuvo que “*voy a mostrar al señor diputado la estadística en la que se verá que la mayoría, casi la totalidad de los profesores están de acuerdo con los puntos fundamentales de la ley*” (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 720).

bó con la norma 13.031/47 que remplazó la 1597/85. El despacho de la mayoría justicialista de la Cámara de Diputados fue firmado por los dirigentes oriundos del Partido Laborista como Alcides Cuminetti Correa (Santa Fe) y Amando Vergara (Catamarca), y por tres miembros de origen radical: Teodoro Saravia (UCR Yrigoyenista de Córdoba), Leonardo Obeid (UCR-JR de Córdoba) y el mencionado Moreno. Este último caracterizó a las universidades como el “*cerebro de la Nación*” y creyó que tenían que refundar su funcionamiento por el hecho de que impedían a las clases humildes estudiar y difundían los valores de “*esencia material y utilitaria y de confort, evidentemente necesarios, pero transitorios*”. También consideró que la Reforma de 1918 tuvo un origen positivo, pero que luego se fue desvirtuando y era “*un movimiento renovador destinado en su finalidad a tener honda repercusión y trascendental consecuencia en la estructura de nuestra enseñanza superior*”, y puntualizó que los reformistas impulsaron la renovación de la Universidad de Córdoba por el hecho de que estaba sumida en “*un tranquilo sueño colonial*” y que la vida de la institución era manejada por “*círculos oligárquicos cerrados*”, aunque con el transcurso del tiempo el reformismo se desvirtuó y “*entronizó otro tipo de política*” donde las “*malas prácticas y la corrupción*” eran moneda frecuente. Finalmente, Moreno resumió la propuesta del Poder Ejecutivo en cinco grandes ejes: la elección de autoridades; la retribución adecuada y la dedicación exclusiva de los profesores; la selección de los catedráticos por concurso; la obligatoriedad de asistencia a clase de los estudiantes y la gratuidad de la enseñanza (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 678-681). Un aspecto sumamente importante de la iniciativa legislativa fue que el Estado se obligó a dotar de

presupuesto a las instituciones y formuló impuestos especiales para garantizarlo.⁸ La UCR presentó un proyecto de ley alternativo por la minoría que llevó la firma de Alfredo Calcagno y de Luis Dellepiane. En la iniciativa proponían encausar a las universidades en institutos de “*alta cultura*” que laboraran “*por la ciencia, por la Patria, por la Libertad y por América*”. Es bueno remarcar, que pese a las diferencias también había muchos puntos de encuentro entre ambos proyectos. De los cinco aspectos considerados por Moreno, el de la “*elección de autoridades*” fue el que más resistencia generó en el recinto por parte del bloque de la UCR.

Organización del Gobierno Universitario

El peronismo articuló las tradiciones reformistas con los sistemas de administración académica propios de los países centrales. El tema más debatido de la iniciativa de ley fue el hecho de que el Rector era designado por el Poder Ejecutivo y lo acompañaba un Consejo Universitario de Decanos. Las Facultades estaban a cargo de un Decano designado por los docentes en base a una terna enviada por el Rector. Los estudiantes tenían representación en los Consejos Directivos y sus delegados eran seleccionados atendiendo a sus altas calificaciones y tenían voz, pero no voto.⁹

La ley 13.031/47 creó el Consejo Nacional Universitario constituido por los Rectores y presidido por el Ministro de Educación de la Nación. Tenía tres grandes tareas que eran la de vincular la acción académica con la resolución de los problemas del país, asesorar al gobierno y articular y armonizar planes y acciones entre las Casas de Altos Estudios.

8 Artículos 107 a 110 de la Ley 13.031/47 y artículos 62 a 68 de la ley 14.297/54.

9 Esta cuestión se modificó en la ley 14.297 y los estudiantes tenían voto en los temas propios de su incumbencia.

El apartado de los órganos de gobierno recibió fuertes críticas de la UCR. Gabriel del Mazo consideró erróneo impulsar el “sistema unilateral fracasado del gobierno exclusivo de los profesores” y abogó por sumar a estudiantes y a graduados (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 738). Ricardo Guardo le respondió que estos últimos no habían integrado nunca el gobierno de la institución, con la excepción de un breve paso por la UNLP.

Por su parte, Alfredo Calcagno creyó que la participación estudiantil no tenía que incluir criterios académicos en su selección y que era oportuno integrar a los graduados como sostuvo Gabriel Del Mazo (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 699-709). Guardo replicó que no se suprimía la representación estudiantil y que la inclusión de criterios académicos permitiría que lleguen los jóvenes más capaces.

El oficialista Bustos Fierro respondió a los cuestionamientos de la UCR, argumentando que el Justicialismo organizó el gobierno siguiendo los modelos de las instituciones “más tradicionales y democráticas del mundo, como son las inglesas y norteamericanas”. Puntualizó que no existía acuerdo sobre el rol de los jóvenes en el cogobierno dentro del mismo sector opositor y “Bernardo Houssay propone como base de toda enseñanza sería la limitación del número de alumnos” (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 753). Este mismo argumento fue retomado por el diputado en el recinto en 1953 y destacó que “no está sola la ley argentina en este tipo de soluciones. Es el tipo de solución que adopta la republicana Francia, la magnífica universidad brasileña, que tiene a su frente en Río al eminente profesor Pedro Calmón,

designado por el gobierno; es el tipo de solución que adopta la gran universidad de Columbia, la más importante de todas las universidades de Estados Unidos, que ha tenido como rector al actual presidente de la Nación americana. Es el tipo de solución que adopta la Universidad de Austin en los Estados Unidos, que está considerada como el arquetipo de las universidades” (Sesiones Cámara de Diputados 1953: 2783).

Humberto Messina (UCR-JR) detalló que solamente en la UBA los estudiantes tenían voz y voto y que en la UNLP no votaban en los Consejos Directivos. Sostuvo que “ni en las grandes universidades europeas que han sido cuna de la organización democrática dentro del régimen universitario, ni la de Michigan, madre de las universidades estatales de los Estados Unidos, ni las inglesas, ni aun mismo las germanas, dan participación al estudiante en el gobierno de la Facultad”. Remarcó que el proyecto del oficialismo le otorgaba a los jóvenes el derecho a elegir un delegado estudiantil, que actuaba como “contralor de aquellos profesores que se apartan de su función docente” (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 741).

En el Proyecto de Ley de Dellepiane y Calcagno, el Rector sería designado por la Asamblea Universitaria, compuesta por igual número de profesores, estudiantes y graduados.¹⁰ El Consejo Superior se conformaba por un docente titular de cada Facultad, por los Decanos y por tres miembros de los claustros de graduados y de los estudiantes. En los Consejos Directivos participarían los tres claustros, aunque el docente conservaba la mayoría. Por primera vez en la legislación universitaria se incluyó a los no-docentes en el gobierno¹¹ de la institu-

10 El sistema de gobierno universitario instaurado por la Dictadura cívico militar de 1955, no aplicó la igualdad de representación de los tres claustros introducida en este Proyecto y los docentes mantuvieron la mayoría proporcional para ejecutar las decisiones.

11 El tema no fue mencionado en el debate del recinto de la Cámara de Diputados y el bloque de la UCR se centró en exigir más participación de los estudiantes y en la inclusión de los graduados. Los no-docentes recién lograron participar de los Consejos Directivos y Superiores de la universidad en 1974 con la ley 20.654.

ción y el proyecto detalló que “cuando se traten asuntos que conciernen directamente al personal auxiliar, técnico y administrativo, y al sólo efecto de intervenir en consideración tendrán derecho a asistir a sesiones del consejo superior, de los consejos directivos y de sus comisiones, con voz y voto, dos representantes de dicho personal, designados en votación directa o por asociación de empleados de la universidad que es su órgano legítimo”. Finalmente, la propuesta de la UCR también creaba un Consejo Interuniversitario, pero no le daba intervención al Gobierno Nacional y sí a las federaciones de estudiantes y de graduados (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 673-678).

La labor docente y de investigación

La ley 13.031 estableció el derecho a la dedicación exclusiva¹² y a la Carrera Docente. Los profesores titulares tenían autonomía de cátedra e ingresaban por un concurso realizado por una Comisión Asesora compuesta por profesores titulares. La designación era ratificada por el Poder Ejecutivo.¹³ Los profesores adjuntos y los demás miembros de cátedra, eran nombrados por un concurso ratificado por los Consejos. La ley mantuvo la docencia libre siguiendo la tradición reformista, lo que fue destacado por el justicialista Díaz de Vivar en el debate de Diputados de 1953 cuando sostuvo que “nosotros deseamos una universidad libre y una docencia libre, que de hecho existe, aunque la afirmación calumnio-

sa diga lo contrario” (Sesiones Cámara de Diputados 1953: 2768).

Además, la ley establecía que los estudiantes tenían que asistir de manera obligatoria a las clases teóricas y prácticas y podían cursar bajo la modalidad regular, libre y vocacional, solo los primeros poseían el derecho a acceder a becas para la enseñanza gratuita. En línea con la tradición reformista y con las metas del Plan Quinquenal, la ley incluyó la enseñanza para graduados en cursos de perfeccionamiento y de especialización y promovió la creación de Institutos de Investigación científica, la estructura de cátedra y los Centro de Investigación.

La ley 14.297 de 1954

La reforma de la ley 13031/47 se trató en la Cámara de Diputados el 18 de diciembre de 1953. Según la exposición en el recinto del diputado oficialista por Buenos Aires Eduardo Forteza, la modificación se originó en el intento de adecuar el funcionamiento de la universidad a las metas de la Constitución Nacional de 1949 y del Segundo Plan Quinquenal. Entre los principales aspectos incluidos estuvieron la obligación de garantizar la gratuidad universitaria, la necesidad de ligar a las instituciones a los “problemas nacionales” y la posibilidad de requerir asesoramiento por parte del gobierno. También se introdujeron cursos de cultura filosófica y de doctrina nacional,¹⁴ se incluyó la figura de regiones universitarias de la Constitución Nacional, se otor-

12 Esto mismo había propuesto el proyecto de la minoría radical utilizando la figura de “full-time”.

13 En el universo de los profesores titulares el texto mantuvo la regulación de la ley 1597 de 1885, que estableció que la terna de profesores concursados sería ratificada por el Poder Ejecutivo.

14 En el año 1949 la Universidad Nacional de Cuyo con apoyo del Gobierno Nacional, organizó el Primer Congreso Nacional de Filosofía. En ese marco, Perón presentó el esquema de la Comunidad Organizada al que postuló como una propuesta de Doctrina Nacional. La Constitución Nacional estuvo influenciada por estas nociones y tal cual mencionamos, incluyó una mención a que las universidades tenían que formar profesionales con conciencia nacional y política.

gó voto a los representantes estudiantiles¹⁵ en temas de su incumbencia e insto a las universidades a organizar centros de graduados (Sesiones Cámara de Diputados 1953: 2728-2233).

La gratuidad de la enseñanza

“Queremos la libertad y queremos la igualdad; pero esa libertad y esa igualdad ha de estar amparada por la ley, por esa ley que ha de hacer al rico igual que al pobre, porque para el Estado no existen ricos ni pobres, sino argentinos. Si Dios me ayuda, he de asistir en el futuro a la colación no de mil, sino de diez mil hijos de obreros que se gradúen como Profesionales en la universidad. Porque yo no quiero una universidad para el privilegio: yo quiero una universidad para el Pueblo”.

JUAN D. PERÓN, 1949

La UCR y el Justicialismo compartían la voluntad de democratizar el acceso a la universidad. En el año 1946 el diputado de la UCR Gabriel Del Mazo integró el bloque radical y era reconocido por su histórica militancia reformista. En el contexto del Primer Congreso Nacional de Estudiantes de 1918, había elevado un Proyecto de Resolución de “*Gratuidad de la Enseñanza Superior*”. Si bien la iniciativa no fue tratada por el Gobierno Nacional, los reformistas instalaron el tema en la agenda y la demanda democratizadora reapareció en el Segundo Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios del mes de agosto de 1932 y en encuentros posteriores.

El Primer Plan Quinquenal Justicialista (1947-1951) planteó que el Estado instauraría

la gratuidad de la universidad para los estudiantes de bajos ingresos. La planificación incluyó un Proyecto de Ley de “*Estatuto Universitario*” que fijó la meta de la “*gratuidad de la enseñanza universitaria*”. La iniciativa estableció que “*la enseñanza universitaria es completamente gratuita en todos sus aspectos para todos aquellos alumnos inscriptos que carecieren de medios para costearla. Los estudiantes que por sí o por su familia no se hallaren en las condiciones señaladas en el párrafo anterior costearán la referida enseñanza en todo o en parte, según las circunstancias de cada caso, conforme a los aranceles y demás disposiciones universitarias*”. Como complemento, en el artículo 50 de la propuesta se incluyó la obligación del Estado de crear Becas de “*compensación económica familiar*” y de “*estudios*”.

Es interesante detallar que, a diferencia de la iniciativa contemplada en el Proyecto de ley del Primer Plan Quinquenal, la norma 13.031/47 de “*Régimen Universitario*” no incluyó la gratuidad plena de los estudios. En su lugar, el artículo 87 fijó que: “*El Estado creará becas para la enseñanza gratuita, cuya distribución entre las diversas universidades de la Nación, se hará por el Poder Ejecutivo*”. Los miembros de familias “*obrero, artesana o empleada*” carentes de recursos podrían requerir el beneficio y la “*beca consistirá en obtener gratuitamente la enseñanza universitaria en todos sus aspectos y grados, el suministro de libros y útiles, y en el otorgamiento del diploma o título que se obtuviere, y en conceder una compensación económica familiar que equivalga lo más aproximadamente posible a la aportación del alumno*”.

Esta cuestión fue discutida en el recinto por el diputado radical Alfredo Calcagno, quien puntualizó que la gratuidad de la enseñanza “*insinuada en el Plan Quinquenal, no figura en el proyecto (...) nuestro proyecto suprime las limitaciones numé-*

15 De manera similar al año 1947, Bustos Fierro retomó el debate de la participación estudiantil en 1953. Respondiendo al diputado UCR por la Capital, Santiago Nudelman, sostuvo que se debía enfocar el tema desde un “*enfoque más amplio de la participación*” y el estudiante está “*vinculado a todos los aspectos de la vida universitaria, a la extensión universitaria, a las cooperativas, al movimiento de trabajos prácticos, a las organizaciones estudiantiles, como, por ejemplo, el Ateneo Universitario de la Facultad de Derecho que cuenta con 3729 afiliados, contra 500 que responde a la FUBA*” (Sesiones Cámara de Diputados 1953: 27).

ricas al ingreso y consagra el principio de la gratuidad sin restricciones, así como la compensación económica a la familia proletaria”. La iniciativa de ley elevada por la UCR en el artículo 28 fijó que “la enseñanza será gratuita y laica. No se exigirá contribución pecuniaria ni registrará tasa alguna para ingresar a las universidades”. Si los nuevos estudiantes privaban de ingresos económicos a su familia, éstos tendrían “derecho a una ayuda pecuniaria” (Sesiones Cámara de Diputados 1947: 676 y 706-708).

Finalmente, la gratuidad total de la universidad se alcanzó con la sanción del Decreto Presidencial 29.337 del día 22 de noviembre del año 1949.¹⁶ Un aspecto fundamental se estableció con el artículo 2 que comprometía al Estado Nacional a dotar a las universidades de los recursos complementarios necesarios para alcanzar ese objetivo. Como ya mencionamos, la gratuidad fue ratificada por el Segundo Plan Quinquenal y por la Ley Orgánica de Universidades 14.297 de 1954. El resultado de la eliminación de los aranceles fue el aumento exponencial de la matrícula:

TABLA 1: Evolución de la matrícula universitaria durante el gobierno peronista

Año	1945	1950	1955
Matricula	47.400	80.445	138.317

FUENTE: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación de la Nación.

En el debate de la Cámara de Diputados del 18 de diciembre de 1953, el diputado justicialista Eduardo Forteza realizó un repaso sobre

la gestión del gobierno detallando que entre 1946 y 1952 la matrícula estudiantil aumentó un 189% y en el mismo período el presupuesto pasó de 48 a 307 millones de pesos moneda (+ 636%). El Justicialismo había destinado 4 millones de pesos a becas y distribuyó gratuitamente 174.642 ejemplares de apuntes. El Estado fundó una Comisión de Construcciones Universitarias, instaló residencias y subsidió viajes y congresos y acompañó una “labor de extensión universitaria desarrollada con los obreros en los sindicatos y fábricas y con los industriales” (Sesiones Cámara de Diputados 1953: 2732-2733; Ministerio de Educación de la Nación 1952: 30-31).

REFLEXIONES FINALES

El modelo universitario del peronismo impulsó una propuesta original que articuló el ideario del reformismo y la vocación planificadora del desarrollo propia de los Estados nacionales de la etapa. Dentro del Justicialismo hubo una importante participación de políticos reformistas de origen UCR y ello conllevó a que el debate de la legislación universitaria de 1947 fuera una discusión, centralmente, entre reformistas radicales oficialistas y radicales opositores.¹⁷

La sanción de la autonomía científica a nivel constitucional, la existencia del cogobierno, la instauración del régimen de concursos y de carreras docentes, la docencia libre o la participación en la vida académica de los graduados en centros de posgrados, eran medidas reformistas. Lo mismo se puede decir en lo concerniente a la democratización social de la institución alcan-

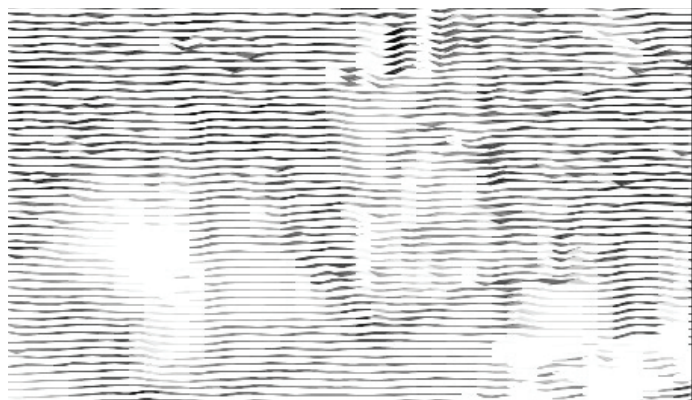
¹⁶ El 7 de marzo de 1952 el Poder Ejecutivo sancionó el Decreto 4493 que eliminó la “percepción de aranceles y otros derechos fiscales que gravan la enseñanza que se imparte en los establecimientos respectivos dependientes del Ministerio de Educación” (Ministerio de Educación de la Nación 1952: 78).

¹⁷ Los vínculos entre ambas fuerzas permitieron que en el año 1972 Perón formalizara un acuerdo con la UCR denominado “Coincidencias Programáticas del Plenario de Organizaciones Sociales y Partidos Políticos”. Allí se incluyó una propuesta universitaria conjunta que derivó en la ley 20.654 de 1974 que fue votada por los bloques de la UCR y el Justicialismo. En líneas generales, era una norma similar a las de 1947 y 1954 con la diferencia fundamental de que el gobierno universitario era tripartito (docentes, no-docentes y estudiantes) y que el Rector sería nombrado por Asamblea Universitaria.

zada con la gratuidad. El peronismo promovió que las universidades tengan mayores vínculos políticos y sociales con el medio y esa meta era la de 1918. El proyecto de ley universitaria de la UCR de 1946 postuló la noción “*por la Ciencia, por la Patria, por la Libertad y por América*” y ese concepto era aplicable al ideario del Justicialismo.

A diferencia del reformismo tradicional, el peronismo hizo mayor hincapié en alcanzar una nueva y fecunda articulación de la universidad y el conjunto de políticas del Estado. Era comprensible este anhelo ya que el país atravesaba modificaciones estructurales en los ámbitos sociales y económicos y los objetivos de los Planes Quinquenales demandaban una nueva ciencia en el corto plazo. La creación de la UON fue una respuesta a esta demanda.

La designación de autoridades por parte del Poder Ejecutivo de la leyes de 1947 y de 1954 se explica, al menos, por dos cuestiones. Por un lado, en el país existió una histórica tendencia a que la lucha política nacional se desenvuelva como una disputa dentro de la universidad. En el siglo XX la institución fue intervenida por Yrigoyen (Reforma), por Alvear (contrarreforma) y en varias ocasiones durante los años treinta, contando en varios de los casos con el apoyo de miembros de la misma UCR y del PS. Incluso, hubo docentes, profesores, federaciones y autoridades que auspiciaron la asonada militar de 1930. Las expulsiones de los años cuarenta son parte de una triste historia de intolerancia y lo mismo debe decirse de las renunciaciones de los profesores. Esta última actitud de no reconocer la voluntad democrática del electorado argentino, fue una forma de auspiciar la dictadura que se inició en 1955 y que varios estudiantes y profesores acompañaron entusiastamente. Por otro lado, la participación del Gobierno Nacional en la designación de autoridades era considerada un medio para hacer más eficiente el sistema científico y tecnológico. No era un invento del oficialismo, sino que reproducía los modelos científicos de las potencias occidentales y orientales de la épo-



ca y que siguen vigentes en la actualidad. Es bueno remarcar que dentro del bloque opositor tampoco había acuerdo sobre el tipo de gobierno universitario y que el esquema del Justicialismo fue promovido por académicos y docentes que también se consideraban reformistas.

El Justicialismo le dio al Estado mayores competencias para organizar un sistema integrado de Educación Superior, cuestión que colisionó con la visión tradicional y conservadora de la autonomía reformista. El gobierno Justicialista había ganado la elección por un amplio margen y consideraba que tenía la legitimidad suficiente para empujar estos cambios.

El debate acerca de los alcances de la autonomía y de la relación de la universidad con el conjunto del país, recorrió toda la historia posterior al año 1918 y sigue vigente en la actualidad. Por ejemplo, las tensiones iniciadas en 1946 fueron anticipatorias de la discusión generada con la Ley de Educación Superior de 1995 que creó la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Aquí, nuevamente, se puso en discusión la relación entre la autonomía y la voluntad de los funcionarios de la democracia de masas que definen metas y pautas científicas y culturales.

A la fecha, este debate sigue abierto e intentar explicarlo con el eje reforma y anti reforma, supone una inmensa simplificación. ●

BIBLIOGRAFÍA

- BASUALDO, Eduardo (2006), *Estudios de Historia Económica Argentina, Siglo XXI*, Buenos Aires.
- BUCHBINDER, Pablo (2010), *Historia de las Universidades Argentina*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- BUCHBINDER, Pablo (1997) *Historia de la Facultad de Filosofía*, EUDEBA, Buenos Aires.
- CEHP (2019), *La conformación de la Cámara de Diputados a partir de las elecciones legislativas de 1946*, Centro de Estudios de Historia Política, UNSAM.
- MARTÍNEZ DEL SEL, Valeria (2012), *Universidad y Peronismo: un análisis de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre 1943 y 1955*, Tercer Congreso de Estudios sobre Peronismo, Buenos Aires.
- DÉRCOLI, Julián Andrés (2014), *La política universitaria del primer peronismo*, Nuevo Encuentro, Buenos Aires.
- GODOY, Juan (2015), *La FORJA del nacionalismo popular*, Punto de Encuentro, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1952), *Labor desarrollada durante la primera presidencia del General Juan Perón*, Ministerio de Educación de La Nación, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, Adriana (1993), *Peronismo, cultura política y educación*, Galerna, Buenos Aires.
- SESIONES CÁMARA DE DIPUTADOS (1947), Sesiones del 21, 22, 29 y 30 de julio de 1948, Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de La Nación. Archivo Antonio Cafiero, UNLa.
- SESIONES CÁMARA DE DIPUTADOS (1948) Sesiones del 23 y 24 de julio de 1947, Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de La Nación. Archivo Antonio Cafiero, UNLa.
- SESIONES CÁMARA DE DIPUTADOS (1953) Sesión del 18 de diciembre de 1953, Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de La Nación. Archivo Antonio Cafiero, UNLa.
- RAPOPORT, Mario (2010), *Historia económica, política y social de la Argentina*, EMECE, Buenos Aires.
- RECALDE, Aritz (2016), *Intelectuales, peronismo y universidad*, Punto de Encuentro, Buenos Aires.
- REIN, Raanan (2007), *Argentina, Israel y los judíos*, Lumiere, Buenos Aires.
- REIN, Raanan (2016) *Los muchachos peronistas árabes*, Sudamericana, Buenos Aires.

antes nuestras instituciones de educaci
algunos 4 partes

probar lo realizado con el efecto de
Una de las condiciones de la calidad
sucedo en el país en el que vivo.
el nombramiento en el
elusivo como pocos)
llegar a la que sí es como debe ser.

on superior han sido tan frágiles.
además el sujeto en proporción considera

ocurre algo semejante: soy SNI-III.
y por esa misma razón
probar lo realizado con

SNI Y mucho: ya se parecen
pero en sentido inverso: la petición de un col
no dejan duda: dejamos atrás 3.

4 partes y por esa misma razón y los vericuetos que implicó transitar para lograrlo
en educación superior

probar lo realizado con el efecto de la iación di
Una de las condic
Los guardianes de la calidad no caben en :
elusivo como pocos)

el efecto de la iación dirigida en el grado de este sistema de recuperación
una de las condiciones para estar - o ser 4 - SNI consiste en graduar
de la calidad no caben en sí de gusto.
el eco presente cada vez: la cantidad de académicos con doctorado
niveles altos 3 de este mecanismo de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) que se ha consolidado como un sistema de estratificación con base en los resultados de los recursos
proporción considerable
que se complace consigo misma,
estén (o sean) de los que ocupan niveles altos 3 de este mecanismo de
en proporción considerable

to que circunda un agujero - para que

LA UNIVERSIDAD HOY: UN VIAJE A LA INCOHERENCIA

POR MANUEL GIL ANTÓN*

* CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS
DEL COLEGIO DE MÉXICO

*En recuerdo, vivo, a nuestro colega
Pedro Krotsch, maestro.*

¡Un colega, mi reino por un colega!¹

DESDE DONDE ESCRIBO

De una buena vez, pues “el que avisa no engaña”, la conjetura que guía a este texto es que desde mediados de los años ochenta del siglo XX, hasta el sol de hoy –ya por terminar la segunda década del XXI– se han producido cambios de gran calado en las universidades latinoamericanas que generaron una paradoja: nunca antes habían tenido nuestras casas de estudio tanta *calidad* (en el sentido de cuantiosos rasgos que hacen visible a este adjetivo, elusivo

como pocos), al mismo tiempo que, también, y por esa misma razón y los vericuetos que implicó transitar para lograrlo, nunca antes nuestras instituciones de educación superior han sido tan frágiles. Hinchidas de signos inequívocos que las deberían hacer potentes, sí, mas vacías de vida colegiada: ajadas cual piel de anciano, (en)cubiertas con el maquillaje quebradizo de los indicadores en boga.

Luego de 33 años –a partir, digamos, de 1985– el esfuerzo tenaz por alcanzar los indicios propios de una noción de calidad (que la supone existente y sólida si se aglomeran muchos individuos que los ostentan), permite llenar los formatos de evaluación, nacionales e internacionales, de tal manera que las universidades “son mejores” que antaño. Y mucho: ya se parecen, o van por ancho camino real para asemejarse a

1. A diferencia de Ricardo III, que viéndose derrotado, pedía un caballo para huir y salvarse, con la venia de Shakespeare empleo una frase semejante, pero en sentido inverso: la petición de un colega en el epígrafe es para regresar, y seguir peleando, por la universidad que perdimos, imaginaria o realmente, ya sea en la dimensión de la utopía, o en el retorno y rescate de una tradición derrotada.

las que sirvieron de modelo. Los pasos son firmes y, desde hace un poco más de seis lustros, invariantes. La tenacidad en el empeño ha sido ejemplar, digna, dirán algunos, de mejor causa.

Cumplimentar los cuestionarios con éxito hace que, en el papel –que aguanta todo– las “comunidades” académicas tengan las características pertinentes de acuerdo con un modelo que se muerde la cola, que retorna sobre sí complacido frente al espejo de su profecía autocumplida. Los gerentes que han guiado el proceso presumen, ufanos, las metas alcanzadas. Narcisos de la administración de los guarismos. No saben que no saben. Que ignoran lo que advirtió hace años Birnbaum (2000):

“Si no podemos medir lo que es valioso, en educación superior, acabaremos por valorar, nada más, lo que es medible”.

¿O saben bien lo que hicieron, guiados por convicciones ajenas a quienes piensan diferente, pero afines a los que adhieren a un proyecto mayor que, al deshilarlo, genera condiciones de control excepcionales sobre cada uno de los hilos? Quién sabe: los efectos, sin embargo, son los mismos.

CON NOSOTROS, EL ECO INCESANTE

Escuchemos su voz: la cantidad de académicos con doctorado, o algún posgrado; el número de proyectos de investigación y publicaciones; la magnitud de programas de estudio, de pregrado o superiores, certificados por agencias que saben medir la calidad; la multitud de revistas creadas en estas décadas, con alto factor de impacto merced a las citas que pueden recibir, y

otros aspectos, no dejan duda: dejamos atrás, ya, a la universidad que simulaba serlo, para llegar a la que sí es como debe ser. Y mire, no miento ni invento, tengo datos duros: los datos, ya endurecidos, son, de nuevo: doctores, proyectos, publicaciones, planes y programas de estudio certificados y miles de volúmenes dados a luz. La prueba de la solidez de las universidades actuales es la concreción –con creces– de las medidas que impulsaron, impusieron y financiaron. Sería imposible encontrar, como resultado, otra cosa: la victoria, decía José Vasconcelos, no es argumento. Y en este caso, probar lo realizado con el efecto de la acción dirigida a lograrlo, es tautológico.

Estos rasgos son, bien visto, la cristalización de la idea de calidad por aglomeración de individuos con rasgos positivos, que se complace consigo misma. Los guardianes de la calidad no caben en sí de gusto.

LA RUEDA DEL INFORTUNIO

Vaya un ejemplo del círculo vicioso que los señores de traje gris de las instituciones consideran virtuoso: en México² –podemos empezar el relato por cualquiera de sus partes, dado que es un periférico perfecto que circunda un agujero– para que, al nivel de los individuos:

1. un programa de posgrado sea considerado bueno, y sea inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC),
2. requiere que sus docentes tengan posgrado (lo que sería esperable, sin duda) pero, además,
3. que pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y,

2. Solicito licencia a los lectores para reseñar, con detalle, lo que sucede en el país en el que vivo. La expectativa es que, cambiando ciertos nombres o la lógica de antecedente y consecuente de algún mecanismo, sea traducible a otras naciones en nuestra región, y quizá más allá.

4. en proporción considerable, estén (o sean) de los que ocupan niveles altos³ de este mecanismo de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) que se ha consolidado como un sistema de estratificación con base en la magnitud de los recursos que se perciben.
5. Una de las condiciones para estar –o ser⁴– SNI consiste en graduar, en un plazo no mayor al establecido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a varios doctores,
6. cuestión que se engarza con el indicador de “eficiencia terminal” –graduación en tiempos esperados– so pena de perder, el sujeto, el nombramiento en el SNI,
7. y por las dos razones (producción a tiempo y el sello de la categoría en el SNI), el nivel de calidad del posgrado del que se trate,
8. pues sin suficientes *Snis* se puede descender del nivel de posgrado de Calidad Internacional, al de Calidad Nacional o más abajo en otra pirámide.
9. Sin ser de calidad suficiente, los estudiantes que se inscriben no tienen becas que les permiten sobrevivir mientras estudian, de tal manera que:
 - a. esos posgrados no tendrían aspirantes dada la ley de la necesidad de alimentarse y pagar un alquiler (o ayudar al gasto de la casa familiar) y, por lo tanto,
 - b. los profesores gradúan a tiempo a los estudiantes –sea cual sea la relevancia de las tesis y publicaciones asociadas– con el fin de:
 - i. colaborar –solidarios– con su Posgrado,
 - ii. hacer méritos en sus currículos para renovar la distinción de ser SNI, y el dinero mensual hasta ahora sin carga fiscal, libre de polvo y paja.
 - iii. Es conveniente aumentar las publicaciones con el trabajo de sus estudiantes, los cuales, a su vez,
 - iv. ya con el doctorado, pueden aspirar a ser académicos en el extraño caso que se abra una plaza, que contendrá, entre sus requisitos,
 - v. obra suficiente para ser –máximo en un año– integrante del SNI.

En otro nivel de observación, en la escala institucional, pero ligado al previo,

10. una universidad conforma su calidad, entre otras cosas, mediante la cantidad de Posgrados de Calidad que contenga, de tal suerte que
11. el financiamiento que recibe depende de la cadena:
 - a. docentes en el Sistema,
 - b. alumnos graduados a tiempo,
 - c. evaluaciones cuantitativas al respecto y, por ello,

3. Hay Candidatos a Investigador Nacional, y luego: Investigador Nacional nivel I, II, III y Emérito, con emolumentos crecientes, libres de impuestos, conforme se asciende en la escala.

4. La maravilla de distinguir, en castellano, a ser y estar, permite apreciar una mutación en el empleo de este sistema de recuperación, no salarial, de la capacidad de compra de los ingresos, desmoronada a mediados de los ochenta del siglo XX: al iniciar el empleo del dinero como guía de las trayectorias académicas, se *estaba* en el SNI. La forma de expresarlo era que *Sutano de Cual pertenecía* a este sistema. Con el tiempo, en una presentación pública, se dice: el doctor Fulano de Tal *es* SNI-III. En las mitocondrias del sujeto se ha incrustado esa característica y, en la percepción individual, ocurre algo semejante: *soy* SNI-III. Y lo soy en la misma dimensión que está mi nombre: en la identidad que nos distingue y ubica socialmente.

- d. si una profesora o un maestro tienen riesgo de no poder renovar su membresía en el club de los excelsos,
- i. puede pedir a su Rector(a) o presidente(a) que le conceda un año sin docencia para poder producir la cantidad de “papers” (favor de no decir artículos y pronunciar bien: “peipers en yurnals”) y doctorar a varios alumnos.
12. Más vales por el nivel en el Sistema que consigues, que por la docencia que impartes: eres más valorado por los indicadores que aportas, que por la solvencia con la que llevas a cabo tus actividades.
13. Ahora bien: si las instituciones logran tener los rasgos de calidad verificables,
- a. reciben dinero adicional al que se les otorga como irreductible, y que sólo alcanza para pagar sueldos y los gastos elementales.
 - b. Esos recursos extra, pequeños en proporción con el total del subsidio, pero libres de ataduras como los gastos ineludibles, son oxígeno para impulsar... ¿impulsar qué?
 - c. Pues que se cumplan los indicadores necesarios para reiniciar el eterno retorno de siempre es lo mismo.
14. Como cada universidad realiza algo parecido a un Programa Institucional de Fortalecimiento Institucional (PIFI),
- a. que consiste en comprometerse a lograr que sus indicadores de calidad aumenten,
 - b. de manera incesante tenemos Programas que solicitan recursos para doctorar docentes si no lo han hecho,
 - c. tener dinero para publicar *papers* y, con ello,
 - d. estar preparadas para la revisión periódica de los mismos aspectos que los gerentes del sistema impulsan.
15. Y se requieren recursos para investigar, que no provienen de la institución en que se labora, sino... del CONACYT: ¿su proyecto de investigación requiere financiamiento? Ponga atención:
- a. asegúrese que está en una institución de calidad manifiesta y contable,
 - b. vaya al CONACYT y pida los recursos que hacen falta.
 - c. En los formularios para apoyarle en su indagación –antes de hacerla– señale:
 - i. cuántas publicaciones se derivarán del mismo,
 - ii. a cuántos congresos se asistirá,
 - iii. qué tipo de ponencia llevará, de preferencia indicando el título,
 - iv. la cantidad de doctores que producirá mientras lo lleva a cabo, y
 - v. cuáles son las conclusiones de la indagación.
16. Cuidado: no vale decir que, si se pide apoyo para investigar, no es posible anticipar lo que se ignora (por ello quiero recursos para investigar).
17. No sea necio: por favor, escriba lo que se le pide en todas sus partes,
- a. y un grupo de pares (involucrados en el mismo sistema) valorará si su investigación merece contar con fondos, y cuántos.
 - b. Si la evaluación para ser SNI es cada tres o cinco años, ponga atención:
 - i. no haga proyectos con riesgo: mejor investigue nimiedades pero que sean publicables, de preferencia fragmentando los hallazgos en distintos textos.
 - ii. ¿Una indagación que requiere estudios longitudinales que llevan más tiempo que el que está establecido para renovar la distinción? Cambie de tema, y pronto.
 - iii. Y, nada más por no dejar de mencionarlo, no publique para que lo

lean esos hipotéticos lectores con los que antes se soñaba.

- iv. No, hágalo en el Padrón de Revisitas de Calidad que hemos confeccionado, pues si no lo hace,
- v. el artículo no será valorado por lo que dice o aporta: el nivel nacional o internacional de la revista (su factor de impacto) es la clave para su ponderación,
- vi. y puede perder su nivel en la escala de los distinguidos.
- vii. No se inquiete: las bodegas de las instituciones aún tienen espacio para resguardar revistas y libros que se produjeron para que fueran “contadas” por las Comisiones Evaluadoras del PNPC o del SNI.
- viii. Reiteramos: escriba pensando en Las Comisiones, es decir, para los cinco o siete “pares” o “nones” de los que depende que usted sea parte de:
 - 18. un posgrado de calidad,
 - 19. que dará recursos a su universidad,
 - 20. y a usted también para que pague la hipoteca.

Y a darle de nuevo al carrusel: no se descuide pues no se detiene.

Se puede advertir, en el relato de este encadenamiento, que *cada persona* establece una *relación laboral* con las instancias que distribuyen certificados de calidad para poder permanecer y pertenecer a una entidad que emite indicadores. Uno de esos indicadores es uno mismo. Y así, individuos yuxtapuestos, repletos de distinciones y abultados currículos, conforman, apilados, a las instituciones de educación superior de “calidad” comprobable.

Es como si se alabara la fortaleza de una pared, mirando la solidez de cada uno de los ladrillos que están amontonados en una esquina: sin formar una hilera, sin argamasa

que los una, sin varillas que den sustento a las columnas.

EL GÉNESIS DESDE EL ÉXODO

Cuando se estudia el Pentateuco, esos cinco libros atribuidos a Moisés en las tradiciones judeocristianas, los que saben afirman que el libro del Génesis, de los orígenes del mundo y la humanidad, primero en el orden de publicación, no lo fue en el orden de su concepción y escritura. Fue escrito en el desierto, en pleno Éxodo, y desde la ingente pregunta sobre un lugar en el pasado que no debió ser tan rudo, y las razones que hicieron que se perdiese.

A partir de la carencia, la pesadumbre por una tierra prometida que se alejaba como el horizonte, alimentados por una especie de insípido pan –Maná– que caía del cielo para no desfallecer, sin mirar los mojones de la tierra nueva sino más arena y más arena, además del peso en la espalda de los Mandamientos ya declarados, los escribanos –a partir de esa precariedad– imaginaron y redactaron cómo era antes, un antes previo a la estancia en Egipto, una anterioridad anterior a todos los pretéritos: y surge el Jardín del Edén, un Dios pródigo que brinda a los humanos árboles frutales, ríos, pastos donde retozar, animales a su merced incluso para ponerles nombre y ser Los Señores. Y, por algún pecado muy fuerte, fuimos expulsados de ese paraíso: esa inveterada costumbre humana que, en la vida, la ciencia y la relación que sea pretende negar nuestra condición falible para “ser como dioses”.

El Génesis, entendido como contraste del Éxodo, siempre es un buen “detente” ante las balas de la mitificación del pasado: en este caso, como se ha descrito la universidad de nuestros tiempos, no basta y hay que estar precavidos con idealizar el pasado, antes de la venida de los gerentes educativos y su afán por la calidad medida, la “mejora constante”, la excelencia y sucedáneos. En este caso, es imprescindible recordar

a Les Luthiers que, sabios, modificaron el refrán: “todo tiempo pasado fue mejor”, por otro irrefutable: “todo tiempo pasado... fue anterior”.

Lo que antecede a las universidades en este período, al menos en el país “donde quedó enterrado el ombligo”⁵ de quien esto escribe, es un decenio en que el poder adquisitivo se derrumbó junto con la posibilidad de ejercer autoridad legítima en las instituciones, de tal manera que se ganaba cada vez menos, y daba lo mismo trabajar que “hacer de cuenta”.

LA EDAD DE ORO

Los viejos de la tribu, ahora y antes de partir, nos hablan de, y reseñaron a, una universidad en que los colegas eran el mejor de los patrimonios, en que se estudiaba e investigaba porque había pasión por ello, donde la docencia era la reina y el compromiso con los alumnos el principal motivo de estar ahí. Comprometida con el país, con las mejores causas, sitio de resistencia al autoritarismo, afanosa institución que peleó por la autonomía y puso muertos en el empeño social por otro modo de conducir a los países.

Con una estructura salarial que daba suficiente para vivir bien, con modestia, pero sin privaciones, y en que no había prisa por hacer las cosas a la trompa talega. Llena de seminarios para estudiar juntos, con individuos prontos a salir a la calle a marchar unidos porque eran parte de la universidad y de los sindicatos, muchos de los cuales tenían un proyecto de universidad más, o además, que una propuesta de defensa gremial, y su identidad hacía equivalente ser universitario con ser progresista.

¿Eran las cosas así, o es la reconstrucción de un pasado idílico desde la precariedad y los entuertos actuales? Sin duda habrá matices: ni todo era así, ni faltaban espacios en que estas modalidades de relación realmente regulaban

la vida en la academia. En este, como en otros temas, hace falta mucha investigación histórica bien documentada.

Ni el cielo, ni el infierno: pero sí otro modo de regular las cosas de índole colectivo, con menos indicadores de calidad como los actuales, y más empeño en trabajar cuando se decía hacerlo.

EL DEMIURGO ENTRE LAS COSTILLAS

Más allá de los límites del dinero (Gil-Antón, 2000), hemos entrado en el terreno ilimitado del prestigio como valor mayor a las monedas. Estamos pasando de las Traslaciones Monetarias Condicionadas, a las Traslaciones de Nobiliarias Condicionadas (TNC), que, igual que las monedas, por cada nivel otorgan distinto quantum de distinción.

Y si de eso se trata, estamos en otra etapa en el desarrollo de las instituciones de educación superior. Valga otro caso como muestra:

Un académico, con 34 años de trabajo en las alforjas, había conseguido pertenecer al nivel más alto del Sistema Nacional de Investigadores previo al Nirvana (ser Emérito). Estaba –o era– nivel III. Hace 5 años, al presentar sus trabajos para que fuesen evaluados, consideró que permanecería en ese nivel, dada la “productividad” que había mantenido. Las constancias de todo, separatas de todo, certificados de todo fueron entregadas en tiempo y forma: cinco años en que constaba la actividad académica de este colega. Sus papeles y constancias los entregó en marzo. El resultado de las evaluaciones se publicaría en septiembre.

Cuando se acerca ese mes, el sector de las académicas y los académicos que presentaron sus papeles espera con ansia saber lo que ha pasado. ¿Permanecí en el nivel que tenía? ¿Subí al escalón siguiente? ¿Me bajaron de categoría

5. Esta expresión es traducción literal de la pregunta que, en Tzeltal (una lengua mayense aún hablada en Chiapas) suena así: ¿Banti yax laj te á muxuc?, y equivale a, ¿dónde naciste? ¿De dónde eres?

y por ende de centavos? ¿Me sacaron del sistema? A veces de manera conjunta, o en la intimidad del despacho de cada uno, se abre la página del CONACYT para saber si ya se publicó lo que ha sucedido.

Una mañana, el académico al que refiero, encontró en su expediente electrónico el dictamen que lo colocaba en el nivel II, esto es, descendía, pues sus pares habían encontrado insuficientes sus productos y actividades en el quinquenio. No solo se enteró él, sino “todo mundo”, esto es, los colegas del área donde se trabaja, ya sea por preguntar o al ver las listas de los amigos, enemigos o adversarios.

En el comedor, al medio día, al llegar a la mesa de costumbre, ya sabían sus contertulios el resultado y sus caras y voces fueron de solidaridad, de apoyo y, sobre todo, interesadas en saber cómo estaba el profesor luego de saber el resultado.

¿Cómo te sientes? Con aplomo, hasta sonriendo, dijo que estaba bien. Que a él lo que le importaba era el avance del conocimiento, hacer su trabajo por convicción y no con miras a permanecer en el SNI. Ya había algo en su voz, si no quebrada, un tanto enfática y sin acusar recibo del descalabro económico. Pasar de recibir, al mes, cerca de 3 mil dólares, a quizá un poquito más de la mitad no es cosa menor.

Al día siguiente, luego de estacionar el auto, se dirigió a la cafetería para pedir su exprés doble, que siempre lo acompañaba a su despacho en el quinto piso. Saludó a varios colegas en el camino.

Cuando un amigo cercano escuchó que abría la puerta, se acercó y, desde el quicio, le dijo: ¿cómo estás?, ¿cómo vas con la noticia? Pasa y siéntate. No estoy mal, sigo tranquilo, lo que no me gusta es que, cuando voy por el pasillo o el patio, veo que la gente me mira, y algunos piensan: “pobre, no es justo”; otros me ven con cara de “qué bueno, para que se le quite lo presumido” y no falta quien me ve con piedad o compasión, no acierto a distinguirlo. Eso sí me

molesta, o me saca de onda. Lo de la evaluación para nada, no me afecta. Eso lo tengo claro.

Siempre es bueno tener un amigo sabio y que comprenda que la amistad es ser muy franco. Luego de escuchar su aflicción por la manera en que era visto, simplemente le dijo: ¿sabes qué? No son ellos, ni sus ojos: son tus ojos los que te miran así. Eres tú proyectado en ellos. Es tu mirada. No te confundas: te ves en un espejo y crees que son los otros los que piensan así. Le dio un abrazo y se fue a trabajar.

El académico se quedó a solas. Era cierto, se sentía degradado, como cuando a un militar le quitan las insignias o a un cura le raspan las manos para excomulgarlo. Es más, si de una imagen estaba seguro, es que caminaba con una camisa en la que había un signo que indicaba que había sido “reprobado” en el SNI.

El profesor del que relato esta historia es un viejo conocido mío. Al menos, toda mi vida hemos convivido de cerca: soy yo. Eso me pasó a mí –al que esto escribe– y tuve la fortuna de tener un amigo leal que me hizo ver que yo ponía, en los ojos de otros, el reproche de mi mirada sobre mí.

Foucault, a juicio de sus estudiosos, consideraba que cuando fuésemos el patrón de cada uno, habría libertad. No habría nadie a quién obedecer. Pero no es así: Byung-Chul Han reflexiona y muestra que, en “la sociedad del cansancio”, cuando nos convertimos en nuestros propios jefes, lo que en realidad sucede es que nos hemos tragado al Amo y, desde el interior, es más despiadado con nosotros mismos, Esclavos nuestros a la vez, que el antiguo Mandamás.

El “sujeto de obediencia” tenía a la vista, a la posibilidad de la mirada, allá afuera, al Amo con el que se relacionaba como Esclavo. El tránsito al “sujeto de rendimiento” es, quizá, es el logro central del neoliberalismo, usando la palabra como un sustantivo (como el nombre de un proyecto político de control social) y no como un adjetivo hueco, muy manido y poco útil.

“El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo. De esta manera, no está sometido a nadie, mejor dicho, solo a sí mismo. En este sentido, se diferencia del sujeto de obediencia. La supresión de un dominio externo no conduce hacia la libertad; más bien hace que la libertad y coacción coincidan. Así, el sujeto de rendimiento se abandona a la *libertad obligada* o a la *libre obligación* de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en auto explotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por los otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse. Esta autorreferencialidad genera una libertad paradójica, que, a causa de las estructuras de obligación inmanentes a ella, se convierte en violencia”. (Byung-Chul Han, 2012)

¿Cuál es el mejor sistema de control de las poblaciones? ¿Cómo asegurar un comportamiento esperado por quien, asimétricamente, impone su modo de ver y hacer las cosas? El procedimiento es: pasando de un mecanismo de control exterior, del panóptico donde un Gran Escrutador nunca pestañea y siempre nos está viendo, a una estrategia interior: el dictador está dentro de mi concepción de las cosas y es –soy– mucho más despiadado que el Gerente externo. No solo me tragué las normas, sino a quien so-

juzga o somete al que las incumple y, sin pararmientes en su crueldad, acusa, acosa y denigra. Soy yo la víctima y el victimario. El más despiadado juez de mi trabajo. Y, lo “peor” del caso, es que el ingreso al SNI es *voluntario*.⁶ ¿Voluntario? Doy fe de la severidad del juicio, y el reproche, que enderecé contra mí, con toda libertad.

Si una tarea de la sociología consiste en “desnaturalizar” lo considerado “natural”, dado que todo lo social es artificial, producto de relaciones de dominación que se consideran válidas y legítimas pese a su asimetría, habrá que trabajar con más ahínco para desanudar una naturalización que ya no ofrece otredad en el castigo. ¿O sí?

EL SENDERO DEL MÉRITO

Este relato, los anteriores y otros posibles, son ubicables en el contexto del predominio de la meritocracia como eje de las trayectorias de los individuos: a solas, contra o con las reglas. No hay colegas: a veces, para conseguir cumplir con los mandatos que una vez fueron exteriores, se buscan cómplices de una simulación compartida: firmo lo que escribes, y firmas lo que yo redacto.

La meritocracia tiene buena prensa y goza de cabal salud. Y su legitimidad atraviesa amplias dimensiones de la vida social. En el terreno de la profesión académica y su reproducción en los estudios de grado y posgrado, tiene carta de ciudadanía y sus mecanismos son moneda de curso legal.

Individuos agrupados sin relaciones entre sí para generar vida colegiada, con sobrepeso, u obesidad, por la carga de indicadores, some-

6. Cala escribirlo: en buena medida, mi adscripción al SNI procede de trabajos que he llevado a cabo, en los que, analíticamente, se critica este sistema de Transferencias Monetarias Condicionadas dentro de la reconstrucción sociológica de las condiciones para el desarrollo de la profesión académica en México. Este texto es prueba de ello, incluso cuando se propone analizar la mutación a las Transferencias Nobiliarias Condicionadas. El sistema es complejo: premia con su reconocimiento a quien lo pone en cuestión, y cuando hay un “fracaso”, aún un crítico del sistema – por no escapar a la lógica del sujeto de rendimiento – termina rindiendo pleitesía a lo que cuestiona, y se rinde, rendido, reprendido, por su propia mirada.

tidos por ellos mismos al control del prestigio que uno ha aceptado como válido pese a que, en otro nivel de análisis se le pueda criticar, vamos construyendo una institución en La Sociedad del Cansancio: la Universidad del Agotamiento, la supresión de los encuentros entre indagadores, el cese del estudio para el crecimiento del escrito que se pueda colocar en una revista que otorgue nuevos indicadores. Se ha naturalizado y cuenta con legitimidad: se la otorgamos nosotros.

Así vamos. Al menos en México –y quizá, con sus variaciones, pase en otros de nuestros países– estas son las condiciones de contorno para el desarrollo de la vida académica de quienes cuentan con contratos de Tiempo Completo, posgrados y condiciones para acercarse al cumplimiento de lo establecido como natural.

Para la mayoría, personal de tiempo parcial, por asignatura, contratados por horas clase, o que trabajan sin cobrar en espera de una oportunidad, no hay nada más que un salario magro y ningún reconocimiento. No todos, pero para muchas de ellas y una parte considerable de ellos, el horizonte de la felicidad o del éxito sería ser uno de los engranes de este sistema que no solo se muerde la cola, sino que muerde a todos los que participan en la cadena.

Y quizá lo que cierra y con un candado inmenso el circuito: los estudiantes que llegan a los posgrados donde trabajamos, son habilitados para ser parte de este entuerto estructural: les damos, junto a los cursos, la habilitación para reproducirse en el sitio donde estamos, esto es, les hacemos pasar por natural lo que es artificial, y a los más avanzados, les damos las mejores oportunidades para hundirse en el fango donde se incrustan los cimientos de un sistema meritocrático que confunde mérito con logro (esfuerzo con alcance), y que todo premia, menos perder el tiempo:

estudiar,
pensar,
conversar,
guardar silencio,

equivocarse,
tomar las cosas con calma para poderlas entender...

Todo esto consume un tiempo que no hay que tirar: el tiempo es oro.

Nuestro próximo *peiper*, con los requisitos revisados para que valgan ante nuestros pares o nones que juzgan lo que hacemos, no puede esperar la maduración de un proceso intelectual de hondura: todo urge, todo es de prisa en la Universidad del académico atado al rendimiento. Se rinde al proceder, le rinde cuando cunden los recursos y el reconocimiento, se rinde, en el caso de no ser reconocido, a la más ultrajante manera de estar rendido: aplastado por sí mismo, creyendo que es otro el que lo hace.

¿Hasta cuándo? ¿Cómo? No sé: quizá se pueda terminar como al inicio: mi reino por uno, dos, más colegas. A solas no hay remedio. ●

BIBLIOGRAFÍA

- BIRNBAUM, Robert (2000). *Management fads in higher education: where they come from, what they do, why they fail*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BYUNG-CHUL, Han. (2012) “La sociedad del cansancio”, Pensamiento Herder, Barcelona.
- Puede leerse en esta liga, siempre y cuando no se lleve a cabo un proceso de lucro o mal uso del texto: <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/04/sociedad-del-cansancio.pdf>
- GIL-ANTÓN, Manuel. (2010) “El Oficio Académico: Los Límites del Dinero”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, (Coordinadores), *Los Grandes Problemas de México Volumen VII: Educación*, Ed. El Colegio de México, Ciudad de México. Disponible en: <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

REPENSAR LA REFORMA: UN EPITAFIO PARA LA CÁTEDRA

POR ROBERTO FOLLARI*

* PROFESOR DE POSGRADO,
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

La Reforma de 1918 fue históricamente mayor de lo que pueda advertirse desde el solo horizonte argentino: tuvo fuertes consecuencias incluso en Europa y en todo el resto de América Latina y hubo naciones –es el caso de México– donde la autonomía universitaria surgió casi como un puro *reflejo* de lo que había sucedido previamente en nuestra ciudad de Córdoba.

Ello produjo lo que todo gran hecho histórico: sirvió a algunos para inspirarlos hacia consolidar sus logros para luego ir más allá de ellos, y fijó a muchos otros en una nostálgica reivindicación de lo logrado en su momento, con el consiguiente efecto de servir a petrificarse en el pasado, y de reificar sus posiciones como si fueran inamovibles.

Así, la tradición de la Reforma se inventó a sí misma –como toda tradición, según la sabiduría de Hobsbawm– y hasta hemos escuchado alguna alocución universitaria (Universidad Nacional de San Luis, junio de 2017) donde una persona formalmente encargada de un sitio de memoria de la Reforma en Córdoba, se permi-

tió afirmar que la gratuidad de la universidad pública provenía de 1918, cuando es bien sabido que ella fue establecida durante el primer peronismo en 1949. Incluso cuando se le hizo notar que su referencia histórica estaba errada, en términos muy actuales de “post-verdad” el funcionario adujo que ello no tenía importancia, y que todo se resumía en un único espíritu que la Reforma había inaugurado y sostenido.

No se está a la altura de ningún gran hecho del pasado, sólo cristalizándolo y buscando repetirlo. Menos aun canonizándolo sin rigor histórico. Lo que hace un siglo fue un avance monumental, hoy puede ser una condición ya consolidada. Y, por cierto, en algunos casos, *superada* por las nuevas exigencias de la vida institucional y social.

Sin dudas que la autonomía universitaria es una condición que debemos sostener y preservar. Está establecida, pero no se mantiene de una vez para siempre: la entrada nocturna de la policía al predio de la Universidad Nacional de Jujuy en los primeros meses de 2017, bien lo

demuestra. O la insólita imputación por el fiscal Marijuan de 52 universidades a la vez, por supuesta administración fraudulenta, cuando para imputar un delito hay que contar con indicios específicos (con lo cual está visto que la autonomía, cuando sectores del Poder Judicial se subordinan al Ejecutivo, hay que plantearla también respecto del Judicial, lo cual implica un intrínquilis legal evidente). En ese punto, el de la autonomía fijada por la Reforma de 1918, así como en el del co-gobierno, pueden discutirse los niveles de cumplimiento e incluso –en el segundo de ellos– las formas de ejercicio (por ejemplo, cuál es el peso relativo de los trabajadores administrativos y de apoyo en los Consejos): pero el principio rector está totalmente legitimado, y por completo fuera de discusión.

Otros puntos de la Reforma, sin embargo, no pueden permanecer congelados en el *freezer* de la historia: por ejemplo, el rol de los consejos. Mientras se siga discutiendo los trámites administrativos rutinarios en los organismos deliberativo-decisionarios de las universidades, seguiremos con una burocratización que hace lenta e ineficiente la tarea administrativa, a la vez que impide a esos organismos dedicarse a la discusión estratégica de los grandes lineamientos institucionales, dado que se está obligado a tratar permanentemente temas de urgencia.

En el mismo sitio se ubica un cuasi-fetichismo de las universidades argentinas (sobre todo las más antiguas, y –a menudo– con estudiantado más numeroso: las de Buenos Aires, La Plata, Tucumán, Córdoba, Cuyo): el de la *cátedra* como modalidad de organización administrativo-académica de la actividad docente y de investigación.

Si según Burton Clark toda universidad es de por sí una *anarquía organizada*, de muchos jefes dispersos y en competencia entre sí; si los docentes universitarios no comparten en una misma institución horarios, reuniones de conjunto ni espacios físicos comunes de trabajo; si el enfrentamiento por los recursos –ge-

neralmente escasos, y aun cuando abundantes no satisfactorios por igual para todos– es permanente, sordo y lleno de rispideces y zancadilla (Follari, 2008), lo que logra una modalidad organizativa muy añeja como la cátedra (que responde a lo que en México llaman *modelo napoleónico* de universidad) es institucionalizar el aislamiento de cada docente titular en relación con los otros, y establecer una serie de pequeños feudos donde cada uno de esos titulares goza de plena potestad para decidir sobre aquellos que le quedan subordinados. Por cierto que hay casos en que se da el conflicto abierto al interior de las cátedras, que suele resolverse por simple relación de fuerzas: el titular lleva ventaja siempre, pero también depende quién tenga mejor acuerdo con las autoridades, acuerde con el gobierno de turno, pueda apelar a los estudiantes como fuerza de apoyo y otras variables siempre contingentes. En los cuales la calidad académica o la seriedad institucional de cada uno de los inscriptos en el conflicto es lo menos importante, si bien no por completo indiferente a cómo se decida la situación que –es obvio recalcarlo– en tales casos perjudica considerablemente a los alumnos y a la institución toda, y no encuentra modos de resolución dentro de esa asfixiante y mínima *unidad de funcionamiento* que es la cátedra.

La cátedra impide un uso fluido del recurso docente e investigativo; el docente queda apresado en el mismo sitio, y no se lo puede cambiar a otro. Ello lleva a un uso disminuido de las posibilidades combinatorias en la actividad docente, a la vez que redundando en un inevitable y necesario *achatamiento* de la creatividad y de la actualización del personal académico, que puede fácilmente repetirse de manera indefinida en sus modalidades de ejercicio sin una autoridad académica superior que no sean los directores de carrera o los secretarios académicos, que en general carecen de atribuciones para decidir por encima de los profesores a la hora de las decisiones que hacen a cada cátedra.

Una carrera, dentro del régimen de cátedras, resulta una incoherente combinación de docentes mutuamente comunicados o débilmente comunicados entre sí, a los cuales algún director de carrera debe convocar cada tanto para promover alguna constitución de conciencia en común. Pero es notorio que hasta incluso en lo identitario, la cátedra suele anteponerse a la carrera (o las carreras, si esa cátedra ejerce en varias de ellas), con lo cual la segmentación del trabajo –muy propia de la fetichización capitalista– se plasma casi a plenitud.

A todo esto se agrega un efecto nada menor de la organización por cátedras: la imposibilidad para la promoción del personal académico. Cuando el titular llega a esa posición –lo que a veces sucede siendo un docente joven– queda ya en el techo de lo posible; de tal manera, sólo le resta hacer la siesta o, en el mejor de los casos, trabajar a cabalidad sabiendo que ello no importa consecuencias institucionales de ningún tipo (lo cual, es obvio, desalienta cualquier esfuerzo de perfeccionamiento personal). Los demás miembros del equipo de cátedra quedan en extraña y tensa situación de *ambivalencia afectiva* para con el titular: sólo si este se va, se jubila o se muere, pueden ellos aspirar a ser titulares de esa cátedra. Si entran en competencia abierta con el titular promueven una situación conflictiva sin salidas, desagradable y disfuncional para todos. En caso de resignarse a su situación de forzada inmovilidad en la categoría académica, están obligados a llevarse bien con el titular, sea que este ayude a que así sea o que no lo haga. El docente que no es titular (obviamente, la mayoría del personal docente de nuestras universidades si se incluye entre ellos a los Jefes de Trabajos Prácticos, categorizados en muchas universidades como *auxiliares*) habrá entonces de frenar sus ímpetus y vivirá en la espera semibudista de que alguna vez la suerte o el paso del tiempo le den ocasión de una promoción en su rango académico.

Sin dudas que se requiere mejores formas de organización del personal académico que la de la cátedra: y en esto, la modalidad departamental, sin ser una suma de bondades –como yo mismo he planteado en su momento (Follari y Soms, 1981)–, es obviamente superadora, y parece increíble que no se haya avanzado hacia ella. Hemos visto en la Universidad Nacional de Cuyo a dirigentes sindicales de izquierda y pertenecientes a carreras que se asumen como progresivas ideológicamente –tal el caso de Sociología– oponerse sin más a la departamentalización, por reflejo defensivo hacia que los docentes tengan asegurado qué cursos han de dar desde hoy y para siempre, y por flagrante desconocimiento de otra modalidad de organización que no sea la de las cátedras.

El departamento permite una mirada que ordene, coordine y evalúe a los docentes, incluso a los de más jerarquía y calidad: desde su dirección se promueve una condición en la cual no subsisten tantas *jefaturas independientes*, como sucede con el sistema de cátedras. A su vez, los docentes pueden ser llevados a modificaciones en cuanto a los cursos que ofrecen; por supuesto que esta es una elasticidad que supone límites, y que no significa que cualquier docente será llevado a dar cualquier curso, sino que –dentro de las competencias y temáticas que cada uno maneje– hay un margen para evitar la repetición y la esclerosis, y a la vez que para diversificar la oferta académica de la universidad. Se supera así la irresoluble situación con las cátedras, de que no pueden cambiarse los planes de estudio (menos aún proponer una carrera nueva, y/o el cierre de una que esté en curso y se advierta institucionalmente agotada para cambiarla por otra) sin que se tenga que adaptar el plan de estudios a lo que ya está. O sea: que en vez de decidir qué contenidos habrá de tener la carrera a iniciar o el nuevo plan de estudios a inaugurar, tenemos que asegurarnos que los mismos no dejen fuera a las cátedras y los académicos tal cual ya están defini-

dos por sus respectivos lugares concursados en cátedras. Situación por la cual, casi sobra decirlo, con ese régimen de ordenamiento administrativo-académico estamos imposibilitados de cualquier modificación seria en la oferta académica de nuestras universidades, y quedamos condenados a la inmovilidad y la eterna repetición de lo mismo.

La organización departamental deberá adecuarse para, por ejemplo, responder específicamente a las demandas educativas que les lleguen desde diferentes carreras, ya que los departamentos no se superponen con las carreras de una Facultad o una universidad. Y deberá dividirse por áreas para organizar mejor la discusión académica entre sus docentes/investigadores, así como las tareas de investigación mismas. Pero en cualquier caso se disminuirá la segmentación del trabajo, se plurificará las opciones de ejercicio del personal académico y además podrá independizarse la carrera académica de cada docente de la de los demás; ya no se será “adjunto” porque haya un titular instalado, sino que alguna comisión dictaminadora a establecer, fijará el nivel y la categoría académica de cada docente sólo en relación a sus propios logros, y no en la encerrada red de los escasos cargos que existen al interior de una cátedra.

Es hora de cambiar el régimen de cátedras en las múltiples universidades en que subsiste; si bien es difícil hacerlo, tanto por la dificultad legal-administrativa que ello conlleva, como por la resistencia –a veces frontal y también a menudo *subterránea*– que el personal docente suele hacer cuando estos procesos se inician. Pero las nuevas universidades que se están creando no debieran reproducir esta modalidad, y las otras –consolidadas en este régimen añejo y disfuncional– debieran iniciar claros caminos de modificación, en debate y diálogo con los sindicatos que nuclean a los docentes, y con la representación de los mismos en los consejos universitarios.

Es esta una muestra más del *atraso gestional* de la universidad argentina. En el gobierno anterior (tomando por tal la administración de 2003 a 2015) se avanzó mucho en el presupuesto, el salario docente, las becas, la inclusión de nuevos sectores sociales en la educación superior: pero hubo escasas políticas de modificación institucional, las que si bien no dependen del Estado nacional, se pueden auspiciar y favorecer desde allí. Situación agravada en el presente, cuando con el gobierno macrista el salario docente está en baja, el número de becas también así como el financiamiento todo del sistema, sin que –además– las reformas anteriores no realizadas se pongan en curso (lo cual, con ese contexto de restricción financiera, en cualquier caso resultaría muy problemático).

Este *retraso gestional* es añoso en nuestras universidades. Ya hace 40 años en sitios como Brasil o México, el espacio jerárquico de las universidades (secretarías de planeamiento, académica, de extensión) estaba ocupado por personal especializado, muchas veces graduado en universidades extranjeras. Personal profesionalizado en la dirección de la actividad universitaria, formado para cada una de esas funciones, o –cuanto menos– para la gestión universitaria en su conjunto. Entre nosotros no sólo está garantizada la discontinuidad entre diversas gestiones (lo cual es seguro si tienen diferente pertenencia política, pero sucede a veces incluso con igual pertenencia si se trata de la sucesión por otra *tribu académica*), sino que está garantizado que el personal sea de académicos que dejan momentáneamente sus funciones (o las mantienen) mientras se dedican a tareas que previamente desconocían, por lo cual su adecuación al cargo es baja, y también –hay que subrayarlo– donde no han de durar más allá de una gestión, a más de no ser profesionales del área. En el caso mexicano, el personal técnico contaba con un margen de posibilidad (nunca absoluto, por cierto)

de continuar en varias gestiones, a partir de la calidad instrumental de su aporte.

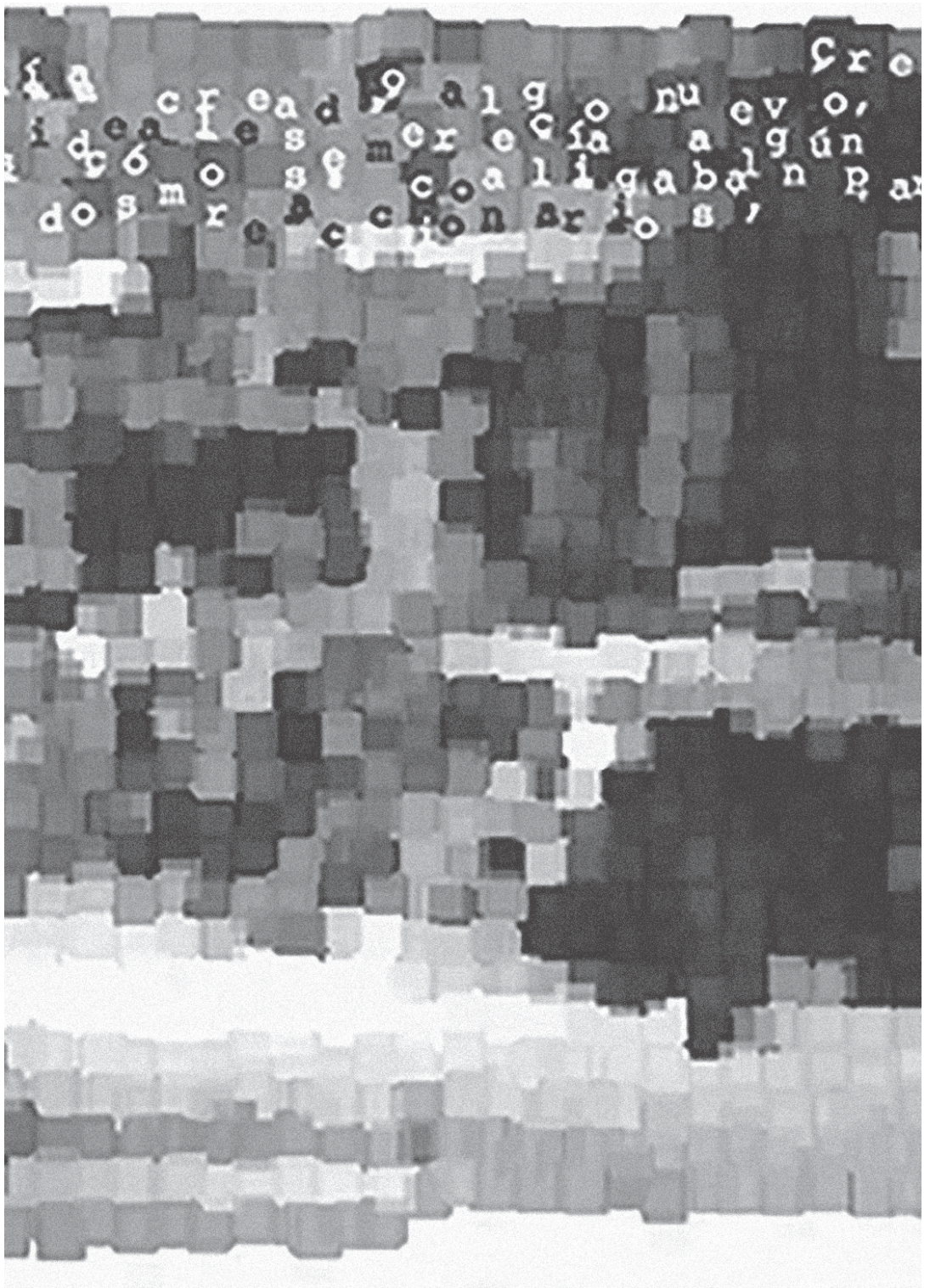
De modo que hay una *modernización* que en la Argentina no terminamos de hacer; y por cierto que la apelación a la Reforma poco nos dice de todas estas cuestiones: la departamentalización no estaba en el programa de 1918 como no lo estaban los criterios actuales de gestión eficiente, simplemente porque en esos tiempos no existían tal cual los conocemos hoy.

La superación de la actividad de los consejos como decisorios sobre cuestiones rutinarias, es otra situación parecida: el co-gobierno no debiera entenderse como espacio de debate interminable sobre lo cotidiano, sino como decisión estratégica sobre los grandes temas, guardando (por cierto como importante) permanente vigilancia sobre las decisiones diarias de las autoridades ejecutivas. Pero no es en vano que estas sean cada vez más puestas en posición de fortalecimiento y mayores atribuciones de decisión a nivel latinoamericano (Atairo, 2016): si las decisiones se empantan se pierde en efectividad, al punto de que las universidades de propiedad privada (pero efectos de índole pública) pueden a menudo aparecer como opción mejor a los fines de encontrarse –los estudiantes– con un universo administrativo más eficaz y de resultados más rápidos y previsible.

Ojalá emprendamos de una vez los cambios necesarios. Nada lleva a suponerlo así, pues la tendencia a la reproducción autosatisfecha (y la dificultad intrínseca que conlleva el manejo del conflicto con docentes y eventualmente con alumnos) se hace a veces mayoritaria en nuestras instituciones. Pero si queremos ir más allá de la sola reivindicación ritual del pasado, el aniversario de la extraordinaria Reforma Universitaria de 1918, debiera ser base para pensar en la necesidad de nuevas y otras reformas universitarias presentes y futuras. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATAIRO, Daniela (2016), *El gobierno universitario en la agenda académica y política de América Latina*, ANUIES, México.
- FOLLARI, Roberto (2008), *La selva académica (los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad)*, Homo Sapiens, Rosario.
- FOLLARI, Roberto. y SOMS, Esteban (1981), “Crítica al modelo teórico de la departamentalización”, *Revista de la Educación Superior de ANUIES*, núm. 37, vol.10, México.



UN CENTENARIO EN DISPUTA: BALANCE PROVISORIO DE LA CRES 2018

POR YAMILE SOCOLOVSKY*

* SECRETARIA DE RELACIONES INTERNACIONALES
Y DIRECTORA DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS
Y CAPACITACIÓN (IEC), CONADU

A diez años de la realización de la II Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias, y bajo los auspicios celebratorios del Centenario de la Reforma Universitaria, la CRES que se reuniría en Córdoba en junio de 2018 parecía signada por un augurio nefasto: el cambio drástico de las coordenadas políticas en la región ponía en entredicho la posibilidad de, al menos, evitar un giro retórico que suprimiera el logro de la Declaración que en 2008 había definido a la educación superior como un derecho humano universal, y una responsabilidad de los Estados. Aquella afirmación, que poco a poco había trascendido el plano discursivo para convertirse en la fórmula distintiva de un cambio de etapa que colocaba a nuestra región a la vanguardia de la defensa de la educación superior y del conocimiento como factores determinantes de la construcción democrática, parecía ser de

pronto la última trinchera defensiva del legado de un ciclo de democratización social, política, económica y cultural ensayada en América Latina en los primeros años de este Siglo, y jaqueada ahora por la reconfiguración de una estrategia de restablecimiento de privilegios oligárquicos asociada a un nuevo embate del capital financiero transnacional sobre las economías de la periferia.

El desarrollo de la Conferencia de Córdoba fue finalmente mucho menos desfavorable de lo esperado, aunque su resultado y proyecciones aún parecen inciertas. Tal vez no sería ocioso recordar, en este punto, que en las semanas previas a la reunión convocada por el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de UNESCO, advertíamos sobre la importancia de explicitar la existencia de una confrontación de proyectos políticos en los que antagonizan visiones de la universidad

y su rol en la sociedad, disputa que apenas logró perforar el pesado manto del consenso que los modos diplomáticos de la burocracia gubernamental y académica tejen pacientemente sobre la base de una retórica de los derechos vaciada de potencia crítica.

En tanto la convocatoria a la CRES, concebida según IESALC como una reunión de “los actores (sic) del sistema” destinada a plantear a los gobiernos de la región una propuesta de lineamientos de política para el sector en la próxima década, carece del respaldo de una institucionalidad representativa que determine claramente las formas de participación y los niveles de responsabilidad de “los actores” que componen el espacio de la educación superior, el evento se convierte en un cenagoso territorio de prueba de fuerzas de los diversos sectores que pretenden incidir en el diagnóstico de la situación y en la determinación de perspectivas de acción inevitablemente asociadas a intereses muchas veces irreductiblemente contrapuestos.

Es así que las organizaciones sindicales docentes, considerándonos también “actores/actrices del sistema”, y reivindicando nuestra representación colectiva a nivel nacional y regional, tomamos la CRES como una oportunidad para llevar nuestras preocupaciones, reclamos, y propuestas en torno a la actualidad y el futuro de la educación superior en América Latina, convocando a otros sectores sindicales, a las organizaciones estudiantiles y a quienes a lo

largo de estos años han contribuido a construir un campo específico de estudios críticos sobre la universidad, a sumarse a un espacio común que contribuyera a instalar un debate que entendíamos debía de algún modo resonar en la Conferencia. El masivo Encuentro Latinoamericano y Caribeño por una Universidad Democrática y Popular, que fue precedido de foros públicos y horizontales de discusión en distintas universidades del país, así como la gran movilización que recorrió las calles de la ciudad horas antes del tenso comienzo de la CRES –en cuya sesión de apertura el Ministro de Educación argentino fue abucheado espontáneamente por la concurrencia– prologó el planteo de no pocas voces críticas que participaron en las comisiones y en la redacción de una Declaración final. Allí no sólo se reafirma el principio que establece el derecho humano universal a la educación superior, sino que incluso avanza en el señalamiento de la amenaza que representa en la actualidad el avance de la mercantilización de la educación y el conocimiento, impulsada por el capital financiero transnacional, incorporando también dimensiones relevantes para la democratización del sector, como la demanda de la igualdad de género, la reivindicación de la diversidad cultural de nuestra región, o la ampliación de una noción de la actividad académica que reconoce a las artes como una de sus dimensiones constitutivas.

Tal como señalara entonces la Rectora de la UNGS, Gabriela Diker, la cuestión de la Declara-



ción de principios no constituía un desafío menor. En esa tesitura, es importante valorar que el pronunciamiento de la CRES expresa una serie de consensos básicos que vuelven a situar a nuestra región en una clara contradicción con la orientación que hoy adopta la política educativa y científica de la mayoría de los gobiernos en esta zona del mundo como a nivel global, y que permea, si no conduce, la actuación de organismos internacionales como la UNESCO. Precisamente en la tramitación posterior de la elaboración del Plan de Acción de la CRES estas contradicciones se evidenciaron en una manipulación escandalosa del procedimiento que debía producir el documento que, siguiendo los lineamientos establecidos en junio, y retomando los aportes propuestos en las Comisiones, planteara estrategias concretas para el desarrollo de políticas públicas e institucionales adecuadas a aquellos principios rectores. La escasa y confusa información sobre la dinámica de construcción de dicho Plan, con la intervención de equipos técnicos no vinculados a las instituciones y redes académicas del sector público, en una trama que incluyó el bochornoso intento de modificar el texto de la Declaración aprobada por aclamación en Córdoba, configuraron un desenlace en el cual el desencuentro de la burocracia de la UNESCO con las asociaciones de universidades públicas, así como la dispersión de estrategias entre las propias agrupaciones que conforman el mapa regional de la educación superior, concluyó con la “apro-

bación” de un programa mal articulado, que yuxtapone conceptos originados en perspectivas políticas antagónicas, y que difícilmente pueda ser asumido como una guía clara para la acción. Luego de que la reciente reunión de Lima, en la que la posibilidad del debate fue escamoteada por la aplicación de una absurda grilla que condicionaba operativamente toda participación, no lograra siquiera el acuerdo necesario para establecer una Comisión de seguimiento del Plan de Acción, el desenlace de la CRES 2018 sigue abierto y disputado.

Ante esta situación, cobra aún mayor relevancia la tarea de conformar un ámbito permanente, y genuinamente representativo, para establecer acuerdos estratégicos que puedan aspirar a incidir efectivamente en el desarrollo actual y futuro de las políticas gubernamentales relacionadas con la educación superior en la región. En este sentido, vale la apuesta a dinamizar y consolidar ENLACES, el espacio de encuentro propuesto por la CRES 2008. En todo caso, y mientras resulta evidente que el horizonte de cualquier proyecto de regionalización de la educación superior está inexorablemente ligado al destino de la lucha democrática en cada uno de nuestros países, se torna urgente la construcción de una articulación política de los sectores comprometidos con la defensa del derecho a la educación superior y la democratización del conocimiento, en la perspectiva de la emancipación de los pueblos latinoamericanos y caribeños. ●



La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos

Mauro Benente. (compilador)

1a ed. - José C. Paz: Edunpaz, 2018.
244 páginas.

Este libro se organiza en 11 apartados: un prólogo, ocho capítulos, dos entrevistas. La mitad más uno de sus autores son mujeres. Todos los autores son graduados de la Universidad de Buenos Aires, a excepción de un autor que realizó su trayectoria educativa en la Universidad Nacional de Córdoba, y tienen estudios de posgrado. Casi todos cuentan con experiencia de desempeño en cargos de gestión universitaria. Todos son docentes del nivel superior y se desenvuelven en al menos dos universidades nacionales. En esta obra compilada por Mauro Benente y publicada por la Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de José Clemente Paz, escriben estudiosas y estudiosos de distintas áreas para presentar una observación detenida en los colores del pueblo que significan a la educación como derecho humano.

La obra comienza con un prólogo a cargo de su compilador. Continúa con un capítulo a cargo de Martín Unzué en el que se destaca que una de las improntas perdurables de la

Reforma de 1918 es el posicionamiento de la universidad en sus sociedades. Lejos de las fraternidades o hermandades europeas y anglosajonas dedicadas a lo festivo, las preocupaciones de los estudiantes argentinos se centran en las cuestiones del acceso, producción y conducción de los conocimientos en el nivel superior. Esa preocupación está siempre en defensa de la misión social de la universidad en atención a los desafíos de su tiempo y de su región, lo que justamente la posiciona como arena (y más de una vez como blanco) de disputas a lo largo de la turbulenta historia argentina del siglo veinte. Unzué destaca que el legado de los cuestionamientos y decisiones reformistas sobre el qué y cómo se produce y se enseña el conocimiento en el nivel superior es central para dar respuesta a los embates actuales sobre la calidad y la democracia universitaria argentina que desconocen los sentidos del compromiso universitario.

Desde la Universidad Nacional de Córdoba, Sebastián Torres realiza una reconstrucción de los sentidos de la educación superior para presentar a los derechos sociales como condición de justicia, como forma concreta de reponerse a la desigualdad y nos convoca a realizar una reconstrucción de la educación como condición de libertad colectiva caracterizada por vínculos, contenidos y posibilidades plurales que revierten las intenciones de opresión y sumisión.

Destacando que hay un encuadre normativo internacional que concierne a una disminución de las perspectivas mercantilistas de la educación superior y a un crecimiento de las posibilidades de estudios no arancelados, Mauro Benente, nos explica que la institución emancipatoria puede llevarse adelante mediante una revisión de los sentidos de lo común

que están compelidos en el entendimiento de la educación superior como derecho humano y bien público social. Para ello, es importante identificar que en la gramática reformista hay nexos entre las categorías de revolución y de derechos humanos. Entre ellos, la idea de la participación en la vida pública del país en cumplimiento de su función social y la ida de la universidad al pueblo (y no al revés).

A continuación, Victoria Kandel presenta el análisis sobre un relevamiento de los dispositivos universitarios que se ocupan de los Derechos Humanos. A lo largo de todas las regiones del país, en 59 universidades nacionales, hay 170 dispositivos que en su nombre llevan el término “derechos humanos”. Hay centros, observatorios, institutos, comisiones, áreas, secretarías, querella y unidades curriculares de grado y posgrado. En la mayoría de las universidades se desarrollan a través de más de una modalidad y, si bien todos fueron creados con posterioridad a la recuperación de la democracia (el primer formato es de la UBA en 1985), se registra un aumento notable de ellos a partir del año 2012. En este sentido, la autora señala que la incorporación institucional de los derechos humanos en las universidades argentinas es heterogénea, se sostiene en el tiempo y se entiende por la confluencia articulada de tres fuerzas: los lineamientos de la agenda internacional sobre la educación en derechos humanos, las organizaciones de la sociedad civil y las trayectorias personales y colectivas de los propios académicos. La diversidad y acumulación de temáticas bajo la denominación de derechos humanos que abordan las universidades, responde al rasgo de dinamismo y amplitud que caracteriza a las luchas, intereses, demandas y preocupaciones de los movimientos de de-

de
re
ch
os
hu
ma
nos

rechos humanos en Argentina. Este capítulo interpela a las comunidades universitarias a construir sociedades más justas y más inclusivas mediante la consolidación y ampliación de miradas críticas, responsables y comprometidas con la expresión transformadora e instituyente de los derechos humanos.

Luego, el capítulo a cargo de Julián Dércoli posiciona al derecho a la educación superior en relación de mutua dependencia con la transformación de la función de la universidad en el marco de la realización de un destino nacional soberano. Muestra que es importante retomar distintas cuestiones de los debates parlamentarios del año 1948 sobre la creación de la Universidad Obrera Nacional y de la caracterización de las nuevas universidades nacionales para reflexionar más allá de la valoración de la

diversificación de la oferta y de la ampliación de las posibilidades de ingreso. En función de estas instituciones, se pueden revisar las distintas significaciones de la idea de universidad en torno a distintos binomios, entre ellos, humanismo-tecnicismo, alienación-realización, particularismo-universalismo. La revisión de estas significaciones pueden ser de utilidad para poder proyectar instituciones universitarias que no reifiquen el derecho en privilegio. Para poder hacer universidades que se dediquen a transformar el país en uno donde quepan todas y todos, con su historia, sus trayectorias y sus intereses, con su sentido de lo colectivo y no con el que se establece desde las ideas tradicionales de universidad ilustrada.

En el capítulo a cargo de Anabella Lucardi se muestra el peso de las políticas públicas realizadas entre 2003 y 2015 para la ampliación de la igualdad de posiciones como presupuesto para el ejercicio real de derechos individuales y colectivos. Entendiendo a la democratización como ampliación de derechos inclusivos, analiza las acciones estatales de corte social, económico y educativo que pudieron fortalecer y garantizar distintos derechos. La autora nos recuerda la importancia de la articulación de distintas contribuciones orientadas a posibilitar progresivamente el derecho a la educación superior y, consecuentemente, a la configuración de horizontes de igualdad en nuestras sociedades.

En esta línea, el libro continúa con un capítulo a cargo de Ana Laura Herrera y María Carolina Calvelo en el que se visibilizan distintas conceptualizaciones sobre las perspectivas mercantilistas que pueden obstruir el ejercicio concreto del acceso, permanencia y promoción en la educación superior. Nos recuerdan la acción cuestionadora de lo establecido que deten-

taban los jóvenes reformistas de 1918 al posicionar una transformación de la universidad en vinculación a la de la sociedad en su conjunto. A la idea de una universidad cogobernada, con intervención en los problemas sociales y con programas de estudio que se enfoquen en las realidades concretas, le subyace una orientación a la democratización del saber en tanto posibilidad de emancipación. Un siglo después, la democratización del conocimiento es un espacio de permanente tensión por el que la universidad tiene la tarea de posicionarse contra las injusticias y exclusiones del mundo contemporáneo. Para pensar a la educación como un derecho, es fundamental que los Estados latinoamericanos promuevan la igualdad de oportunidades y posiciones de los distintos sujetos en su tránsito por todo el sistema educativo a la vez que sostengan políticas públicas de integración económica, justicia social y economía nacional.

En el noveno apartado, Ariel Langer explica que el proceso actual de expansión de la matrícula universitaria surge de las formas de producción de conocimiento que las universidades del conurbano representan en estrecho vínculo con las demandas territoriales. Esta producción del conocimiento centrada en la demanda adquiere un carácter específico al estar vinculada a prioridades y orientaciones de las necesidades sociales, así como la conformación de la matrícula con estudiantes en su mayoría mujeres, con menores ingresos económicos y mayor edad que las de las otras universidades del país, diferencia a estas jóvenes instituciones del pensamiento ilustrado que caracteriza a las universidades tradicionales.

Langer demuestra que el carácter centrado en la demanda impacta en la forma de pen-

sarse a sí mismas como instituciones, más aún cuando sus destinatarios no imaginaron la posibilidad de estar en un establecimiento universitario y, a reconcebir las formas en que se piensan las vías de producción y apropiación del conocimiento que no se condice con la lógica de acumulación de publicaciones que se requiere en los sistemas de evaluación (y asignación de fondos) para el desarrollo científico. En este sentido, las universidades del conurbano bonaerense nos interpelan a desarrollar sistemas de evaluación, de financiamiento de la investigación y distribución del presupuesto que favorezca el protagonismo académico de los desarrollos que se centren en la resolución de las problemáticas locales, a razón de las demandas socioproductivas y de la mejora en las condiciones de vida de su población en cuanto a las efectivización de sus derechos sociales.

Para finalizar, el libro presenta dos interesantes entrevistas. Mauro Benente conversa con Eduardo Rinesi y Romina Smiraglia y Anabella Di Tullio conversan con Dora Barrancos. En la primera, Eduardo Rinesi especifica que las distintas funciones de la universidad pueden pintarse de pueblo en la medida en que se redefinan en términos republicanos las categorías de autonomía y de libertad. Ampliando el legado de los derechos instituyentes proclamados en la Reforma de 1918, esto implica concebir a la educación superior como un derecho individual pero también propio de un sujeto colectivo que es el pueblo nacional y latinoamericano. Sujetos que tienen derecho a ingresar de modo irrestricto, a no pagar arancel por su educación superior, a ser protagonistas de una educación de alta calidad y sobre los temas de interés actual y futuro para la sociedad que sostiene y apuesta por la universidad.

En la segunda, Dora Barrancos detalla cuestiones más que interesantes. Entre ellas, distingue que al actual proceso de construcción de un sistema científico y una universidad con sensibilidad feminista lo preceden la diversificación y ampliación de la oferta de escuelas secundarias a mitad del siglo veinte, la profesionalización de las tareas de cuidado y las acciones colectivas e individuales realizadas por muchas mujeres para reponerse a los no pocos procesos históricos plagados de misoginia. De la mano de Dora Barrancos, Romina Smiraglia y Anabella Di Tullio, este libro finaliza con un señalamiento sobre la urgencia de efectuar cambios en el mercado laboral y en la asignación de las tareas de cuidado.

Este libro se propone visibilizar las particularidades de una universidad pintada de pueblo. Lo cumple. Destaca alcances, implicancias, desafíos. También pone en valor los matices y la nitidez de esos colores recuperando notas de legados de autores, actores, categorías, procesos, relatos y hechos del último siglo, revisando el presente de cara al futuro. ●

MICAELA BATTISACCHI

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UBA),
TRABAJADORA NODOCENTE Y DOCENTE DEL CENTRO
PARA EL DESARROLLO DOCENTE DE LA FACULTAD
DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

¿Ya votaste?: experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP

Antonio Camou, Marcelo Prati y Sebastián Varela (coords.)

La Plata: EDULP, 2018.

El libro “¿Ya votaste? Experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP” estudia e invita a reflexionar sobre las particularidades que asume la experiencia política estudiantil en la configuración universitaria nacional de estos últimos años, retomando la propuesta de Pedro Krotsch, anclada en ahondar y complejizar las investigaciones sobre las orientaciones políticas y culturales de lxs estudiantes universitarixs. En la “Entrada” (o introducción) del libro, los coordinadores Antonio Camou, Marcelo Prati y Sebastián Varela, parten de una hipótesis general: “la experiencia política de los jóvenes estudiantes universitarios es fruto de un complejo proceso de socialización, individuación y subjetivación en el que se vinculan sus trayectorias personales con diferentes campos de la vida social, entre los que se destacan las lógicas propias del ámbito disciplinar (campo académico), las dinámicas específicas de la política institucional de las casas de estudio (campo político universitario) y el papel jugado por la política partidaria

y socio-territorial (campo político nacional).” En los capítulos del libro indagarán los alcances de esta hipótesis, recuperando distintos planos de análisis de una investigación situada en la Universidad Nacional de La Plata a partir de diversas fuentes de información: encuestas y entrevistas a estudiantes en la institución y la realización de registros etnográficos, durante el año 2011.

La estructuración del libro recupera las principales fases de una contienda electoral universitaria estudiantil, dando lugar a un ordenamiento de los capítulos en tres secciones: una primera parte denominada “campañas”, una segunda parte denominada “votaciones” y, por último, los “escrutinios”, realizando así una analogía de esta contienda con el proceso de investigación realizado.

La primera parte, llamada “Campañas”, contiene tres capítulos que describen la estrategia teórico-metodológica, donde se profundiza en las claves conceptuales, se problematizan las categorías utilizadas y se presenta el anclaje contextual de la investigación. El primer capítulo está escrito por los coordinadores del libro, que realizan un amplio recorrido sobre los ejes conceptuales que estructuran su argumento. En principio introducen los modelos crítico-hermeneúticos y neo-institucionalistas de investigación para proponer puentes de diálogo entre los mismos, apostando a construir una mirada que contemple ambas corrientes para comprender la participación política estudiantil. Retomando los aportes de Bourdieu y Wacquant (1997), se diferencia dentro de la participación política una “doble vida” que es al mismo tiempo objetiva y subjetiva: la primera se encuentra ligada a los modos de acumulación de poder institucional, partidario y

territorial; y la segunda, en cambio, al involucramiento y vivencias de lxs estudiantes, en las cuales conviven valores ligados tanto al sentido de pertenencia y solidaridad como a una lógica estratégica y calculatoria. El capítulo se estructura en cuatro secciones: en la primera, se describen distintos modelos que trabajan el problema de la socialización política, retomando así los aportes de distintos sociólogos contemporáneos –principalmente Parsons, Marcuse, Touraine y Foucault– para ampliar las miradas clásicas sobre la socialización de lxs jóvenes, comprendiéndola en relación a sus procesos de individuación y subjetivación, siendo estos tres procesos convergentes entre sí. A su vez, se retoman aportes de Bourdieu y Lahire para introducir el concepto de socialización múltiple. El capítulo también realiza un recorrido por distintas conceptualizaciones de la experiencia, retomando aportes de la sociología, en particular de Jey (2009) que la ubican como una intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada. Por último, se aborda la participación política estudiantil y sus particularidades dentro del ámbito universitario, delimitando desde una perspectiva institucionalizada las figuras de votante, adherente y militante que son retomadas para el análisis de datos.

El capítulo 2, “Juventud/es, estudiantes universitarixs y política” focaliza la mirada en la categoría de “jóvenes”, discutiendo una perspectiva reduccionista que la establece como un todo homogéneo, a partir de introducir aquellos estudios que comprenden a las juventudes en plural. También señala la amplitud de la categoría de “estudiantes universitarixs” al describir cómo gradualmente la producción de conocimiento deja de estar sólo centrada en el

movimiento estudiantil, y se expande a partir de estudios que contemplan la experiencia del estudiante universitarix no solo a partir de su vínculo con la política. Dentro del capítulo también se realiza un recorrido por las relaciones y los alejamientos que se establecen entre ambas categorías (estudiantes y universitarios) durante la última mitad del siglo XX. Este recorrido permite ampliar la noción de participación política estudiantil asociada a la adhesión militante, para comprender la pluralidad de expresiones que encuentran actualmente. La autora propone condensar en la categoría jóvenes estudiantes universitarixs este carácter histórico, plural y contextual.

El tercer capítulo escrito por Daniela Ataró y Lucía Trotta concluye este primer segmento del libro, allí se recuperan distintas coordenadas para caracterizar a la UNLP y enmarcar los datos relevados dentro de la institución. Las autoras sostienen que la relación que establecen lxs estudiantes universitarixs con la política se construye dentro de un orden institucional, político e histórico determinado. Por ello, en primer término, se describen en clave histórica los orígenes de la UNLP como institución y las discusiones de principios de siglo XX que orientaron su conformación. Se resaltan las referidas al perfil de la institución cristalizadas en los modelos científicos y profesionalistas de universidad, y aquellas que hacen a la conformación del co-gobierno. La segunda clave de análisis es organizacional: las autoras realizan una caracterización comparando el perfil de la institución con las otras universidades del país, focalizando en la multiplicidad de variables que la configuran como una universidad grande y con orientación científica. Por último, se realiza un abordaje del perfil

político de la UNLP analizando la relación que la institución establece con el Estado nacional y, en particular, con los partidos gobernantes. Se describe cómo los posicionamientos de la institución desde el retorno de la democracia hasta la actualidad influyeron en reformas organizacionales, así como también en las relaciones de los actores al interior de la institución y con los actores externos.

En la segunda sección del libro, “Votaciones”, se analizan los datos relevados del trabajo de campo. Esta sección contiene al capítulo 4, en el cual Daniela Atairo y Sebastián Varela presentan un “Caleidoscopio universitario” sobre los resultados generales de la encuesta realizada a estudiantes de las distintas facultades de la UNLP. Lxs autorxs focalizan en las relaciones que estos establecen con la política, pero también se trabaja a partir de otras dimensiones de análisis de carácter socioeducativo y cultural. El capítulo permite explorar cuáles son las características comunes y construir un perfil del estudiante platense y las diferencias que se establecen en el enorme espectro de estudiantes de la UNLP, comparando los resultados obtenidos en las distintas unidades académicas a partir de distintas variables de análisis. El capítulo se divide en cuatro bloques delimitados según la segmentación propia de la encuesta realizada: socioeducativo, cultural, de política universitaria y de política nacional.

“Escrutinios” es la última sección del libro, y en ella se presentan las principales conclusiones de la investigación. En el capítulo 5, los coordinadores del libro profundizarán en la experiencia política de los estudiantes militantes de la UNLP, realizando primero un estado de la cuestión de los estudios sobre socialización política y, luego, un análisis de las encues-

tas realizadas a lxs estudiantes, comparando la experiencia de lxs estudiantes militantes frente a aquellxs que no tienen un involucramiento directo con la política universitaria y se denominarán “votantes”. El tercer apartado del capítulo tiene un lugar primordial en tanto se profundiza en las entrevistas realizadas a militantes de la UNLP. Se indaga en sus patrones de acceso a la vida política, delimitando tres grandes modelos para comprender sus trayectorias: la militancia o politización por el “legado”, a través del “conflicto” y por “contacto”. Finalmente, su última sección analiza cómo se configura la práctica política de los militantes, resaltando la tensión entre las prácticas emancipatorias y calculatorias que conviven en su experiencia y se retroalimentan. Por último, sobre el final del capítulo los autores ponen el foco nuevamente en las prácticas políticas de aquellos estudiantes “votantes”, delimitando tres perfiles para su análisis: el del “agremiado”, el del “votante medio” y el del “huérfano de la política”.

En el capítulo 6 “‘Sociología para la transformación’: militancia y formación académica”, escrito por Cecilia Carrera, enfatiza en la experiencia de lxs estudiantes de la carrera de Sociología de la FaHCE (UNLP), preguntándose de qué manera relacionan su condición de estudiantes con su experiencia de militancia. Para ello recupera entrevistas realizadas a estudiantes de la Comisión de Estudiantes de Sociología (un espacio de organización conformado por estudiantes de la carrera en la facultad), profundizando en las prácticas, relaciones y significaciones que se construyen a partir de su militancia, y su especificidad del espacio frente a la militancia en agrupaciones estudiantiles. Retomando el concepto de “comunidad de prác-

tica” desarrollado por Lave y Wenger (1991), se recuperan las experiencias colectivas que ellxs asocian a la política (y que caracterizan como “experiencias de organización”) y a su formación como sociólogos. La autora concluye que es posible pensar a las prácticas de militancia como recursos de la formación universitaria.

El séptimo capítulo se titula “Acá no se discute, esto es folklore..!”, haciendo alusión a una de las tantas frases que Malena Battista, Laura Lugano y Ana Santilli Lago recuperan del trabajo de campo realizado en las elecciones estudiantiles de la UNLP. Las autoras ahondan en clave etnográfica en los procesos de campañas, votaciones y escrutinios, así como también en implicancias de estos procesos para lxs militantes estudiantes y sus representaciones sobre qué es la militancia y sobre el resto de lxs estudiantes no agrupadxs. De esta forma, se reconocen diversas representaciones o imaginarios sociales en los discursos de lxs militantes, y se analiza cómo éstos dan forma a distintas estrategias y prácticas observadas durante el proceso de elecciones que ponen en tensión los sentidos construidos sobre la militancia.

El capítulo 8 escrito por Lucía Trotta, Paola Santucci y Yamila Duarte indaga en las relaciones establecidas entre lxs jóvenes universitarixs con las nuevas tecnologías, los medios de comunicación y otros espacios de socialización, enfatizando entre ellos a las instituciones universitarias. Los datos de la encuesta realizada en la UNLP se contraponen con datos similares relevados a nivel nacional que enfatizan en los consumos culturales de lxs jóvenes, y a partir del análisis realizado las autoras abordan las siguientes preguntas: ¿Lxs jóvenes universitarixs platenses tienen una cultura estudiantil distintiva del resto de lxs jóvenes o bien parti-

cipan de una cultura juvenil que trasciende su condición estudiantil? ¿Qué dimensiones resultan relevantes para complejizar una mirada homogénea del universo estudiantil? Y, por último, ¿qué relaciones pueden establecerse entre ciertos estilos o perfiles derivados de las prácticas culturales con la participación política estudiantil? El capítulo constituye un aporte fundamental para comprender la socialización de lxs estudiantes desde una mirada actual, al considerar cómo la tecnología y los medios de comunicación ocupan un lugar cada vez más notorio en este proceso.

El noveno capítulo, realizado por los coordinadores del libro, se plantea como su “Salida” presentando algunas conclusiones generales. Se recupera la hipótesis planteada al comienzo a partir de un exhaustivo análisis de datos referidos a la experiencia política de lxs estudiantes, en clave sincrónica y diacrónica. Sus conclusiones finales presentan a la representación política estudiantil actual con distintas rupturas y continuidades con la política nacional, y ponen en discusión la hipótesis de “reactivación” de la participación política de los jóvenes de los últimos años. Los autores resaltan que existe un interés importante por la política entre lxs jóvenes, pero que este no se traduce en participación efectiva, y que a su vez existe una acentuada falta de credibilidad en el sistema político y los medios de comunicación actuales.

En la medida en que se avanza en la lectura, se puede observar cómo la articulación realizada por lxs autores de los distintos capítulos en torno a una pregunta común, lejos de caer en redundancias, deriva en múltiples miradas que se complementan y enriquecen entre sí. De esta manera, se analiza el involucramiento político de lxs estudiantes en la Universi-

dad durante los últimos años, discutiendo con el imaginario que sitúa a la participación estudiantil desde un lugar estático o sacralizado, e invitando a pensar la misma desde su complejidad, al desentrañar las prácticas y los sentidos que comúnmente se le atribuyen. Siendo que gran parte de quienes habitamos la Universidad pública coincidimos en que son necesarias transformaciones que actualicen sus sentidos, y teniendo en cuenta el rol que lxs estudiantes ocupan particularmente en la vida política de las universidades en nuestro país, profundizar en las configuraciones propias de la experiencia estudiantil actual constituye un aporte fundamental para avanzar en este desafío. ●

AGUSTINA LUQUES
BECARIA CONICET, IDIHCS-UNLP

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre y Wacquant, Lóic (1997). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*, México: Grijalbo.
- JAY, Marín (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Buenos Aires: Paidós
- LAVE, Jean y WENGER, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Las Libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918

Rinesi, Eduardo; Peluso, Natalia y Ríos, Leticia (Comp.).

Los polvorines, Ediciones Universidad General Sarmiento, 2018, 349 pp.

Este libro, escrito al calor del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, tiene como objetivo, ni más ni menos, que emprender el sinuoso camino de reinterpretar las herencias y legados de aquella gesta. Tarea emprendida en un año en que no faltaron, tal como Eduardo Rinesi mismo señala en el libro, abundantes intervenciones conmemorativas.

Sin embargo, son las claves en que tal tarea interpretativa se realiza lo que lo distingue. El libro se propone trabajar en dos dimensiones de análisis: la “dimensión latinoamericana” y los “legados democráticos”; a la vez que realiza un intento por tender puentes entre tal hecho histórico y sus legados, y los procesos políticos que se sucedieron en América Latina con el cambio de ciclo. Por un lado, la emergencia de una serie de gobiernos en la Región, que podemos denominar como

progresistas, con una fuerte vocación de democratización, dirá Rinesi, y, por el otro, la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en 2008, que determinó a la educación superior como bien público y derecho humano.

El libro compila 15 artículos, organizados en 5 apartados temáticos y un epílogo, fruto de una investigación llevada adelante entre investigadores e investigadoras de Argentina, Brasil y Paraguay, en el marco de dos redes interuniversitarias internacionales. Una de las redes, llamada “Las dimensiones latinoamericanas de la Reforma y sus impactos en los sistemas de la región”, estuvo dirigida por Eduardo Rinesi y reunió equipos de la Universidad General Sarmiento (UNGS), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de la República del Uruguay. La otra Red, denominada “Estudios Interdisciplinarios sobre Democracia y Universidad en América Latina”, estuvo bajo la Dirección de Diego Conno y reunió esfuerzos de equipos de trabajo de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad General Sarmiento (UNGS), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Goiás de Brasil. Cabe destacar la enorme importancia que reviste el hecho de que las investigaciones sean producto de un esfuerzo de cooperación regional que tiende puentes entre universidades de distintos países de América Latina, en momentos donde se promueve la política de “salir al mundo” como inserción alineada y subordinada a los países desarrollados del norte, particularmente con los Estados Unidos; desestimando las lógicas de integración regional de América Latina o con eje sur-sur (García Delgado y Gradin, 2017)

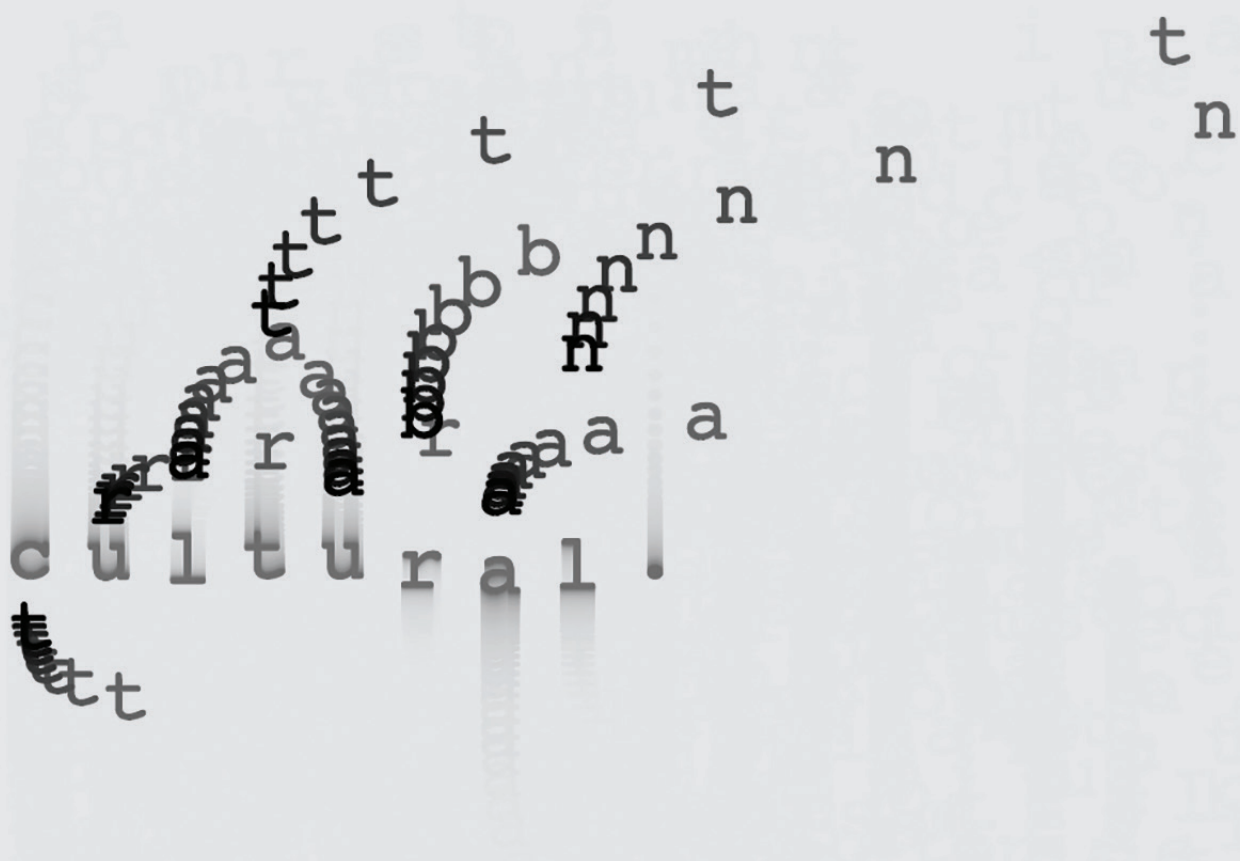
El primer apartado se titula “Tiempos de rara felicidad” y comienza con la siguiente reflexión de Diego Tatián: “La pregunta por el gran legado reformista (...) se vuelve una tarea por supuesto intelectual (...) pero también una tarea política en un momento de contrarreforma como el que transitamos” (p.37). Momentos de contrarreforma, afirma el autor, en los cuales se desmantela la educación pública y la educación superior y en donde, entonces, recuperar el legado de la Reforma del 18 es impedir la malversación de lo público.

Ante ese llamado político a impedir la malversación de lo público es que los autores y autoras del libro responden señalando cuáles son las tareas del actual momento político en relación a la educación superior y su defensa, e indagan en los hechos del 18 para hallar huellas por las cuales des-andar las respuestas y echar a andar algunas preguntas nuevas: ¿Qué significa la autonomía universitaria hoy? ¿Frente a quienes necesita autonomía la Universidad? ¿Cómo pensamos hoy la democracia en las instituciones universitarias? ¿Qué es la libertad? ¿Qué significa hoy la libertad de cátedra en tiempos de derecho a la educación superior? ¿El único enfoque con el cual podemos abordar las problemáticas de la inclusión y la calidad es el dicotómico?

A lo largo de los artículos de este apartado se sostiene esta perspectiva de reinterpretación de la herencia y los legados de la Reforma del 18, para pensar nuevas preguntas y ensayar respuestas a nuestro presente. Así las autoras Carolina Rusca, Lidia Mercedes Rodríguez y Daniela Morán se centran, respectivamente, en tres dispositivos para realizar tal ejercicio interpretativo: El Diario “La Gaceta Universitaria”, la Extensión universitaria y la Radio de la Universidad de La Plata. Por caminos diver-

gentes llegan a un punto de encuentro: uno de los principales legados de la Reforma del 18 fue la búsqueda de nuevas formas de democratización donde el “afuera” aparece como posibilitador de la democratización de la vida “interna”.

El segundo apartado denominado “Ecos latinoamericanos de la Reforma” aglutina 3 artículos en los cuales se analiza otro de los legados fundamentales de la Reforma: el latinoamericanismo. Natalia Peluso inaugura esta sección con un artículo en el cual retoma a Adriana Puiggrós cuando señala a la Reforma del 18 como el Primer Discurso Pedagógico Latinoamericano. Asimismo, esta autora destaca que el Manifiesto Liminar marca un destino común de los países de América Latina e identifica la lucha antimperialista como causa común. Así, figuras como José Carlos Mariátegui, Julio Antonio Mella, Fidel Castro, entre otros, son reconocidas en su inscripción dentro del legado inaugurado por los estudiantes que protagonizaron los hechos del 18. Por su parte, Hugo Casanova Cardiel y Agustín Cano Menoni señalan las redes que se tejen entre los sucesos en Argentina y en México, donde aparece la Revolución de 1910, en este último país, tensando la trama que dará lugar a la creación de la Universidad Nacional de México, heredera del pensamiento autonomista. Finalmente, Antonio Romano cierra este apartado analizando el exilio en Uruguay del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro. En su artículo el autor halla una convergencia entre dos procesos de descubrimiento de la identidad latinoamericana: el protagonizado por Ribeiro en ocasión de su exilio en Uruguay, debido a la imposición de la Dictadura Militar en Brasil, y el de Uruguay mismo al tomar conciencia de su condición de país periférico en el contexto de una economía controlada por los países centrales.



El tercer apartado, “Reformismo y Peronismo”, engloba 3 artículos donde se aborda un polémico debate acerca de los encuentros y desencuentros entre el movimiento reformista y el peronismo. Guillermo Vázquez se centra en el concepto de autonomía y en las apropiaciones que realizan distintas vertientes políticas de la figura de Deodoro Roca. Respecto de la autonomía, señala los diferentes significados que adoptó en distintos momentos políticos arribando con el peronismo a adquirir un carácter negativo, es decir, como libertad negativa frente al Poder Ejecutivo. Siguiendo el mismo hilo de pensamiento, Julián Dércoli señala que el mito sobre el cual se construyó la idea de universidad democrática es la homo-

logación entre *modelo reformista* y *modelo democrático* de universidad. Esto supone, para el autor, que otras tradiciones como el peronismo no formaran parte de la tradición democrática de las universidades. Así, este modelo reformista de la Universidad, afirma Dércoli, se redujo a la autonomía y al co-gobierno como producto una determinada apropiación, en clave liberal, por parte de los reformistas del legado de la Reforma. Dicha apropiación supuso, para el autor, una interpretación determinada, como todas, de los hechos pero que, a la vez, recuperó solo algunas de las banderas, dejando en el camino otras como: el latinoamericanismo, el antimperialismo y la función social de la Universidad. Cerrando el apartado, Leticia Caroli-

na Ríos analiza los legados de la Reforma del 18 –democratización, participación juvenil y compromiso social universitario– en los discursos de Cristina Fernández concluyendo que en el kirchnerismo hubo una búsqueda de superación de la dicotomía reformismo/peronismo.

El cuarto apartado, integrado por un solo artículo, se denomina “Entre Córdoba y París”. En este, las autoras Jéscica Rojas y Cintia Córdoba trazan una línea de continuidad entre la Reforma del 18 y el Mayo Francés de 1968. Línea de continuidad signada por la búsqueda por *tomar facultades* en tanto traducción simbólica del *tomar la palabra*. Esto es, en la *toma de la palabra* hay una búsqueda por el *pensar por sí mismo*, por asumir, a la vez, *el pensar y el decidir*, y por transformar problemáticas comunes en cuestiones públicas.

Finalmente, el quinto apartado llamado “La Universidad como derecho” agrupa 4 artículos escritos por Mauro Benente, Anabella Lucardi, Sebastián Torres, Paula Hunziker y Sofía Teszza y, de yapa, el Epílogo llamado “Democracia, universidad y América Latina” a cargo de Diego Conno. Estos trabajos giran en torno a las significaciones que adquiere el derecho a la universidad en el siglo XXI y a las maneras en que se reactualiza el debate acerca de la autonomía, la democracia y la libertad en tiempos de avanzada de la mercantilización de la educación y de retroceso de derechos de la mano de la implementación de políticas neoliberales en la región y en el mundo. Así, las autoras y autores se preguntan ¿Es el derecho a la universidad un derecho al acceso de otros y otras antes ausentes? ¿Es simplemente el derecho al conocimiento que se produce en la Universidad? o ¿La Universidad debería dejarse interpelar por otros saberes? ¿Esta apropiación de saberes debería ser individual?

Cabe destacar que todos los autores y autoras del libro se afirman en el sentido político, como asevera Tatián, de la herencia reformista en tanto clave para disputar la orientación de las políticas educativas y universitarias actuales. Herencia constituida por las banderas de la democracia, la participación estudiantil, la función social, el latinoamericanismo, el antimperialismo, y que se ve reactualizada por los desafíos que plantea este siglo XXI de concebir a la educación superior como derecho humano. A ese gran desafío se le suman, agregamos desde los colectivos de mujeres y feministas, los nuevos retos que trajeron aparejados la marea violeta y verde en las universidades. Retos asociados a la crítica del conocimiento androcéntrico y heteronormativo, a las prácticas machistas que imperan en las relaciones entre estudiantes y docentes e, incluso, entre colegas, a la división sexual del trabajo al interior de las cátedras, a la reproducción de estereotipos de géneros, a la invisibilización de las identidades disidentes, así como la desvalorización del cuerpo y el eros como motores de conocimiento. ●

MARÍA LUZ PRADOS

INSTITUTO ROSARIO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IRICE) – CONICET/UNR.

REFERENCIAS

- GARCÍA DELGADO, D y GRADIN, A. (2017). “Neoliberalismo tardío: Entre la hegemonía y la inviabilidad. El cambio de ciclo en la Argentina”. En García Delgado, D y Gradín, A. (Comp.) (2017). *Neoliberalismo Tardío. Teoría y Praxis*. Bs. As., Argentina: Flacso.

Universidad y Nación: asignaturas pendientes

Villanueva, E. (2019).

Florencio Varela: Universidad
Nacional Arturo Jauretche. 290 págs.

¿Acaso existen relaciones simples? tal vez ninguna lo sea, pero sin dudas el vínculo entre Universidad y Nación estuvo y está marcado por tensiones, desencuentros, desavenencias. Ernesto Villanueva forma parte de una generación que intentó e intenta dar un cauce posible a aquella relación compleja, proponiéndole mojones alternativos. Digamos, y esto a riesgo de sobreinterpretar, que parte de aquel proyecto colectivo aparece en este libro, un proyecto que se propone politizar la universidad y sus problemas, sin reducirla a un epifenómeno, ni quitarle especificidad como institución formadora, y a la vez atravesada, por la cultura. Es esta una de las posibles claves de lectura de las nueve secciones que conforman este libro. Nueve secciones que reúnen artículos, reflexiones, polémicas, semblanzas, a fin de cuentas diversos tipos de registros que a lo largo de una vida tienen un objetivo: pensar la universidad en función de una sociedad anhelada y en ese proceso transformarlas.

Entonces, empecemos, si nuestra propuesta de lectura fuera válida, afirmaríamos que la diversidad de registros y de temas se ordenan

a partir de la siguiente idea: la universidad Argentina forma parte del entramado institucional y cultural de la dependencia. De esta forma, Villanueva ordena y clarifica los nudos problemáticos de la política universitaria y de sus desafíos a escala nacional y regional. Siguiendo esta premisa, el libro inicia un recorrido, que como no puede ser de otro modo, se remonta a 400 años atrás a Córdoba y concluye con el proceso de creación de universidades durante el kirchnerismo. Este último proceso da pie a una pregunta central: ¿nuevas universidades, viejos problemas? ella sobrevolará todo el segundo apartado, en el cual nuestro autor se interroga sobre la persistencia de problemas de larga data en el sistema universitario. Allí aborda cuestiones como la falta de articulación al interior del propio sistema de educación superior y con la Escuela Media; él sostiene que, a pesar de que parecen estructurales, estos se encuentran relacionados también con anquilosadas tradiciones y formas de habitar la universidad. Nuestro autor encuentra parte de la explicación de estos problemas en la falta de planificación, en el fraccionamiento, en el aislamiento como cultura institucional. La necesidad de una mayor planificación tiene un lugar central en la propuesta explicativa del libro; concretamente, aquella vuelve a aparecer cuando él aborda el tema de la investigación y la innovación en las universidades. Aparece allí la pregunta por la planificación pero a través de una cuestión puntual: ¿Quién fija las prioridades en materia de investigación? Retoma así la temática que a fines de los '60 ocupó a Varsavsky, quien, mediante el concepto de *colonialismo científico*, afirmó que tras la supuesta "libertad" en la elección de temas de investigación y desarrollo, no había más que seguidismo a impo-

siones de los centros hegemónicos; de forma tal, que la centralidad de una política científica soberana pasa por la independencia para fijar prioridades acordes a las demandas de una sociedad que pelea por su soberanía. Como bien destaca Villanueva, aquel colonialismo científico podemos verlo hoy en la ausencia de una política de transferencia y patentamiento. Tanto la falta de planificación, como la escasa integración, tienen como resultado sistemas cuyo objetivo es reproducirse *en sí*. Queda así planteada la crítica, pero también una propuesta: la necesidad de buscar e inventar sentidos y fines para estos sistemas, a partir de estrechar vínculos con la sociedad, con el Estado, teniendo siempre presente la necesidad de un programa cultural corrido de los ejes del consumismo y la diferenciación social, recuperando, entonces, las ideas de comunidad y solidaridad.

Estos últimos planteos aparecen con fuerza en el momento que el autor profundiza sus análisis en torno a las experiencias de las nuevas universidades, en particular de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Otra idea fuerza, en ese análisis, es la de cuestionar la asimilación del concepto de calidad educativa al de minorías y al de restricción. Este será el punto de partida para plantear un desafío para el sistema: elaborar un concepto de calidad que no esté reñido con el de masividad. Nuestro autor sostiene que este es uno de los desafíos más importantes para el sistema, ya que hoy existen un conjunto de acuerdos extendidos en temas otrora conflictivos, tales como la cuestión de la función social o de la autonomía universitaria; aún así sobre la calidad faltan discusiones y sobre todo consensos que no reproduzcan la doctrina de la meritocracia, ni que tampoco afirmen una idea de calidad que sea la de reproducir los patrones de la

corporaciones que actualmente hegemonizan las disciplinas. Villanueva retoma esta disputa cuando aborda la problemática del aseguramiento de la calidad, y propone reconvertir los sistemas de acreditación en herramientas que permitan complejizar el concepto de calidad, no sólo en el sentido de ruptura del monopolio de corporaciones, sino también en el de integrar al proceso a diversos actores, sin ir más lejos, al territorio, a sectores de la producción y el trabajo, entre otros. Por este camino convierte al “afuera” en sujeto activo de legitimación de los procesos de aseguramiento de la calidad. Incluso, sostiene que el desarrollo de la acreditación podría servir también para facilitar una mayor integración regional. Este tema le preocupa y lo ubica como uno de los principales desafíos de la Educación Superior en América Latina; según él, los frenos a la integración se explican en algún caso por las inercias aislacionistas, pero centralmente por la “encandilación” que producen los países centrales en los países colonizados, cuyo resultado es que estos orientan toda su actividad de internacionalización siguiendo una lógica de prestigio y no desde la perspectiva de la integración a partir de problemas comunes.

Recapitulando, si la cultura nace del entrecruzamiento entre experiencia e instituciones y siendo la universidad una institución que “produce” cultura, que modela experiencias, que construye subjetividades, hay que pensar a la universidad y su transformación como parte de ese drama argentino y latinoamericano, el drama de la dependencia económica, cultural, tecnológica, política, pedagógica. Esta premisa de nuestro autor es tributaria de intelectuales como Jauretche, Hernández Arregui y Rodolfo Puiggrós, a quienes él revisita más con la intención de recuperar la actualidad de sus planteos,

que con lo vocación de reducir nuestro presente a una repetición de aquel pasado. Ya aparece en aquellos autores la particularidad de pensar la universidad en esa ambigüedad, entre la universidad determinada y la universidad que transforma, entre la universidad colonizada y la universidad para la liberación; revisitar sus planteos es entonces necesario para recuperar esa ambigüedad que se manifiestan en los problemas de la universidad, problemas que se repiten pero que no son los mismos y que necesitan de la creatividad, no sólo de quienes la habitan, para el planteo de otros horizontes.

Para concluir, como decíamos al comienzo, la apuesta por abordar problemas específicos de un campo sin escindirlos de una dimensión política e histórica, es para nosotros uno de los mayores atractivos de la mirada de nuestro autor. Una mirada que, como él sostiene en el prólo-

go, anuda pasado y presente, porque es con una mirada histórica de la forma en la que se puede huir de esencialismos y propuestas dogmáticas. De esta manera, por ejemplo, el problema de la falta de planificación se nos presenta como un tema complejo, no sólo resoluble en el campo de la mejora de dispositivos institucionales, sino además como herencia de tradiciones constitutivas de la propia mirada que sobre la universidad tienen los universitarios. En este sentido, *Universidad y Nación: asignaturas pendientes* es un aporte sustancial para el estudio, la comprensión y la transformación de nuestras universidades, desde una perspectiva no autocentrada sino con el eje puesto en la relación de qué universidad queremos para la sociedad que anhelamos. ●

POR JULIÁN DÉRCOLI



ILUSTRACIONES

FEDERICO JOSELEVICH PUIGGRÓS*

* ARTISTA TECNOLÓGICO, PROGRAMADOR Y DOCENTE
EN DISTINTAS CARRERAS DE ARTE Y TECNOLOGÍA
EN LAS UNIVERSIDADES DE LA PLATA, QUILMES
Y BUENOS AIRES.

Las ilustraciones que aparecen en el número 18 de Pensamiento Universitario tienen un doble juego. En homenaje a la Reforma Universitaria del '18, como a la primera publicación de Pensamiento Universitario en formato web, Federico Joselevich Puigrós desarrolló una serie de animaciones que juegan con la idea de la letra, la palabra, la frase, como elemento estético. En los artículos que comprenden la versión web de Pensamiento Universitario, se pueden ver ilus-

traciones animadas del Manifiesto Liminar y de fragmentos de los textos publicados en este mismo número. Las versiones estáticas de las ilustraciones que aparecen tanto en el PDF como en la versión impresa, son algunos extractos de las interactivas. Estas especies de poesías digitales, hacen también un homenaje particular a la poesía concreta de los años '30s. ●

PUDEN VER SU TRABAJO EN <http://www.ludic.cc/>

www.pensamientouniversitario.com.ar