

LA GACETA UNIVERSITARIA CS

ÓRGANO DE LA FEDERACION UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA

EDICION EXTRAORDINARIA

Director: EMILIO R. BIAGOSCH

Rara temporum felicitate, ubi sentire quae velis, et quae sentias, dicere licet. - Tácito, lib. I. BIENHEITOS

La juventud argentina de Córdoba A los hombres libres de Sud América

**La Educación superior como derecho.
*A 100 años de la Reforma Universitaria***

Myriam Feldfeber | María Inés Maañon (compiladoras)

***La Educación superior como derecho.
A 100 años de la Reforma Universitaria***

***La Educación superior como derecho.
A 100 años de la Reforma Universitaria***

Myriam Feldfeber | María Inés Maañon (compiladoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófalo

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria Académica
Sofía Thisted

**Secretaria de Hacienda
y Administración**
Marcela Lamelza

**Secretaria de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**
Ivanna Petz

Secretario de Investigación
Marcelo Campagno

Secretario de Posgrado
Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Transferencia
y Desarrollo**
Alejandro Valitutti

**Subsecretaria de Relaciones
Institucionales e
Internacionales**
Silvana Campanini

**Subsecretario
de Publicaciones**
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez

Directora de imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-8363-15-8

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2020

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria /
Myriam Feldfeber... [et al.]; compilado por Myriam Feldfeber; María Inés
Maañon. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la
Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2020.
256 p.; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-15-8

1. Educación Universitaria. 2. Universidades. 3. Derecho a la Educación. I. Feldfeber,
Myriam II. Feldfeber, Myriam, comp. III. Maañon, María Inés, comp.
CDD 378.001

Índice

Presentación	9
<i>Myriam Feldfeber y María Inés Maañon</i>	
Derivas del reformismo en los años previos al peronismo (1930-1945). La reforma que pudo ser	17
<i>Valeria Martínez del Sel y Guido Riccono</i>	
El movimiento reformista de 1955 a 1966	45
La lucha "laica o libre" y la creación del Departamento de Extensión Universitaria	
<i>Cynthia Wanschelbaum</i>	
Militancia y profesión en la "Universidad de oro" (1955-1966) y en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974): un diálogo con Hugo Ratier	75
<i>Florencia Faierman y Denisse Eliana Garrido</i>	

Más allá del mito liberal: la Reforma Universitaria según Juan Carlos Portantiero	121
<i>Gómez Sebastián Jorge</i>	
El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015)	149
<i>Judith Naidorf, Daniela Perrotta y Melisa Cuschnir</i>	
Educación superior y movimientos sociales: articulaciones en torno a la alfabetización desde la perspectiva del derecho a la educación a lo largo de la vida	177
<i>Marcela Kurlat y Sandra Llosa</i>	
Desdibujar los límites entre la extensión y la investigación universitaria	205
Aportes hacia una integralidad de las prácticas universitarias desde dos experiencias de co-construcción de conocimiento con movimientos populares.	
<i>Gabriel Corvalán</i>	
El desarrollo de acciones articuladas de investigación, docencia y extensión como legado de la Reforma Universitaria	223
<i>María Teresa Sirvent, Amanda Toubes y Hilda Santos</i>	
Sobre los autores	253

Presentación

Myriam Feldfeber y María Inés Maañon

La Reforma Universitaria y el reconocimiento del derecho a la educación superior se inscriben en las luchas históricas por la conquista de libertades, la ampliación de derechos y la transformación de nuestras sociedades. “Los derechos se toman, no se piden; se arrancan, no se mendigan” afirmaba José Martí en un discurso pronunciado en La Habana en abril de 1870.

El Centenario de la Reforma Universitaria, uno de los movimientos históricos emancipatorios¹ más significativos de nuestra historia, el 70° Aniversario de la declaración de la gratuidad de la educación universitaria y la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior —desarrollada en Córdoba en junio de 2018— en la que se reafirmó el derecho a la educación superior, constituyen hitos centrales en la historia de la universidad argentina y latinoamericana. Estos acontecimientos nos invitan a repensar los desafíos, horizontes y problemas que afrontan nuestras universidades, los

1 Como afirma Tatián, la conmemoración de 1918 no puede despojar a la Reforma Universitaria de su carácter contracultural para reducir su legado a un hecho meramente pedagógico que niega su inspiración emancipatoria y su anhelo de revolución. (Tatián, D., (2018). *La incomodidad de la herencia: brevario ideológico de la Reforma Universitaria*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor).

modos de producción y circulación de saberes, los procesos de formación, las vinculaciones y articulaciones que se establecen con la sociedad de la que forman parte, y los sentidos que se construyen en torno a la educación en la actual coyuntura.

La universidad siempre constituyó un espacio en disputa. Su especificidad en tanto bien público reside en que es la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos que produce, por la formación que brinda y porque constituye un espacio público privilegiado para la discusión abierta y el desarrollo de la crítica. Pero justamente por estas razones es un bien público sin aliados fuertes. A muchos no les interesa el largo plazo y otros tienen poder suficiente para poner bajo sospecha a quien se atreve a sospechar de ellos criticando sus intereses (De Sousa Santos, 2005)².

De aquí la necesidad de que la universidad como institución pueda pensarse a sí misma e interrogarse sobre los sentidos que asume la producción de conocimientos. En ese proceso, debemos considerar en primer término que la educación superior es un bien público “incómodo”. ¿Qué conocimientos construimos en las universidades, cómo y quiénes participan de esa construcción? ¿Cuáles son las condiciones de producción y los mecanismos de validación? ¿Quiénes “controlan” ese conocimiento? y ¿cuáles son los usos de los avances científicos tecnológicos? ¿Quiénes son los beneficiarios de estos modelos de producción de conocimiento? ¿Qué tipo de profesionales formamos en las universidades? Son preguntas difíciles, sobre todo para quienes promueven la privatización del conocimiento y de la universidad pública, y

2 De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora*, Buenos Aires, LPP y Miño y Dávila editores.

de quienes se benefician con ella. Terry Eagleton (2010)³, aludiendo a las humanidades, señalaba que estamos asistiendo a la “muerte de las universidades como centros de crítica” y que, desde Margaret Thatcher, “el papel del mundo académico ha consistido en servir al status quo, no en desafiarlo en nombre de la justicia, la tradición, la imaginación, el bienestar humano, el libre juego de la mente o las visiones alternativas de futuro”. Y sostenía que esta situación no puede modificarse solo con una mayor financiación de las humanidades por parte del Estado, sino a partir de una reflexión crítica sobre los valores y principios que orientan el accionar de nuestras universidades. Este es un punto central cuando discutimos el tema de las funciones de investigación, docencia y extensión que desempeñan nuestras universidades, el desarrollo del pensamiento crítico y las vinculaciones que se establecen con un modelo de desarrollo y transformación social. Desde la reivindicación de la necesaria autonomía universitaria, debemos repensar el tema de las vinculaciones en función de los problemas que enfrenta nuestra sociedad en la actual coyuntura.

Este libro recopila un conjunto de trabajos de investigadores e investigadoras del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que indagan, desde diversas perspectivas, en la cuestión de la Universidad. Para presentar los debates, reflexiones y desafíos que estos escritos plantean, hemos organizado los textos en dos partes. En la primera se reúnen los artículos que abordan la Reforma Universitaria, que recuperan sus legados y que plantean las derivas que esta experiencia favoreció. En la segunda se presentan trabajos que plantean algunos de los desafíos abiertos

3 Eagleton, T. (2010). The death of universities. Academia has become a servant of the status quo. Its malaise runs so much deeper than tuition fees, Publicado en *The Guardian*, 17 de diciembre de 2010.

por el carácter emancipatorio de ese proyecto: por una parte, el tema de la educación superior como derecho; por el otro, la revisión de la estrecha relación entre las funciones de la universidad (enseñanza, investigación y extensión) a partir del desarrollo de diversas experiencias en el territorio.

En *Derivas del reformismo en los años previos al peronismo. (1930-1945). La reforma que pudo ser*, Valeria Martínez del Sel y Guido Riccono trabajan sobre las formas en que el reformismo incidió en discursos y prácticas universitarias entre 1918 y 1945. El análisis ahonda particularmente sobre las transformaciones producidas hacia fines de la década del treinta, recuperando ciertos perfiles universitarios surgidos en ese contexto y reexamina la confrontación entre movimiento reformista y peronismo.

El capítulo escrito por Cinthia Wanschelbaum, *El movimiento reformista del 1955 a 1966. La lucha “laica o libre” y la creación del Departamento de Extensión Universitaria*, analiza las políticas universitarias implementadas por los gobiernos nacionales de la etapa mencionada, a la vez que repone la lucha del movimiento estudiantil reformista en respuesta a la ofensiva privatista conocida como “laica o libre”. Este trabajo también recupera otro hito del mismo período: la creación del Departamento de Extensión Universitaria (DEU) de la Universidad de Buenos Aires, estructura que permitió articular el trabajo de estudiantes, graduados y profesores para el desarrollo de un proyecto que logró poner en práctica una de las principales preocupaciones de los reformistas: la relación entre la universidad y el pueblo.

En esa misma línea, el capítulo de Florencia Faierman y Denisse Eliana Garrido, *Militancia y profesión en la “Universidad de oro” (1955-1966) y en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974): un diálogo con Hugo Ratier*, recupera la experiencia de uno de los protagonistas del Proyecto de Isla Maciel para descubrir las huellas que este dejó para el

desarrollo de actuaciones políticas posteriores en la Universidad y para analizar las relaciones que se establecieron entre el ejercicio profesional comprometido y la militancia en dichos períodos.

Esta sección cierra con el trabajo de Sebastián Jorge Gómez, *Más allá del mito liberal: la Reforma Universitaria según Juan Carlos Portantiero*. El mismo recupera brevemente la producción teórica de este autor durante la década del sesenta y principios de los setenta para situar su lectura del proceso de la Reforma Universitaria. El capítulo, que analiza fundamentalmente *Studenti e rivoluzione nell'America Latina. Dalla "Reforma Universitaria" de 1918 a Fidel Castro (1971)*, da cuenta cómo la inquietud por la escisión entre intelectualidad y pueblo-nación se constituye en un eje vertebrador de la obra de Portantiero a la vez que un aporte original para el abordaje del reformismo.

La segunda parte reúne discusiones y experiencias que nos permiten pensar la universidad hoy.

El trabajo de Judith Naidorf, Daniela Perrotta y Melisa Cuschnir, *El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015)*, retoma algunos debates conceptuales e históricos sobre el derecho a la educación para analizar lo sucedido respecto de la educación superior en Latinoamérica desde inicios del siglo XXI. Particularmente, las autoras se detienen en la modificación introducida en 2015 en la Ley de Educación Superior de nuestro país para revisar qué ocurre respecto de la universalización, la inclusión y la democratización en el ejercicio de este derecho.

El trabajo de Marcela Kurlat y Sandra Llosa, *Educación superior y movimientos sociales: articulaciones en torno a la alfabetización desde la perspectiva del derecho a la educación a lo largo de la vida*, recupera las formas en que investigación, docencia y extensión se entraman en un proyecto orientado a fortalecer

procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales. En su recorrido, las autoras reconocen ideas y experiencias antecesoras que se enlazan a la propuesta que busca promover la integración de teoría y práctica en la formación de estudiantes universitarios y de alfabetizadores populares.

A continuación, el trabajo de Gabriel Corvalán recupera la experiencia de trabajo entre un equipo de investigación del IICE y el Movimiento Nacional Campesino Indígena, a partir del que se sistematizaron cuestiones vinculadas con algunos de los proyectos productivos desarrollados en Esteban Echeverría (Provincia de Buenos Aires) para reflexionar en torno a las problemáticas que surgen en el trabajo en ellos. *Desdibujar los límites entre la extensión y la investigación universitaria. Aportes hacia una integralidad de las prácticas universitarias desde dos experiencias de co-construcción de conocimiento con movimientos populares* también presenta una reflexión sobre la integralidad en las prácticas universitarias. Es decir, plantea cómo la articulación entre docencia, investigación y extensión constituye una matriz desde la que se puede desplegar un trabajo disruptivo respecto de las lógicas tradicionales de la Universidad.

Por último, el escrito de María Teresa Sirvent, Amanda Toubes e Hilda Santos, *El desarrollo de acciones articuladas de investigación, docencia y extensión como legado de la Reforma Universitaria*, reconstruye la vasta trayectoria de trabajo de sus autoras. En él se sistematiza una serie de programas y proyectos de investigación, propuestas de enseñanza y actividades de extensión que favorecieron la relación entre Universidad e instituciones sociales y educativas, la co-construcción de conocimiento sobre las necesidades y demandas de sectores populares y el desarrollo de líneas de trabajo bajo la modalidad de la praxis participativa.

Con este libro esperamos aportar reflexiones e interrogantes que nos ayuden repensar la universidad, los modos a través de los cuales formamos y nos formamos, construimos conocimientos y circulamos saberes, y contribuimos a materializar el derecho a la educación superior en el marco de un proyecto de democratización social.

Derivas del reformismo en los años previos al peronismo (1930-1945). La reforma que pudo ser

Valeria Martínez del Sel y Guido Riccono

1. Introducción

"1936: el anticlerical es antiimperialista. Ha ganado en lucidez. El clerical, 'defensor' de la universidad del 18, es ahora fascista. Y muchos 'liberales', también. Mucho reformismo del 18 es fascismo del 36. La pequeña burguesía ha acabado por poner su 'cordón sanitario' frente a la 'continuidad' de la reforma."

(Respuesta de Deodoro Roca a la encuesta que él mismo promovió desde su periódico Flecha, con motivo de cumplirse dieciocho años de los episodios reformistas. Apareció en el núm. 14, del 15 de junio de 1936.)

La Reforma Universitaria de 1918 inauguró un período de profundas transformaciones universitarias a nivel latinoamericano. El cogobierno, la autonomía universitaria, la apertura de la universidad a alumnos de sectores más amplios, la unidad latinoamericana y el antiimperialismo como conceptos que buscaban democratizar los claustros universitarios y la sociedad se convirtieron en la insignia de la juventud latinoamericana. Los acontecimientos que rodearon al movimiento, sus protagonistas, sus postulados como sus implicancias y su legado han sido abordados por una extensa bibliografía. En el marco del centenario de aquellos sucesos, la Reforma Universitaria ha vuelto a ser revisitada y es objeto

hoy de artículos e investigaciones que continúan revitalizando la importancia del proceso abierto en Córdoba.

En el devenir de la historia universitaria luego de 1918 los ideales reformistas operaron como guía o como faro hacia dónde debían dirigirse las instituciones, señalando un camino que trazaba lo propio de una institución académica y generando suficientes anticuerpos para que aquella universidad académicamente atrasada y políticamente conservadora no volviera a aparecer: la Reforma sentenció lo que la universidad no debía ser.

Esa universidad funcionó de ese modo durante los veinte y los treinta bajo los principios reformistas que organizaban a la institución y su rumbo, así como legitimaban los movimientos internos y designaciones de docentes y autoridades —con la excepción de las intervenciones que tuvieron lugar en los treinta—. De este modo, la autonomía y el cogobierno consolidaron un modo de organización del funcionamiento universitario, la institución se vertebró en función de ellos independientemente de los nombres que gobernaban en las casas de estudio como en el Ejecutivo nacional o de los docentes a cargo de las cátedras. La autonomía y el cogobierno producto de la Reforma permanecieron como los ejes a partir de los cuales se organizó la vida universitaria.

Ahora bien, durante los años que transcurrieron entre la Reforma y 1945, esos mismos principios fueron tomando sentidos y prácticas diversas, así como fue modificándose la universidad y sus componentes del mismo modo que el Estado argentino y sus funciones. Es decir, el reformismo —no ya la reforma— continuó gravitando en la universidad, pero cambiando, sus sentidos fueron variando, transmutando en el marco de una universidad distinta a la de principios de siglo.

En este trabajo nos proponemos indagar estas transformaciones ocurridas entrados los años treinta y sus efectos sobre

los conflictivos años del gobierno peronista con la mirada puesta en examinar no sólo las derivas al interior del reformismo sino también los cambios en las funciones del Estado y el clima de ideas acerca de la universidad y su relación con el Estado y la sociedad. Nuestro propósito apunta a superar un enfoque centrado en la relación de los ideales y sujetos reformistas y su desencuentro con las políticas públicas del peronismo desde 1945 sin considerar las transformaciones que tuvieron lugar en los años anteriores.

2. El reformismo preperonista y la universidad planificada

“La opción de y para la clase trabajadora y el latinoamericanismo inicial —representados en la figura de Deodoro Roca— fueron perdiendo terreno a favor de los aspectos vinculados a la autonomía y al cogobierno que terminaron reducidos a meros formalismos”

(Mazzeo, M., 2016: 51).

Con el concepto *universidad planificada*, nos referimos al modelo universitario que comienza a delinearse a partir de los años treinta junto con la reconversión del Estado nacional. Consideramos que existe una correspondencia en la universidad con lo que a nivel estatal venía sucediendo en relación al rol del Estado que comienza a intervenir en la sociedad dejando de lado su histórico perfil liberal.

Estrictamente, resultó una sucesión de gobiernos que se sostuvo en el poder caracterizado “en lo político, por el fraude electoral y la violencia, incluyendo el asesinato de opositores” (Iñigo Carrera, 2012: 46) así como la utilización de

otro elemento que “consolida la restauración conservadora” (Cantón, Moreno y Ciria, 1972: 165): la intervención de las administraciones políticas de las provincias. Estos gobiernos fueron el producto de una alianza entre diferentes actores de la política argentina de aquellos años conocida como la Concordancia, es decir, el acuerdo en los intereses entre facciones de distinto signo político. Fundamentalmente, esto modificó el rol asumido por el Estado que se ubicó en otro lugar al conocido durante los años veinte:

... su rol principal no es ya traducir al nivel de las decisiones políticas los intereses de una clase dominante de origen agrario (o los intereses de una fracción de esa clase dominante) *sino la relación de esos intereses con los de las otras capas propietarias estructuradas alrededor de la acumulación de capital industrial*. El Estado se realiza, así como equilibrador dentro de un bloque de poder más complejo; como *moderador de una alianza* objetivamente estructurada alrededor de los intereses comunes de distintas clases... (Murmis y Portantiero, 2012: 97. La cursiva se encontraba subrayado en el original).

Es importante destacar que los años treinta —la Década Infame, la Concordancia, la Restauración Oligárquica, la Restauración Neo-conservadora— fue un período de tiempo en el que se destacan, en términos políticos, la instrumentalización del Estado que comenzaba a ser un actor trascendental en materia económica, que inició un nuevo rumbo combinando su histórica dirección agroexportadora con una de tipo industrialista y es aquí donde se destaca el rol del Estado implementando políticas proteccionistas dirigidas a fortalecer la producción nacional. Esto va a tener consecuencias importantes para lo que sucedió durante la década siguiente,

en la que es posible observar una continuidad de esta política estatal y el crecimiento de sus funciones en el conjunto de la sociedad.

Así, la década de 1930 se caracterizó por el nuevo rumbo que tomaron las administraciones estatales y —si es insoslayable vincular con este período al ingreso sistemático de capitales extranjeros en la economía nacional como política de estado— también lo es lo que Buchrucker denomina el *pragmatismo dirigista* de un estado de nuevo tipo, sobre todo durante la presidencia de Justo: “La política económica tendió primordialmente a la regulación de los precios y la producción, a la centralización financiera y a la moderada incentivación de la industria liviana” (Buchrucker, 1999: 104).

Además del autor citado, el consenso historiográfico establece en la década de 1930 los primeros signos de un proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones y de crecimiento de la influencia del Estado en la sociedad y economía (en mayor medida) nacionales (Germani, 1971; Horowicz, 1985; Matsushita, 1983; Murmis y Portantiero, 2011; entre otros). La planificación como herramienta y estrategia política en el marco de este nuevo tipo de estado, es también visibilizada en el período iniciado en los años treinta (el gobierno de Justo y principalmente el de Castillo inician la expansión del Estado) y cobra cierta intensidad en el programa del gobierno militar asumido en 1943 (Berrotarán 2003, Campione 2003, Sidicaro 2002, Berrotarán, Jáuregui y Rougier 2004, entre otros). De modo tal que consideramos a la universidad planificada como el modelo universitario nacido de las entrañas del Estado interventor cuyos inicios podemos rastrearlos desde los tempranos años de la década de 1930.

Es por eso que sostenemos que la relación reformismo—peronismo no debe ser abordada sólo como una confrontación entre dos sectores opuestos en la vida universitaria sin

rastrear sus antecedentes. En efecto, el reformismo no puede ser estudiado como gobernando a las universidades desde 1918 a través de los ideales reformistas hasta 1946 —con el paréntesis de 1945— y desde 1955 con el regreso de aquellas políticas puras que forman parte del reformismo. Esta lectura hegemónica responde más a un intento por desprestigiar a las políticas universitarias del peronismo que a un análisis profundo de lo sucedido en las universidades argentinas.

Como señalamos, los ideales reformistas fueron un avance fundamental en las universidades latinoamericanas y —más allá de su heterogeneidad interior, sus coaliciones, alianzas y enfrentamientos— durante la década de 1920 fue posible modernizar y democratizar a las casas de estudio continentales al calor del influjo reformista. De ningún modo esto implica considerar al reformismo como una tradición inmutable a lo largo del tiempo y es por eso que nos interesa detenernos en algunas fuentes específicas que se refirieron al reformismo de los años previos al ascenso de Perón al poder para poder comprender qué reformismo o reformismos realmente existían durante estos años. Asimismo, nos interesa destacar las disputas entendidas como modelos universitarios ideales, en el sentido de construir teóricamente herramientas que permitan comprender cuál era el debate de fondo entre el reformismo y la universidad planificada que coaguló violentamente en los primeros años de 1940.

El Golpe del treinta y el gobierno derivado del mismo iniciaron también un nuevo ciclo dentro del movimiento reformista. En 1932 se realiza el Segundo Congreso Universitario donde se hace evidente por parte de los dirigentes reformistas el replanteo de los contenidos de 1918 en relación con el nuevo escenario social y político. Incluso hacia mediados de la década, resurgió la necesidad de algunos antiguos dirigentes reformistas de hacer un balance de los años transcurridos y retomar aquellos propósitos originarios que se habían

perdido en el camino: la función social de la universidad, en particular la unión obrera-estudiantil. Deodoro Roca evocó en el aniversario de la Reforma de junio de 1936 una frase que sería recurrentemente citada: “Jueces, policías y banqueros señorean la universidad plutócrata de 1936, cuya penuria docente sigue siendo la misma de 1918. Acaso ahora más ‘tóxica’ que antes [...] *El puro universitario es una cosa monstruosa*”¹. Expresaba la crítica a la universidad profesionalista y torre de marfil y la interpelación a trascender la esfera propiamente universitaria. En este sentido asistimos a prácticas dentro del reformismo en las décadas del treinta, cuarenta con el objeto de trascender esos “muros” y muy vinculadas a propuestas político-culturales (revistas culturales, proyectos de Universidades Populares) teniendo en cuenta en un principio la intervención de las universidades y su control por parte de sectores nacionalistas y católicos, y luego cierta reposición de sectores antirreformistas al interior de la Universidad (Graciano, 2008; Buchbinder, 2005). La experiencia de la llamada Universidad Popular Alejandro Korn llevada a adelante por las agrupaciones socialistas seguía este mismo planteo. El proyecto —en línea con las universidades populares latinoamericanas— tenía como propósitos extender la cultura universitaria entre los obreros y sectores medios y promover la discusión acerca de la situación política argentina, latinoamericana y mundial en clave histórica.

El debate acerca de la cuestión universitaria y sus relaciones con la sociedad constituía un problema que también se extendió con fuerza entre los estudiantes, quienes presentaron un documento titulado *Bases y fundamentos para una organización universitaria* —sancionado en ocasión del Segundo Congreso

1 Respuesta de Deodoro Roca a la encuesta que él mismo promovió desde su periódico *Flecha*, con motivo de cumplirse dieciocho años de los episodios reformistas. Apareció en el núm. 14, del 15 de junio de 1936.

de Estudiantes Universitarios de agosto de 1932— donde se incorpora fundamentalmente el concepto de misión social para las casas de estudios, relacionado con la preocupación por la justicia social y la responsabilidad de la universidad en este sentido.

Se interpellaba además a la universidad a un compromiso político activo puertas afuera y un sector de la reforma proponía abrirse a la lucha política. Incluso muchos de los antiguos estudiantes reformistas determinaron su ingreso en los partidos políticos opositores al gobierno de facto. Los partidos Socialista (Deodoro Roca; Julio V. González, Sánchez Viamonte, entre otros), Radical (Del Mazo) y el Comunista (Agosti y Sábato) fueron los receptores de aquellos reformistas que buscaban nuevas estrategias de intervención pública. Las razones de la incorporación en particular a cada uno de los partidos estuvieron vinculadas a las opciones ideológicas tomadas por los heterogéneos reformistas.

Así, el reformismo de los treinta aparece en la voz de algunos de sus protagonistas como inacabado y obligadamente sujeto a ser una *reforma permanente* de sus propios ideales y prácticas, especialmente cuestionado en su cerrazón a la dinámica social y a los avatares de la sociedad argentina.

Insistimos que estas ideas maduraron en el peronismo, pero son previas a sus años de hegemonía, el movimiento en torno a la universidad planificada lo podemos rastrear desde 1930 tanto en la voz de actores protagónicos como en disposiciones legales específicas que pretendían reformar el rumbo que había asumido la universidad. En efecto, si la Ley N° 13031 de 1947 sintetiza la visión que el peronismo tenía sobre la universidad, sería un error ver en las leyes del peronismo una innovación radical en materia de legislación universitaria. En 1932 se formuló un proyecto de ley que fue presentado al Congreso Nacional por Manuel de Iriondo, Ministro

de Justicia e Instrucción pública durante el gobierno (y con la aprobación) de Agustín P. Justo el 10 de mayo de 1932 bajo el nombre de “Ley Orgánica de las Universidades”. No logró concretarse, pero su articulado expresaba una afinidad con las propuestas legislativas que se harán durante el peronismo quince años más tarde.

En ese sentido, el peronismo innovó con la creación del cargo docente con dedicación exclusiva pero la propuesta ya puede observarse en el proyecto de 1932 aparecen las siguientes palabras: “...*la reglamentación que deberá estimular la formación del profesorado dedicado a la enseñanza hasta llegar a la fijación de la categoría del profesor con función excluyente, que en las Universidades europeas es la fuerza a la que en realidad se debe el progreso científico...*” (Proyecto de ley, 1932: 7). Otro elemento en común es la propuesta de gratuidad en la educación superior que se implementará en 1949, pero que ya en 1932 era considerado porque: *la política pedagógica de puertas abiertas* tiene el objetivo de “*formar o vigorizar en la juventud la conciencia de sus deberes históricos, con respecto al pasado, y de sus deberes de ciudadano, con respecto a nuestra democracia*” (Proyecto de ley, 1932: 8). Es por esa razón por la que el artículo núm. 20 dictamina que “*en la medida en que lo permitan sus recursos, las universidades procederán a reducir progresivamente los derechos arancelarios. Los alumnos pobres cursarán gratuitamente sus estudios*” (Proyecto de ley, 1932: 13). Hallamos también similitud entre la propuesta del artículo núm. 4 de la Ley N° 14297 del año 1954 en relación a la división en zonas geográficas del país y el fortalecimiento de estudios locales y el artículo núm. 16 del proyecto del año 1932 que sostiene que: “*las Universidades tendrán en cuenta las exigencias de las regiones del país, para promover las investigaciones científicas, fomentar sus intereses y aplicaciones técnicas*” (Proyecto de ley, 1932: 13). Del mismo modo que la regulación vía legal de un impuesto específico destinado a la educación superior en el artículo núm. 107

inciso núm. 2 de la Ley N° 13031 y en el correspondiente artículo núm. 19 del proyecto de ley de 1932.

Es interesante destacar cómo ciertas políticas universitarias que son insignia del peronismo (la gratuidad, la dedicación exclusiva docente y la relación entre las universidades y su entorno regional) fueron esbozadas quince años antes, lo que refuerza nuestra idea de que el peronismo representa la maduración de la *universidad planificada* y no algo nuevo que no poseía antecedentes.

Sin embargo, el articulado presentado posee importantes diferencias en relación a las leyes que tuvieron vigencia durante el peronismo. En primer lugar, porque el Poder Ejecutivo pierde todo tipo de relación con las instituciones académicas (designaciones docentes y autoridades se proponían como funciones exclusivas de las universidades) y se limitaba sus funciones a aprobar o rechazar los presupuestos y estatutos universitarios y los planes de estudio de las facultades, pero sin poder hacerles modificaciones (artículo núm. 7). En segundo lugar, porque el rol ocupado por los estudiantes en el gobierno universitario (con voz y voto en los Consejos Directivos y Superior de las Facultades y de cada Universidad, respectivamente) es mayor que en la propuestos del peronismo (artículo núm. 5). Finalmente, porque se la postula como una continuación de la Ley Avellaneda, no como una propuesta superadora, sino como un intento por perfeccionarla. De modo que la autonomía y el cogobierno universitario son los dos elementos que en la Ley Orgánica de las Universidades de 1932 se integran a un intento por planificar la universidad y serán el centro de la oposición entre peronismo y reformismo a partir del gobierno peronista. Como decíamos párrafos arriba, el reformismo se revisa asimismo desde los tempranos años treinta.

Ahora bien, la coagulación de la disputa se da en la década de 1940, aunque como fuimos señalando es posible observar

su armado —líneas de discusión, actores, referencias— desde antes. Esta disputa tuvo al año 1945 como el momento clave de síntesis de las posiciones.

En efecto, el año 1945 es clave para comprender la relación entre el peronismo y la universidad y en el cual “toda la actuación académica de los universitarios apuntó a gravitar en la vida política del país” (Graciano, 2008: 310). Es un año paréntesis ya que los sectores reformistas retomaron las riendas de la institución de la mano del rectorado de Horacio Rivarola luego de dos años de intervención a partir del golpe de estado del GOU. Previamente a la asunción de Rivarola, el gobierno nacional se dispuso a reincorporar a todos los docentes desvinculados del año 1943 mediante un decreto que afectó no sólo a la Universidad Nacional de Buenos Aires, sino que se amplió a todas las casas de estudio universitarias del país. El artículo 1° del Decreto N° 3157/945 declaró:

... reincorporados a sus cátedras y funciones docentes a los profesores titulares, adjuntos y extraordinarios de las Universidad de Buenos Aires, La Plata, Litoral, Córdoba y Tucumán que fueron declarados cesantes por el Decreto N° 12743 del 28 de octubre de 1943. (Archivos de la Facultad de Filosofía y Letras, Expediente núm. 3831/943).

Asimismo, el Decreto N° 4826 estableció “la reincorporación de los estudiantes de las universidades del país, respecto de quienes se adoptaron medidas disciplinarias a partir del día 28 de julio de 1943” y el personal docente y administrativo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y de las Universidades (Archivos de la Facultad de Filosofía y Letras, 27 de febrero de 1945).

Una vez resuelta la situación de los docentes y de los estudiantes con la reincorporación de los desvinculados de

1943, el Decreto N° 3156/45 se propuso normalizar la situación política de las universidades a través de cinco artículos. El primero tenía por objetivo restituir los Consejos Directivos de las facultades mediante el mecanismo electoral dispuesto por los estatutos de cada una de las casas de estudio. Estos “elegirán a los decanos y a los delegados a los Consejos Superiores”, agrega el artículo. El segundo, establecía la constitución de los Consejos Superiores para “que designen Vicerrectores a quienes los Interventores entregarán las respectivas casas de estudio”. El tercero, otorgaba un plazo para la elección del rector de cada universidad a través de la conformación de una Asamblea Universitaria por Universidad. El cuarto, abrió la posibilidad de reformas en los estatutos de cada universidad, previa evaluación del Poder Ejecutivo. Finalmente, el quinto y último artículo es trascendental ya que decretaba que se deroguen: “en los Estatutos de las Universidades Nacionales las disposiciones que autorizan la intervención de los delegados estudiantiles en la designación de profesores” (Archivos de la Facultad de Filosofía y Letras, 10 de febrero de 1945).

Ese último artículo que remite a la actuación de los estudiantes universitarios resulta un aspecto importante a detenerse ya que nos permite arribar a una mayor comprensión del problema. Hace referencia a uno de los temas centrales de los debates y las polarizaciones al interior de la Universidad de Buenos Aires: el rol desempeñado por los delegados estudiantiles en las designaciones de los docentes en particular en la década anterior. Tal como lo expresó el Interventor Bustos en el año 1946, hasta esa fecha fue *in crescendo* la participación y decisión de los estudiantes en las designaciones de los docentes, con voz y voto; esta participación era conocida como el *plebiscito estudiantil*. Las críticas de parte de las autoridades se dirigían centralmente a las campañas que montaban los docentes para obtener el voto de los estudiantes,

utilizando las estructuras estudiantiles para promover sus propias candidaturas a las cátedras. Antes de proponer a las cámaras la discusión de la Ley N° 13031, el Vice-interventor Nacional de la Universidad, Fernando M. Bustos, ofreció un discurso en el cual caracterizaba esta práctica, pero en la voz de los profesores opuestos al peronismo para reforzar la propuesta de la nueva ley en detrimento de la participación estudiantil en el gobierno universitario. De este modo, citó a Osvaldo Loudet, conocido protagonista de las jornadas reformistas de 1918 quien renunció a su cátedra de Psicología el 18 de marzo de 1946 en oposición al gobierno peronista. Loudet sostenía que:

En lo que respecta al plebiscito estudiantil —expresó— es la vergüenza mayor que debe soportar la Universidad, y numerosos profesores han llegado a la cátedra después de haberse hundido en el fango del plebiscito (Archivos de la Universidad de Buenos Aires, año XXI, Enero-Diciembre de 1946, tomo XXI, 1: 5)

Las denuncias de corrupción abundaban en el discurso de Bustos y refieren principalmente al voto secreto de los estudiantes. Pero no es el único que denunciaba este sistema, según el diario La Prensa del 25 de mayo de 1930:

Este espectáculo deplorable se ofreció hace pocos días entre los alumnos de la Facultad de Ciencias Médicas y a nadie ha causado asombro: ni a los estudiantes y a muchos, como se ve, en triquiñuelas electorales; ni a los profesores que siguieron, desde lejos, el proceso de una elección cuyos resultados no agregaron ningún galardón a la personalidad de los favorecidos por el procedimiento estudiantil; ni a las autoridades de

la Facultad (Archivos de la UBA, año XXI, Enero-Diciembre de 1946, tomo XXI, 1: 6).

Bustos, a lo largo de su mensaje, citaba a una gran cantidad de fuentes que testimoniaban en contra del mecanismo antes descrito, la mayoría de ellos, docentes de la Facultad de Ciencias Médicas y de la Facultad de Derecho de la UBA y, de esta manera, sostenía la necesidad de la reforma legislativa.

La situación descrita había sido investigada y demostrada por el jurista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, doctor Eusebio Gómez, a quien el Consejo Superior de la Universidad encargó el estudio de las sospechas de corrupción en las designaciones docentes el 28 de junio de 1943. De acuerdo a Halperín Donghi: “la corrupción deliberada de las nuevas fuerzas que la Reforma había introducido en la vida universitaria” (1962: 161) era algo notorio sobre todo en Derecho y Ciencias Médicas. Incluso, el autor citado argumenta que las renunciaciones al cargo de rector por parte de Saavedra Lamas y Labougle —quienes adujeron problemas de salud para no continuar en sus funciones— se debieron a la imposibilidad de resolver este conflicto que es posible constatar en las fuentes aquí relevadas.

Como puede observarse, diversas fuentes, protagonistas y autores evidencian uno de los aspectos que caracterizaba a los estudiantes durante el período previo al ascenso de Perón a la presidencia. De acuerdo a Halperín Donghi, esta corrupción era parte de las fuerzas que había introducido la Reforma, es decir, era un aspecto que caracterizaba al reformismo estudiantil de la década de 1930 y los primeros años de la década siguiente y uno de los temas más cuestionados tanto por los detractores de la reforma como desde el interior del movimiento.

3. Los programas políticos para la Universidad del peronismo y el reformismo

Es sabido que la comunidad universitaria en todos sus segmentos participó de manera activa contra los militares del GOU (Grupo de Oficiales Unidos) y luego contra Perón particularmente durante los años 1943- 1946. Sus posicionamientos políticos fueron *in crescendo* durante esta etapa en la que se condensa en año 1945 como el de agudización de las contradicciones y conflictos para retraerse y caer luego de las elecciones que le dieron la victoria a Perón en el Ejecutivo Nacional. A la manera de una curva que posee su momento de inicio (1943), crecimiento (1944), auge (1945) y, finalmente, caída (1946) del accionar de las universidades argentinas en una cruzada que hicieron propia contra lo que denominaban el peligro del triunfo del fascismo en el territorio nacional. Durante estos años la universidad tuvo un rol destacado aglutinando a los sectores que se oponían al ascenso de Perón, a quien veían como el representante local de impulsar las ideas de los totalitarismos europeos hacia la sociedad argentina, en una suerte de transposición mecánica de diagnósticos, resultados y recetas políticas europeas en el país.

No pocos eran los indicios que tenían los universitarios para construir semejante paralelismo ya que al interior del GOU existía un sector que se consideraba públicamente afín a los gobiernos del Eje que disputaban la Segunda Guerra Mundial contra los aliados. Sin embargo, es importante señalar que el de 1943 fue un golpe de Estado particular, caracterizado por tener cierta legitimidad y por su heterogeneidad interior. En palabras de Rouquié: “pocas veces los móviles de la actividad militar han sido tan heterogéneos, contradictorios e imperativos” (1981: 337). En otra versión de los hechos ocurridos el 4 de junio de 1943 se sostienen los mismos argumentos ya que “los militares sólo coincidían en

la toma del poder. Sectores nacionalistas y pro-aliados, *germanófilos* y liberales, convergieron en una acción unificada tras objetivos distintos e incluso opuestos”, afirma Rapoport (1983: 283) y Buchbinder apoya esta visión, afirmando la diversidad de principios político-ideológicos que poseían los militares (2005: 144). Incluso, es este último autor quien sostiene que Emilio Ravignani —uno de los profesores símbolo de la Facultad de Filosofía y Letras desvinculado durante el peronismo— habría participado del golpe de 1943 (Buchbinder, 2010 [2005]: 144).

Claro que esto no era exclusivo de las universidades, sino que el antifascismo fue uno de los aglutinantes del liberalismo y en el contexto de la década del treinta (intervencionismo estatal, surgimiento del nacionalismo) sumado al escenario internacional (ascenso de fascismos, Guerra Civil Española) impulsaron un proceso de radicalización política vertebrada en el antagonismo democracia-fascismo que atravesó el campo cultural y político durante toda la década. Esta situación llevaría a que en los primeros años de la década del cuarenta se expresaran con más intensidad la adscripción a la causa antifascista como bandera en defensa de la democracia amenazada (Halperín Donghi, 1995; Sigal, 2002, Buchbinder, 2005; Graciano, 2008; Terán, 2008; Fiorucci, 2011 entre otros). La universidad y el movimiento reformista se ubicaron en el campo del antifascismo y la deriva al antiperonismo resultó en algún punto natural.

Sin detenernos en el proceso de la configuración del espacio antifascista en la Argentina sólo corresponde señalar algunas cuestiones que nos permitirían comprender los sucesos posteriores al momento de la aparición del peronismo en la escena política y la posición de los reformistas. En primer lugar, la fractura mundial en dos bloques fascismo-antifascismo tuvo su traducción en el ámbito local en

la emergencia de un espacio que operaba alrededor de la imagen de un fascismo llamado *criollo* vinculado a los gobiernos militares de la década del treinta. La sucesión luego, de gobiernos fraudulentos, proscripciones y persecuciones políticas representaban para muchos, indicios concretos de esa amenaza de la fascistización argentina. Tal como lo expresa Ricardo Pasolini (2013) *“El antifascismo [...] se tradujo en la puesta en escena de los problemas de la política interna [...], en la medida que la amenaza de un fascismo real o imaginado interpeló a las tradiciones políticas preexistentes.”* En segundo lugar, y estrechamente vinculado a esto último, el espacio antifascista local tenía una conformación bastante heterogénea con intelectuales adscriptos a diferentes sectores, pero congregados en instituciones, ateneos, redes, círculos, etcétera contra el fascismo. En este sentido, la lucha antifascista se fue configurando como la defensora de las libertades, las instituciones democráticas y también de la cultura, y se constituyó casi naturalmente como el renovado espacio en la disputa política en el que se fueron identificando sectores de diversas extracciones, incluidos profesores y estudiantes universitarios defensores de la reforma.

La disputa comenzó a ser revivida puertas adentro de las facultades en las discusiones en el seno de los Consejos Directivos. Principalmente son los estudiantes quienes impugnaban profesores por sus ideas políticas en *“defensa de la democracia y las ideas democráticas”*. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, por ejemplo, en las semanas previas a la designación interina para la nueva cátedra de Historia de la Filosofía Contemporánea del profesor Carlos Astrada (titular de Filosofía Moderna) un grupo de estudiantes se opusieron a la designación de Astrada. Distribuyeron volantes y otras publicaciones que manifestaban que: *“está empeñando en una campaña antiargentina y que recibe subvención de una embajada extranjera. [...]”* El centro de estudiantes agrega que *“es en virtud*

*de su posición democrática que la cátedra no debe ser desempeñada por militantes antidemocráticos*².

Es entonces que la comparación de la situación argentina con los modelos totalitarios de Europa junto con defensa de las libertades, la democracia y hasta la defensa de la tradición liberal argentina (de la que deriva la reforma del dieciocho) marcó los rasgos primordiales de este nuevo espacio opositor identificado con el antifascismo y luego con antiperonismo como caras de la misma moneda. La pertenencia masiva de los intelectuales a la tradición liberal los llevó casi de modo instintivo a la oposición al gobierno y Perón. La lógica de los acontecimientos nos permite predecir que entonces la mayoría de los universitarios —profesores y estudiantes— estaban incluidos también en este espacio.

El año 1945 los encontró entonces en el momento donde se llega al punto más álgido de la polarización entre la universidad y el Estado, polarización que es la expresión de dos posturas enfrentadas a nivel nacional: el nacionalismo popular y el liberalismo. Durante el intenso año 1945 cada una de esas vertientes disputó por un lugar hegemónico en la sociedad argentina. Las dos contuvieron a una gran cantidad de personas, partidos, identidades y tradiciones político-culturales que anidaban en la sociedad desde antes de ese año particular. Así como la expresión del nacionalismo popular fue el 17 de octubre, para el liberalismo el 19 de septiembre de 1945 fue el momento decisivo en el que demostró su capacidad de movilización en la conocida Marcha de la Constitución y la Libertad. Esta multitudinaria concentración a la que concurrieron alrededor de 200.000 personas fue saludada por los diarios más importantes como *Clarín* y *La Nación* (Plotkin, 2013 [1993]: 106) y convocó a personalidades políticas, partidos políticos, instituciones, gremios, el

2 Acta del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras 10/04/42, pp. 218-219.

embajador norteamericano Spruille Braden y la Universidad de Buenos Aires simbolizada en su rector Horacio Rivarola quien fue acompañado por la Federación Universitaria Argentina, decanos de las distintas facultades y profesores universitarios. Entre los partidos políticos destacados se encontraban el Partido Socialista, la Unión Cívica Radical, el Partido Demócrata Progresista, personalidades del Partido Comunista y el Partido Demócrata Nacional; serían éstos los principales actores de la Unión Democrática, coalición electoral que compitió con el Partido Laborista liderado por Juan Domingo Perón en las elecciones de 1946. El objetivo de la manifestación era poner fin a los gobiernos militares y que la administración estatal pase a manos de la Corte Suprema de Justicia hasta tanto se celebren elecciones (Plotkin, 2013 [1993]: 61). La simbología de la marcha estaba centrada en la democracia, con las pancartas que se llevaron a la marcha promovían una imagen de la manifestación sin signos políticos partidarios y en defensa de los valores democráticos y de la libertad (se cantó el himno nacional de Francia, *La Marseillaise*, como símbolo de la exigencia de libertad). Así, abundan las gigantografías de los próceres de mayo y líderes del republicanismo histórico, sobre todo de la generación del ochenta (Luna, 1971) y las primeras filas de participantes caminaban con banderas argentinas en las manos. La comunidad académica fue protagonista de este evento y demostró poder conducir a un amplio espectro ideológico que tenía en común la oposición a Perón visto como representante del fascismo local, pero que un mes más tarde aglutinará a los sectores populares en las jornadas del 17 de octubre, evidenciando la oposición no ya entre la universidad y el Estado o entre el reformismo y el peronismo, sino entre el liberalismo y el nacionalismo popular.

Diversas son las fuentes que apoyan esta idea de polarización, aunque se la representa como la oposición entre el

fascismo y la democracia producto de la marca de nacimiento del peronismo como parte de una tentativa totalitaria. La marca de nacimiento —una suerte de estigma de origen que el peronismo una y otra vez se ha ocupado de desmentir³— “fue un dato imposible de borrar por parte de las elites ilustradas del país” (Cortés, 2008: 149) y la oposición entre fascismo y antifascismo fue el eje dominante sobre el que se estructuró el imaginario político del período, los expedientes del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires que reforzaban la presencia de la Constitución Nacional en la estructura institucional son un ejemplo de ello.

La simbología de la manifestación del 19 de septiembre antes enunciada aparecía también en los debates del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires: desde el llamado, en reiteradas ocasiones, a la defensa de la Constitución Nacional hasta la declarada simpatía en algunos discursos por las personalidades de la generación del ochenta (Palabras del consejero Ravignani apoyadas por unanimidad en la Sesión del 6 de abril de 1945. Archivos de la Universidad de Buenos Aires, año XX, tomo XX, Vol. 2. Abril-junio de 1945, página 146).

En las sesiones del 17 de mayo y del 7 de julio de 1945, Rivarola y el renovado Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, avanzaron en esa dirección. En la primera (Expediente núm. 8719/45), Rivarola presentó un proyecto que fue aprobado por unanimidad sobre “juramento de respeto a la Constitución Argentina por toda persona que reciba grado o título expedido por la Universidad, o certificado de estudios

3 Desde fecha tan temprana hallamos una nota de opinión del coronel Perón del 26 de diciembre de 1944 en la que publicó una serie de argumentos para negar la adscripción nazi-fascista del gobierno que lo albergaba bajo el título *¿Por qué el gobierno argentino no es fascista?* Publicado en el diario *La Nación* (el diario con mayor tirada de ese momento) el 29 del mismo mes (Perón, 1997: 571- 572).

en el Colegio Nacional de Buenos Aires o en la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini”.

En la segunda sesión, el consejero Ricardo Levene propuso incorporar al juramento el texto llamado *Catecismo de la Constitución*, de Juan María Gutiérrez, escrito en el año 1856. Por unanimidad, se aprobó que el mismo “será entregado a cada alumno al ingresar a su facultad respectiva, conjuntamente con la libreta que lo acredita en su condición de estudiante universitario” (Archivos de la Universidad de Buenos Aires, año XX, tomo XX, Vol.2. Abril–junio de 1945, páginas 182-184).

Creemos que a esto se refiere Halperín Donghi cuando expresa su caracterización de la universidad militante durante el año 1945: “en el revuelto año 45... la Universidad se constituyó en una institución militante, propugnadora de una muy determinada solución a los problemas que enfrentaba la nación entera...” (Halperín Donghi, 1962: 176).

Y, a continuación: “Órganos de esa militancia eran, junto con el movimiento estudiantil que surgía nuevamente a la luz, los Consejos Directivos, el Consejo Superior y las Conferencias de Rectores” (Halperín Donghi, 1962: 178).

En este mismo sentido, en el Consejo Superior por ejemplo —a instancias de Clodomiro Zavalía— se aprobó la resolución que preveía la suspensión o cesantía del personal docente que adhiriera a “ideologías o sistemas contrarios a los principios de libertad y gobiernos representativos” medida que parecería constituirse en una revancha por el decreto de cesantías de 1943.

Se cristalizaba por primera vez en la figura de la universidad la militancia opositora, la corporación abandonó su torre de marfil y se metió de lleno en la lucha política ⁴. La

4 Las declaraciones de las Conferencias de Rectores reclamando la restauración de las libertades democráticas, la conformación de la Junta Superior Universitaria que instaba a la entrega del poder a la Corte Suprema de Justicia constituyen algunos ejemplos.

universidad que había preservado su identidad fundamentalmente desde su rasgo académico exhibe ahora un perfil político novedoso. Una editorial publicada el 16 de octubre de 1945 en el New York Herald Tribune no dejaba dudas al respecto:

Si se rompe la espalda del gobierno autoritario en la Argentina, a la enseñanza superior —profesores y estudiantes— le corresponderá una gran parte de la gloria. [...] Fueron los grupos universitarios los que, por su coraje y determinación, desafiaron hasta en su último reducto la dictadura de Perón. [...] El espíritu de las universidades probó ser superior a las extravagancias políticas del gobierno de ese país, y resistió contra la tiranía armada. (1945)⁵

No obstante, el entusiasmo que demostraba la universidad luego de la Marcha del 19 de septiembre, los acontecimientos del 17 de octubre de 1945 tuvieron gran impacto en los reformistas, pusieron en evidencia no sólo la irrupción obrera en la escena política, sino también que lo hicieron en el espacio que ellos no esperaban. No fue la disputa reformismo y peronismo, ni entre democracia o fascismo, lo que puso de manifiesto fue la oposición subyacente entre el liberalismo y el nacionalismo popular.

Tanto la fuerza simbólica del 17 de octubre como el resultado de las elecciones de 1946 repercutieron en el interior del reformismo dando lugar a la emergencia nuevamente de algunos matices en las derivas del reformismo frente al peronismo, particularmente en algunos dirigentes que habían estado vinculados a FORJA (Fuerza de Orientación Radical

5 Texto reproducido en un boletín publicado por Augusto Durelli en 1945 titulado: *Forma y sentido de la resistencia universitaria de octubre de 1945*.

de la Joven Argentina) quienes reivindicaban a la Reforma Universitaria y sus postulados antiimperialistas y latinoamericanistas, en algunos exiliados pertenecientes al APRA peruano (Alianza popular Americana) que había adquirido una faz populista y trasmutando para convertirse en un partido de masas y más tarde en algunos universitarios vinculados al grupo Contorno. Estas derivas al interior del movimiento reformista implicaron otros posicionamientos y prácticas no sólo en relación con el peronismo sino también con otros sectores dentro del reformismo.

4. A modo de síntesis

La reforma fue todo lo que pudo ser. No pudo ser más de lo que fue, en drama y actores. ¡Dio de sí, todo! Dio pronto con sus límites infranqueables. Y realizó un magnífico descubrimiento. Esto solo la salvaría: al descubrir la raíz de su vaciedad y de su infecundidad notoria dio con este hallazgo: "reforma universitaria" es lo mismo que "reforma social". Sin reforma social no puede haber cabal reforma universitaria.

(Deodoro Roca, Flecha 1936)

La reforma y sus postulados interpelan aún hoy no sólo a los actores universitarios sino también a otros sectores de la sociedad no estrictamente vinculados a la universidad. En los espacios académicos y políticos se debate no sólo la vigencia o la resignificación de sus principios, sino el lugar de la universidad en un contexto de avance neoliberal y retroceso de gobiernos populares en los países de Latinoamérica. Los ideales reformistas operaron siempre como un deber ser

de la universidad, construyeron la conciencia universitaria y su relación con la sociedad, aunque los sentidos de ésta fueran disputándose en el devenir histórico.

En este trabajo nos propusimos visitar el movimiento reformista, sus prácticas y sus actores, y hacer un recorrido de los perfiles universitarios que aparecieron durante la década de 1930 y re-examinar su confrontación durante el peronismo. Nos resultó interesante volver sobre un período donde surge un hondo cuestionamiento respecto de la efectividad de la lucha académica pero particularmente política desafiada por el reformismo donde aparecen matices al interior del movimiento reformista y que nos llevan a repensar la dicotomía reformismo-peronismo. Observamos que poseían elementos en común que pueden rastrearse desde el inicio mismo del proceso de la Reforma Universitaria pero que se transformaron enfatizando ciertos aspectos y descartando otros durante el período preperonista. Al mismo tiempo, elaboramos una correspondencia entre el Estado nacional y el reformismo de aquellos años, con la intención de dar cuenta de una relación entre los cambios a nivel nacional y universitario, promoviendo un análisis holístico de la historia de la universidad como pieza clave del escenario nacional.

En el mismo sentido pusimos en evidencia que muchas de las ideas del peronismo respecto de la reforma y la universidad tuvieron su origen también en esos años treinta y las vemos madurar durante el período de hegemonía del movimiento.

Bibliografía

Fuentes utilizadas

Archivos de la Universidad de Buenos Aires. 1930-1955

Archivos de la Facultad de Filosofía y Letras. 1930-1955

Actas de las Sesiones de Consejo Directivo. Universidad de Buenos Aires (1942-1956)

Resoluciones de Consejo Directivo Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Ordenanzas y Expedientes de: Designación de profesores, Confirmación en los cargos, Concursos, y los correspondientes Curriculums Vitae.

Legajos y curriculums de los profesores (1943-1956)

Actas de Consejo Directivo del Período 1941-1955. Facultad de Derecho (UBA)

Bibliografía

Berrotarán, P. (2003). *Del plan a la planificación. El Estado durante la época peronista*. Buenos Aires, Imago Mundi.

Berrotarán, P.; Jaúregui, A.; Rougier, M. (2004). *La planificación como instrumento: políticas y organización en el estado peronista (1946-1949)*. Buenos Aires, Imago Mundi.

Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires, EUDEBA.

— (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.

Buchrucker, C. (1999). *Nacionalismo y Peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana..

Cantón, D.; Moreno, J.L. y Ciria, A. (1972). *La democracia constitucional y su crisis*. Buenos Aires, Paidós..

- Campione, D. (2003). *Orígenes estatales del Peronismo*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1983a). *La Reforma Universitaria (1918-1983)*, Buenos Aires, CEAL.
- (1983b). *Política y cultura popular: la Argentina peronista 1946-1955*. Buenos Aires, de la Flor.
- Fiorucci, F. (2008). "Reflexiones sobre la gestión cultural bajo el Peronismo", *Novo Mundo Mundos Novos, Debates*. [En línea] <https://journals.openedition.org/nuevomundo/24372> DOI : 10.4000/nuevomundo.24372[Consulta: 29-09-19]
- (2011). *Intelectuales y Peronismo. 1945-1955*. Buenos Aires, Biblos.
- Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina. 1918-1955*. Bernal, Universidad de Quilmes.
- Girbal Blanca, N. (2005). *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955)*. Buenos Aires Al Margen.
- Germani, G. (1971). *Política y Sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires, Paidós.
- Halperín Donghi, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, EUDEBA.
- (1995). *Argentina en el callejón*. Buenos Aires, Ariel.
- Horowicz, A. (1985). *Los cuatro peronismos*. Buenos Aires, Hyspamérica.
- Iñigo Carrera, N. (2012). *La estrategia de la clase obrera. 1936*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- James, D. (1995). "El 17 y 18 de octubre de 1945: el peronismo, la protesta de masas y la clase obrera argentina". En Torre, Juan Carlos (comp.) *El 17 de octubre de 1945*. Buenos Aires, Ariel.
- Luna, F. (1975). *El 45. Crónica de un año decisivo*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Mangone, C. y Warley, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Matsuhita, H. (1983). *Movimiento Obrero Argentino 1930-1945*. Buenos Aires, Siglo XX.

- Murmis, M. y Portantiero, J. C. (1987). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Naishtat, F. y Aronson, P. (Eds.) y Unzué, M. (coord.). (2008). *Genealogías de la Universidad Contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires, Biblos.
- Neibourg, F. (1998). *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires, Alianza.
- Portantiero, J. C. (1978). *La Reforma Universitaria: una mirada desde el presente. En estudiantes y política en América Latina 1918-1938. El proceso de la Reforma Universitaria*. México DF, Siglo XXI Editores.
- (2018). *Estudiantes y Política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria (1918 - 1938)*. Buenos Aires, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Plotkin, M. (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista. (1946-1955)*. Buenos Aires, Ariel.
- Sidicaro, R. (2002). *Los tres peronismos*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno XXI.
- (2008). "Las elites políticas peronistas y la democracia. (1946-1955)". *Estudios Sociales*, vol. 35, núm.1, año XVIII. Revista universitaria semestral. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Puntosur.
- (2002). "Intelectuales y peronismo", en Torre J. C. *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Terán, O. (1986). "Rasgos de la cultura argentina en la década de 1950, En busca de la ideología argentina". Buenos Aires, Catálogos.

El movimiento reformista de 1955 a 1966

La lucha "laica o libre" y la creación del Departamento de Extensión Universitaria

Cynthia Wanschelbaum

Introducción

Los cien años de la Reforma Universitaria nos invitan a pensar y analizar los problemas y desafíos de la universidad pública en Argentina. Del 18 al 18, los tiempos han cambiado y mucho. Tanto la situación internacional, como la nacional y la universitaria son muy distintas. A diferencia de 1918, no estamos pisando sobre una revolución y no estamos viviendo una hora americana. El Centenario de la Reforma nos encuentra en los pasos de la resistencia y en un ahora que nos demanda retomar sus legados y hacer estallar la rebeldía, tal como lo hicieron los reformistas.

En este sentido, el objetivo del artículo es reponer y analizar un período de la historia de la universidad argentina en el cual el movimiento universitario abrazó al programa reformista. El estudio corresponde al período 1955-1966. Escribir sobre esta etapa de la universidad no es fácil. Despierta pasiones, discusiones, amores y odios. Pero lo hicimos igual. Nos sumergirnos en el mar de contradicciones, luchas y sueños que atravesaron y configuraron una importante etapa de

la historia de la educación argentina, e intentamos aportar una nueva y más compleja interpretación de lo sucedido. Como afirma Cravino (2015: 9), en este período “el debate político fue arduo, así como fue importante la participación estudiantil”.

Para muchos autores, el período comprendido entre 1955 y 1966 implicó un proceso de “renovación” y modernización del sistema universitario” (Buchbinder, 1997; 2005; Chiro-leu, 2006); de “reconstrucción” y “normalización” (Halperin Donghi, 2013: 162); de “posibilidades nuevas” (Ciria y Sanguinetti, 1968); una de las etapas “más interesantes y creativas” de la universidad argentina (Cucchi y Díaz de Guíjarro, 2011: 3); o, para el caso de la UBA, la “Edad de Oro” de la universidad (Buchbinder, 2005)¹. Sin embargo, caracterizar a dicho decenio del sistema universitario de esa forma comporta, al menos, una interpretación sesgada y reducida de lo ocurrido. Si bien podría plantearse que en la UBA se implementaron políticas tendientes a la democratización de la institución², producto principalmente de la lucha del movimiento estudiantil —como es el caso de la creación del Departamento de Extensión Universitaria—, en otras universidades del país no ocurrió lo mismo; además, y sobre todo, los gobiernos de facto y los elegidos elecciones mediante, implementaron

-
- 1 También existen otras interpretaciones sobre el período que provienen del peronismo, como la de Adriana Puiggrós (1991), quien caracteriza a la universidad de ese momento como antiperonista, antinacional y antipopular. Estas interpretaciones, se fundamentan en que durante el período en cuestión, se democratizó la universidad, se fortaleció la autonomía, se promovió un enfoque más científico que profesional, se crearon nuevas carreras, se implantaron los concursos y las dedicaciones exclusivas, se crearon los departamentos, se sancionaron los nuevos estatutos y comenzaron las primeras becas en el exterior.
 - 2 También durante este período los estudiantes de la UBA conquistaron el derecho a participar del co-gobierno de la Universidad (aunque no en la forma igualitaria que exigían), se sancionaron los estatutos y se realizaron las primeras elecciones para elegir al Rector.

una política universitaria conservadora que atentó contra la universidad pública, gratuita y laica³.

En efecto, en el período que nos dedicamos a investigar, se produjo uno de los hechos más graves en contra de la universidad pública, gratuita y laica: la habilitación a las universidades privadas a expedir títulos. En este sentido, la primera parte del artículo está destinada a describir y analizar la política universitaria implementada por los gobiernos nacionales de esta etapa, a la par de reponer la lucha del movimiento estudiantil reformista en respuesta a la ofensiva privatista: la lucha “laica o libre”. Retomando el legado de los reformistas del dieciocho, entre 1955 y 1958, los estudiantes dieron una de las batallas más trascendentales en la historia de la universidad argentina.

También, entre 1956 y 1966, un conjunto de estudiantes, junto a graduados y profesores, desarrollaron un proyecto que intentó poner en práctica una de las principales preocupaciones de los reformistas: la relación entre la universidad y el pueblo. En el año 1956, se creó por primera vez en la historia de la Universidad de Buenos Aires una estructura destinada a tal vínculo: el Departamento de Extensión Universitaria (DEU). En la segunda parte del artículo, entonces, nos detenemos en el análisis del proyecto político-pedagógico del DEU⁴. A cien años de la Reforma, nos proponemos analizar también una de las experiencias

3 El mismo Buchbinder relativiza su posición “un análisis más detallado obliga a relativizar estos juicios que, por otro lado, están condicionados por la visión de los acontecidos, nuevamente, en algunas unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires” (Buchbinder, 2005: 297).

4 Las ideas trabajadas corresponden a hallazgos producidos en el marco del Proyecto UBACyT (2017-2018) “Historia de la Extensión Universitaria en la Universidad de Buenos Aires. El proyecto político-pedagógico y las acciones de educación popular con jóvenes y adultos del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires” dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA).

de extensión universitaria más extraordinarias en la historia de la universidad argentina.

“Nosotros somos la universidad”⁵

El 16 de junio de 1955, en una acción conspirativa hacia el gobierno de Perón, el ejército bombardeó la Plaza de Mayo y ametralló a civiles que estaban en la Plaza y los alrededores. “Recuerdo a mi papá que llegó a casa con todo su sobretodo ensangrentado. Había ido a la plaza de curioso nomás”⁶. Esta masacre que se considera como un antecedente del Terrorismo de Estado (Dandan, 2009)⁷, fue la antesala al levantamiento militar y al golpe de Estado que se produjo contra Perón en el mes de septiembre.

La llegada de los militares al poder, significó la apertura de un período de represión y de Terrorismo de Estado en Argentina (Bayer, Boron y Gambina, 2010). Los militares de la autodenominada “Revolución Libertadora” —encabezada por Eduardo Lonardi y continuada por Pedro Aramburu—, llevaron adelante un plan económico-social en beneficio de los intereses de la oligarquía y del imperialismo. Los golpistas promovieron la desnacionalización de la industria, el ingreso de la Argentina al Fondo Monetario Internacional (FMI), ejercieron un fuerte control sobre los medios de comunicación y gobernaron mediante la represión. En efecto, en junio de 1956, se produjeron algunos de los hechos más

5 Declaración de la FUBA, octubre 1955.

6 La frase corresponde a una colega socióloga que en 1955 tenía 9 años. Por la generación a la cual pertenezco, es muy común que en reuniones familiares o académicas, cuando menciono que investigo este período, aparezcan relatos, anécdotas, vivencias, respecto a lo que pasó.

7 Alejandra Dandan afirma que “existe un hilo conductor entre el bombardeo a la Plaza de Mayo de 1955 y el golpe de Estado de 1976: hubo una continuidad política y nombres de personas que enlazan uno y otro momento”. En *Página/12*, Buenos Aires, 17 de junio de 2009, p. 16.

significativos del período, el gobierno fusiló a treinta dos militares y civiles que se habían levantado contra el régimen militar, y asesinó de manera clandestina en un basural de la localidad de José León Suárez, en las afueras de la Ciudad de Buenos Aires, a un grupo de militantes peronistas⁸. Esta forma de actuar por parte de un gobierno no tenía precedentes en la historia contemporánea argentina y “anticiparía lo que luego ocurriría durante la Dictadura de 1976-1983” (Bayer, Boron y Gambina, 2010: 92).

Consumado el golpe, durante los últimos días de septiembre y principios de octubre de 1955, los militares intervinieron las universidades nacionales y designaron nuevas autoridades. Sin embargo, previo a la intervención y como respuesta al golpe, los estudiantes ocuparon las universidades en todo el país, y salieron a las calles a manifestarse contra los militares al grito de: “No queremos dictaduras, ni gobierno militar”. Con la toma de las universidades se impidió que sectores de derecha y clericales ocupen las universidades. Al mismo tiempo que un sector estudiantil repudiaba el golpe, la Federación Universitaria Argentina (FUA) sacó una declaración que lo apoyaba y que les exigía a los golpistas una serie de medidas concretas anti represivas, a la par que se posicionaba contra la injerencia imperialista y de manera muy crítica respecto del período anterior:

Los estudiantes argentinos han saludado la caída de un régimen opresor y falaz que intentó conculcar todo vestigio de democracia, sumiendo al país en un caos que corrompió la enseñanza prima y secundaria y destruyó la Universidad. Quienes erigieron la violencia física y moral como sistema de gobierno han

8 El libro *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh, publicado en 1957, es el que relató e hizo pública la matanza.

sido desplazados por la violencia. Quienes arbitraron todos los medios para perpetuarse en el poder son los únicos responsables de que un sector del pueblo no haya encontrado otra alternativa que el alzamiento armado. La sublevación ha triunfado en nombre de la democracia y la libertad.

Para que no sea estéril el derramamiento de tanta sangre fraterna la Federación Universitaria Argentina ratifica una vez más que la democracia y la libertad deberán afirmarse con un mínimo de medidas concretas e impostergables, a saber:

- Plena vigencia de los derechos de asociación, reunión y libertad de expresión.
- Derogación de la legislación represiva: estado de guerra interno, ley de residencia, ley de seguridad del Estado, ley de espionaje y sabotaje, etc.
- Disolución de los organismos policiales creados para la persecución e intimidación de los adversarios del régimen: Sección Especial, Orden Social, Gremial y Político, etc.
- Libertad Sindical y reconocimiento del derecho de huelga, garantizando la no injerencia estatal en el movimiento obrero y su libre desenvolvimiento.
- Reapertura de los Centros estudiantiles, gremiales y culturales.

La FUA recuerda también al pueblo y al gobierno que la democracia debe ser defendida del privilegio económico, de la intromisión del imperialismo. La posesión de nuestras riquezas naturales, el completo dominio de nuestra economía, son condiciones indispensables para la vigencia de una democracia integral.

De modo inmediato debe insistirse en el retiro definitivo del proyecto convenido petrolero con la Standard Oil Co.; debe insistirse en que el problema de las relaciones entre la Iglesia y el Estado sea sometido a juicio popular, emitido luego de un amplio debate.

Comienza una nueva etapa en la lucha del estudiantado argentino por la Universidad autónoma, la enseñanza laica y verdaderamente gratuita y la libertad de cátedra.

Comienza una nueva etapa en la lucha del pueblo argentino por la democracia política y la justicia social. La Federación Universitaria Argentina estima que éstas son las bases apropiadas para la instauración de la tranquilidad social que la República necesita con urgencia⁹.

Algunas de las reivindicaciones estudiantiles se lograron. El gobierno se vio forzado a realizar algunas concesiones. Se eliminó la resolución que exigía el certificado de buena conducta a los universitarios y la universidad dejó de ser un apéndice de la Sección Especial.

Los Centros de Estudiantes y Federaciones Universitarias adheridas a la FUA que tomaron las universidades —entre ellas la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA)—, ocuparon el gobierno universitario de modo provisional. En el caso de la UBA, la ocupación se produjo el 21 de septiembre, y Amanda Toubes, Presidenta de la FUBA y Alberto Gellon, su Secretario, se hicieron cargo del rectorado de la universidad durante dos semanas. Con motivo de ello, sacaron una declaración con la consigna “Nosotros somos la Universidad”, que retomando el legado de 1918, planteaba el

9 Declaración de la FUA del 23 de septiembre de 1955.

derecho de los estudiantes a participar en el gobierno de la Universidad:

Venimos sosteniendo desde 1918 que los estudiantes tenemos derecho a participar en el gobierno de la Universidad. Es la consecuencia de un concepto moderno de la educación que mira al estudiante como actor de su propio proceso de conocimiento y no como simple receptáculo de una enseñanza impartida desde la alta autoridad magistral de la cátedra. La Reforma ha señalado [...] que la Universidad es el hogar del estudiante donde el profesor acude a enseñar y a trabajar a su lado y no, por el contrario, el sitio donde un profesor establece la cátedra para que se acerquen los que estudian. De allí que se natural la exigencia estudiantil de participar en el gobierno de un instituto que les pertenece por esencia. (FUBA, 1955).

El posicionamiento de la FUBA era que los estudiantes eran quienes debían gobernar la universidad, y que los profesores y egresados podían “colaborar con nosotros en esa tarea” (FUBA, 1955). De hecho, reafirmaban esa posición a partir de la experiencia que habían tenido durante los días de toma y gobierno estudiantil del rectorado que demostraba que eran “capaces de dirigir la Universidad, y de dirigirla con todo orden y capacidad” (FUBA, 1955). La declaración cerraba proponiendo “construir una universidad nueva, con alta autoridad científica y pedagógica, democrática en su pensamiento y estructura, y popular en sus proyecciones sociales” (FUBA, 1955).

Pero el texto de la declaración no se agotaba en los puntos ya mencionados. Al igual que la declaración de la FUA, estaba imbuido de un fuerte anti peronismo; el período anterior era caracterizado como “dictadura”. El movimiento

político-universitario que tomó las universidades, estaba compuesto por un heterogéneo conjunto de agrupaciones (socialistas, comunistas, anarquistas, radicales e independientes) que conformaban el Movimiento Reformista y que durante el período anterior se habían constituido en un frente opositor a la persecución política e ideológica del gobierno peronista¹⁰. En este sentido, fue que un sector de los universitarios reformistas de la UBA con una clara posición antiperonista recibió con esperanzas al golpe militar¹¹. En efecto, la política universitaria —al igual que en la política pública en general— estuvo atravesada por la tensión entre peronismo/antiperonismo y el objetivo de desesperonización de la sociedad.

Como decíamos más arriba, frente a las tomas, los militares intervinieron las universidades que estaban gobernadas por los estudiantes. Producto de la lucha y la fuerza que acumularon los estudiantes en las ocupaciones, forzaron a la “Libertadora” a designar rectores interventores propuestos por las asambleas estudiantiles. En la UBA, impusieron a José Luis Romero¹² como rector interventor¹³. Romero fue designado como rector interventor en octubre de 1955 y ejerció dicha función hasta enero de 1956. Además de imponer al rector, la FUBA negoció lugares en la nueva estructura universitaria, entre los cuales se encontró la creación del Departamento de Extensión Universitaria.

10 Dirigentes estudiantiles reformistas fueron encarcelados entre octubre de 1954 y marzo de 1955.

11 Tal fue el caso de, por ejemplo, Tulio Halperín Donghi que caracterizó a la Libertadora como una “revolución” a secas y vio en el golpe un oportunidad de “depuración” (Halperín Donghi, 2013: 154 y p. 156). En su *Historia de la Universidad de Buenos Aires* escribió: “la revolución triunfante se fijaba como objetivo la restauración del imperio del derecho y el retorno sincero a las instituciones representativas establecidas por la Constitución”.

12 Historiador y militante del Partido Socialista. Profesor del Colegio Libre de Estudios Superiores y director de la revista *Imago Mundi*.

13 La FUBA presentó una terna compuesta por José Babini, Vicente Fatone y José Luis Romero.

El “programa de recuperación de la universidad argentina” de la Revolución Libertadora: el Decreto-Ley N° 6403

En términos legislativos, el gobierno de facto reemplazó por Decreto¹⁴ durante un breve período la Ley Avellaneda y derogó las leyes peronistas N° 13031 sancionada en 1947 y la N° 14297 de 1954. Rápidamente, el 23 de diciembre de 1955 y en pleno período de vacaciones estudiantiles, la Ley Avellaneda fue reemplazada por el Decreto-Ley N° 6403 “Organización de las Universidades Nacionales”¹⁵, cuyo autor fue el Ministro de Educación Atilio Dell’Oro Maini¹⁶. Con esta ley, como lo indica su título, se organizó a las universidades mediante la implementación del denominado “programa de recuperación de la Universidad argentina” (Decreto-Ley N° 6403, p. 1). Pero, sobre todo, este decreto dispuso, de forma legal por primera vez en la historia de la Argentina, que el sector privado pudiera crear universidades, y expedir diplomas y títulos habilitantes (artículo núm. 28)¹⁷.

El Decreto contiene 52 artículos, organizados en tres títulos (capítulos): 1) Organización de las Universidades Nacionales; 2) Concurso para la designación de los profesores titulares que han de constituir el primer claustro universitario; 3) Proceso del establecimiento de la plena autarquía en las Universidades Nacionales. Respecto de su contenido caben destacar los siguientes aspectos:

14 Del 7 de octubre de 1955.

15 El Decreto fue sancionado ya bajo el gobierno militar de Pedro Aramburu.

16 Además de ser Ministro de Educación del gobierno de facto de 1955, Dell’Oro Maini fue en 1930, interventor en la provincia de Corrientes; en 1943, interventor de la Facultad de Derecho; y en 1962, embajador ante la Santa Sede.

17 Si bien ya existían universidades privadas, no podían expedir títulos que era atribución exclusiva del Estado.

- » La caracterización del peronismo como dictadura.
- » La injerencia del Poder Ejecutivo en los concursos docentes y con ella la persecución ideológica.
- » La restricción a la participación estudiantil y a la autonomía.
- » La habilitación a la iniciativa privada a crear universidades y expedir diplomas y títulos habilitantes.

Respecto al primer punto, la Ley formó parte de los instrumentos legales tendientes a la desperonización de la universidad. En él se caracterizaba al gobierno peronista de “dictadura” y se apelaba, a lo largo de todo el texto, a las ideas de restauración, recuperación, reparación, regularización, normalización de la universidad argentina, de un pasado reciente que, dictadura mediante, había agraviado a la universidad. “[...] reparar el agravio sufrido por la Universidad, sus profesores y alumnos durante la dictadura” (Decreto-Ley N° 6.403, p. 1).

Con relación al segundo aspecto, en el decreto se dedicaba todo un capítulo a los concursos para la designación de los profesores. La Ley estableció que debían presentarse las ternas ante el Poder Ejecutivo y que no eran admitidos al concurso “a) quienes hayan realizado actos positivos y ostensibles que prueba objetivamente la promoción de doctrinas totalitarias adversas a la dignidad del hombre libre y a la vigencia de las instituciones republicanas; b) en el desempeño de un cargo universitario, de funciones públicas o de cualquier otra actividad, hayan realizado actos positivos y ostensibles de solidaridad con la dictadura, que comprometan el concepto de independencia y dignidad de la cátedra” (Decreto-Ley N° 6.403, artículo núm. 32). Habilitó legalmente la injerencia del Poder Ejecutivo en la universidad a la par de una persecución y discriminación político-ideológica a los profesores peronistas y comunistas.

En referencia al tercer punto, los artículo núm. 3 y núm. 12 del Decreto establecieron respectivamente cómo debían estar conformados los consejos directivos de las facultades y los consejos superiores de las universidades. La composición de los Consejos debían ser “en una proporción que asegure la responsabilidad directa de los representantes del claustro de profesores” (Decreto Ley N° 6403, artículo núm. 3 y artículo núm. 12). Se restringía así a una participación minoritaria al claustro estudiantil. Además, al ser unos artículos que imponían cómo debía ser organizado el co-gobierno, violaban la autonomía de cada una de las universidades. Si bien en los considerandos y en algunos artículos de la Ley se promovía discursivamente la autonomía¹⁸, en otros se atentaba contra la misma y se la sometía a las intervenciones del Poder Ejecutivo “como único medio posible de volver a su cauce regular la vida de tales instituciones” (Decreto-Ley N° 6403, p. 1). En este sentido, matizaríamos las interpretaciones que plantean que el Decreto “amplió y fortaleció la autonomía universitaria” (Buchbinder, 2005: 172). Se reivindica la autonomía como paso posterior y dependiente de la intervención y organización de las universidades¹⁹, y se la utiliza como una operación de oposición a la política universitaria peronista, a la par que se establecen un conjunto de artículos que la desconocen.

De todas maneras, el mayor ataque de la Ley a las universidades nacionales corresponde al cuarto aspecto: la creación de universidades privadas. Como indicamos al comienzo de este apartado, el artículo núm. 28 del Decreto-Ley habilitó a la iniciativa privada a crear universidades y expedir diplomas y títulos habilitantes. “Art. 28° – La iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir

18 Artículo 1°.

19 “Que organizadas las respectivas universidades, ha llegado el momento en la historia universitaria del país de asentar en su plenitud el principio de la autonomía” (Decreto Ley N° 6403, p. 2).

diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometían a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictaría oportunamente” (Decreto-Ley N° 6403). La inclusión del artículo núm. 28 significó el triunfo de sectores vinculados a la Iglesia Católica. Ahora las universidades confesionales podrían otorgar títulos habilitantes. Fue este último aspecto el que desató la furia de los estudiantes y produjo uno de los hitos más importantes de la lucha universitaria en Argentina.

La lucha y el movimiento estudiantil contra el artículo núm. 28

Como decíamos en la introducción del artículo, si por un hecho fue trascendente el período comprendido entre 1955 y 1966, en la historia de Argentina en general, y la historia de la educación en particular, fue por el cambio que produjo la “Revolución Libertadora” en la universidad argentina. El artículo núm. 28 del Decreto-Ley 6403 de 1955 habilitó la creación de universidades privadas, y con ello la conformación y estructuración del sistema universitario privado en la Argentina. “La revolución libertadora sentó las bases para una transformación sustancial del sistema universitario ya que abrió la posibilidad de la creación de universidades privadas” (Buchbinder, 2005: 278).

Fue a partir de ese momento que se abrió un ciclo de ampliación y crecimiento de las universidades privadas que tendrá como hitos el año 1958 con el avance en la reglamentación del artículo núm. 28 durante el gobierno de Frondizi, y sobre todo la década del noventa con la apertura masiva de universidades²⁰. Más allá o más acá de las estadísticas, política

20 Actualmente, existen 61 universidades nacionales y 50 universidades privadas. Los números muestran que si bien existen más universidades públicas, éstas representan solo el 55% de la

e históricamente, la sanción del Artículo núm. 28 en 1955 y su reglamentación en 1958 significó también, como dijimos anteriormente, el triunfo de la Iglesia Católica por sobre la educación laica. Además, la legalización de la construcción de un sistema privado de educación legitimó la configuración de un circuito diferenciado de educación universitaria, contrario a las históricas luchas universitarias, con la Reforma del dieciocho a la cabeza, que promovían y propugnaban por un sistema universitario gratuito, laico, igualitario y democrático.

En el momento que se sancionó el Decreto-Ley en 1955, y pese a que fue en plenas vacaciones estudiantiles, comenzó inmediatamente una reacción y resistencia estudiantil al Decreto, específicamente contra el artículo núm. 28. Tanto en Buenos Aires como en otras universidades del país, se realizaron masivas manifestaciones. La FUBA convocó a una concentración en la Plaza Congreso bajo la consigna “FUBA laica”. En el caso de la Universidad del Litoral, la movilización fue violentamente reprimida y los estudiantes llevados detenidos fueron torturados. A pesar del accionar represivo, los paros y actos estudiantiles continuaron. “El amenazador artículo 28 del dentro ley 6.403/55 implicó una tarea central: evitar su reglamentación a fin de impedir el avance del alto clero en la enseñanza pública” (Kleiner, 1964: 191).

oferta universitaria y las privadas el 45%. En términos de expansión de sistemas, la tasa de crecimiento en 60 años muestra que:

- En las décadas 1950-1960 con la habilitación a la creación de universidades privadas se produjo un auge en su crecimiento. Se crearon 20 universidades privadas.
- En las décadas 1970-1980 fueron más las universidades nacionales creadas que las privadas. Se crearon 19 universidades nacionales y 5 privadas.
- En los noventa la creación de universidades privadas duplicó a las públicas. Se abrieron 7 universidades nacionales y 15 privadas.
- En los 2000 ocurrió a la inversa, se abrieron 20 universidades nacionales y 11 privadas.

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias. Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias. <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

La movilización y lucha estudiantil condujo a la renuncia del Ministro de Educación Dell'Oro Maini. La FUBA cantaba: "Dell'Oro yo te decía que con la FUBA no se podía". Cabe destacar que este triunfo estudiantil fue también por la fuerte participación del movimiento estudiantil secundario que tomó los colegios en todo el país y movilizó junto a los estudiantes universitarios. La renuncia de Dell'Oro Maini conllevó a que Romero renunciara a su cargo de Rector de la UBA, en desacuerdo con la iniciativa gubernamental²¹.

En ese momento y por el conflicto desatado, el gobierno decidió no reglamentar el artículo núm. 28 (no se derogó, pero tampoco se aplicó), y sancionó un nuevo Decreto que modificó al Decreto-Ley N° 6403, que permitía a la universidades la confección de sus estatutos. Esto significaba que el Poder Ejecutivo ya no podía tener injerencia directa en las universidades y debía terminar con las intervenciones.

La lucha estudiantil logró la renuncia del Ministro, la suspensión del artículo núm. 28 y la finalización de la intervención a las universidades. Sin embargo, y como mencionamos anteriormente, el artículo núm. 28 no fue derogado. Fue así que en el año 1958, el presidente electo Arturo Frondizi, en una decisión política comprometida con el episcopado, propuso reglamentar el artículo.

La lucha continúa. ¡Laica o libre!

En 1958, la "Revolución Libertadora" fue forzada popularmente a convocar a elecciones. La fórmula Frondizi-Gómez ganó las elecciones con el apoyo de vastos sectores obreros, populares y del estudiantado. En efecto, los estudiantes participaron activamente de la campaña electoral dentro de un movimiento universitario que se conformó para las elecciones

21 Su sucesor fue Alejandro Ceballos.

de 1958 y que se denominó *Acción Política Universitaria (APU)*. La APU elaboró un manifiesto²² en el cual se presentaba el programa de apoyo a la fórmula Frondizi-Gómez. De todas maneras, en el manifiesto se decía: “No adherimos incondicionalmente a hombres o banderías; cualquiera sea el resultado electoral continuaremos nuestra lucha en procura de los objetivos señalados” (en Kleiner, 1964: 189).

El proyecto frondizista para la universidad se fundamentó y sustentó, como toda la política de su gobierno, en el desarrollismo. La universidad y la ciencia debían ocupar un papel central en el progreso nacional. El supuesto de la época era que el conocimiento científico era estratégico en el desarrollo económico de los Estados. En este sentido, se incentivó la investigación en las universidades y se creó, en 1958, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), un organismo estatal destinado específicamente a la investigación.

Como mencionamos en el apartado anterior, el presidente Arturo Frondizi, en una decisión política comprometida con la Iglesia, propuso reglamentar el artículo núm. 28,

22 “1º Destrucción de las estructuras oligárquicas e imperialistas que impiden el desarrollo nacional, mediante: una profunda reforma agraria que elimine el latifundio y coloque la tierra al servicio de la sociedad y el trabajo; la nacionalización de los monopolios, de las fuentes energéticas y de los servicios públicos, asegurando el control estatal del crédito y del comercio exterior; el fomento racional de la producción fabril y el desarrollo de la industria pesada nacional; un efectivo mejoramiento social, que garantice a las clases laboriosas condiciones dignas de vida y de trabajo; la abolición de la legislación y de los organismo represivos, y la plena vigencia de los derechos del hombre y del ciudadano; la promoción de lazos de las y de amistad con todos los pueblos del mundo, rechazando acuerdos internacionales y pactos militares que lesionen nuestra soberanía o impliquen compromisos bélicos de cualquier naturaleza.

2º Realización sobre la base de este programa nacional, de una auténtica Reforma Universitaria, asegurando además específicamente; la autonomía y el gobierno tripartito e igualitario de las Casas de Estudio; la enseñanza laica, racional y científica en función del desarrollo del país y del bienestar popular; la facultad inalienable del Estado, a través de sus universidades para otorgar títulos habilitantes. un presupuesto educacional adecuado al eficaz cumplimiento de los fines enunciados” (en Kleiner, 1964: 188).

traicionando al movimiento estudiantil que lo había apoyado. La estrategia del clero —que había sido desplazado de la dirección de la universidad por la lucha reformista durante el período anterior— consistió en avanzar sobre la educación pública, en este caso la universidad, a través de la explotación del negocio privado de los títulos habilitantes profesionales, que hasta ese momento eran monopolio de las universidades nacionales. Además de los motivos empresariales, la demanda de la Iglesia por la habilitación de las universidades privadas, se debió a la necesidad de tener espacios propios para la formación de sus cuadros dirigentes y de la mano de ello, para impedir el proceso de politización de izquierda que se estaba produciendo en las masas juveniles católicas.

Cuando Frondizi envió el proyecto de reglamentación al Congreso, se produjeron masivas huelgas e intensas manifestaciones docentes y estudiantiles. La mesa directiva de la FUA se declaró en estado de alerta y solicitó a los Centros de Estudiantes la urgente convocatoria a asambleas para discutir las acciones. También organizó, con graduados, consejeros y autoridades de la UBA, un acto en la Facultad de Ciencias Exactas que terminó en una manifestación encabezada por el rector Risieri Frondizi —que fue el primer Rector elegido por el co-gobierno y hermano del presidente—, quien se puso al frente de las protestas junto al Vicerrector Florencio Escardó.

Posteriormente a estos primeros pasos de la lucha, la FUA convocó a la Convención Nacional de Centros que tuvo como lema: “Por la defensa de la universidad nacional, estatal y laica” (Kleiner, 1964: 198). La Convención elaboró un plan de acción cuyos objetivos fueron: la no reglamentación del artículo núm. 28, derogación parlamentaria, y aprobación de una nueva ley que otorgara a la Universidad el derecho inalienable del otorgamiento de los títulos habilitantes. Las resoluciones de la Convención fueron presentadas al

Parlamento y luego se convocó a un paro universitario y secundario, actos y manifestaciones en todo el país, que en la Capital Federal cubrieron quince cuadras de Avenida de Mayo y las adyacencias a la Plaza Congreso. El gobierno junto al clero, convocaron a manifestaciones en apoyo al artículo núm. 28 para contrarrestar las acciones del movimiento estudiantil reformista. En esas concentraciones podían verse carteles que decían: “Queremos enseñanza religiosa”; “Que se reglamente el art. 28”.

El plan de acción ideado por la FUA tuvo la particularidad de convocar a todo el pueblo a defender la universidad pública. Los estudiantes organizaron comisiones que visitaron sindicatos y organizaciones populares. También se organizaron actos en cines, bares y en las calles de los barrios. Así se constituyeron los denominados “movimientos en defensa de la universidad nacional y la enseñanza laica”. Las paredes de las calles se llenaron de la consigna: “¡Laica sí, libre no! ¡Viva la Universidad Nacional!”

También la FUA buscó la solidaridad internacional para fortalecer la lucha. Más de una decena de organizaciones estudiantiles de América Latina hicieron una declaración de adhesión al movimiento contra el artículo núm. 28.

El 19 de septiembre, la FUA convocó a un acto. Delegaciones de todas las regiones acudieron al encuentro y simultáneamente se hicieron acciones en todas las ciudades del país. La movilización de más de 300.000 personas recorrió de Plaza Congreso hasta Plaza de Mayo y volvió por la Avenida Corrientes hasta Callao. El 23 de septiembre, fueron ocupadas, por todos los claustros, las universidades y colegios secundarios.

La votación se produjo el 27 de septiembre a la madrugada. Producto de la lucha y movilizaciones, la Cámara de Diputados rechazó el proyecto presidencial y votó por el despacho de la Comisión de Educación por el cual se derogaba el artículo

núm. 28. Los universitarios dentro y fuera del recinto festejaron el triunfo al grito de “¡Viva la Reforma!”

Sin embargo, el 28 de septiembre, el Senado rechazó la sanción de Diputados y añadió un artículo núm. 28 bis, elaborado por H. Domingorena, que fue remitido nuevamente a la Cámara de Diputados. El 30 de septiembre, en su último día de sesión, entró el proyecto a Diputados. La Cámara de Diputados no logró reunir los dos tercios para rechazar la enmienda Domingorena, que quedó convertida (fraudentamente) en ley. La ley N° 14557 (Domingorena) dispuso: “Deróguese el artículo 28 del decreto-ley 6403/55 y apruebe en su reemplazo el siguiente: La iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos”²³.

Aprobada la Ley, la lucha estudiantil no amainó. Al contrario, la indignación generó más paros y manifestaciones que apuntaron a que no se reglamentara. Sin embargo, en febrero de 1959 luego de que Frondizi regresara de una gira por Estados Unidos y en plenas vacaciones universitarias, el artículo núm. 28 se reglamentó. Luego de la reglamentación de la denominada “Ley Domingorena”, las dos primeras universidades privadas aprobadas fueron la Universidad Católica Argentina y la Universidad del Salvador, ambas, obviamente,

23 Y continuaba: “La habilitación para el ejercicio profesional será otorgada por el Estado nacional. Los exámenes que habilitan para el ejercicio de las distintas profesiones serán públicos y estarán a cargo de los organismos que designe el Estado nacional.

Dichas universidades no podrán recibir recursos estatales y deberán someter sus estatutos, programas y planes de estudio a la aprobación previa de la autoridad administrativa, la que reglamentará las demás condiciones para su funcionamiento.

El Poder Ejecutivo no otorgará autorización o la retirará si la hubiese concedido, a las universidades privadas cuya orientación y planes de estudio no aseguran una capacitación técnica, científica y cultural en los graduados, por lo menos equivalente a la que imparten las universidades estatales y/o que no propicien la formación democrática de los estudiantes dentro de los principios que informan la Constitución Nacional”.

de origen confesional. La FUA declaró a Frondizi “*persona no grata* en las universidades argentinas”²⁴.

Reglamentado el artículo núm. 28, el gobierno profundizó la represión. Bajo el dominio de la estrategia de “Guerra contrarrevolucionaria” que invadió América Latina de la mano de Estados Unidos en respuesta al triunfo de la Revolución Cubana en 1959, fue decretado el estado de sitio e implementado el CONINTES en todo el país. La universidad fue categorizada por las Fuerzas Armadas y por el gobierno como “foco comunista” y se acrecentó la persecución política e ideológica. Se produjo un nuevo golpe de Estado, Frondizi fue derrocado y asumió Guido como presidente de facto. Se intervinieron las provincias, se disolvió el Parlamento y se anularon las elecciones. Para el movimiento estudiantil reformista se abrió un nuevo período de represión²⁵. Apenas consumado el golpe, la FUA hizo un llamamiento “en defensa de la legalidad y la autonomía universitaria”²⁶.

Toda la ofensiva frondizista contra la universidad pública cumplió otros de sus objetivos: desgastar al movimiento estudiantil. La reglamentación del artículo núm. 28 significó una derrota para el movimiento estudiantil reformista y generó una nueva etapa de crisis, repliegue y apatía en el movimiento estudiantil.

De todas maneras, el balance no fue del todo negativo. Al calor de la lucha contra el artículo núm. 28, el movimiento

24 Declaración de la Federación Universitaria Argentina del 18 de febrero de 1959. En Kleiner, 1964: 438.

25 El Centro de Estudiantes de Medicina de la UBA fue allanado y clausurado.

26 “La Federación Universitaria de Buenos Aires, teniendo en cuenta la trayectoria del estudiantado de la Capital Federal en la defensa de las libertades democráticas y de la legalidad constitucional, ratifica su decisión de luchar por que se respete la voluntad popular, contra el golpe de Estado y la dictadura militar, y en defensa de la autonomía universitaria” (*La Federación Universitaria de Buenos Aires a los estudiantes y al pueblo; llamamiento en defensa de la legalidad y la autonomía universitaria. 20/03/1962*).

estudiantil conquistó importantes victorias: logró una mayor democracia en la universidad con la aprobación de los nuevos estatutos universitarios y con la participación en el gobierno de las mismas, pero sobre todo ganó en organización y participación estudiantil. Bernardo Kleiner, dirigente estudiantil comunista de la época —en discusión con las interpretaciones sobre el movimiento de Del Mazo y Viñas—, sostuvo que se trató de “el más amplio movimiento estudiantil-popular que tuvo la Reforma desde el año 18” (Kleiner, 1964: 224)²⁷.

La extensión universitaria: la raíz del movimiento reformista

En el marco estas luchas universitarias, en 1956, la Universidad de Buenos Aires creó el Departamento de Extensión Universitaria²⁸. Por primera vez en su historia, la UBA a nivel de rectorado, fundó una estructura dedicada específicamente a la extensión.

El legado del dieciocho

La Reforma Universitaria de 1918 incluyó a la extensión universitaria como una de sus reivindicaciones centrales y su consigna principal fue abrir la universidad al pueblo. La Reforma del dieciocho consistió en una rebelión estudiantil,

27 En 1959, después de 17 años, se realizó el IV Congreso de la FUA. El III había sido en el año 1942. El centro de los intercambios estuvo en la relación entre el movimiento estudiantil y los trabajadores. Se creó la Secretaría de Relaciones Obrero-Estudiantiles. “El IV Congreso de la FUA considera que la labor fundamental en el movimiento universitario actual es lograr que la Universidad Nacional, no solo en su estructura, sino en el método y contenido de la enseñanza y en la aplicación, se consolide y fortalezca, superando desde el cogobierno el actual aislamiento que existe entre la enseñanza universitaria y las necesidades sociales” (en Kleiner, 1964: 237).

28 Resolución N° 73 del 26 de enero de 1956.

popular, antioligárquica, antifederal, antiimperialista, anticapitalista, obrerista, revolucionaria, que se sublevó contra una universidad que se caracterizaba por ser europeísta, colonial y un reducto de la tradición reaccionaria de la oligarquía, apéndice de la Iglesia. Imbuidos de las atrocidades de la Primera Guerra Mundial, y de los sueños de la Revolución Rusa y de la Revolución Mexicana, la juventud de Córdoba se propuso luchar contra esa vieja y ruinosa universidad, y el sistema que la acobijaba. Los estudiantes cordobeses se propusieron y lograron transformar las estructuras universitarias e inauguraron una ola de reformas con carácter revolucionario que se expandieron a lo largo de toda América Latina, y señalaron así, “el nacimiento de la nueva generación latinoamericana” (Mariátegui, 1928).

La exigencia principal de los reformistas consistió en transformar a la universidad para el cumplimiento de una función social que debía ser la razón misma de su existencia. En efecto, junto con la democratización del gobierno y la renovación de los profesores, la Reforma luchó por una universidad que “sirva grandemente a la sociedad” y esté “más vinculada con las necesidades de los oprimidos” (Mella, 1928).

El DEU, recuperó los principios, fundamentos e ideas de la Reforma Universitaria de 1918, y se propuso ubicar y reivindicar a la extensión con el mismo status político y epistemológico que la docencia y la investigación. Como los reformistas, el proyecto político-pedagógico del DEU tuvo como horizonte construir una “Universidad para el pueblo” (DEU, 1958, p. 3). Su objetivo principal fue transformar la injusta y desigual sociedad, y puso a la universidad, extensión mediante, al servicio de dicha transformación.

EL DEU

Si bien el DEU se creó en el año 1956, desde 1954, los dirigentes estudiantiles de la FUBA comenzaron a elaborar los lineamientos de la política extensionista. En algunos Centros de Estudiantes (Filosofía y Letras, Ingeniería, Medicina) crearon Comisiones Obrero-Estudiantiles para trabajar “lo que nosotros denominábamos encuentro entre estudiantes y el medio social”²⁹. Desde estas Comisiones, empezaron a tener contacto con Sociedades de Fomento de la Capital Federal, y con Bibliotecas Populares del Gran Buenos Aires. Al mismo tiempo, armaron una Comisión de Estudio de temas educativos que estaba formada por representantes de distintas facultades y de los centros de estudiantes. En esas Comisiones, empezaron a delinear la universidad futura que, además de que tuviera representación tripartita, voto obligatorio, estatuto, una editorial universitaria, sobre todo ampliara el trabajo de la universidad fuera de la universidad misma, con una impronta distinta con la que históricamente se había realizado. No estaban de acuerdo con que se redujera a cursos y conferencias para obreros, con que la extensión fuera llevar la cultura hacia, como se venía haciendo en la universidad desde principio de siglo.

En 1955, en el marco de las tomas y ocupaciones, los estudiantes, junto con un conjunto de graduados y profesores le propusieron —negociaron— con las nuevas autoridades de la Universidad, la institucionalización de un departamento de extensión. El primer Director del DEU fue Guillermo Savloff³⁰, un maestro, profesor, pedagogo anarquista de la Universidad Nacional de La Plata, al que habían convocado Amanda Toubes y Noemí Fiorito, dos de las impulsoras del

29 Entrevista a Amanda Toubes.

30 Guillermo Savloff fue detenido, desaparecido y asesinado el 20 de enero de 1976.

DEU, para que dirigiera el Departamento porque Savloff tenía experiencia en trabajos de educación popular.

El objetivo de la extensión fue “lograr la integración de la Universidad a su contorno social” (DEU, 1958: 3); es decir, romper los muros de la universidad, desnudarla de los privilegios que la envolvían, responder y acercarse a las necesidades del país, y encarar la solución de los problemas reales, concretos y severos, de modo de transformar la injusta realidad que se vivía. Durante diez años, estudiantes, graduados y docentes hicieron el intento y esfuerzo de construir una universidad del pueblo. De la “rebelión contra una universidad de espaldas al pueblo surgió un movimiento que quiso que la Universidad fuera realmente una institución educativa al servicio de los intereses populares” (DEU, 1966: 1).

El diagnóstico que realizaban desde el DEU era que la universidad tenía dos problemas graves. Por un lado, el acceso estaba restringido. Solo ingresaban los sectores privilegiados. Por el otro y de la mano del primero, los problemas, las necesidades, los contenidos de la enseñanza y los conocimientos producidos en la investigación universitaria estaban al servicio de los sectores privilegiados que ingresaban a la universidad y alejados de la realidad popular. El DEU apuntó a revertir esa injusta y desigual situación. Quiso convertir a la universidad en una institución que “le pertenezca a todos y no solamente a los que han tenido el privilegio de estudiar o trabajar en ella” (DEU, 1966: 2).

Para ello se le otorgó al Departamento una función de Educación Popular, que tenía dos bases esenciales e interrelacionadas entre sí: 1) El asesoramiento técnico a la población para la solución de sus problemas básicos como salud, vivienda, economía, educación, recreación; 2) La iniciativa espontánea y el trabajo directo de la población misma. Era indispensable que ambos fundamentos se practicaran a la par de modo que, por un lado, la educación no se reduzca

solamente a una actividad académica; y por otro lado, para que esa práctica educativa no fuera paternalista, y con una actitud pasiva y receptiva del pueblo. El planteo del DEU fue decididamente anti asistencialista y anti academicista.

Para cumplir con los objetivos y fundamentos de su proyecto político-pedagógico, el DEU organizó un conjunto de acciones: 1) El Centro de Desarrollo Integral en Isla Maciel³¹; 2) Difusión en la radio; 3) Trabajo con Bibliotecas Populares; 4) Trabajo con sindicatos; 5) “Entrenamiento industrial”; 6) Formación en Educación de Adultos y Educación Popular. Si bien comúnmente en el ámbito universitario se lo conoce como “Proyecto Maciel” y el Centro de Desarrollo Integran en Isla Maciel fue el foco y epicentro del trabajo del DEU, no fue lo único que se hizo. El programa del DEU involucró más acciones, algunas de ellas fueron apareciendo como necesidades y/o demandas a lo largo de los años.

Para la realización de las acciones se convocó a cátedras, docentes, graduados, y estudiantes de las distintas facultades que componían la UBA. La propuesta consistió en que los estudiantes se formaran en la práctica vinculados a los sectores populares y obreros. “Los estudiantes de pediatría tenían la obligación de hacer una pasantía por el centro de salud para ver *in situ* cuáles eran las condiciones de vivienda y de las familias, que después ellos verían en el hospital”³². El DEU entendió que había que formar otro tipo de estudiante, futuro profesional, con otras concepciones del mundo, comprometido con la transformación de la realidad.

Es decir, en su estrategia de acción, el DEU jugó a dos puntas. Hacia afuera y hacia adentro de la universidad. Hacia

31 En otro artículos hemos desarrollado el trabajo del DEU en Isla Maciel. Wanschelbaum, C. (2017). El programa educativo del Departamento de Extensión Universitaria en Isla Maciel (1956-1966). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 12, año 13, vol. II. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

32 Entrevista a Nélica Buzo, estudiante de Medicina, integrante del DEU.

afuera quisieron e intentaron construir una universidad “que se pintara de pueblo” y lucharon para que los sectores populares ingresaran a la universidad. Y hacia adentro, su objetivo fue que la investigación y la docencia de la universidad sean para quienes no tenían acceso a la misma. “El trabajo de extensión en Isla Maciel se nutrió dialécticamente de una práctica social y de un planteo ideológico hacia adentro de la universidad”³³. El DEU quería que en vez de producir, lo que Amanda Toubes denominó en la entrevista que le realizamos “formas de represión para el pueblo”, es decir, conocimiento reaccionario, la universidad produjera conocimiento popular, y formara a sus estudiantes en el aprendizaje y práctica de esos conocimientos. Para ello, buscaron modificar las estructuras y lógicas de la formación universitaria llevando a los universitarios de su isla universitaria a la Isla Maciel. El DEU se propuso formar profesionales comprometidos con el pueblo, rebeldes ante la injusticia, la desigualdad, y “plenos de pasión por un conocimiento que sirviera de arma de lucha contra la injusticia y la desigualdad” (Sirvent, 2008).

En su metodología de trabajo, el Departamento constantemente refirió la teoría a la práctica, y viceversa, la práctica a la teoría, y de ese modo constituyó una praxis imbuida de una relación dialéctica entre las demandas populares y la solución a las mismas. Los conocimientos que se producían en la universidad se pusieron al servicio de los problemas populares. Y los problemas de la realidad fueron el alimento de la producción teórica-académica. La realidad del país fue “el gran laboratorio de la Universidad” (DEU, 1958: 4). Qué hacer y cómo se definían a partir de diagnósticos participativos construidos con la población de Isla Maciel. Las decisiones eran tomadas entre los universitarios y los habitantes de Maciel de igual a igual. Para el DEU las madres, padres, niños de

33 Entrevista a Amanda Toubes, Directora del Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel.

la Isla eran los productores legítimos del conocimiento y de las acciones, y quienes debían luchar por la conquista de sus derechos. “En su tarea de Extensión Universitaria, la Universidad, se propone, ante todo *educar al pueblo y al universitario, para que, conjuntamente, trabajen en el desarrollo integral de la comunidad.* Se trata de obtener un cambio en la actitud de unos y otros: *que el hombre del pueblo pueda contar con los elementos necesarios para la solución de sus problemas;* que el hombre de ciencia y el técnico asuman, al fin, su responsabilidad en la obra por el bienestar común” (DEU, 1958: 58)³⁴.

El proyecto político-pedagógico del DEU terminó abruptamente con el golpe de Estado de Onganía en 1966 y la intervención en las universidades³⁵. Los integrantes del DEU, nuevamente, como al comenzar la historia de este artículo, respondieron al golpe y ocuparon las facultades en defensa de la universidad pública, gratuita y laica. Esa resistencia fue reprimida por el gobierno militar en lo que luego se denominó “La noche de los bastones largos”. Luego de la represión, se produjo un movimiento masivo de docentes de la UBA que renunciaron a sus cargos, entre ellos, los integrantes del DEU.

Conclusiones

En el artículo quisimos destacar dos hitos sobresalientes de la historia de la educación argentina: la lucha “laica o libre” y la creación del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA.

Recuperamos y analizamos al DEU, porque a partir de dicha experiencia emergió un nuevo modo de entender y

34 La cursiva corresponde al destacado en negrita en el original.

35 Decreto 16912 del 29 de julio de 1966.

actuar respecto del más allá de la universidad, como de la universidad misma. El DEU hizo realidad la anhelada articulación entre las tres funciones de la universidad, la docencia, la investigación y la extensión, de un modo orgánico y unitario, y otorgándole a la extensión un status político y epistemológico equivalente al de la enseñanza y la investigación. Nunca se había hecho nada semejante en la UBA, por no decir en la Universidad argentina. Como expresó una de las integrantes del DEU entrevistadas fue “toda una cosa revolucionaria”³⁶. Un proyecto enorme, con un gran “trabajito de hormiga”³⁷, de muchas hormigas que, inspiradas en la Reforma del dieciocho, construyeron juntas y buscaron los recovecos desde donde transformar y disputar la universidad.

Repusimos e indagamos a la “laica o libre”, porque representó un momento, por un lado, de una ofensiva privatista, reaccionaria y conservadora contra la universidad, con dinámicas semejantes a las que vivimos en la actualidad, y por otro lado, de lucha masiva y de interpelación al conjunto de la sociedad, tal como la rebeldía de los reformistas había hecho cuarenta años atrás.

Ambos hitos de la historia de la universidad argentina nos permiten pensar el presente; “los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”³⁸.

36 Entrevista a Nérida Buzo, estudiante de Medicina, integrante del DEU.

37 Entrevista a Susana Fortunato, Asistente Social, integrante del DEU.

38 Manifiesto Liminar, 1918.

Bibliografía y documentos utilizados

- Bayer, O.; Boron, A. y Gambina, J. (2010). *El terrorismo de Estado en la Argentina*. Buenos Aires, Instituto Espacio para la Memoria.
- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA*. Buenos Aires, EUDEBA.
- (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Califa, J. (2014). *La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Carli, S. (2017). *Del legado reformista a las luchas por la liberación nacional. Una exploración de la participación de mujeres en el movimiento estudiantil de Buenos Aires entre 1955 y 1976*. Buenos Aires, IICE, CIHELA (Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana).
- Ciria, A.; Sanguinetti, H. (1968). *Los Reformistas*. Buenos Aires, Jorge Álvarez.
- Cravino, A. (2015). *Nosotros somos la universidad*. XI Jornadas de Sociología. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires.
- Cucchi, R. J.; Díaz de Guíjarro, E. (2011). 1955: José Babini, un decano impuesto por los estudiantes. *La Ménsula*, año 5, núm. 14. Programa de Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.
- Chiroleu, A. (2006). *Luces, sombras y matices de la primera modernización Universitaria*. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Dandan, A. (2009). “El hilo que une el ,55 con el ,76”, en *Página/12*, 17 de junio de 2009, p. 16. Buenos Aires, *Página/12*.
- Declaración de la FUA del 23 de septiembre de 1955.
- Decreto-Ley N° 6403 del 23 de diciembre de 1955. Organización de las Universidades Nacionales.
- Decreto N° 16912 del 19 de julio de 1966.
- Departamento de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires (1958) 1er. Año de Extensión Universitaria.

- Departamento de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires (1966) Usted y la Extensión Universitaria.
- Halperín Donghi, T. (1962). Historia de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Eudeba.
- Kleiner, B. (1964). *20 años de Movimiento Estudiantil Reformista*. Buenos Aires, Platina.
- Llamamiento en defensa de la legalidad y la autonomía universitaria. FUBA. 20 de marzo de 1962.
- Puiggrós, A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna.
- Resolución núm. 73 de la Universidad de Buenos Aires del 26 de enero de 1956.
- Sirvent, M.T. (2008). Educación Superior y Educación Popular. Seminario Internacional de política y sociología de la Educación Superior.
- Toubes, A. (1961). Un enfoque de la educación de adultos. *Revista de la Universidad de Buenos Aires (RUBA)*, época V, año VI, núm. 4.
- Wanschelbaum, C. (2017). El programa educativo del Departamento de Extensión Universitaria en Isla Maciel (1956-1966). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 12, año 13, vol. II. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

Militancia y profesión en la “Universidad de oro” (1955-1966) y en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974): un diálogo con Hugo Ratier

Florencia Faierman y Denisse Eliana Garrido

Introducción

El presente artículo tiene su origen en un encuentro casi fortuito. Las autoras asistimos a la presentación del documental “*Maciel: la otra orilla*”¹ en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, interesadas tanto por nuestros estudios sobre la universidad en el siglo XX como por nuestras actividades de extensión universitaria. Al ver el film y escuchar a los/as protagonistas de la experiencia presentes en el evento, se nos presentaron una serie de interrogantes que ponían en tensión nuestros conocimientos previos sobre el Proyecto de Isla Maciel y también nuestras propias indagaciones acerca de los vaivenes políticos de la UBA en el marco de la inestabilidad política nacional e internacional. ¿Qué habían hecho esos/as protagonistas antes de Maciel? ¿Qué hicieron después? ¿Era un grupo tan homogéneo política e ideológicamente como suele ser presentado en la bibliografía sobre

1 “*La Otra Orilla*”, dirigido por Alejo Moñino, reconstruye el trabajo realizado por la Planta Piloto Centro de Desarrollo de Isla Maciel del Departamento de Extensión de la UBA, entre 1956 y 1966. El documental narra el trabajo del Programa Educativo —que promovía la educación popular con jóvenes y adultos en la Isla Maciel—, de la Cooperativa de Vivienda y del Centro de Salud Comunitario.

la experiencia (Diamant, 2008 y 2013; Urrutia y otros, 2008 y 2014; Wanschelbaum, 2017a y 2017b)? ¿Cómo fue el vínculo entre un proyecto surgido de una universidad que buscaba proscribir al peronismo (Martínez del Sel y Riccono, 2016) y un barrio del conurbano bonaerense del que diez años antes habían salido trabajadores en masa a pedir la liberación de Juan Domingo Perón (Neiburg, 1995)? ¿Qué huellas dejó la experiencia en sus posteriores actuaciones políticas en la universidad pública? ¿Qué significaba para aquellos/as protagonistas universitarios del proyecto Maciel “lo popular” y la “justicia social”? ¿Qué relación establecían entre el ejercicio profesional comprometido y la militancia?

Al intercambiar opiniones con colegas acerca de estas preguntas, nos fuimos acercando a la biografía intelectual y militante de uno de los testimoniantes del antes mencionado documental: Hugo Ratier, Doctor en Antropología Social y especialista en antropología rural, con una vasta trayectoria en investigación, docencia, extensión y gestión universitaria. A los fines de este artículo, nos interesa especialmente que fue delegado estudiantil por el Movimiento Reformista y partícipe activo del Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA (1956-1966), y luego militante de la Juventud Peronista (en adelante, JP) y Director del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974; en adelante, UNPBA).

Por la riqueza que generó tuvo el intercambio con Ratier, la entrevista es el centro de este artículo. Creemos que ésta será una fuente inestimable de consulta para aquellos/as interesados/as en el período, en la experiencia de Isla Maciel de la UBA y en las trayectorias intelectuales. Decidimos acompañar la entrevista con comentarios preliminares acerca de lo que consideramos los ejes principales de su relato de

acuerdo a nuestros interrogantes iniciales, y una breve presentación de las discusiones bibliográficas acerca de ellos en el campo de estudios sobre universidad y el campo de estudios históricos sobre universidad y peronismo.

El tema o problema que, desde nuestra perspectiva, atraviesa este diálogo es la tensión vivida —explícita o implícitamente— por aquellos/as intelectuales con compromiso social, entre su profesión y su militancia. En este sentido, Ratier distingue —en esta y en otras entrevistas (Gesteira y otros, 2014)— con énfasis y repetidamente, sus “tiempos profesionales de extensión” cuando se identificaba con el Movimiento Reformista a inicios de la década de 1960, de sus “tiempos de militante fuera de la universidad”, cuando se había incorporado a la Juventud Peronista a fines de la misma década y comienzos de los setenta.

Siguiendo la perspectiva metodológica propia de la historia oral, introducimos nuestra propia voz como presencia de las entrevistadoras/investigadoras, de manera de explicitar que se trata de un diálogo guiado por nuestras preguntas, nuestros recortes y también nuestra propia historia académica y militante. De esta forma, nos hacemos responsables de lo inscripto en el relato y “[...] revelamos la historiografía como un acto autónomo de narración” (Portelli, 1991: 50). Así, la memoria resulta una relación dialéctica entre pasado y presente, y entre estos y las culturas del entrevistado y las entrevistadoras; un activo proceso de creación de significados y no un depósito pasivo de hechos (Pozzi, 2011).

Los criterios teórico-metodológicos propios de la historia oral, como explica Pozzi (2011), consisten en “[...] articular tanto la subjetividad de los testimoniantes como la de los investigadores, para comenzar a vislumbrar las posibilidades de una reinterpretación de los procesos históricos contemporáneos”. El potencial revelador de acontecimientos desconocidos que tiene la historia oral se nos presenta

como indispensable: “Sólo ella nos acerca a la subjetividad del hablante: nos dice no sólo lo que hizo la gente, sino también lo que deseaban hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora creen que hicieron” (Portelli, 1991: 42). Retomando a Pozzi (2011), “[...] a través de la oralidad se trata de disparar la memoria para construir una fuente que nos aporte a lograr una forma más completa de comprensión del proceso social”.

Perspectivas historiográficas y debates en el campo de estudios sobre universidad

Gran parte de la historiografía acerca de la Universidad de Buenos Aires coincide en señalar la alternancia, a partir de la segunda mitad del siglo XX, entre proyectos reformistas y peronistas en y para esta casa de estudios. Lo hicieron tanto desde posiciones de oposición a la política universitaria del primer gobierno peronista (Halperín Donghi, 2002; Buchbinder, 2010) como quienes participaron de ellas (Puiggrós, 2003; Recalde y Recalde, 2007), pero ambos grupos buscando las rupturas más que las posibles continuidades o resignificaciones productivas, respecto de experiencias previas, simultáneas y posteriores. A nuestro entender, estas formas de hacer historia de la universidad pueden conllevar a análisis compartimentados de períodos y de idearios. Si bien esa historia ha sufrido diversas interrupciones, contramarchas y resurgimientos cuyas fechas podrían consensuarse, su estudio en clave de alternancias ha ocultado el tránsito de los sujetos por esos períodos.

Investigaciones recientes del campo han puesto en discusión esa alternancia y han encontrado en los estudios sobre la universidad —en particular la UBA— sujetos, experiencias y colectivos que recorren los distintos períodos, por supuesto

no sin transformaciones y tensiones (Dércoli, 2014; Friedemann, 2015; Riccono, 2016; Martínez Del Sel y Riccono, 2016; Faierman, 2018).

Por lo antedicho, consideramos que la mirada acerca de la historia de las universidades argentinas desde la segunda mitad del siglo XX se complejiza desde nuevos abordajes que atienden a la cotidianidad, a la microhistoria, a las trayectorias, prácticas y experiencias de los sujetos (Juarros, 2011; Martínez Del Sel, 2016).

Especialmente notamos que el proyecto de extensión de la autodenominada “Universidad de Oro” y la propuesta de vinculación con “el pueblo” de la UNPBA de 1973² han sido mayormente estudiados por separado y sin ponerlos en relación; en el caso de Friedemann (2015), sí incluye ambas experiencias en su tesis, pero no explicita ningún hilo vincular posible. Consideramos que esta constante responde a la cristalización de la hipótesis de la alternancia y niega la posibilidad de un *continuum* a través de sus idearios y sujetos. Recientemente, Lischetti y Petz (2018) explicitan una vinculación entre ambos proyectos, aunque no la desarrollan: “Las líneas generales de estos proyectos [los de la UNPBA] fueron trazadas por gente que había participado del Proyecto Maciel en la década 56-66” (p. 6).

Como se ve, tradiciones académicas y políticas se intrincan para dar lugar a relatos, mitos y discursos que cristalizan hechos y sujetos, dificultando recorridos historiográficos más complejos.

2 Llamaremos en el presente artículo “Universidad de Oro” al proyecto institucional de la UBA entre 1955 y 1966, y “Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires” al de la UBA de 1973-1974 recuperando en ambos casos las categorías nativas de nominación de dichas experiencias. Es nuestra hipótesis que dichas categorías se asociaron a una forma de entender lo universitario en el marco de configuraciones discursivas hegemónicas en cada período y que, como tales, constituyeron determinados sujetos (el universitario “democrático”, profesional, el universitario comprometido políticamente, etcétera).

“Yo era antiperonista antes, que era algo muy común en los estudiantes” [durante la “Universidad de oro”]

El proyecto de Isla Maciel ha sido estudiado por su enorme valor principalmente en dos aspectos: como experiencia socioeducativa, abordándose como propuesta pedagógica alternativa (Diamant, 2008 y 2013; Urrutia y otros, 2008 y 2014; Wanschelbaum, 2017a y 2017b); y como experiencia de vinculación entre la universidad y la sociedad, superadora de la clásica idea de extensión basada en la oferta de cursos culturales a la comunidad (Friedemann, 2015; Lischetti y Petz, 2018, entre otros/as). Consideramos que la experiencia efectivamente es un antecedente ineludible en estos sentidos y que se destaca también por haber hecho dialogar en un territorio concreto carreras y disciplinas que en el caso específico de la UBA no han podido —o no han querido— encontrarse en casi ningún otro momento, aspecto sobre el que se explaya Ratier en la entrevista que compartimos al final.

Por otra parte, éstos y otros trabajos presentan cierta tendencia en caracterizar la experiencia de Maciel como cuasi “fundacional” y “única” en el terreno de la extensión universitaria, a la vez que la generalizan —quizás no intencionalmente— al conjunto de las universidades argentinas. Muchos afirman que ésta fue la “experiencia más importante de extensión de la historia de las universidades argentinas”, y que fue la única que se propuso y logró el trabajo territorial de todas las facultades de la UBA de forma integrada (Wanschelbaum, 2017a: 8). Se torna necesario, entonces, tensar, complejizar y repensar históricamente el proyecto de Maciel en el marco de la larga duración de las universidades argentinas y latinoamericanas³. En la Universidad Nacional del Litoral,

3 Trabajos actuales dan cuenta de experiencias de extensión sostenidas en la UBA en la primera mitad del siglo XX en las que se pusieron en juego discusiones referidas a los propósitos de la

por ejemplo, se llevó adelante un proyecto similar en su im-
pronta, que transcurrió intermitentemente entre 1928 y el
primer peronismo (Garrido, en prensa)⁴. Asimismo, para el
caso de la UBA, los Centros Piloto de Investigación Aplicada
(CEPIA) y los Centros de Cultura Popular (CCP), planeados
por la gestión de la UNPBA de Rodolfo Puiggrós en 1973, se
lo propusieron y lo desarrollaron, por un breve período que
finalizó con la intervención de dicha universidad en 1974.

Podríamos pensar, entonces, que la tendencia de estos tra-
bajos a la asociación lineal entre los aspectos inclusivos y al-
ternativos en términos pedagógicos y de las funciones de la
universidad del proyecto de Isla Maciel con la idea de “demo-
cratización de la universidad” por “acercarse al pueblo”, ha
ocultado que este proyecto se origina durante un gobierno
nacional de facto y una UBA no normalizada, y que se desa-
rolla en su totalidad con el partido político mayoritario pros-
cripto. El que no hayamos encontrado trabajos académicos en

extensión, ya sea como difusión cultural, como irradiación sobre el pueblo, o como propuesta revolucionaria (Bustelo, 2016; Becerra, 2007; Rodríguez, 2018). Por su parte, Rodríguez (2018) plantea que la Reforma Universitaria de 1918 configura un nuevo sujeto pedagógico en tanto “estudiante extensionista”.

- 4 El Instituto Social, creado en 1928 durante la gestión del rector Rafael Araya y dependiente del Consejo Superior de la Universidad, se configuró sobre la idea de coordinar las funciones de la Universidad y, en palabras del rector, instar a la Universidad a “preocuparse por los innumerables problemas vitales que mantienen en perpetua agitación e inquietud a la colectividad con el fin de darle su más conveniente y apropiada solución [...]” (Araya, 1932). Se encontraba integrado por tres secciones: la Universidad Popular, que brindaba cursos y capacitaciones a obreros y empleados; la Extensión Universitaria, destinada a difundir en el pueblo la “cultura intelectual (...) a fin de provocar el estudio y solución de los problemas que lo atañen”; y, en tercer lugar, el Museo Social, destinado a tareas de investigación de las problemáticas socioeconómicas de la región, cuyo fin primordial radicaba en aplicar sobre el terreno lo aprendido en las aulas. Según analiza Garrido (2018), un escrito de 1952 del Prof. Pedro Oscar Murúa señala la reestructuración del Instituto, en diálogo con medidas tomadas durante el gobierno peronista como la sanción de la Ley N° 13031 y la creación de la Universidad Obrera Nacional. Murúa afirmaba que es preciso convencer al Pueblo “que la Universidad es suya como instrumento de realizaciones espirituales, técnicas y científicas, no únicamente porque de él provienen los recursos que la sostienen, sino también porque ella debe constituir la síntesis suprema de su capacidad intelectual y moral”.

los que esta tensión sea historizada o problematizada resulta al menos llamativo.

Al momento de escritura de este artículo ha sido publicado el libro de Nora Speier Fernández (2018) al que alude Ratier en la entrevista. Allí la autora sí referencia las circunstancias complejas en las que se desarrolló el proyecto Maciel, explicando el contexto de persecución política y proscripción; pero a su vez afirma que “en forma contrastante el país accedió a una amplia libertad intelectual que dio sustento a la ‘Década de Oro’ de la Universidad y de la cultura” (2018: 23); ambas afirmaciones resuenan contradictorias en tanto es difícil imaginar una “amplia libertad” en un marco de persecución y proscripción. En el análisis que realiza Brusilovsky, en que sí se alerta sobre el contexto de surgimiento del proyecto, la autora explica una de las causas del enfrentamiento de los grupos que conducían la universidad y el movimiento estudiantil con Perón:

La aparente paradoja de que la lucha por la democratización Universitaria y social se produzca después de un golpe de Estado, debe ser comprendida como resultado del papel jugado por el movimiento estudiantil reformista y el sector progresista católico integrado en el Humanismo durante los años anteriores y, en particular, en el último período de la segunda presidencia de Perón. [...] Si bien en el Fubismo había diversas posiciones en relación con el apoyo a los sectores antiperonistas golpistas y conciencia de la contradicción que había entre antiperonismo e identificación con los intereses de la clase trabajadora, finalmente el apoyo dado al golpe y la ocupación de la Universidad por grupos armados de FUA y de FUBA bajo el lema ‘Nosotros somos la Universidad’, permitió que impusieran al gobierno

militar el derecho a decidir las autoridades para iniciar la instalación de los principios reformistas (Brusilovsky, 1999, s/n).

Sin embargo, es sabido que el movimiento estudiantil universitario, que había estado en contra del G.O.U., luego —no sin tensiones y desacuerdos— se opone al ascenso de Perón al poder gubernamental a mediados de la década de 1940, asociándolo con los nacionalismos totalitarios europeos (Graciano, 2008). Esto llevó a un amplio sector del reformismo de ese entonces a incorporarse, sea desde un partido o por fuera, a la Unión Democrática, frente electoral que reunía a casi todo el arco opositor a Perón y en el que estaba involucrada la Embajada Norteamericana. Podríamos pensar, parafraseando a Lidia Rodríguez, que en los discursos producidos por el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) se constituyó cierta construcción de sentido que no problematizaba la legitimidad de su propio lugar de enunciación (Rodríguez, 2018b).

Con la asunción de Héctor Cámpora en el gobierno nacional en mayo de 1973, se nombró como Rector Interventor de la UBA a Rodolfo Puiggrós y la casa de estudios se pasó a llamar “Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”. Sería extenso describir este proyecto universitario, y lo han hecho con seriedad algunos/as autores/as ya, entre otros Friedemann (2015 y 2017) y Recalde (2007, 2012 y 2016).

Nos interesa destacar aquí como ejemplos de la política de la UNPBA, dos iniciativas de vinculación de la universidad con su entorno que, como el Proyecto Maciel, surgieron y dependieron del Rectorado, y que, también como aquel proyecto, buscaron institucionalizar la función de extensión no por sí misma sino asumiendo el compromiso social de la universidad también desde la investigación y la docencia, con una intencionalidad interdisciplinaria y teniendo como

horizonte lo que hoy llamamos “integralidad de las prácticas universitarias” (Trincherero y Petz, 2013). Se trata de los ya mencionados Centros Piloto de Investigación Aplicada (Res. CS 99/1973) y los Centros de Cultura Popular (res. CS 100/1973).

Si bien Hugo Ratier no menciona haber participado de estos proyectos, sus memorias acerca del vínculo que se estableció entre el Departamento de Antropología de 1973 —con él como Director— y el barrio de la Facultad de Filosofía y Letras, se enmarcan en algunos de los postulados en las resoluciones de creación mencionadas.

“... el Departamento de Extensión Universitaria cuidaba de no insertarse en actividad política...” (sobre el proyecto de Isla Maciel)

El Golpe de Estado de 1955 que derrocó al Presidente Juan Domingo Perón tuvo como uno de sus principales objetivos construir un relato antiperonista que confrontara con el sentimiento de la mayoría de la población del país. La proscripción del Partido y la prohibición del uso de sus símbolos y expresiones (Decreto Ley N° 4161/56) son las acciones más explícitas del objetivo de “desperonización”. Sin embargo, hubo otras, más sutiles, algunas de las cuales apuntaron a denostar la política universitaria de los dos gobiernos peronistas; como explica Dércoli (2014), esto se realizó imponiendo la “interpretación hegemónica” sobre la universidad, discurso construido en el ámbito académico a partir de los argumentos de los diputados opositores contra las dos leyes universitarias del gobierno de Perón durante los debates parlamentarios respectivos.

Entre otras fuentes, el discurso de Risieri Frondizi —Rector de la UBA— de apertura del ciclo lectivo de 1959 es elocuente

al respecto de esa construcción. Las diversas formas, todas peyorativas, de referirse al gobierno anterior ya son ilustrativas: “universidad convaleciente”, “sectarismo”, “concepción demagógica”, “penumbra”, “resentimiento”, ignorancia”, “dictadura”. El llamado a que la universidad no escuche los “rumores de la calle” da cuenta a la vez de la persistencia del sentir peronista en la población y de la preferencia de una universidad aislada de ese sentir. Para Risieri Frondizi, la universidad es “la conciencia moral del país”, jueza y no parte, desde su “torre de marfil”. Se habla de un “clima de libertad”, mientras el partido mayoritario está proscrito y han sido cesanteados y desautorizados a volver a concursar gran cantidad de docentes incorporados a la UBA durante los gobiernos peronistas (Martínez Del Sel y Riccono, 2016).

Sin embargo, en ese mismo discurso y durante su rectorado, la vanagloria del compromiso social de esta autodenominada “Universidad de Oro” es constante. Se debe enseñar e investigar en función de los problemas sociales, se debe estar comprometido con los más necesitados... Pero no se puede “meter la política”; debe hacerse como profesionales, como técnicos, “extendiendo” el conocimiento científico de los claustros a las poblaciones marginales, a la manera unilateral del extensionismo clásico:

La Universidad es prescindente en materia ideológica, política y religiosa, asegura dentro de su recinto la más amplia libertad de investigación y de expresión, pero no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, sino que los estudia científicamente (Frondizi, 1959; 9).

Esto lo confirma Hugo Ratier en la entrevista realizada para escribir este artículo, cuando señala que en el Departamento de Extensión Universitaria no se permitía “hacer

actividad política”, sino que “se era profesional”. La cuestión acerca de la participación en el DEU como “trabajo profesional” aparece con frecuencia en las fuentes escritas de aquel momento, y es recuperada en alguna medida en trabajos actuales (Diamant, 2008). Sin embargo, no suele ser puesta en cuestión aquella distinción entre la “actividad política” y el “trabajo profesional”.

En el relato de Ratier, su acercamiento a la militancia y a “hacer actividad política” se produce de la mano del peronismo a comienzos de la década del setenta. Cuando en 1973 el peronismo de izquierda integra el gobierno entrante de Héctor Cámpora y asume la conducción de la UBA, la politización explícita de toda la actividad académica se hace evidente. Con base en “experiencias configuradoras” (Friedemann, 2015 y 2017) que venían llevando adelante, como las Cátedras Nacionales y revistas universitarias como *Antropología del Tercer Mundo*, *Envido* y *Ciencia Nueva*, buscaron imprimir en planes de estudio, programas y proyectos institucionales la impronta del “movimiento nacional” y especialmente poner a la universidad en la tarea de participar activamente en la “liberación nacional”⁵. En particular, se trató de incursionar en un nuevo vínculo con “el pueblo”, más directo que el planteado en el primer gobierno peronista y no jerarquizado, como consideraban que era el proyecto reformista. En este marco es que podía suceder lo relatado por Ratier en la entrevista acerca de que “venían a buscarnos a la Facultad”.

5 Sobre esta novedosa idea de universidad tanto para peronistas como para reformistas, puede consultarse el diálogo entre Rodolfo Puiggrós y Enrique Martínez en *Ciencia Nueva*, año 4, núm. 25, Agosto de 1973 y Faierman, 2018.

“Yo venía de la cosa muy profesional de extensión, a esto que era político”

Como ya mencionamos, es evidente que el DEU se propuso y llevó adelante un modo mucho menos jerarquizado de vincular a la universidad con su entorno y con las problemáticas sociales. El solo hecho de pasar gran cantidad de horas en la Isla Maciel, en contacto directo con su población, y la emoción que al día de hoy les produce a sus protagonistas el recuerdo de esos encuentros, da cuenta de una transformación notable respecto a la propuesta de “elevación cultural de los obreros” que propugnaban los partidarios del reformismo antes de 1955, sutilmente despreciativa de los saberes populares (Graciano, 2008). En los relatos de los actores y especialmente en el cuadernillo “Usted y la Extensión Universitaria” —producido para dejar en la Isla cuando el proyecto veía su trágico final con la Noche de los Bastones Largos— se evidencia la búsqueda por generar conciencia en la población de su valor y potencial agencialidad en la transformación de sus propias vidas. El propio discurso de Frondizi antes mencionado refiere a esta experiencia como de “extensión universitaria popular”.

Sin embargo, algunos/as autores/as que han investigado la experiencia de la UBA en Maciel insisten en valorizarla por transferir a la sociedad los conocimientos producidos en la Universidad (Diamant, 2008 y 2013; Wanschelbaum, 2017a y 2017b). De esta forma, aún con propuestas participativas y evidente compromiso social, no parece haber una puesta en discusión sobre cuál es el conocimiento válido: es el producido en las altas casa de estudio y que, solidariamente, “filantrópicamente” dirá Rinesi (2012), es extendido a los sectores más humildes. Una excepción bibliográfica interesante la constituye Brusilovsky (1999), quien afirma que:

... para parte de ellos, los sectores populares son no sólo sujetos del derecho a la educación, sino también productores de conocimiento legítimo. [Y esto último] constituye [...] una ruptura con una concepción iluminista que posteriormente, en la década de los '70, se constituye en principio político de la educación popular y de las concepciones sociológicas, antropológicas y pedagógicas críticas.

Es posible que algunos postulados de la UNPBA que enseña presentamos tengan antecedentes en este grupo que menciona la autora y que quizás no haya logrado hegemonía en la década del sesenta.

Las resoluciones de creación de los CEPIA y los CCP en el marco de la UNPBA en 1973 presentan una idea diferente de vinculación de la universidad con “el pueblo”. En los considerandos de la Resolución de creación de los primeros se lee “Que la universidad está en íntima relación con la realidad y en consecuencia, es necesario definir las prioridades de investigación y formación de universitarios en función de las necesidades y requerimientos del pueblo [...]” (Considerandos CEPIA de la Res. CS 99/1973). En este punto se asemeja al ideario del DEU: la universidad debe cumplir sus funciones sustantivas en función de las necesidades sociales.

Pero lo que resalta en función del presente artículo, además de los aspectos comunes con el Proyecto Maciel, son algunas diferencias, que consideramos que no son simplemente variaciones de ideas de intelectuales universitarios sino que están asociadas a diferentes proyectos políticos, a diferentes modelos de universidad en cuanto a su vinculación con la sociedad, y a diferentes concepciones acerca de dónde está o quiénes poseen el saber válido o legítimo. En el artículo 2: Objetivos de la Res. CS 99/1973, la UNPBA se propone “investigar si la formación proporcionada a sus

egresados, por la Universidad de Buenos Aires, se ajusta a la plena satisfacción de las necesidades populares en las zonas investigadas” y cuáles son los cambios estructurales que deben promoverse para lograr “la plena satisfacción de las necesidades populares”.

Como ya mencionamos, Ratier no participó en los CEPIA y los CCP. Sin embargo, sí considera dos cuestiones como destacadas de su gestión en la Dirección del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y letras, . Por un lado, la reforma del plan de estudios, orientada a formar antropólogos que pudieran “salir e insertarse en la sociedad directamente” y no solamente “docentes, que formaran otros docentes, y así hasta el infinito”; es decir que la búsqueda por orientar la enseñanza y la actividad profesional al trabajo directo en la realidad social se hacía carne también en estas reformas particulares.

Ratier también destaca de su paso por el Departamento el hecho de que “nos venían a buscar las organizaciones a la Facultad”. En este punto se entrevé un cambio en el vínculo jerárquico —pretendido o no— de la concepción previa del vínculo universidad-pueblo: el flujo de conocimientos y apertura de espacios para la demanda ya no es unilateral, de la universidad al territorio, sino que fluye de un lado al otro. En cuanto a esto se destaca como fundamento el artículo núm. 2 de la Res. CS 100/1973 en que se indica que “los Centros pondrán en práctica la recuperación y recopilación de la cultura popular a fin de devolver al pueblo lo que él mismo ha creado y solventado”. Se observa entonces una revalorización de los saberes populares en relación a los conocimientos académicos.

La aparente dicotomía que ya mencionamos entre el “trabajo profesional” y “la política”, se evidencia en la entrevista a Ratier desde su propio relato. Él llama “trabajo profesional” a las actividades en Maciel entre 1956 y 1966, y

“militancia” a sus actividades “en el barrio, fuera de la universidad” en los inicios de la década de 1970. Incluso tampoco llama “militancia” a su actividad como Director del Departamento de Antropología en 1973, puesto al que arribó por pertenecer al espacio del peronismo de izquierda, convocado directamente por la JP que conducía la UBA en ese momento.

Reflexiones finales: “Festejamos cuando estuvimos más de tres años”

Según Carli (2014), la idea de *refundación* (que toma de Sarlo) fue recurrente en la universidad Argentina, como manifestación evidente de la inestabilidad político-militar que signó toda la etapa (1955-1973), y también a partir de diversas concepciones sobre la universidad que influyeron en esas refundaciones. Carli se refiere a los años del cincuenta y cinco al sesenta y seis como de una construcción precaria, para señalar la tensión entre la desperonización por parte de las autoridades y las tensiones al interior del propio movimiento estudiantil.

Respecto a los tres tópicos de la entrevista que pusimos en discusión, encontramos productiva la propuesta de Carli para visibilizar que, en principio, las experiencias de la “Universidad de oro” y la “UNPBA” tienen algunos aspectos que se corresponden con dos modelos divergentes de universidad: en la primera el conocimiento válido producido en la universidad “se lleva” a los sectores humildes y no se pone en discusión, y no se puede meter la política al ser un trabajo profesional, científico; y en la segunda, hay una revalorización de los saberes populares, una puesta en discusión de los contenidos a enseñar en la universidad y, especialmente, una práctica profesional supeditada a un proyecto político

que incluso excede a la institución universitaria. Destaca en este sentido que el DEU haya establecido “Plantas Piloto” — una de ellas es el Centro de Desarrollo de la Comunidad de Isla Maciel (Wanschelbaum, 2017a)— y que los CEPIA sean también centros piloto; como si cada vez hubiera una nueva “prueba piloto” pionera, la “verdadera” transformación.

Pero también encontramos en la entrevista matices que muestran que la refundación en cada caso se realiza sobre un camino recorrido, lo asuman o no explícitamente los actores. Por ejemplo, Ratier afirma que el movimiento estudiantil que conducía la “Universidad de Oro” y al que habían pertenecido los y las integrantes del staff del DEU “no eran peronistas pero tampoco antiperonistas”, lo que nos lleva a preguntarnos si la construcción de la dicotomía peronismo-antiperonismo en la UBA, y los discursos refundacionales a que dio lugar, provienen de los mundos político y académico, como un gran marco de interpretación del período, pero no reflejan necesariamente la cotidianeidad de los sujetos que transitaban la universidad.

Volviendo al título y buscando reflexionar, contemplando la perspectiva de los actores pero sin perder la dimensión analítica de los estudios sobre universidad y política, podemos hipotetizar que al menos uno de los pilares de las refundaciones de la UBA en 1955 y en 1973 es la concepción en cada caso de “política” y de “profesión”, y a partir de esas definiciones, qué lugar tuvieron y cómo condicionaron la vivencia y subjetivación de los sujetos que las transitaron. ¿En qué experiencia fue Hugo Ratier un profesional y en cuál un militante? ¿En cuál “trabajaba” y en cuál “hacía política”? La presencia constante en la entrevista de su relato dicotómico de cada actividad, la primera ligada a la “Universidad de Oro” y la segunda a la UNPBA peronista —con el antecedente de su militancia barrial en la JP “cuando no estaba en la universidad”—, alimenta la idea de refundaciones, no solamente a

nivel del discurso político y de la legislación, sino también a partir de los sujetos.

Nuestra intención es aportar a visibilizar estas vivencias, no para cristalizar lecturas dicotómicas de la historia de las universidades argentinas, sino para que la actualización del pasado en el presente nos abra puertas de transformación de la universidad reconociendo su/nuestra historia y proyectando vivencias y proyectos en el que un profesional-militante sea posible.

Entrevista con Hugo Ratier⁶

ENTREVISTADORAS (E): ¿En qué año se recibió?

HUGO RATIER (HR): Yo me recibí en el año sesenta y cuatro.

Concurseé y estuve en la Facultad en la cátedra de Folklore hasta el sesenta y seis que llega la dictadura de Onganía y nos echó a todos... Renunciamos todos. Regreseé a la Universidad en el año setenta y tres y nos rajaron de nuevo en el año setenta y cuatro. Me fui a Brasil, regreseé en el ochenta y cinco y en esa época sí continuamos. Con un colega una vez celebramos que estuvimos más de tres años seguidos en la Universidad. Por lo tanto, es difícil que yo le cuente qué pasó en la Universidad en ese tiempo. Yo estuve afuera, estuve trabajando en la calle. Regreseé a la cátedra que dirigía Eduardo Menéndez en el setenta y tres, en la Universidad de Mar del Plata. Y fue una experiencia corta porque después ya pasé a la UBA y llegué a ser Director del Departamento de Antropología. Y después... se acabó.

6 Entrevista realizada por Florencia Faierman y Denisse Garrido el 21/12/2018 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

E: Usted dijo que egresó en 1964, ¿en qué año ingresó a la carrera?

HR: Yo entré en el cincuenta y nueve, cuando se crea la carrera.

E: En realidad, lo conocimos a usted porque fuimos a la presentación del documental sobre Isla Maciel en Filo. Y nos pareció interesante su presencia, su perspectiva en el documental, y después hablando con Ivanna Petz que es ahora la Secretaria de Extensión, nos fuimos empapando más. Nos había contado que usted había sido el Director de la carrera en 1973. Lo que nos llamaba la atención a nosotras era su paso por esas dos experiencias, que en la historia de la UBA suelen verse como separadas, discontinuadas. ¿Usted cómo se suma al proyecto de Isla Maciel, del DEU?

HR: Yo no estaba en Filosofía⁷. Cuando vuelve la democracia, asume Cámpora y demás, se rehabilita la actividad universitaria, y yo estaba en la Facultad de Arquitectura, por una cuestión de militancia, compañeros que estaban ahí. Y estaba muy bien; era uno de los Directores de un Instituto de Investigaciones y Proyectos, que juntaba toda la actividad investigativa de la Facultad de Arquitectura. Yo estaba tratando de meter la parte de Ciencias Sociales en la actividad de los arquitectos. Pero me insistieron en que querían que fuera a Filo. Yo no quería, porque estaba muy cómodo

7 Si bien nuestra pregunta apuntaba a cómo y cuándo Hugo se inserta al proyecto de Isla Maciel (1956-1966), su respuesta comienza a hilvanarse en un orden no cronológico, a partir de su experiencia como Director de la carrera de Antropología en 1973. Optamos por mantener el orden de su respuesta tal como fue expresada en la entrevista para respetar aquello que la pregunta "activó" en su recuerdo, ya que, como señala Jelin, "abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas" (2002: 17).

realmente (sonríe). Pero tuve que ir y fueron curiosas las conversaciones para entrar, porque me empujaban y yo decía que no quería. Aparte, el Departamento estaba a cargo en ese momento de gente con mucha polenta, mucho más joven, más revolucionaria... Y me dijeron “sí, por eso queremos que vengas vos” (risas). Porque había unos estallidos dentro de la carrera.

E: ¿Usted militaba en alguna organización en ese momento?

HR: Sí, en la JP. Ya no era muy JP pero... tenía 40 y pico de años... (risas). Creo que la tarea principal fue elaborar un plan de estudios, yo lo recuperé hace poco, el plan de estudios de setenta y cuatro. Lo hicimos con todos los profesores de la carrera, menos uno que se opuso. Era el único que estaba solidario con el Dr. Bórmida⁸, y se fue de las deliberaciones. Pero fue una cosa muy charlada, muy bien realmente, cada cual planteando sus observaciones. Íbamos tratando de imponer contenidos de materias. Ahí no había oposición. Y lo que tenía ese plan era que procuraba una salida profesional, no exclusivamente académica. Queríamos formar antropólogos que trabajaran en el área de la salud, migraciones, política indígena, antropología rural... en fin, no me acuerdo exactamente, pero eran una serie de salidas hacia profesiones, mediante seminarios, mediante cursos, para que el antropólogo pudiera salir e insertarse en la sociedad directamente; y no únicamente como profesor que forma otros profesores, que forman otros profesores hasta el infinito. Ese plan fue muy bueno. Fue aprobado y, por supuesto, cuando llegó la dictadura

8 Arqueólogo y etnólogo, docente de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, participa en la creación de la carrera de Antropología en la misma Facultad en 1959 y es luego director del Departamento y del Instituto de Investigaciones de tal disciplina.

se acabó. Yo di un seminario de vivienda popular, porque venía de arquitectura.

E: Y previamente, antes de la experiencia de setenta y tres y todo esto que nos cuenta, queríamos saber un poco sobre su experiencia en el proyecto de Isla Maciel. ¿Cómo se incorpora al proyecto? Usted era estudiante cuando empezaba el proyecto de Isla Maciel y el Departamento de Extensión...

HR: Nosotros teníamos una postura desde el Colegio de Graduados de Antropología: que no trabajáramos de antropólogos si no teníamos el título. Era una defensa corporativa. Así, por ejemplo, yo lo incité a Carlos Llanos, que durante muchos años fue docente de la Universidad. Él quería entrar sin ser antropólogo, y yo, que era delegado estudiantil, le dije que no, que tenía que recibirse. Esa era nuestra postura, y también era nuestra postura en extensión universitaria. Yo colaboré con extensión cuando era estudiante pero como una cuestión no rentada ni nada por el estilo. Trabajábamos en una biblioteca popular en Barracas...

E: ¿Dentro del Departamento de Extensión Universitaria?

HR: Sí. Me vino a ver Amanda Toubes, que todavía es la gran figura. Yo estaba en la cátedra de Folklore en la Facultad, y ellos pensaban hacer una actividad en una biblioteca popular que estaba medio caidita, con apoyo del folklore. Entonces, en la Biblioteca nosotros hacíamos la introducción académica de lo que era el folklore, según las regiones. En Isla Maciel fui a mirar pero no me quise incorporar hasta que me recibí, que fue en el sesenta y cuatro. Y ahí entré, y yo siempre cuento lo duro que es cuando uno sale de la Facultad (porque cuando uno salía en aquella

época era para incorporarse a una tarea concreta...). Yo llegué, entré, y me acuerdo que una compañera Asistente Social me mostró toda la realidad de la villa. Y le pregunté qué les parecía que yo podía hacer; y me dijeron “vos sabrás”. Le digo, “bueno, pero ustedes tienen algún tema que les interese...”. Me tiró toda la cosa a mí. ¡Fue terrible! (risas), porque lo que yo hice fue diario de campo, que es lo que me habían enseñado en la Facultad: describir cuidadosamente todas las viviendas y todas esas cosas. Pero no encontraba un tema. Y lo encontré bastante tiempo después, que fue el tema de la inmigración como problema; Isla Maciel está formada por inmigrantes, entonces, hice un proyecto de investigación. Siempre vi la villa como una inserción de gente de campo, en alguna medida parte de una antropología rural, y lo que queríamos era hacer un trabajo continuado en los dos lugares, el lugar de origen y el lugar de arribo, que era la Isla. Hicimos un trabajo estadístico: la mayoría de la población era de Corrientes; dentro de la población de Corrientes era importante el aporte de la Localidad de Empedrado, y entonces fuimos a trabajar ahí. Interesante, porque fuimos primero a ver a los empedradeños en Isla Maciel, los cuales nos dieron los contactos de sus parientes y amigos de Corrientes. Cuando llegamos a Corrientes, también nos dieron información sobre los migrantes. Entonces la idea era continuar con ese vaivén, pero llegó el gobierno de Onganía, cerró el Departamento de Extensión Universitaria, y quedamos afuera.

E: En este seguimiento que hizo de los vecinos, de esas migraciones, ¿surgía algo respecto a la identidad política del barrio? ¿Se ponía en juego eso? Porque justamente nos preguntábamos esto, teniendo en cuenta que Isla Maciel pertenece a Avellaneda que, como Municipio, es conocido

como “cuna del peronismo”. Nos preguntábamos cómo jugó ese aspecto, si es que hubo alguna tensión entre la proscripción y el proyecto de Isla Maciel.

HR: Lo que pasaba es que el Departamento de Extensión Universitaria cuidaba de no insertarse en actividad política. Es más, cuando alguien incitaba demasiado, se iba. Y de hecho estaba formado por gente que venía del llamado Reformismo Universitario y gente que venía de una variante católica que eran los Humanistas. Se juntaron ambos y armaron toda una cuestión muy profesional. No nos dejaban hacer actividad política explícita. Pero bueno, siempre con una orientación progresista. Así que en ese sentido no nos metimos, no era un tema que destacáramos, digamos; sí lo que eran los movimientos sociales que aparecían ahí; la actitud de los villeros hacia las agrupaciones políticas. Eso era llamativo porque en esa época el peronismo estaba proscripto, pero entraba la gente de Alsogaray, entraba la gente de diversos partidos políticos, y ellos lo aprovechaban. Ahora, a la hora de votar, en el cuarto oscuro, cada cual votaba por el que quería. Nosotros estábamos como muy profesionales; había una sala de primeros auxilios, yo trabajaba en relación con eso, con los estudiantes que venían a hacer prácticas. Descubrí hace poco que también gente de Antropología trabajó en Isla Maciel. Desde mi punto de vista personal, yo conseguí trabajo en el Centro Editor de América Latina, y saqué dos libros: *Villeros y villas miseria* y *El cabecita negra*, libros que me mantuvieron vivo en este mundo... Es notable, porque los escribí hace 40 años...

La relación con extensión siguió. Tanto que el equipo dirigente de Extensión consiguió construir un barrio de viviendas; y estaban fuera de la universidad. Lo hacían por su cuenta, aprovechando contactos y hablando con la gente.

E: Ah, continuó después del sesenta y seis...

HR: Sí. Siguieron trabajando ahí en eso. Eso fue notable. Y yo seguí siempre en relación con la gente de Extensión Universitaria, nos seguimos viendo. El año pasado nos volvimos a reencontrar, los miércoles, entre otras cosas para planificar un libro, que sale ahora, de Nora Speier. Eso es notable, porque estuvimos lejos décadas. No había empezado el setenta todavía y regresamos en el 2000 y pico.

E: ¿A partir del documental?

HR: A partir del barrio. En el barrio se enteraron que se había hecho algo. Nos llamaron, fuimos, hablamos; y estaban emocionados, lloraban los chicos. Porque ellos no sabían que el Centro de Salud, que las escuelas y todo lo demás, había sido creado por la Universidad. No sabían que la Universidad había trabajado en el barrio diez años. Fue lindo, la retomada de la relación. Y todavía sigue, con la película que hicieron...

E: Y usted dijo que antes de sesenta y cuatro, cuando era estudiante, era delegado estudiantil, que militaba al margen de su participación en Maciel.

HR: Sí, fui delegado estudiantil, y no sé si no fui también otras cosas. Éramos muy pocos, entonces bueno... Sí, fui delegado estudiantil en esa época por el Reformismo. La cosa era el Humanismo y el Reformismo, que después se vienen a juntar. Y una cosa que yo me había olvidado es que había dos Centros de Estudiantes.

E: ¿En Filo?

HR: Sí. Yo pensé que había uno solo donde había dos agrupaciones. Pero no, estaba el CEFyL⁹ por un lado, y la AUDE (Asociación Universitaria De Estudiantes) del otro.

E: ¿Y era uno del Reformismo y el otro del Humanismo?

HR: Sí, el otro eran humanistas, un poco más reaccionarios que nosotros. Pero trabajamos juntos bien en algún momento. Si había que pelearse, nos peleábamos. Y sí, ahí fui delegado un tiempo, pero es que además éramos quince cuando empezamos la carrera, entonces había que asumir posiciones.

E: ¿Y por qué en el Reformismo y no en el Humanismo? ¿Usted tenía una tradición previa antes del golpe del cincuenta y cinco?

HR: El Humanismo tenía una inserción filosófico-religiosa. Y yo soy ateo, así que no, no me llevaba por ese lado. Y el Reformismo era... Es curioso, porque en la época de Perón, del gobierno peronista, el movimiento estudiantil era bastante perseguido. Después derrocan al peronismo, suben otros, pero esos otros hacen una universidad interesante. Era un poco gente que había quedado afuera. Y los estudiantes reformistas actúan ahí—de eso sabe mucho Amanda Toubes—; actúan para construir una universidad progresista, las nuevas carreras, Psicología, Sociología... pero hay una inserción interesante de ese movimiento estudiantil, que no era antiperonista; tampoco era peronista, pero no era antiperonista. Así que bueno, uno tenía que estar con el Reformismo. Además el Reformismo tenía la elección de autoridades, la representatividad tripartita; es

9 Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras.

decir, todo lo deseable estaba ahí. Así que no podía estar insertado en el Humanismo. Tuve amigos y gente con la que trabajamos que eran humanistas.

Y otra cosa que me pasó... esto fue antes del setenta y tres... fue la inserción con los movimientos católicos. Yo fui profesor de un grupo donde estaba el Padre Mugica. Yo les daba antropología biológica, porque ellos querían ver el tema del origen del hombre; y ellos estaban leyendo a Chardin, que es un antropólogo jesuita, y por lo tanto creyente. Y les dije “¿por qué no siguen con él?” y me dijeron “no, porque queremos oír todas las campanas”. Me metí a dar ese curso y ahí descubrí que había curas que no eran tan mala gente [risas]. Claro, porque los curas para mí eran una cosa... Mi familia nunca me dio una educación religiosa, y a los curas yo les tenía terror. Y ahí me encontré con Mugica y con el Padre Mayol, una serie de tipos muy interesantes, con mucho trabajo en villas. Yo tuve alguna relación cuando estábamos militando en villas; todavía no habíamos entrado a la universidad. Pero eso me abrió la cabeza, hacia las posiciones cristianas avanzadas y hacia el peronismo. Porque yo era antiperonista antes, que era algo muy común en los estudiantes. Así que a partir de ahí me empecé a cambiar la cabeza.

E: ¿En qué momento fue ese vínculo, ese cambio?

HR: Los setenta, setenta y dos... Yo me metí por una agrupación estudiantil de la Facultad de Derecho donde estaba mi ex mujer, que era un grupo llamado la Corriente Estudiantil Nacionalista Popular (CENAP). Y ahí se abrió el asunto del nacionalismo popular. Porque el nacionalismo era sinónimo de fascismo en este país, era la Alianza Libertadora Nacional. Y ahí se abrió un movimiento que pretendía acercarse a la historia argentina incorporando

los movimientos como el peronismo y demás, los que después directamente pasaron al peronismo.

E: A nosotras, de hecho, nos llamaba la atención —y esto que nos cuenta le da sentido—, mirando documentos y también a partir de otras entrevistas para otras cosas...

HR: Fijate que toda esa época en contacto con los curas, yo no estaba en la universidad.

E: Claro. Nos llamaba la atención —viendo sobre todo documentos del proyecto de Isla Maciel y del DEU, y documentación sobre la UBA en el setenta y tres, la Ley Taiana pero más específicamente en la UBA— palabras, conceptos y estilos muy parecidos, y algunos con mucha raigambre peronista; también en Maciel. Ideas como “justicia social”, “pueblo”, aparecen en los documentos de Maciel. También nos llamaba la atención que se llamaban parecido los Centros Piloto del DEU y los CEPIA; nombres parecidos en dos proyectos que, por lo menos para la historiografía oficial, son opuestos. Maciel es la “universidad democrática”, la universidad que le da lugar a la investigación; y el setenta y tres está un poco olvidado pero además es “la universidad que no pensaba la universidad”... Y fuimos encontrando estos puntos comunes y por eso nos interesaba escuchar el relato, y si usted ve que hubo alguna continuidad, si ustedes mismos quizás le fueron dando improntas parecidas a esos proyectos.

HR: Lo que pienso ahora es que el staff fundamental de Extensión Universitaria nunca fue peronista. Admitían el peronismo, sí, trabajábamos con el peronismo, con todo ese peronismo de la JP y demás. Pero nunca fueron peronistas, ni se incorporaron a un movimiento de ese tipo. No entraron

en ese movimiento nacional-popular que apareció en ese momento. De todos modos, podíamos hablar y podíamos hacer cosas juntos.

E: Y usted ahora, que ya conoció a los curas, se acercó al peronismo, y desde el presente, ¿cómo ve la experiencia de Maciel, más allá de la experiencia concreta de la universidad, más que nada como es nombrada: “la experiencia de la universidad democrática”, en el marco de un peronismo proscripto...?

HR: Fue una experiencia única. Y yo creo que una de las características importantes es la estructura del Departamento. El Departamento dependía de Rectorado, por lo tanto tenía jurisdicción sobre todas las Facultades. Por ejemplo, a mí me vinieron a buscar de Extensión al Instituto de Antropología, al Museo Etnográfico. Y ellos tenían una disposición por la cual, si uno trabajaba para ellos, eso servía como parte de tu horario de trabajo. No sé si ahora se podría hacer. Era interesante, porque por ejemplo la cátedra de Medicina de Florencio Escardó¹⁰, que era una figura, un prócer de la medicina, mandaba a los alumnos. Y además yo charlaba con ellos cuando entraban a la villa y cuando salían. Creo que hasta venía un grupo de enfermería del Hospital Militar; la carrera de Enfermería Universitaria y de Ingeniería también.

E: ¿Y de Filo de alguna otra carrera se acuerda si participaban?

HR: Sociología. Sociología tenía una gran inserción. Psicología también. Estaba todo en Filo en ese momento. De

10 El médico pediatra Florencio Escardó (1904-1992) fue Decano de la Facultad de Medicina en 1958 y luego Vicerrector de la UBA durante el rectorado de Risieri Frondizi.

Ciencias de la Educación también, las chicas —la tríada directiva de Extensión Universitaria, eran tres mujeres— trabajaron mucho la parte de educación. Yo trabajé con Tedesco, por ejemplo, que era el maestro de la escuela. Tedesco iba y daba clases todos los días.

E: En el documental ni lo mencionan...

HR: Siempre fue un tipo muy valioso. Esa experiencia pedagógica fue muy intensa. Trabajaron con los chicos que tenían problemas en la escuela. Y además no existía la idea de hacer una escuela en la villa, siempre se negó eso. Entonces los chicos en un turno iban a la escuela común, y en otro turno en Maciel trabajan en el llamado Centro de Recreación para reforzarlos, para que volvieran a la escuela mejor; para incorporarlos a la escuela común, y no hacer una escuela villera. Estuvo María Rosa Neufeld también de maestra.

E: Se nos ocurrían algunas preguntas específicas sobre Maciel leyendo *El Cabecita Negra*, porque en varios momentos del libro usted hace un análisis de, por ejemplo, cómo era la política de vivienda del peronismo y cómo después del derrocamiento de Perón, se cae esa política...

HR: Ahí tuve una infiltración gorila en el libro. A mí me costó mucho ese dato, lo tomé de una revista del año cuarenta y seis que daba la cantidad de viviendas que había hecho Perón y las que se habían hecho antes, que era ridículo lo que habían construido... ¡100 viviendas antes! Conseguí ese dato, pero en el libro apareció publicado “en la época del gobierno peronista se hicieron muchas viviendas y antes se hicieron menos”. ¡Me dio una bronca!

E: Justamente pensando que dentro del proyecto de Isla Maciel, la Cooperativa de Vivienda fue muy importante (esto que ahora usted dice que siguió después de sesenta y seis), nuestra pregunta es si esta información sobre la política de construcción de viviendas del peronismo y el declive de eso estaba en las conversaciones entre ustedes, o no sólo no hacían política sino que no había internamente una discusión...

HR: No, no se mencionaba eso, directamente. Sí que la política de los gobiernos dictatoriales era muy mala, hicieron un barrio que eran unas chapas arqueadas, le llamábamos los “medio caño”; esas eran las viviendas de la época. Y después yo estuve en algunas polémicas con el padre Balista que era un cura que hizo “grandes viviendas” (en tono irónico) en las cuales, por ejemplo, le sacaban una pared a la cocina “por la ansiedad de Pampa de nuestra gente”. Era una cosa absurda. Además hicieron viviendas malas para que la gente no quisiera quedarse y la gente se quedó, porque no tenía otra. Contra eso estábamos peleando pero no hacíamos referencia a la política del peronismo. Yo en el libro quizás sí porque tenía un amigo que vivía en uno de esos monobloques con la familia y asistió a la irrupción de los villeros en esos departamentos, que fue muy criticada, “esa gente no sabe usar...” (dice con sorna). Primero hubo un enfrentamiento, que después se fue aquietando, porque había gente que no era villera, y entraba ahí. Para mí, era un ejemplo de cómo se podían hacer buenas viviendas para esa gente y no sacarles la pared por la “ansiedad de Pampa” y esas estupideces.

E: Cuando revisábamos los documentos de este momento, nos llamó también la atención el discurso del inicio de clases del rector Frondizi en el cincuenta y nueve, que se

refiere al DEU como un proyecto pionero y a sus participantes como “pioneros en la extensión universitaria popular”. ¿Cómo entendían a “lo popular”? ¿Cómo lo discutían en el proyecto de Maciel?

HR: Teníamos reuniones en las que hablábamos, yo diría muy académicas. Se discutía no a nivel de posturas políticas sino a nivel de posturas institucionales. Se discutía mucho. A mí siempre me chocó de los Departamentos de Extensión Universitaria, uno en la Facultad de Derecho que era notable, que daba conciertos simplemente. Inclusive en Filo a mí me pasó que yo intenté hacer un relevamiento del barrio de Filo en la materia de Metodología y Trabajo de Campo. Cuando les dije que fueran a hacer una entrevista, decían “no, pero ¿quién soy yo para ir a molestar a una persona por una cuestión pedagógica?”, era un terror que tenían de hablar con alguien (Risas). Pero bueno, lo que tratamos de hacer fue un relevamiento de todas las instituciones. Hay muchos clubes y demás en el barrio, y mi idea era —eso era la cabeza de extensión universitaria— desde la Facultad apoyar esos clubes en el barrio, pero me lo rechazaron.

E: ¿Eso cuando fue? ¿Se acuerda?

HR: Eso fue a mediados de los ochenta. Me lo rechazaron porque estaban haciendo un ciclo de cine que era para maestros básicamente. Me decían que no, que la extensión universitaria tiene que ser para la comunidad, ¿qué era la comunidad? Toda (enfatisa) la Ciudad de Buenos Aires, y no centrarse en el barrio, que a mí me parecía piola. Hicimos un relevamiento que no sirvió para nada después. Eso sí, me quedaba en la cabeza la extensión universitaria entendida de otra manera.

E: Y a partir de esto respecto a cómo entendían lo popular y el trabajo de la extensión universitaria en la experiencia de Maciel, ¿eso le parece a usted que en la experiencia de la UBA del setenta y tres reaparece, o aparece modificado, o tiene otro sentido...?

HR: Yo no lo vi. Estoy pensando, yo cuando entré en el setenta y tres ni sé dónde andaba extensión universitaria, estaba cerrada ya y no sé si había... Creo que hay un Departamento de Extensión en el rectorado, ¿no?

E: Ahora sí, pero en setenta y tres, los proyectos que había de relación con la sociedad eran los Centros Piloto de Investigación Aplicada y los Centros de Cultura Popular, que eran resoluciones directas de Rectorado¹¹.

HR: Creo que alguna vez escribí sobre lo que era la actuación a nivel comunitario desde una experiencia profesional como la de extensión universitaria. Se querían hacer cosas, por ejemplo, hacer un patio de juegos para los chicos. Esas cosas construidas con mamposterías pero para que subieran, entonces se trabajaba con la comunidad para ver si los padres de familia iban el fin de semana a colaborar en eso, y eso lo hacía un grupo de estudiantes de Ingeniería. Los únicos que trabajaban eran los estudiantes de Ingeniería (risas), porque los padres de familia se abrían, se quedaban en casa tomando mate. Es decir, era duro levantar eso y lo que faltaba era un elemento político. Yo después tuve militancia en barrios que eran semi-villa, y con el bombo conseguíamos hacer 700 metros de vereda en un día (risas), ¿viste? Porque la gente estaba interesada en eso, lo otro era una cuestión técnica...

11 Los CEPIA y los CCP dependían de la Secretaría de Investigación del Rectorado de la UNPBA.

E: Claro, lo planteaban así...

HR: Sí, sí, ahí sí. Con el bombo y la bandera hacíamos muchísima obra directamente. Eso fue una experiencia útil para mí porque yo venía de la cosa muy profesional de extensión, a esto que era político.

Los setenta fueron una época de efervescencia política. ¡Cristo! Habían derribado un gobierno con el Cordobazo y había una cosa así polenta, había organizaciones armadas, eso ahora no hay... por eso es muy difícil que se pueda armar algo parecido...

E. (Faierman): Yo hice mi tesis sobre la Facultad de Exactas, trabajé con la Revista *Ciencia Nueva*, no sé si la recuerda. Y ahí se ve con claridad que en ese tiempo de los setentas de efervescencia, si bien es generalizado en la universidad, se ve la ruptura del mito de “todos se hicieron peronistas”, ¿no? No todos. Y por ahí saber cómo vio usted desde el lado más de Filo, de las ciencias sociales, ese proceso. Y si recuerda personas particulares que hayan tenido un proceso parecido al suyo a lo largo de esos años, o distinto pero...

HR: Mmm, no sé, yo separo mucho la época de extensión de la otra. Siempre veía la experiencia en la villa en aquellos años que era un profesional, y la experiencia en la villa cuando era un militante. Vos tenías que llegar y decir, “¡Buenas tardes! Soy antropólogo. Nosotros los antropólogos hacemos esto y esto y esto...” (Risas). Toda la bola. Y la otra cuando decías, “Buenos compañeros, somos de la Juventud Peronista”, “¡Pase!”, eso era...! (risas). Yo comparo así las dos posturas.

E: Nos llama la atención porque es algo que pasa... usted dijo que a Maciel, a la Villa, usted fue primero como profesional

y después como militante, como si ser militante lo hiciera no profesional, ¿no? ¿Usted le da algún significado a esto que naturalmente nos sale a veces de decir “Bueno, acá soy militante, acá soy profesional”?

HR: Habría que pensarlo... Yo lo vivencí mucho eso, directamente. Bueno, si hubiéramos seguido en la onda esta de cambio de los setenta, del nuevo plan de estudios y demás, una cosa que yo dije por ahí, nunca hubo tantos informantes [clave] en el Departamento de Antropología porque venían a buscarnos para cosas que tenían en los barrios. Y venían obreros y venían indígenas. Eso no se dio antes ni después en el Departamento. A mí me tocó una experiencia con gente de pueblos que me vinieron a ver porque habían leído algunas cosas mías y querían trabajar con nosotros, eso fue extraordinario. Seguimos todavía en contacto. Ahí también había una afinidad política, por eso vinieron también. Es una agrupación que se llama “Pueblos que laten”, está en toda la provincia de Buenos Aires, que sostienen el derecho que tienen los pueblos a mantener su forma de vida, es decir, no quieren irse, quieren vivir ahí, vivir a su manera. Tienen problemas, dificultades, ahora con el cambio político de las elecciones nacionales también, pero a mí me pareció interesante esa postura que viene de la gente, ¿no? No tenés que ir a convencerlos de nada, ya están convencidos.

E: En Maciel aparece esto de la Universidad que va a la villa, ese énfasis en algo que obviamente está bueno, que es que la Universidad vaya a la villa y lleve el conocimiento científico a la villa. Y esto otro... no sabíamos esto que está contando de que en el setenta y tres iba la gente de los barrios a la Universidad con una demanda...

HR: Sí, eso fue en los setenta...

E: Creemos que eso no volvió a pasar. De hecho, en la actualidad nos cuesta...

HR: Sí, bueno... es que fue una época muy trágica cuando empezó la Triple A y esas cosas. Había un afiche sobre los treinta años de la carrera de Antropología que hicieron los chicos, que estaban todas las sedes de la carrera de Antropología: Museo Etnográfico primero, después lo que fue en la calle Independencia, las nuevas y todo lo demás. No estaba lo que fue el Hospital de Clínicas, nuestra Facultad estaba en el Hospital de Clínicas que estaba en la Plaza Houssay. Yo odio la Plaza Houssay porque es la tumba, ahí cuando se resolvió intervenir, vino el Ministro Ivanissevich a iniciar la demolición con un pico. Y después vino el cura Sánchez Abelenda a bendecir los terrenos, porque eso estaba "contaminado". Pero es curioso que en la memoria de los chicos estudiantes, no está. Nadie se acuerda que estábamos ahí en la calle Córdoba.

E: Queríamos preguntarle también si por casualidad tiene usted guardado algún tipo de material de la experiencia del DEU, de Maciel.

HR: Está todo escrito en un libro, son dos tomos. Ahí están todos los artículos sobre villas, por ejemplo. Yo estaba leyendo hoy uno de las primeras investigaciones desde Maciel hacia Empedrado. Y es curioso porque para mí, leerlo así es distinto. Para hacer eso tuve que hacer cuatro veces la lectura de todos los artículos, pero ahora lo agarro, lo miro y es otra cosa. O me extraño más.

E: Y ahí en la experiencia del DEU en Maciel, por ejemplo hacían esta investigación del recorrido de los migrantes; y eso ¿lo ponían a disposición y a discusión con los empedradeños de Maciel y de Corrientes?

HR: Sí, ahora yo hubiera querido seguir. Para mí, hubiera encontrado el camino de intercambio ahí, cuando arrancamos con la investigación entre los empedradeños villeros y los empedradeños del campo. Eso se empezaba y era interesante. La gente del campo nos mandaba mensajes, grababa mensajes para la gente de la Isla. Y además estábamos hablando con la gente de la Isla. Ahí se estaba armando una cosa interesante, pero se acabó.

E: Y lo de la Cooperativa de Viviendas que dijo antes que se continuó, ¿lo continuaron después de renunciar, lo continuaron independientemente?

HR: Sí, y ahora apareció la gente de la Cooperativa, en estos reencuentros, reaparecieron. La gente que consiguió esa vivienda. Pero eso fue trabajo de “los maridos” (risas), es decir, los maridos de las tres chicas... De Amanda Toubes, Jorge Albertoni, ingeniero; de Noemí Fiorito, Labrune, también Ingeniero; de Nora Murphy, el pintor, Felipe Noé. Trabajaba también eh, y si había que ir a la villa, se iba y todo lo demás. Pero ellos, sobre todo por la relación con la Ingeniería, llevaron adelante proyectos.

E: Es interesante también cómo trasciende el proyecto universitario una experiencia así.

HR: Claro. Pero digamos, demostraron que se puede construir en cooperativa, viviendas decentes.

E: Cuando vimos el Documental nos quedamos pensando en esto de que no había quedado una memoria en las generaciones de la experiencia de Maciel. Por ejemplo, con respecto al Centro de Salud que sigue funcionando y es adonde va hoy en día la gente de Maciel, nos pareció rarísimo que no conozcan el origen. ¿Qué piensa de eso?

HR: Falleció una de las directoras del Centro de Salud de esa época, murió hace poco. Sí, ahora está apareciendo un libro de Nora Speier, psicóloga, que tomó un poco hacer toda la presentación...

E: ¿Y por qué piensa que ahí en la Isla, en la gente de la Isla, no pudo quedar en la memoria?

HR: Eso me asombra mucho, realmente no sé. En la película se ve un poco como lo toman, el chico que hace de locutor... ¡La emoción! Y lloran, todos lloran. Una de las chicas, que emigró a Italia porque se quedó sin trabajo, me dice “Vi la película y lloré todo el tiempo”.

E: ¡Nosotras también! A nosotras también nos pasó eso con la película... Se te hace un nudo en la garganta.

HR: ¡Yo la quiero ver de nuevo a ver si lloro! (Risas) Sí, es una cosa que emocionó, ¿no? Y es emocionante ver a todos esos ancianos con los pibitos del colegio. Eso es lo más notable.

E: Sí, es hermoso eso. Toda la segunda parte del presente es muy linda. Nos quedamos pensando en lo fuerte que es que una experiencia que además duró diez años, no cinco minutos, ahora sí es recuperada en la Isla pero que durante un montón de años eso no se transmitió.

HR: Se exhibió la película en la Universidad de Avellaneda hace poco, es decir, se va desparramando...

E: Sí, porque también Maciel, para todos los que trabajamos en Gestión Universitaria y más en Extensión, es un anclaje que tenemos para mirar... como un antecedente. La actual propuesta de Trabajo Social Comunitario de la Universidad Nacional de Avellaneda, por ejemplo, está muy inspirada en la experiencia de Maciel.

HR: Y lo interesante, que no sé si se dice ahí, es que se iba extendiendo la experiencia del DEU en Villa Corina, en toda una serie de villas de la zona del Partido de Avellaneda, con un apoyo del intendente de entonces y demás, pero se iban armando también Centros de Salud y de la parte educativa mucho. Era gente formada en Maciel, que iba saliendo de la esfera típica de Maciel.

E: ¿Nos quiere comentar algo más?

HR: No, esa incógnita que se presentó mediante este revival de la extensión universitaria, la idea que yo tenía de que es muy interesante ese esquema de ir desde el rectorado a las Facultades, en este momento ya no sé si se podría, porque en este momento, la cosa se complicó más, creció...

E: Se está intentando ahora curricularizar la Extensión. Ahora es obligatoria en la UBA, hay una resolución que dice que es obligatorio hacer horas de trabajo de prácticas y están tratando de centralizarlo; este año hubo un curso para docentes de la UBA vinculados con la Extensión; pero es muy difícil porque lo que pasa es que la UBA es tan grande.

HR: Claro. Ahora bien, para la Facultad, yo pienso que habría que enfatizar el barrio. Los clubes, el club Portugués, entre otros. Porque incluso puede haber cierta mala imagen de la Facultad, para la gente del barrio la Facultad son esos tipos que cortan la calle...

E: Nos pasa todo el tiempo eso.

HR: Los quilomberos digamos, ¿no? Entonces si se pudiera buscar una inserción en el barrio...

E: El programa de Discapacidad en la Facultad hizo en un seminario de Prácticas todo un relevamiento de la situación de accesibilidad en el barrio, junto con una fundación. Y generaron todos datos estadísticos de la situación de los frentes, las calles, las bajadas, que estuvo bueno y a partir de eso se hacen demandas al Gobierno de la Ciudad. Eso estuvo bueno.

El componente de Maciel de lo interdisciplinario es lo que siempre también convoca y llama la atención, cómo lo pudieron articular...

HR: Claro, una [cosa a tener en cuenta] es la dimensión de Maciel, es chico, en alguna medida. Estoy pensando en la relación con los médicos. Los alumnos asistían a la entrevista del médico con el paciente, el médico le preguntaba “Señora, ¿cuántas maderas de vino le da al chico?”, “Dos, doctor”, “Bueno” (Risas). Los tipos de la Facultad de Medicina abrían grandes los ojos (hace gesto de sorpresa), el tipo manejaba la cosa de otra manera. Eso sí lo charlábamos bastante.

E: Eso se hablaba en esos encuentros que tenían así periódicamente en Maciel de los que hablan en el documental... ¿cómo era la modalidad?

HR: La cátedra de Pediatría de la Facultad de Medicina mandaba alumnos a observar la Sala de Primeros Auxilios, la “Salita”, y otros iban a visitar familias. Y tenían que darles contenidos, “no recetar”, eso era una cosa que Escardó decía siempre, darles contenidos higiénicos, lavarse las manos, sacar la basura, etcétera. Antes de hacer la recorrida, los estudiantes tenían una mesa redonda con nosotros que les explicábamos las migraciones, etcétera. Y después volvían a la mesa redonda y eso era una descarga infernal. Había tipos muy de derecha, muy anti-villero, que volvían y decían, “estuve con una familia ¡extraordinaria! ¡Qué buena gente!” (Lo dice imitando a alguien que habla con sorpresa). Y los muchachos de la Izquierda que iban y decían, “Mirá, yo sé que el proletariado es el protagonista, ¡pero estos tipos no quieren nada!” (Risas). Además que les poníamos nota nosotros, a los estudiantes ¡de Medicina! Era terrible eso. Pero es interesante ese re-florecimiento del tema de la extensión universitaria, ¡y a partir de la Isla! ¿No? Porque fueron ellos los que se dieron cuenta.

E: ¡Ah! ¿Fue a partir de la Isla? Pensábamos que había sido a partir del documental.

HR: No, al revés, el documental fue a partir de eso. Alguien dijo que había trabajado extensión universitaria, empezaron a preguntar, había gente del barrio que se acordaba... Entonces ellos estaban organizando un Museo de una de las escuelas secundarias, y entonces empezaron a pedir material, fotos, y fuimos nosotros allá. Y nos recibieron maravillosamente, maravillosamente. Y seguimos, estamos en relación.

E: Eso sí que es muy interesante, porque en realidad lo que a uno le queda como sensación del documental es esto de

que los vecinos poco sabían. Escuchándolo de esta forma —como una convocatoria por parte de los vecinos—, le cambia mucho el sentido, porque quizás hay quienes lo recuerdan y quizás no hubo cómo transmitir esa historia pero sí que circulaba y que todavía la sostienen...

HR: La experiencia de los campamentos, toda esa historia, chicos que no tenían la menor idea. Un chico que se escapó y volvió al lugar del campamento, porque ahí había “sido feliz”.

E: Qué increíble que se escapara... ¿dónde hacían los campamentos?

HR: En playas, en Mar del Plata, o en alguna otra. Yo me acuerdo esos días, las compañeras que estaban organizado todo, una hablaba [hace el gesto de hablar por teléfono] “Mamá, ¡escúchame! Para hacer un puchero para sesenta personas, ¿cuántas papas se necesitan? No, mamá, no, escuchame, ¡es para un campamento!” [Risas]. La madre decía, “¿Qué?! ¡sesenta personas?!” [Risas]. Porque no teníamos noción de cocinar para tanta gente, solamente las madres, nuestras madres sabían... Fue una experiencia única.

Bibliografía

- Becerra, M. (2007) "De la política socialista a la 'revolución de la cultura': un análisis de las relaciones entre extensión universitaria y ciudadanía a principios del siglo XX", en XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. San Miguel de Tucumán, Universidad de Tucumán.
- Brusilovsky, S. (1999). "Educación popular en la universidad reformista: el Departamento de Extensión Universitaria de la UBA (1956-1966)" en *Anuario 2° de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 1998/1999. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.
- (2000). *Extensión universitaria y educación popular*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Bustelo, N. (2016). "Derecho, extensión universitaria y revolución social. La Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (1918- 1930)", *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social* ISSN 1852-2262 - vol. 9 núm. 16 - Julio a Diciembre 2016 – pp. 60-90 [En línea] <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS> [Consulta:10/01/2019]
- Carli, S. (Dir. y comp.) (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dércoli, J. (2014). *La política universitaria del primer peronismo*. Buenos Aires, Punto de Encuentro.
- Diamant, A. (2008). "Extensión universitaria en la UBA. La ratificación del proyecto reformista en los años '50". Expuesto en las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Diamant, A., y Urrutia, J. P. (2014). "Programas Educativos en el Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel. Voces que visibilizan una experiencia de extensión universitaria en la UBA de los '60". En *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 14, tomo 2.
- Faierman, F. (2018). Ciencia y política en la universidad. Debates en la revista Ciencia Nueva (FCEN-UBA, 1970-1974). (Tesis de Maestría). Buenos Aires, Centro de Estudios Latinoamericanos, Escuela de Humanidades, UNSAM.

- Friedemann, S. (2015). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Una reforma universitaria inconclusa.* (Tesis doctoral). Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- (2017). “De las Cátedras Nacionales (1967-1971) a la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Experiencias configuradoras de institucionalidad universitaria”. En *Sociohistorica*, núm. 39, Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata. [En línea] <https://doi.org/10.24215/18521606e026> [Consulta: septiembre 2019]
- Garrido, D.(2019). “Debates sobre extensión en tiempos de la Reforma Universitaria”. *Revista Espacios de crítica y producción* núm. 55. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gesteira, M., Hirsch, M., y Torres Agüero, S. (2014). “Entrevista a Hugo Ratier”. En *PUBLICAR - En Antropología Y Ciencias Sociales*, núm.16. [En línea] <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/5589/5066> [Consulta: septiembre 2019]
- Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político: intelectuales de izquierda en la Argentina, 1918-1955.* Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- Halperín Donghi, T. (2002). *Historia de la Universidad de Buenos Aires.* Buenos Aires, EUDEBA.
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Juarros, M. F. (2011). *La universalidad peronista: entre la intervención estatal y la vinculación con el desarrollo económico-social. El caso de la Universidad Nacional de Tucumán (1946-1955).* (Tesis Doctoral).. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA
- Lischetti, M., y Petz, I. (2018). “La Extensión Universitaria y la Reforma del 18”. En *Redes de Extensión*, núm. 4, pp. 1-10.
- Martínez Del Sel, V. (2016). “La Facultad de Derecho (UBA) en el primer peronismo: una aproximación sobre las trayectorias de los profesores (1946-1955)”. En *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 16 núm. , p.107. Paraná, Brasil; Universidad Estadual de Maringá.
- Martínez del Sel, V. y Riccono, G. (2016). “El proyecto universitario peronista (1945-1955)”. Expuesto en las XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 3 al 5 de agosto de 2016.

- Neiburg, F. (1995). "El 17 de octubre de 1945: un análisis del mito de origen del peronismo". En Torre, J. C. (Org.). *El 17 de Octubre cincuenta años después*, p. 219-283. Buenos Aires, Ariel.
- Portelli, S. (1991). "Lo que hace diferente a la Historia Oral". En Schwarzstein, D. (comp.), *La Historia Oral*, pp. 36-53. Buenos Aires, CEAL.
- Pozzi, P. (2011). "Historia oral y estudio de la guerrilla en la Argentina". En: TESTIMONIOS, Revista digital de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina, año 2 núm. 2 – Invierno 2011.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna.
- Ratier, H. (1967). "Antropología urbana: una experiencia comparativa". En: *Etnia* núm. 5, enero-julio, p. 1-2. Olavarría, editorial.
- (1969). "De Empedrado a Isla Maciel: dos polos del camino migratorio". En: *Etnia* núm. 9, enero-junio; p. 1-9. Olavarría,
- (1971). *Villeros y Villas Miseria*. Buenos Aires, CEAL.
- (1972). *El Cabecita Negra*. Buenos Aires, CEAL, 1972.
- (2018). *Antropología rural argentina; Etnografías y ensayos*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. [2 volúmenes].
- Recalde, A. y Recalde, I. (2007). *Universidad y Liberación Nacional*. Buenos Aires, Nuevos Tiempos.
- Recalde, A. (2012). "La Universidad de Buenos Aires en la década de 1970: análisis del comunicado de prensa en solidaridad con Rodolfo Puiggrós". En *Salud colectiva*, vol. 8, núm. 3, pp.315-322. Lanús, Universidad Nacional de Lanús.
- (2016). *Intelectuales, peronismo y universidad*. Buenos Aires, Punto de encuentro.
- Riccono, G. (2016). *La Universidad de Buenos Aires de la Revolución Libertadora a la Noche de los bastones largos. Redes y trayectorias docentes*. (Tesis doctoral). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rinesi, E. (2011). "¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?". Buenos Aires, Instituto de Estudios y Capacitación (IEC); Conadu, CTA.

- Rodríguez, L. (2018a) "Reforma, extensión universitaria y nuevos sujetos pedagógicos" En N. Peluso, E. Rinesi, & R. Leticia, *Las libertades que faltan. Dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918*, pp. 59-75. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2018b) "Argentina: The Debate Between Lifelong and Popular Education in Adult Education" in Marcella Milana, Sue Webb, John Holford, Richard Waller, Peter Jarvis (Eds.) *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. Palgrave Macmillan UK. Ebook ISBN 978-1-137-55783-4
- Speier Fernández, N. (2018). *Aunque el viento sopla en contra. Comunidad y escuela en Isla Maciel 1956-1966*. Departamento de Extensión Universitaria UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Trinchero H. y Petz, I. (2013). "El academicismo interpelado". En Lischetti, M. (Comp.). *Universidades Latinoamericanas. Compromiso, Praxis e Innovación Social*. Buenos Aires, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Urrutia, J. P., Sena, S. D., y Antonelli, M. C. (2008). "Educación popular y el lugar de los Psicólogos. Experiencia en Isla Maciel (1956-1966)". Expuesto en las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Urrutia, J. P., Diamant, A., Alonso, M., y Osorio, N. (2014). "Concepciones pedagógicas y prácticas educativas presentes en la experiencia de extensión universitaria en Isla Maciel (1956-1966)". En *Anuario de investigaciones*, 21.
- Wanschelbaum, C. (2017a). "El Departamento de Extensión Universitaria. Una huella sin inventario en la historia de la Educación Popular y de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina", vol. 21 núm. 2, pp. 39-47. En *Praxis Educativa (Arg)*. Santa Rosa, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa.
- (2017b). El programa educativo del departamento de extensión universitaria en isla Maciel (1956-1966). En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 13, vol. 2, núm.12. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario

Fuentes

Decreto Ley 4161/56. Boletín oficial del 9/3/1956.

Fronzizi, R. (1959). "Discurso del Rector, Doctor Risieri Fronzizi al inaugurar los cursos (20 de marzo de 1959)". En *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 4 (1), Departamento editorial de la Universidad de Buenos Aires.

"Usted y la extensión universitaria". 1966. Cuadernillo publicado por el Departamento de Extensión Universitaria - UBA.

Resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires 99/1973.

Resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires 100/1973.

Más allá del mito liberal: la Reforma Universitaria según Juan Carlos Portantiero

Gómez Sebastián Jorge

A modo de introducción

El presente capítulo se aboca al análisis de la Reforma Universitaria realizado por Juan Carlos —“el Negro”— Portantiero (1934–2007), especialmente en el libro que elaboró para el público italiano en 1971: *Studenti e rivoluzione nell'America Latina. Dalla “Reforma Universitaria” de 1918 a Fidel Castro*. Compiló documentos del movimiento estudiantil que estaban precedidos por un largo ensayo sobre la Reforma Universitaria, firmado por el autor en los acalorados tiempos del *Cordobazo*: mayo de 1969.¹

Desde la historia intelectual, el escrito reconstruye brevemente el itinerario del autor y su producción teórica durante la década del sesenta y principios de los setenta para situar su lectura de la Reforma. Se considera que los largos años sesenta conformaron en sí mismos una *época*, es decir, un campo común de lo que es públicamente decible y aceptable

1 La versión en castellano del libro sobre la Reforma se publicó en México recién en 1978 a través de la editorial Siglo XXI en su colección América Nuestra, pero con algunas significativas modificaciones como la supresión del séptimo apartado del ensayo titulado *Studenti e populismo* (ver Bustelo, 2013; Tortti y Celentano, 2014).

en cierto momento histórico, conteniendo un espesor propio y límites más o menos precisos (Gilman, 2003). Entre los lindes de esta época sobresalió un tópico que atravesó a franjas de la denominada nueva izquierda intelectual de los años sesenta: la escisión entre intelectualidad y pueblo-nación. Si bien la cuestión animó debates a lo largo de la historia de la izquierda, alcanzó por aquellos años una gravitación considerable. Tal asunto estructuró la lectura de la Reforma Universitaria por Portantiero en un contexto de radicalización del movimiento estudiantil en el plano latinoamericano y europeo como de crisis del pensamiento liberal. A su vez, el autor encontrará en la cultura italiana y, particularmente, en el pensamiento del comunista Antonio Gramsci, claves para pensar la Reforma más allá de la trama liberal.

El capítulo contiene cuatro apartados. El primero, reconstruye brevemente la trayectoria político-intelectual de Portantiero en los años cincuenta y sesenta. El segundo y tercer apartado se aboca al análisis de la Reforma en Argentina y América Latina como así también las tareas políticas que derivaba de dicho análisis. Por último, se establece cierto paralelismo conceptual entre su análisis de la Reforma y del peronismo a fines de los sesenta. Breve itinerario de Portantiero durante los años cincuenta y sesenta: por una izquierda más allá del mito liberal.

Bajo la segunda presidencia de Juan Domingo Perón y en un clima político-cultural que asumía como sofocante, Portantiero buscó alternativas: poco antes de cumplir dieciocho años, en 1952, se afilió a la Federación Juvenil del Partido Comunista Argentino (PCA).² Si una figura resultó gravitante en su derrotero político-intelectual partidario, esa fue la de Héctor P. Agosti, que paulatinamente se convirtió en el intelectual

2 Perfiles político-intelectuales de Portantiero han sido trazados por Burgos (2004), Hilb (2009: 13-31), Altamirano (2011: 171-209) y Casco (2016).

más importante y requerido del Partido pero también, “a pesar” de su condición comunista, en una figura genuinamente reconocida por la intelectualidad liberal-democrática.³ Siempre a caballo entre dos mundos, esto es, entre el campo cultural con sus valores y criterios sobre la excelencia intelectual y el ámbito del Partido con sus principios de autoridad y prescripciones, Agosti intentó renovar la política cultural comunista, lo que le valió frecuentes tensiones con una dirección partidaria estrechamente ligada al Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS). En su calidad de Secretario de Cultura del PCA, Agosti ofició como maestro de jóvenes intelectuales que se acercaron al Partido en los años cincuenta. Tuvo una particular sensibilidad por el “Negro”, al que introdujo en la cultura italiana y, específicamente, en el pensamiento de un mártir del comunismo italiano: Antonio Gramsci con quien Portantiero establecerá una relación intensa. Agosti tenía admiración por la cultura italiana de posguerra y particularmente por su herética tradición comunista que se mostraba como la corriente más distante del centro moscovita luego del XX Congreso del PCUS (1956). Tal admiración —que constituía una herejía para la dirección comunista local— sedimentó como un insumo crítico de primer orden entre las nuevas camadas que buscaban renovar las mediaciones entre política y cultura; entre intelectuales y pueblo-nación.⁴

Como parte de la apertura a la cultura italiana, Agosti impulsó a través de editorial Lautaro (cercana al comunismo local

3 Para un itinerario de Héctor Agosti, ver Schneider (1994); para un derrotero centrado en sus aporías y desgarramientos como intelectual de Partido, ver Acosta (2010), Petra (2017). Un análisis más comprensivo del rol de Agosti en el seno del comunismo argentino es suministrado por Masholder (2014).

4 En la revista *Nueva expresión*, de una efímera vida, (con sólo dos números en 1959) que Portantiero dirigió junto con Héctor Bustingorri y Mario Jorge De Lellis, se vislumbra la atracción por la cultura italiana, en particular por su narrativa —la de Alberto Moravia, Cesare Pavese, Elio Vittorini y Vasco Patrolini— y por su cine neorrealista.

aunque no estrictamente oficial), la primera traducción en 1950 de *Lettere dal carcere* de Antonio Gramsci y luego, entre 1958 y 1962, cuatro de los seis cuadernos carcelarios gramscianos. Portantiero acompañó esta última iniciativa y reseñó el cuaderno *Literatura y vida nacional* en el número 58 (julio-agosto, 1962, pp. 121-122) para la revista partidaria *Cuadernos de Cultura*. En reiteradas ocasiones, como en la Primera Reunión de Intelectuales Comunistas (celebrada finalmente en septiembre de 1956), Agosti sugirió la fecundidad del pensamiento gramsciano para el examen concreto y original de los fenómenos argentinos. También solía marcar la afinidad entre la caracterización de la historia italiana efectuada por el PCI y los problemas argentinos: ante una burguesía vernácula timorata, el terreno cultural y el papel de los intelectuales eran decisivo para la unificación de la nación en una clave popular y sustituir los resabios feudales.

Estas intervenciones e iniciativas editoriales comandadas por Agosti, son posibles situarlas en el cambio morfológico del espacio intelectual comunista a fines de los cincuenta. Junto al tradicional modelo de intelectual *de* partido que servía como blasón de legitimidad, emergía una nueva especie exigida por las filas juveniles: el intelectual *en el* partido, dispuesto a reclamar un rol específico en la elaboración de la estrategia de la organización (Bulacio, 2006). Agosti buscó articular y canalizar en torno a su figura una respuesta capaz de superar el tratamiento administrativo e instrumental con el que la dirección solía tratar el vínculo entre intelectuales y partido. Así introdujo a Portantiero en la redacción de *Cuadernos de Cultura*, donde ofició de una suerte de Secretario de Redacción.⁵ Poco tiempo después, en febrero de 1961, también a

5 En el núm. 50 (noviembre-diciembre de 1960), Portantiero escribió un artículo que respondía a las urgencias partidarias: cuestionar las nuevas variantes dentro de la izquierda surgidas hacia fines del cincuenta que eran tildadas despectivamente bajo el rótulo de "neoizquierda".

pedido de Agosti, Portantiero se incorporó a la revista *Che* (de nueve números entre octubre de 1960 y noviembre de 1961). La revista dirigida por Pablo Giussani, se transformaba a partir de su núm. 7 (febrero de 1961), aunque sin pronunciarlo, en un proyecto compartido entre la tendencia izquierdista del Partido Socialista Argentino y el PCA. Decidida a escapar de la encerrona producida por el desencuentro entre la izquierda y el movimiento popular, la publicación impugnaba los ejes a partir de los cuales se desarrollaba la política desde 1955 y pretendía forjar un camino para el socialismo argentino que encontraba en la Revolución Cubana una referencia insoslayable (Tortti, 2014).

En el núm. 10 de la revista *Che* (abril de 1961), Portantiero fue mencionado como miembro de la redacción. En virtud de su oficio periodístico, viajó como corresponsal de la revista a Cuba en mayo de 1961, pocas semanas después de la invasión norteamericana a Playa Girón. Además de realizar una crónica en la que sobresalía la experiencia de resistencia popular a la invasión imperialista y la euforia ante “la primera derrota del imperialismo norteamericano en América Latina”, Portantiero entrevistó a Ernesto *Che* Guevara y a Raúl Castro. De conjunto, el relato mostraba la viabilidad del socialismo en nuestro continente, la admiración por la gesta cubana y por su dirección política (Portantiero, 1961a; 1961b). Es posible leer su descripción como una crítica a la dirección comunista en un doble sentido: por un lado, mostraba la audacia de los líderes cubanos y su estrecha unidad con el pueblo; por otro, colocaba en crisis a los códigos soviéticos que en su concepción etapista de la revolución para los países periféricos terminaban por disociar las tareas de liberación nacional de las socialistas. La intervención del autor ocurría en un escenario político signado por la creciente estructuración de una nueva izquierda que se mostraba distante de la izquierda tradicional, de las posturas liberales como de la

ortodoxia peronista (Terán, 1991). En el caso particular del comunismo, la línea de pensamiento que propugnaba la “defensa de la cultura” ante la barbarie fascista-peronista desde una matriz liberal, mostraba sus límites y era crecientemente impugnada.

La intensidad del vínculo con Agosti que llegó a los límites del plagio, como reconoció más tarde Portantiero, se vislumbró en su primer libro: *Realismo y realidad en la Narrativa Argentina* de 1961 (editado por Procyón, una de las editoriales oficiosas del PCA). El nudo central del ensayo se hallaba en su diagnóstico: la escisión entre intelectuales y sociedad nacional, el desajuste entre cultura y nación. El autor se preguntaba por las causas de esta fractura y ahondaba en una clásica temática gramsciana y agostiana: la formación histórica de los intelectuales. La literatura suministraba el terreno para ilustrar y exponer su argumento. En su análisis, Portantiero tomó distancia de los reduccionismos sociologizantes de la tradición comunista en torno a la literatura, para apoyarse, de manera original, en las formulas teóricas del filósofo italiano Galvano della Volpe y, en general, en la nueva crítica marxista italiana (Petra, 2017).

Derrocado el peronismo en 1955, el hiato entre intelectualidad y pueblo era una cuestión tan reiterada como sensible. El maestro de Portantiero ya había dinamizado este asunto en distintas contribuciones pero fundamentalmente en dos libros publicados en 1959: *Nación y Cultura* y *Mito Liberal*. Allí, Agosti realizó una crítica al liberalismo local, a su *intelligentsia* (expresada por la revista *Sur*, el suplemento cultural de *La Nación*, o escritores como Jorge Luis Borges). Esta elite poseía tanta vocación cosmopolita como desarraigado con el pueblo-nación. Propensa a alinearse con el poder terrateniente, la burguesía local no había fundado una intelectualidad orgánica a sus preceptos y parecía incapaz de dinamizar una revolución democrática.

Portantiero seguía estos lineamientos agostianos en su libro, ubicando la frustrada revolución democrática y nacional como parte de las razones de que la intelectualidad estuviese enajenada del pueblo-nación. Sin embargo, asomaban algunos puntos de rupturas y de radicalización del equilibrio dispuesto por Agosti. Estos puntos no eran nada más que grietas en su vínculo discipular. Más bien, eran los prolegómenos de la ruptura con su partido.

En *El mito liberal* (1959) Agosti había distinguido entre una tradición liberal y otra democrática en la historia argentina. Con esta última se identificaba, mientras que atribuía a la liberal una complicidad con la condición dependiente del país. Sin embargo, Agosti no cortaba amarras rotundamente con el filón liberal. A sus ojos, ésta guardaba una herencia digna de consideración (como leyes o políticas progresistas que contaban en su haber) y era posible aún recorrer un camino común entre liberales y comunistas dada la etapa democrática burguesa de la revolución que prescribía el Partido. Con todo, Agosti instaba a un juicio cauteloso y matizado respecto al liberalismo dado que algunas de sus vertientes dinamizaban líneas de continuidad con la tradición emancipatoria de Mayo de 1810. En Portantiero el juicio sobre la tradición liberal, en cambio, era tajante. El liberalismo que había extendido tempranamente su hegemonía a las filas del socialismo y al anarquismo, estaba entre las causas principales del destierro intelectual:

La inserción del marxismo en la problemática intelectual argentina es tardía. La sofocó desde un principio la vigencia tirana de la tradición liberal, que envolvió a socialistas y anarquistas, hasta transformarlos en prisioneros, en tantos casos voluntarios, de la cultura dominante. Falto de una orientación elaborada, el “progresismo” de nuestras capas medias intelectuales

no pudo estructurarse sino a saltos, en medio de confusiones y vacilaciones (1961c: 70–71).

Portantiero aseguraba que el peso del liberalismo en la cultura nacional implicó el retraso en la implantación del marxismo y, por lo tanto, privaba al progresismo intelectual vernáculo de un punto de referencia que lo dotara de cohesión y continuidad. Encontraba significativas diferencias con el caso italiano, donde Gramsci había introducido la problemática marxista en el seno de la cultura italiana y, al mismo tiempo, tomado distancia del linaje liberal, por lo que las nuevas generaciones tenían un punto de anclaje para vincularse productivamente con su pueblo-nación.

En *Realismo y realidad...* dos fenómenos significativos ilustraban la cisura entre intelectuales y masas: la Reforma Universitaria de 1918 y el peronismo. Ambos objetos habían sido ya tratados en un breve artículo de Portantiero en el núm. 29 de *Cuadernos de Cultura* (mayo de 1957). Es posible establecer un hilo común de la reflexión del autor entre fines de los años cincuenta hasta, como se verá, fines de los sesenta, pasando por su mencionado libro en 1961: la reforma y el peronismo contenían la explicación de la fractura entre la intelectualidad y el pueblo-nación. El primero, que contaba con una larga saga de lecturas, entre ellas del propio Agosti, había engendrado una renovación en la intelectualidad progresista, pero al no contar con puntos de anclaje que le diesen sentido y estructura, terminó preso del liberalismo antinacional y antipopular. El segundo, el peronismo, con su irrupción en la escena política, condujo a la intelectualidad “progresista” a refugiarse en el liberalismo. La incompreensión de este acontecimiento llevó a claudicar ante la antinomia liberal: se trataba de un capítulo más en la lucha de la “civilización” contra la “barbarie” en el plano nacional; un fenómeno que en el plano internacional se proyectaba en la lucha de la civilización

contra el fascismo. Pero para Portantiero era preciso sortear tal antinomia, en el contexto político-cultural de los años sesenta signado por una novedad: la crisis del pensamiento liberal de las elites. La literatura de ésta ya no coincidía con la realidad desatada por el hecho peronista: “Había un crecimiento objetivo de nuevas fuerzas en el país, para el cual el liberalismo no podía ser dato ni respuesta” (Portantiero, 1961c: 71).

En poco tiempo se produciría su ruptura con el PCA. Los influjos de la crisis del comunismo post XX Congreso del Partido Comunista (1956), la polémica chino-soviética desde fines de los años cincuenta, las evidentes limitaciones del comunismo local a la hora de interpretar cabalmente al peronismo y, ante todo, la nueva oleada proveniente de la Revolución Cubana, que recientemente había asumido su condición socialista (1961), fundamentaban un escenario proclive a la radicalización político-intelectual. Entre 1963 y 1964, Portantiero encabezó una fracción comunista disidente que encontraba en el maoísmo, y no en el centro moscovita, su principal referencia. La fracción tenía base en el movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires. Se autodenominaba Vanguardia Revolucionaria e, informalmente, “fracción portanterista”.⁶

El *jury* no tardó en llegar. A mediados de 1963 concurren autoridades partidarias para “enjuiciar” a Portantiero,

6 Los documentos firmados con la autoría colectiva de Vanguardia Revolucionaria, a principios de 1963, “Bases para la discusión de una estrategia y una táctica revolucionaria” y “Los Comicios del 7 de Julio y las perspectiva de la izquierda”, contenían una visión estratégica disímil a la dirección política del PCA. También puntos críticos de Portantiero respecto a la orientación del PCA pueden encontrarse en su contribución al primer número de la revista cordobesa *Pasado y Presente* (abril-junio de 1963): en el convulsionado escenario abierto con el derrocamiento de Frondizi, el PCA optaba por el triunfo de la fracción más progresiva de los militares (los *azules* sobre los *colorados*), mientras Portantiero proponía una salida proletaria ante una coyuntura que caracterizaba de “crisis revolucionaria”.

entre ellas, el propio Agosti. Sin embargo, la decisión del autor ya estaba tomada. La crisis de Portantiero con el partido abarcaba también a su lazo discipular. Agosti permaneció dentro del partido. Su desvinculación expresaba un descontento agudo entre las franjas juveniles del partido y una sensibilidad generacional por una nueva izquierda más radical y de marcado signo antiliberal.⁷ Tal orientación condujo a Vanguardia Revolucionaria al compromiso con la fallida experiencia del Ejército Guerrillero del Pueblo (EGP) entre 1963 y 1964 conducido por Jorge Massetti en la provincia Salta y animada por los planes político-militares de Ernesto Guevara. Luego de la disolución de Vanguardia Revolucionaria, Portantiero se acercará al Movimiento de Liberación Nacional (MLN) liderado por Ismael Viñas que simpatizaba con el populismo.

Un capítulo del clivaje entre intelectualidad y pueblo-nación: la Reforma Universitaria

Entre 1964 y 1966, Portantiero rendirá veinte materias para obtener el título de licenciado por la Universidad de Buenos Aires (UBA) en una de las disciplinas más dinámicas de los años sesenta: Sociología (Blanco, 2006). También en 1966 obtuvo por concurso el cargo de ayudante de la cátedra Sociología Sistemática del Departamento de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA, cuyo titular

7 Ya alejado del Partido, Portantiero, desde las páginas de la revista *Pasado y Presente*, no dejará dudas sobre aquello que insinuaba en su primer libro y saldará cuentas con la perspectiva política e historiográfica comunista de Benito Marianetti, al criticar su libro *Argentina, realidad y perspectivas* (Portantiero, 1964a). Entre otras aristas, impugnaba su justificación de la participación comunista en la Unión Democrática y la mera explicación del peronismo como un capítulo más de la lucha "entre el dualismo civilización y barbarie, transfigurado en 'democracia' y 'naziperonismo'" (p. 85), desestimando así las razones históricas vernáculas del fenómeno.

era Miguel Murmis. Ante la intervención universitaria de la dictadura de Onganía en julio de 1966, Murmis se alejó de la Facultad, pero Portantiero que ocupaba la segunda línea en la jerarquía profesoral, permaneció en la unidad académica hasta 1974.

Uno de los sitios de refugio de la intelectualidad crítica ante la intervención de las universidades fue el Instituto Di Tella. Desde este nuevo lugar, Murmis —quien provenía de la izquierda universitaria socialista— invitó a Portantiero a incorporarse al Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) del Instituto, por ese entonces comandado por Gino Germani, para colaborar en un proyecto sobre el peronismo. Siguieron las pretensiones científicas germanianas pero le adosaron un arsenal teórico de matriz marxista. En 1968 publicaron en forma de documentos de trabajo del Instituto Di Tella, *Crecimiento industrial y alianza de clases en Argentina (1930–1940)* y, un año después, *El movimiento obrero en los orígenes del peronismo*. Por iniciativa de José Aricó, ambos documentos fueron publicados en formato de libro por la editorial Siglo XXI en 1971 bajo el título *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. La cuestión peronista era abordada por Portantiero como parte del histórico clivaje entre intelectuales y pueblo–nación, es decir, su cabal interpretación era una tarea de suma importancia para el proyecto socialista y su arraigo nacional.⁸ Su correcta lectura debía alejarse, según Portantiero, de la interpretación canónica hecha por Gino Germani —la cual se articulaba con las lecturas de la vieja izquierda— como de las efectuadas por intelectuales de la

8 La preocupación por el hiato entre la izquierda y las masas animó, una y otra vez, la reflexión de Portantiero a mediados de los sesenta. El asunto puede rastrearse en el primer escrito luego de la ruptura con el comunismo, publicado a inicios del 1965 en el órgano de Vanguardia Revolucionaria, *Táctica* (de sólo un número) (1964b); o en la contribución a fines de 1965 para la revista *Nueva política* (también de sólo un número), cuyo Consejo de Redacción estaba integrado, entre otros, por Ismael Viñas y miembros del Movimiento de Liberación Nacional.

izquierda nacional que solían homologar e identificar peronismo y socialismo.⁹

Prácticamente en paralelo al estudio del peronismo, Portantiero se concentró en el estudio de la Reforma Universitaria. En enero de 1971, el autor publicó en Italia —con traducción de Marcelo Ravoni y Gianni Guadalupi— *Studenti e rivoluzione nell' América Latina. Dalla "Reforma Universitaria" de 1918 a Fidel Castro*, que correspondía a la serie *I gabbiani* de la editorial milanesa, ligada al Partido Comunista Italiano, Il Saggiatore. El libro se componía de un largo ensayo introductorio firmado por Portantiero en mayo de 1969 con ocho apartados, al que le sucedían dos apéndices: el primero, "Documenti", de unas treinta páginas, compilaba manifiestos estudiantiles argentinos, mexicanos y cubanos; el segundo, "Testimoninze", de casi sesenta páginas, reproducía cuatros documentos de líderes latinoamericanos y del movimiento estudiantil en distintos momentos históricos: Julio Antonio Mella (de 1925), Aníbal Ponce (de 1927), Víctor Raúl Haya de la Torre (de 1928), Fidel Castro (de 1969). De este modo, Portantiero analizaba la Reforma Universitaria en su ensayo introductorio y le adosaba una serie de crónicas y documentos ligados a la experiencia del movimiento reformista en América Latina.

La actualidad de la intervención de Portantiero era contundente. Su ensayo firmado en mayo de 1969 tendía a coincidir con las jornadas protagonizadas por el movimiento estudiantil en el *Cordobazo* y en otras provincias como Tucumán, Santa Fe o Corrientes que fueron brutalmente

9 En un breve artículo publicado en la revista *Los Libros* (noviembre 1969), Portantiero se abocó a criticar dos polos en la interpretación del peronismo: por un lado, una izquierda liberal que perseguía los códigos germanianos; del otro, el nacionalismo de izquierda que a través de Rodolfo Puiggrós o Gonzalo Cárdenas dibujaban la preexistencia de "nuevos obreros" como agentes no contaminados por ideas foráneas o viejas estructuras europeizadas para explicar la gravitación del peronismo en los años cuarenta.

reprimidas por la dictadura de Onganía. También con los innumerables rebeliones estudiantiles en Europa y América a fines de los sesenta: en Norteamérica se asistía a un masivo rechazo a la aventura militar en Vietnam; el Mayo francés fue simultáneo a un sinnúmero de protestas en Europa occidental; la gravitación juvenil en la denominada *Primavera de Praga* que pretendió ensayar un comunismo con rostro humano; el imponente movimiento estudiantil mexicano, ferozmente reprimido en la Plaza de Tlatelolco; *Passeata dos Cem Mil* por las calles de Río de Janeiro. En Italia, entre septiembre y diciembre de 1969, como corolario del ambiente político del sesenta y ocho, estallará el denominado *Autunno Caldo* (*Otño Caliente*) que conmoverá al país a través de la unidad de protestas obreras y agitaciones estudiantiles. A través de su ensayo Portantiero pretendía mostrar al público italiano que la ascendente protesta estudiantil en Europa guardaba algunos puntos de encuentro con las revueltas estudiantiles en la región latinoamericana. Posiblemente el “título original” que Portantiero había pensado para el libro era *Medio siglo de revolución estudiantil*, tal como aparece en la página cuatro de la edición italiana. Denotaba la voluntad por rastrear los antecedentes de la gesta estudiantil en la Reforma Universitaria e insinuar la actualidad de su ciclo. Además Portantiero, como parte del discurso tercermundista tan presente en la época, mostraba a la izquierda italiana que América Latina era el nuevo sitio histórico de las revueltas y contaba con una vasta historia.

El trabajo de Portantiero sobre la Reforma Universitaria formaba parte de su contribución a una historia del derrotero de los intelectuales argentinos —y latinoamericanos— capaz de explicar las desventuras del vínculo entre la intelectualidad crítica y el pueblo-nación. Éste es el filón típicamente agostiano/gramsciano que estructuró la labor de Portantiero y envolvió su escrito. Aludió al revolucionario sardo en solo

una ocasión en su largo ensayo introductorio, pero la cita daba cuenta de las claves del proceso:

La burguesía no consigue educar a sus jóvenes (luchas de generaciones) y los jóvenes se dejan arrastrar culturalmente por los obreros y al mismo tiempo se hacen o tratan de convertirse en jefes (deseo “inconsciente” de realizar la hegemonía de su propia clase sobre el pueblo) pero en las crisis históricas vuelven al redil (Gramsci citado en Portantiero, 1971: 106).

La cita no era nueva. Ya en el artículo de mayo de 1957 en *Cuadernos de Cultura* ante la certeza del surgimiento de una nueva generación literaria preocupada por la cuestión nacional y el arraigo popular, Portantiero había recurrido al mismo pasaje gramsciano a fin de marcar los límites del vanguardismo pequeño burgués.¹⁰ Pregonaba, siguiendo a Gramsci, que el paso hacia la clase progresiva, su integración con ella debía ser raigal, no literario. Pero al escribir aún en los confines del aparato partidario, el futuro sociólogo sugería una mediación inexorable que permitía canalizar de manera solvente al entusiasmo juvenil: “Cabe anotar aquí que la única agrupación política capaz de eliminar naturalmente de su seno la discordia entre ‘viejos’ y ‘jóvenes’ es el Partido Comunista” (1957: 42). Años más tarde, el propio Portantiero

10 La contribución fue celebrada desde las páginas de *Contorno* por Ismael Viñas en el artículo “Orden y Progreso” de abril de 1959 consagrado a pasar revista por la situación de las izquierdas vernáculas que deambulaban entre la desorientación, el escepticismo, la irritación y la ira. Para Ismael Viñas, Portantiero apoyándose en Gramsci iluminaba la ilusión de la Reforma Universitaria que persistía entre las clases medias: llegar a dirigir a un proletariado que “sólo sería nuestra masa de maniobra” (1959: 22). El acercamiento de Portantiero a los hermanos Viñas, también puede encontrarse en el libro *Realismo y Realidad...* donde dedicó varias páginas elogiosas a David Viñas cuyas novelas solían insistir sobre los límites de la rebeldía entre los sectores de la pequeña burguesía (Rinesi, 2018).

experimentará los límites del Partido para eliminar naturalmente tal discordia.

Para una sociología crítica con pretensiones científicas, el análisis de la Reforma requería, según Portantiero, la discriminación de variables específicas para cada país, capaces de indicar el grado de desarrollo económico, social y político de las distintas sociedades latinoamericanas por las que la Reforma se propagó. En la Argentina, donde la Reforma alcanzó en un proceso conflictivo y contradictorio su plenitud como realización típicamente universitaria, el autor articuló la explicación de un proceso continental de movilización de la clase media —que por ejemplo, ganaba posiciones y acceso al sistema educativo y bregaba por su participación política en disputa con las oligarquías— con procesos específicos ligados a la irrupción del yrigoyenismo. A través de la reforma electoral de 1912, un nuevo sector había alcanzado la integración política e inició un ciclo marcado por la ampliación de la participación —finalizado en 1930, con el primer gobierno de facto, que derrocó a H. Yrigoyen—. En estas demandas e irrupción de la clase media frente a una oligarquía opuesta a la modernización, se gestó la Reforma Universitaria.

En un principio, para Portantiero, los objetivos del movimiento estudiantil reformista argentino fueron tímidos: las demandas se limitaban a cuestiones gremiales movidas por adecuar la universidad monacal de Córdoba a la altura de las tendencias de la Universidad de Buenos y la de La Plata. De ahí que los estudiantes cordobeses establecieran un frente común con profesores liberales y laicos. Pero Portantiero subrayaba los límites del liberalismo: los profesores liberales no resistieron la presión ejercida por el aparato monacal y la primera alianza se desestructuró. Así el movimiento que había comenzado con una retórica “arielista” y se mostraba carente de una ideología sólida, se

fue radicalizando al advertir la cobardía liberal y la imposibilidad de derrotar pacíficamente en la universidad a los restos de la vieja oligarquía. En el curso de su lucha, los estudiantes extrajeron una enseñanza decisiva: sólo alcanzarían sus reclamos a través de alianzas extra-estudiantiles. A medida que el movimiento estudiantil trasladaba sus reivindicaciones a la calle, ensanchaba su programa. Se convertía así en un eslabón, el más detonante, del movimiento político-general. Los estudiantes tejieron alianzas con la Federación Obrera de Córdoba, con el Partido Socialista Internacional —antecedente del PCA—, con el Partido Socialista (PS) y con otras figuras significativas —desde socialistas hasta liberales y anticlericales— que prestaron su apoyo a los estudiantes: José Ingenieros, Alejandro Korn, Alfredo Palacios, Manuel Ugarte. Así el sector más avanzado de la contraelite cultural argentina alentaba la batalla contra los resabios eclesiásticos en la ciudad monacal. Esta requerida solidaridad exterior se tradujo, además, en un rasgo saliente del movimiento reformista: su proyección continental, su destino latinoamericano común.

Para Portantiero, la Reforma fue la mayor escuela ideológica de los sectores avanzados de la pequeña burguesía dispuesta a enfrentar a la oligarquía. Estuvo atravesada, desde su inicio, por dos tendencias: aquella que confinaba al movimiento a un proyecto de cambio para la universidad, y la que empezaba a suponer que sin reforma social no podía haber una auténtica Reforma Universitaria. El movimiento estudiantil cordobés deambuló entre ambas tendencias, pero analizado a la distancia, Portantiero concluyó que la preeminencia estuvo en manos de la primera. Su aseveración coincidía con su cita de Gramsci: la pequeña burguesía, sus nuevas camadas, pretendían convertirse en dirección del proletariado, pero, finalmente, volvían al redil. Así, luego de varios meses de lucha y apoyado, entre

otros, por el radicalismo yrigoyenista, el movimiento estudiantil lograba un triunfo contra el clericalismo que Portantiero calificó, parafraseando a Gramsci —aunque sin mencionarlo—, como *kulturkampf*, es decir, una lucha cultural, teñida por reclamos de americanismo anticosmopolita y de solidarismo social (1971: 51).¹¹ Con evidentes aires gramscianos, para Portantiero la Reforma constituyó un intento exasperado por producir una “reforma intelectual y moral” que terminó planteándose sólo como una oposición a la cerrada hegemonía eclesiástica, y no fue más lejos. Si bien es cierto que el movimiento estudiantil atravesó momentos de “maduración crítica” en los que predominó la concepción de la Reforma Universitaria como un capítulo de la reforma social y se alejó del “liberalismo humanizante”, no logró consolidar una alianza perdurable con el ámbito extrauniversitario.

En Argentina, según el autor, donde el aspecto específicamente universitario de la Reforma había alcanzado su mayor despliegue, la izquierda acompañó al reformismo entre 1918 y 1923, así como a su marca antiimperialista. Al interior del movimiento universitario, los militantes marxistas, muy escasos por entonces, no buscaron diferenciarse todavía del radicalismo pequeño burgués que le otorgó un tono ideológico al proceso. Fue recién después de 1923 cuando la Reforma se politizó e incluso intentó formar un partido político —el Partido Nacional Reformista, en 1927— que afloraron las divergencias con el “clasismo” de izquierda. Sintéticamente, desde el filón comunista le cuestionaron tanto el “vanguardismo” implícito en su exaltación de la épica juvenil —que conducía a pretender reemplazar al proletariado— como

11 Sería de interés indagar si tal nominación de la reforma, no guarda deudas también con el artículo del erudito filósofo Carlos Astrada (1923) que tempranamente calificó al movimiento reformista como *kulturkampf* y reparó en sus efectos culturales sobre el dogmatismo católico cordobés.

su escasa vocación por vincularse con la clase obrera. Así, a sus ojos, el reformismo no superaba los límites pequeños burgueses y se restringía a un gremialismo universitario. Ante posiciones de esta índole los reformistas encontraron un mejor lugar en el histórico y liberal PS —con gravitante representación parlamentaria, inserción en el movimiento sindical y vasta historia— que en el “clasista” e incipiente PCA (Tortti y Celentano, 2014).

El PS, siempre desapegado de la lucha antiimperialista y de perfil liberal, no ofrecía un terreno para la radicalización y propagación del movimiento reformista, que fue decantando hacia una disputa netamente universitaria. En este Partido, la cuestión nacional había quedado sumergida debajo de una abstracta “cuestión social” planteada en términos solo del puro reformismo parlamentario. Portantiero reivindicaba a aquellas figuras del PS, como Manuel Ugarte, que intentaron atender a la cuestión nacional y fundar un socialismo popular a principios del siglo XX pero que terminaron expulsadas o desplazadas.

Según el autor, el reencuentro entre el reformismo y la izquierda recién se produciría a mediados de los años treinta, como consecuencia del avance del fascismo que desembocaría en el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Esta reconciliación no asumiría tintes antiimperialistas sino que se dirimió bajo una “coalición antifascista” que, en nombre de la lucha por la democracia, aceptaba la unidad con los sectores liberales. Para Portantiero, esta unidad implicó un abdicación respecto del original antiimperialismo de la Reforma, lo cual derivaría en su posterior oposición a los populismos latinoamericanos —entre ellos, el peronismo—, sospechosos de simpatía por el Eje. Así, en su periplo, el reformismo en Argentina terminó subsumido al liberalismo.

La Revolución Cubana como faro. Por el reencuentro entre intelectualidad y pueblo-nación

El análisis de la Reforma de Portantiero no se restringía a la Argentina. El ensayo también comprendía sus consecuencias para la región latinoamericana. Aunque el proceso político asumió distintas formas, para el autor se bifurcó, tempranamente, en dos corrientes enfrentadas: los movimientos populares antiimperialistas y el marxismo cosmopolita (representado entonces básicamente por los grupos ligados a la III Internacional, doblemente abrumados por la discusión interna en la Unión Soviética y por el aislamiento con las masas populares de sus países). Así, entre 1922 y 1928, la Reforma se polarizó en un ala antiimperialista ligada a las clases medias y al reformismo (el caso ejemplar fue la Alianza Popular Revolucionaria Americana —APRA— en Perú), y otra comunista que no consiguió pensar lo nacional.

La cuestión nacional antiimperialista y la cuestión social —nación y socialismo— se escindían. Para Portantiero Cuba fue la excepción. A diferencia del resto de los países latinoamericanos, donde el antiimperialismo y el socialismo carecieron de articulaciones, la Reforma, aunque en un intrincado proceso, encontró su conjunción. En su último apartado del ensayo, “De Mella a Fidel”, Portantiero expuso la razones de esta originalidad. Las tradiciones que animaron la liberación del colonialismo español en Cuba dibujaban una constelación ideológica más compleja que en el resto de los países: José Martí, conocedor del pensamiento de Marx, trabajó por la liberación del yugo español junto con los incipientes grupos socialistas. Al igual que en Perú, la Reforma Universitaria implicó una inmediata preocupación por ensanchar y proyectar al movimiento estudiantil hacia otros sectores sociales. Pero al haber sido Julio Antonio Mella —líder del

proceso— quien fundó posteriormente el PC Cubano, el comunismo fue el principal heredero de la Reforma.

Según Portantiero, Mella concentraba, además, el encuentro del comunismo con el nacionalismo democrático liderado por Martí. El socialismo y la cuestión nacional tuvieron en Cuba una precoz articulación. Para Mella, la Reforma no debía afincarse sólo en el plano universitario —como sucedió en Argentina—, pero tampoco extenderse como una tentativa “vanguardista” de la pequeña burguesía sobre las clases populares (como APRA). Era el proletariado quien debía contar con la hegemonía en una revolución democrática. Así, la Reforma en Cuba se apoyó en las tradiciones locales y nacionales del socialismo, y estaba dispuesta a volverse popular, a fundirse con el proletariado. Aunque en la isla también la Reforma tuvo su momento de reflujo, la aparición del Movimiento 26 de Julio en 1953 bajo la guía del líder estudiantil Fidel Castro, recuperó esta tradición y dinamizó “la continuidad entre presente y pasado”. Castro prosiguió a Mella, y encarnó así la síntesis de una doble perspectiva que en la historia del continente marchaba desencontrada luego de Reforma: el nacionalismo democrático de los primeros apristas y el socialismo abstracto de los primeros marxistas.

Si bien Portantiero reconocía las particularidades de la conformación política e ideológica de Cuba, su Revolución, tan admirada por la nueva izquierda y por el propio autor en los años sesenta, marcaba el camino correcto para la intelectualidad argentina: de las clases medias podía surgir un grupo coherente capaz de ligarse con un movimiento popular y radicalizarlo.¹²

12 Portantiero prosiguió el argumento sobre la experiencia cubana en la segunda etapa de la revista *Pasado y Presente* (1973a). En el segundo número, dentro de la sección titulada “Textos”, el “Negro” introdujo un inédito documento de Cooke de mediados de 1961, preparado en Cuba para Fidel Castro: “Apuntes para una crítica del reformismo en la Argentina”. Este documento constituía una radical impugnación al liberalismo del PCA. En su presentación, Portantiero subrayaba

El séptimo apartado “Studenti e populismo”, prestaba un análisis de la historia nacional reciente, en estricto, de la oposición del movimiento estudiantil al movimiento popular encabezado por Perón —desde el golpe de junio de 1943 hasta su derrocamiento de 1955— en vistas a introducir un balance distinto, capaz de sentar las bases del reencuentro entre el movimiento universitario y el movimiento nacional popular con que se identificaba la clase trabajadora. El autor atribuía gran parte del desencuentro entre ambos a los enfrentamientos que, al calor de la disputa fascismo–dictadura, venían desarrollándose entre el régimen militar y el movimiento estudiantil. En sintonía con *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, Portantiero buscaba renovar las claves de análisis del movimiento peronista en el arco de la izquierda: más allá de cierta influencia del fascismo sobre la “ideología populista”, su rasgo central residía en su capacidad de poner en movimiento “energías nacionales y populares”; en la irrupción de una clase obrera que rompía los equilibrios políticos preexistentes. Así, el movimiento presentaba importantes diferencias respecto a los fascismos europeos. Con tintes gramscianos, aunque también con una retórica agostiana, argüía que el peronismo constituía un “movimiento nacional popular” surgido de una peculiar alianzas de clases. Encabezado por oficiales nacionalistas, portavoz del desarrollo con un proyecto de crecimiento autónomo, aunque limitado, y apoyado por sectores propietarios y por la enorme mayoría

la preocupación que lo perseguía: la viabilidad de la corriente socialista se afincaba en el terreno nacional–popular. Cuba era el ejemplo de esta fusión y, según el autor, Cooke también lo había registrado. Similar orientación puede vislumbrarse tanto en las sucesivas editoriales de *Pasado y Presente* como en el largo artículo de Portantiero (1973b) publicado en el primero número que dejaba entrever una posible salida progresiva por parte del gobierno de Cárpora al “empate hegemónico” entre el bloque encabezado por la fracción monopolista del capital y aquel encabezado por los intereses de los trabajadores fabriles.

de los trabajadores, se oponía a las viejas clases beneficiarias del esquema librecambista.

Al no correrse de la identificación de Perón con el fascismo, el movimiento reformista atendió sólo sus propias reivindicaciones y optó —como la izquierda “abstractamente clasista”— por aliarse con el “bloque liberal conservador”, opositor a Perón. La tradición de la Reforma Universitaria y el movimiento estudiantil eligieron el liberalismo. Así, el Reformismo ni siquiera valoró los efectos “socialmente democratizantes” dirigidos al ámbito universitario que resolvían sus reivindicaciones sociales: la supresión de aranceles, la eliminación del examen de ingreso, el aumento de la matrícula o la creación de la universidad obrera. Portantiero se apoyaba tanto para subrayar los efectos progresivos del gobierno peronista en materia universitaria como en la necesidad de revisar la postura del reformismo, en el principal referente del Movimiento de Liberación Nacional y antiguo miembro de la revista *Contorno*: Ramón Alcalde.

Las cargas del balance y del desencuentro de la intelectualidad con el proletariado, recaían excesivamente sobre el movimiento estudiantil que era llamado a romper con su liberalismo y reencontrarse con el pueblo–nación. Aplicando una similar matriz maoísta a la crítica que le propinó al PCA a principios de los sesenta, instaba al movimiento estudiantil a divisar la contradicción fascismo–antifascismo para interpretar al peronismo como secundaria, siendo la principal la desplegada entre este movimiento nacional popular contra la oligarquía vernácula. El autor cerraba el apartado llamando a un “examen de conciencia” del movimiento reformista para desandar sus pasos, desapegarse del liberalismo, atender al tibio antiimperialismo del peronismo y, sobre todo, a la identificación política del proletariado con este movimiento. El socialismo no podía continuar descansando en abstracciones imbuidas de liberalismo, sino que debía

arraigarse en la nación, en sus movimientos populares; debía replantearse la unidad obrero–estudiantil, prosiguiendo así los aspectos más radicalizados de la Reforma. La adhesión de franjas y organizaciones estudiantiles al peronismo hacia fines de los años sesenta —lo que Hernández Arregui denominaba la “nacionalización del estudiantado”— expresaba un dato histórico novedoso, dada la tradicional oposición estudiantil al régimen peronista (Dip, 2017). Portantiero pretendió ahondar esta tendencia bajo un supuesto que en pocos años ingresaría en abierta crisis: el peronismo era un sustrato de experiencia popular sobre la cual la identidad socialista podía dirimirse; existía una posible continuidad entre movimientos nacional-populares y socialismo.

A modo de cierre

En sintonía con sus producciones previas, el fenómeno de la Reforma Universitaria fue aprehendido por parte de Portantiero a partir de una inquietud: la escisión entre la intelectualidad y el pueblo-nación. El devenir de la reforma, como del peronismo, resultaban dos momentos centrales en la explicación del desgarramiento de la intelectualidad local. Su revisión, además, guardaba un trasfondo estratégico: la conformación de un socialismo anclado en la originalidad nacional. En efecto, la revisión del papel de la intelectualidad se inscribía en un esfuerzo que abarcaba a diversas franjas de la izquierda por aquellos años: descifrar en otras claves la relación entre izquierda y nación (Georgieff, 2008).

Se podrían aplicar las limitaciones de Murmis y de Portantiero al subordinar las dimensiones ideológicas, políticas y culturales de la emergencia del fenómeno peronista al exclusivo plano del conflicto social y el interés de clase (Camarero, 2012: 34) al análisis del autor sobre la Reforma Universitaria.

Los aspectos o implicancias específicamente culturales del movimiento universitario argentino y latinoamericano fueron relegados en pos de asir su lugar en la estructura social y en el despliegue de sus alianzas. De todas maneras, esto no debe soslayar la significativa contribución de Portantiero al análisis de la Reforma Universitaria: por un lado, iluminó aspectos relegados hasta entonces y, por otro, trazó la vigencia de una problemática del reformismo: la unidad entre movimiento estudiantil y pueblo-nación que ganaba actualidad en los vertiginosos años sesenta/setenta.

Bibliografía

- Altamirano, C. (2011). Trayecto de un gramsciano argentino. *Peronismo y cultura de izquierda*. Bs. As., Siglo XXI.
- Astrada, C. (1923). Nuestro *Kulturkampf*. Perspectiva de la Reforma Universitaria. En Astrada, Carlos (en prensa). Discursos, ensayos y manifiestos del joven Carlos Astrada (ensayo introductorio y edición de Natalia Bustelo y Lucas Domínguez Rubio). Buenos Aires, Las Cuarenta.
- Blanco, A. (2006). *Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina*. Bs. As., Siglo XXI.
- Bulacio, J. (2006). Intelectuales, prácticas e intervención política: la experiencia gramsciana en el Partido Comunista Argentino. En: Biagini, H. y Roig, A. (comps.). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX, tomo II: Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*. Bs. As., Biblos.
- Burgos, R. (2004). *Los gramscianos argentinos. Cultura y política en la experiencia de Pasado y Presente*. Bs. As., Siglo XXI.
- Bustelo, N.; Celentano, A. (2012). Estudiantes y populismo de Juan Carlos Portantiero. Presentación, *Los trabajos y los días*, núm. 3, pp. 87-94.
- Bustelo, N. (2013). La Reforma Universitaria como Kulturkampf. La lectura gramsciana de Juan Carlos Portantiero, *Sociohistórica*, núm. 31.
- Camarero, H. (2012). Claves para la relectura de un clásico. En: Murmis, M. y Portantiero, J. C. (2012 [1971]). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Casco, J. (2016). De la revolución a la democracia. Cuarenta años de cultura y política en la obra de Juan Carlos Portantiero. Tesis doctoral. Universidad Nacional de San Martín.
- Dip, N. (2017). *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Rosario, Prohistoria.
- Georgieff, G. (2008). Nación y revolución. Itinerarios de una controversia en Argentina (1960-1970). Bs. As, Prometeo.
- Gilman, C. (2003). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Bs. As., Siglo XXI.

- Hilb, C. (2009). Introducción. En Hilb, C. (comp.). *El político y el científico. Ensayos en homenaje a Juan Carlos Portantiero*. Buenos Aires Siglo XXI.
- Petra, A. (2017). *Intelectual y cultura comunista. Itinerarios, problemas y debates en la Argentina de posguerra*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Portantiero, J. C. (1957). La nueva generación literaria, *Cuadernos de Cultura*, núm. 29, pp. 27-44.
- (1960). Algunas variantes en la neo-izquierda argentina, *Cuadernos de cultura*, núm. 50, pp. 59-74.
- (1961a). ¿Qué es Cuba socialista?, *Che*, año 1, núm.18, pp. 14-16.
- (1961b). Cuba: Detenerse es retroceder. Con el Che y Raúl, en Santiago de Cuba, *Che*, año 1, núm. 19, pp. 10-11.
- (1961c). *Realismo y realidad en la narrativa argentina*. Buenos Aires, Procyón.
- (1963). Política y clases sociales en la Argentina actual, *Pasado y Presente*, núm. 1, pp. 18-23.
- (1964a). Un análisis "marxista" de la realidad argentina, *Pasado y Presente*, núm. 5-6, pp. 82-86.
- (1964b). Crisis en la izquierda argentina, *Táctica*, año 1, núm. 1, pp. 15-21.
- (1965). Socialismo y nación, *Nueva política*, año 1, núm. 1, pp. 5-19.
- (1969). El peronismo: civilización o barbarie, *Los Libros*, núm. 5, pp. 10-11.
- (1971). *Studenti e rivoluzione nell' America Latina*. Milan, il Saggiatore.
- (1973a). Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual, *Pasado y Presente*, año IV, núm. 1, pp.31-64.
- (1973b). Introducción a un inédito, *Pasado y Presente*, vol. IV, núm. 2-3, pp. 369-372.
- Schneider, S. (1994). *Héctor P. Agosti. Creación y milicia*. Buenos Aires, Grupo de Amigos de Héctor P. Agosti.
- Rinesi, E. (2018). Prólogo. En Portantiero, J. *Estudiantes y política en América Latina*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Terán, O. (1991). *Nuestros años sesenta*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tortti, M. y Celentano, A. (2014), Estudiantes, izquierda y peronismo en la Argentina: una visión desde la nueva izquierda. En: Tortti, C. (dir): *La nueva izquierda argentina (1955 – 1976)*. Socialismo, peronismo y revolución. Rosario, Prohistoria.
- Tortti, C. (2014), *Che, una revista de la nueva izquierda*. Buenos Aires, Cedinci.
- Viñas, I. (1959). Orden y Progreso, *Contorno*, núm. 9-10, pp. 15-75.

El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015)

Judith Naidorf, Daniela Perrotta y Melisa Cuschir

Derechos en pugna

El derecho a la Educación Superior se constituye como tal en consonancia con los procesos de transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se han consolidado en la primera década del nuevo milenio en América Latina, pero que, como todo derecho, se ha ido construyendo y reconfigurando a lo largo de la historia.

Resulta imposible comprender la consideración del derecho a la educación superior sin retomar los procesos políticos que se gestaron en América Latina, en general, y en Argentina, en particular, al calor de la lucha política por el sentido y las funciones sociales atribuidas a las universidades y la educación superior en general. El derecho a la educación superior se desprende y se inspira en parte también de las banderas de los reformistas del dieciocho orientadas a la ampliación de la base social de la universidad: las universidades populares soñadas por Mella y Haya de la Torre desde distintos lugares del continente, los debates de las propuestas desarrollistas y nacionales populares de los años cincuenta y

sesenta, las corrientes de liberación nacional, la resistencia a las dictaduras militares y a las políticas neoliberales de mercantilización de la educación, las revisiones de las democracias de los ochenta y los regionalismos solidarios (Perrotta, 2013) de principios del milenio.

A partir del restablecimiento de los gobiernos democráticos en América Latina durante los años ochenta, se experimentaron una paulatina pero constante ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario. Esta tendencia se acentuó en lo que va del siglo XXI, en un clima de época proclive a favorecer la ampliación de derechos a los sectores más postergados. Los cambios en los procesos latinoamericanos de la mano de las victorias electorales de los gobiernos progresistas, dispuso las posibilidades para avanzar sobre la conquista de nuevos derechos recuperando así la iniciativa en materia de políticas públicas en un contexto de economías en expansión. La presencia del Estado desde un rol activo, garante y promotor de derechos buscó dar respuesta a deudas históricas como es el cumplimiento al derecho a la educación en todos los niveles.

Sin lugar a dudas, estas respuestas que fueron ensayadas en los últimos tres lustros, se contraponen brutalmente a las actuales políticas provocadas por esta nueva ofensiva neoliberal que vive nuestro continente desde 2015. Gobiernos que conciben a la educación como un bien de mercado y la desfinancian y abandonan a su suerte.

Es por ello, que resulta necesario volver sobre lo construido, los derechos adquiridos con el objetivo de fortalecerlos y lograr su consolidación y no retroceder en ellos.

La conformación del derecho a la educación superior

Abordar la conformación del derecho a la educación superior nos invita a retomar algunos debates históricos y

conceptuales con el objetivo de reflexionar acerca de cómo entendemos el derecho a la educación, cómo lo ejercemos y cómo lo defendemos.

Paviglianiti (1993) define el derecho a la educación como una construcción histórica polémica. Su construcción se fundamenta en disputas que parten del monopolio que supo consolidar la Iglesia en materia educativa, enfrentada a la conformación de los Estados Nacionales. En función de los diferentes ciclos capitalistas fue adquiriendo matices, transitando por la concepción burguesa de la educación como derecho individual, para llegar finalmente a la concepción de la educación como un derecho social, vigente desde mediados del siglo XX hasta la década del setenta, cuando comenzó a ser cuestionada como parte de las instituciones del Estado de Bienestar (Paviglianiti, 1993). En tanto derecho de segunda generación podemos dar cuenta de la confrontación de tres perspectivas hoy presentes: las que conciben a la educación como derecho personal, las que lo entienden como derecho individual y las que sostienen a la educación como derecho social (Rinesi, 2016).

De acuerdo con la perspectiva generacional de los derechos humanos, el derecho a la educación se inscribe en el conjunto de los derechos sociales. A lo largo del siglo XX el desarrollo de la concepción del derecho social se fue diferenciando de la idea de derecho a la educación como derecho a enseñar. La enseñanza es considerada un medio para la realización del derecho fin que es la educación, lo que supone un Estado docente que garantice su efectiva materialización (Paviglianiti, 1993). El derecho social a la educación conlleva el deber del Estado de garantizar el derecho de todas y todos a lo largo de toda la vida. (Feldfeber, 2014). En palabras de Rinesi (2016), supone y reclama al mismo tiempo la idea de igualdad fundamental entre las personas y, por esa simple razón, los derechos son siempre y necesariamente, universales. Entonces,

los derechos son para todas y todos o no son y cuando los derechos no son, dejan de ser un derecho para pasar a ser un privilegio.

Otro hito en la concepción de la educación superior como derecho lo marcó la Declaración de Cartagena de Indias del año 2008 que versaba lo siguiente: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. Allí se determina por primera vez en una declaración colectiva que la educación superior es concebida como derecho humano universal. Así, se convierte en un hito; un antes y un después que habilita debates fundamentales para repensar la función de la educación superior en nuestro continente. Ésta declaración se encuentra en sintonía con otros avances y leyes educativas sancionadas en este siglo: las leyes de Bolivia y Venezuela, por ejemplo, plantean importantes avances respecto a las formulaciones de la educación superior como derecho social y resultan especialmente enfáticas respecto de la responsabilidad del Estado en la obligatoriedad de garantizarlo. Sin duda, estos ejemplos contrastan con la subsidiariedad del Estado que caracterizaron las leyes sancionadas en los noventa con excepción del caso chileno (Saforcada y Vassiliades, 2011).

Podemos decir que a lo largo de la historia de la educación superior, el acceso a las universidades se ha vinculado de manera mucho más clara a la idea de privilegio, que a la idea de derecho. Una clara tarea de la universidad ha sido la conformación de elites clericales, estatales, técnicas o profesionales, de una clase dominante legitimada por alrededor de mil años de historia que jamás se hubiese pensado a sí misma como sujetos de derecho que el Estado tiene que garantizar. Los grandes movimientos universitarios —como la reforma

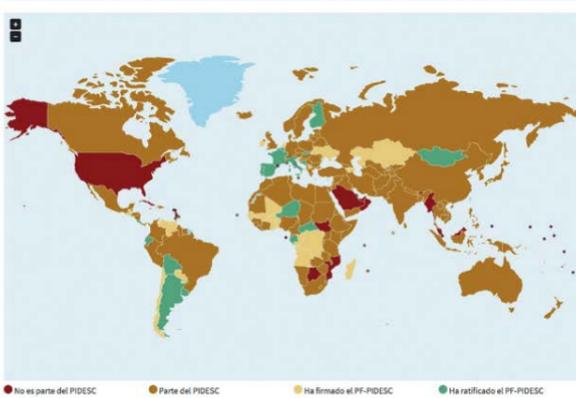
del dieciocho o el Mayo Francés— no llegaron a poner en discusión la noción de derecho a la educación superior, aunque sí sentaron las bases para pensar en la ampliación de su acceso, la idea de extensión y articulación con la sociedad. También la Declaración de los derechos humanos de 1948 declara que es (solo) la educación fundamental la que se corresponde con la responsabilidad estatal de garantizarla.

Pensar la educación superior como derecho, entonces, es más que procurar el acceso universal. Es la oportunidad de poner la discusión en el plano de un proyecto de educación superior: una universidad como proyecto educativo, científico, político, social y cultural que renueve el lazo entre universidad y proyecto nacional y latinoamericano (Tatian y Vázquez, 2018). Por lo cual, asumir la declaración de 2008 de Cartagena de Indias, “es asumir que la universidad es una institución pública encargada de garantizar un derecho humano universal, lo que hacemos en ella y el modo en que la habitamos debe verse dramáticamente revolucionado” (Rinesi, 2015).

Entre los antecedentes que contempla el derecho a la Educación Superior se destaca el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) firmado en 1966 que estableció que “La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”.

PF-PIDESC

¿Ha ratificado su país el PF-PIDESC?



Nuestro Trabajo	Recursos	Sobre nosotros
<ul style="list-style-type: none"> Remediación de Cuentas Corporativas Captura Corporativa Tratado sobre Derechos Humanos y Empresas Apoyo Estratégico Litigio Estratégico Apoyo al Litigio Estratégico Implementación Base de Datos de Jurisprudencia Monitoreo Movimientos Sociales Mujeres y DESC Política Económica Sistema de Solidaridad (SOS) Carta Común 	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a los DESC Recursos DESC Base de datos de Jurisprudencia PF-PIDESC Eventos Noticias de Miembros Trabajo Colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> Quiénes somos Qué hacemos Participe



Imagen núm. 1. Países que ratificaron el PF-PIDESC

Fuente: Red-DESC - Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales © Red-DESC

La Argentina, tal como se expresa en la imagen anterior ha ratificado dicho acuerdo lo que la comprometía con su contenido.

La reconfiguración del derecho a la educación superior

Plantear el horizonte para garantizar el derecho a la educación superior implica transformaciones concretas y profundas. Como mencionamos anteriormente, el devenir de los primeros años del siglo XXI ha sido un siglo signado por señales de políticas públicas orientadas a la ampliación y la implementación de cambios significativos en términos de cobertura de todo el sistema educativo, planteando como meta de muchos gobiernos alcanzar la universalización del nivel superior en un contexto expansivo de las universidades a nivel mundial. Proponerse una meta semejante implicó pensar el avance en la conformación del derecho teniendo en cuenta las leyes que han extendido los años de obligatoriedad escolar, el ingreso irrestricto, la gratuidad para acceder a la educación superior, así como un conjunto de políticas para apuntalar la permanencia y fortalecer la terminalidad. Implicó también la creación de universidades y nuevas carreras y revisar las políticas científicas para configurar la transferencia, vinculación y utilidad del conocimiento (Vaccarezza, 2009; Estébanez, 2007, Naidorf y Perrotta, 2016) en un proyecto de desarrollo integral. Invertir en programas de becas, acompañar a las y los estudiantes en los inicios de su carrera donde se encuentra el mayor índice de deserción. Asimismo, se fueron desarrollando cada vez más instituciones universitarias y de educación superior, con modalidades y funciones novedosas, tanto en las actividades propias del sistema como en las distintas articulaciones que fueron construyendo con las cambiantes demandas del mercado de trabajo, como en

las articulaciones a distinto nivel con las políticas de estado (Mangas y Rovelli, 2017)

Es necesario decir que las políticas educativas de la región que se propusieron garantizar derecho a la educación en el nuevo escenario latinoamericano, conviven y se debaten entre las continuidades y rupturas del modelo hegemónico de los noventa. El caso de la evaluación constituye un ejemplo paradigmático de la continuidad y profundización de los ejes reformistas de los noventa que desplazaron el modelo de Estado docente por el de un Estado evaluador (Feldfeber, 2014). A su vez, en un clima de época proclive a reconocer y reclamar el ingreso a las aulas de una mayor diversidad social, los gobiernos tendieron a ampliar las oportunidades en el nivel superior, pero no lo hicieron de manera uniforme ni los avances fueron lineales. En algunos casos, la ampliación de oportunidades llegó de la mano de la expansión del subsistema privado o del público y en otros, se combinaron ambos términos; esta expansión por momentos preservó una oferta de calidad, mientras otras veces, tendió a segmentarla (Chiroleu, 2018).

La ampliación del universo de universidades públicas en zonas accesibles para quienes estudien, las becas y los programas de acompañamiento se constituyeron en directamente proporcionales al derecho efectivo a la educación superior.

El derecho a la educación con fuerza de Ley: la modificación de la LES (2015)

Un mes antes del fin del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y a propuesta de la entonces diputada Dra. Adriana Puiggrós, miembro de nuestro instituto (IICE), se logró sancionar una modificatoria a la LES. Aunque el proceso de derogación y reemplazo de la Ley menemista de 1995 no logró

el apoyo político ni la fuerza necesaria para un cambio de tamaña envergadura, la modificación de los artículos introduce por primera vez con fuerza de ley nacional el derecho a la educación superior en Argentina.

La LES había sido modificada anteriormente en 2002 a fin de incluir artículos orientados a garantizar los derechos de personas con discapacidades y en su enunciación garantiza el derecho a la educación superior a todos. Al respecto se manifiesta:

Artículo 2º: El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. (Ley 25.573 – LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR- Modificación de la Ley N° 24.521) ARTICULO 2º — Incorpórase el inciso f) del artículo 13 de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 13: Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:

f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

ARTICULO 3º — Modifícase el artículo 28 inciso a) de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

ARTICULO 4° — Incorpórase al inciso e) del artículo 29 de la Ley 24.521 el texto que a continuación se transcribe, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 29: Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

La tarea pendiente en el plano legislativo sin dudas estuvo focalizada en el reclamo pendiente de estudiantes, docentes e investigadores por la derogación de la LES y la sanción de una nueva ley que se enmarque dentro de un proceso de ampliación de derechos. Durante el año 2008, la Comisión de educación de la Cámara de Diputados de la Nación presidida por Adriana Puiggrós llevó a cabo una consulta nacional y promovió la elaboración de propuestas legislativas de reemplazo de dicha Ley. Si bien se hilvanaron distintas razones que explican la imposibilidad de derogar la LES, el conflicto entre la administración gubernamental y la burguesía agraria a principios de 2008 en torno a la resolución núm. 125 del

Ministerio de Economía de la Nación que elevaba el nivel de retenciones a las exportaciones, sobresale entre las causas. Tal conflicto y su corolario, cambió el escenario político, lo que repercutió en una alternación de las iniciativas políticas prevista por el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (Gómez, 2012).

Las críticas a la LES promulgada en 1995 se vieron plasmadas en los números 19 y 26 de la revista del IICE, así como en trabajos anteriores de nuestra autoría, entre otros. Una de las principales críticas ha sido que otorga a las universidades autonomía administrativa en la asignación de recursos internos, gestión de personal y selección de estudiantes. Asimismo, se autoriza el cobro de colegiaturas en las entidades públicas, en contradicción con el principio de gratuidad de todos los niveles establecido en la Constitución Nacional (Fernández y Ruiz, 2002: 4).

En noviembre de 2015 fueron modificados seis artículos y se incorporaron dos nuevos a ley sancionada en 1995. Esta modificatoria impulsada por la entonces diputada Dra. Puiggrós se realizó a pocos días de la asunción del gobierno de Cambiemos, con el propósito de respaldar y consolidar el proceso vivido en los últimos años. Así permite cristalizar garantías hasta entonces enunciadas y enraizadas en nuestra cultura académica, como la gratuidad del grado y establecer a la educación superior como un bien social y un derecho. El artículo número 1 comprende a la educación y el conocimiento como “bien público” y como un “derecho humano personal y social”. El núm. 2 y el núm. 2 bis, explicitan la gratuidad y establecen que “el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las Universidades Privadas”. Destacando la mención de promover políticas de inclusión educativa “que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los

procesos multiculturales e interculturales”. El artículo núm. 4 establece que “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior” siendo este un reclamo histórico de los estudiantes, como el caso emblemático de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata, donde contaban desde 1992 con una prueba eliminatoria totalmente excluyente.

Respecto de la modificatoria antes referida, se enuncia conforme al Anexo núm. 1 Al respecto ver el Anexo núm. 1.

El derecho a la educación: universalización, inclusión y democratización

Abordar el derecho a la educación en sus múltiples dimensiones implica el desafío de pensar en el ejercicio del derecho, en cómo habitamos las instituciones, en qué acciones concretas llevamos adelante para garantizar el cumplimiento del mismo. La declaración que se escribió en Cartagena en 2008 o las modificaciones de la LES en Argentina en el 2015, resultan hechos significativos. Son conquistas parciales desde donde pisar firme para seguir avanzando, o en contextos adversos como los que estamos viviendo, pelear por no retroceder.

La experiencia realizada en el contexto de gobiernos progresistas en nuestro continente, con diversos proyectos políticos en los distintos países, nos deja como saldo aprendizajes y deudas pendientes. Gran parte de estas transformaciones las podemos encontrar en tres características que hacen a las reconfiguraciones que se dieron a partir del siglo XXI: universalización, inclusión y democratización.

Universalización. La apertura de las universidades y la distribución de matrícula no resultan homogéneas entre los

distintos países de la región. En algunos, como nuestro país y Uruguay, la oferta está mucho más desarrollada de forma que amplía las posibilidades sociales de cursar estudios superiores. Otra gran diferencia que podemos encontrar en la región es el peso de los subsectores público y privado, el que resulta también diferencial según los casos, oscilando entre un 0% en Cuba y más del 75% de la matrícula en Brasil y Chile (Chiroleu, 2018). Si bien el problema del acceso sigue siendo el principal elemento a mirar cuando hablamos de universalización, el debate sobre la masificación y la “calidad” aparece como una figurita repetida que el sistema debe abordar. Rinesi (2016) se pregunta por la relación entre ambas ideas, planteando que cuando se dejan de poner en contraposición creyendo que hay que resignar alguna de las dos entramos en un debate inconducente. Sumergirnos en el interrogante pensando en el derecho a la educación no es solamente el derecho a ingresar sin restricciones a las instituciones donde esa educación se imparte: es el derecho a ingresar, naturalmente, pero también el derecho a aprender, avanzar, a recibirse y a hacer todo eso en plazos razonables. Las trayectorias de los estudiantes sin duda son diversas y no se puede pensar que el acceso mismo equipara esas desigualdades, tenemos que trabajar y centrar esfuerzos para lograr que la tarea docente esté atravesada por dicha búsqueda como un desafío pedagógico que no recae en personas individuales, sino en proyectos institucionales.

Inclusión. Como ya mencionamos, la apertura del acceso no garantiza la permanencia. Durante el primer año las desigualdades aparecen en los procesos selectivos por quién se queda adentro y quién queda por fuera de la institución. Las desigualdades pueden ser diversas, podemos mencionar las socioeconómicas, las étnicas (presencia de pueblos originarios y afrodescendientes), las provenientes de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria y las de

género. En lo que refiere al género, aunque la matrícula de las mujeres se ha extendido de forma sostenida pero no se ha distribuido de manera homogénea entre las áreas disciplinares, lo que denota la subsistencia de estereotipos de género y su reproducción en el ámbito universitario (Chiroleu, 2018). En cuanto a las identidades trans podemos encontrar una muy baja participación, producto de las dificultades previas que existen por completar el nivel medio. A su vez, otro conjunto de desigualdades está ligado a la segmentación de las universidades como también respecto al sistema de educación superior. El valor diferencial de los títulos respecto al prestigio de las instituciones que se ve reflejado en la inserción en el mercado ocupacional. Aquí retomamos la diferencia planteada por Dubet en relación con la igualdad de posiciones como meta más que la igualdad de oportunidades (Naidorf, 2016). Los debates sobre inclusión llevaron a la incorporación de políticas institucionales en las universidades nacionales, especialmente en aquellas que fueron creadas durante los gobiernos kirchneristas o aquellas emplazadas en el conurbano bonaerense de la oleada anterior de creación. Entre las políticas que se forjaron para apuntalar el derecho a la universidad se encuentran aquellas orientadas a ayudas económicas como a nuevas prácticas pedagógicas docentes (sobre esto último, se puede consultar Ezcurra, 2011). Estas acciones también movilizaron activamente a los sindicatos de docentes universitarios, los cuales, en un contexto de mejora salarial comenzaron a demandar mejores condiciones docentes y a re-ver sus prácticas pedagógicas para acompañar la revolución por el derecho a la universidad (como es el caso del programa de apoyo a docentes de años iniciales o las becas para la compleción de estudios de posgrado llevada adelante por la CONADU).

Democratización. Abordar la idea de democratización desde una perspectiva de derechos nos invita a pensar más

allá de las obligaciones que tiene el Estado para garantizarla. Nos interpela para pensar el ejercicio que hacemos quienes participamos en la garantía de este derecho. Los reformistas del dieciocho reclamaban por el cogobierno universitario, ampliar voces, poner en agenda los temas que vinculan a la universidad y la sociedad. Hacer ejercicio del derecho en todos los espacios habitables, pensar en colectivo, en comunidad, pensar su sentido, función y fines. Trabajar en nuevos modos de participación, donde se incluyan los saberes que son producidos en espacios por fuera de la universidad, partir de una ampliación en los modos de participación en el espacio de la transmisión y producción de los saberes sociales. En este sentido, pensar la universidad como derecho social y colectivo que trasciende las individualidades para pensarse en comunidad. (Tatian y Vázquez, 2018).

Las tres categorías trabajadas se vinculan con una característica nodal del derecho a la educación superior: no sólo se trata de un derecho individual sino que es también un derecho colectivo, vinculado al derecho de los pueblos al desarrollo (Perrotta, 2017). En tanto derecho colectivo, el derecho a la universidad implica todas las funciones sustantivas de la universidad —no solamente la enseñanza, más anidada a la idea de derecho individual de las y los ciudadanas y ciudadanos a ingresar, permanecer y graduarse—: la investigación y la extensión-transferencia-vinculación. Incluso, hace mella a una función actual transversal, su internacionalización (Perrotta, 2016). Estas discusiones remiten a otras categorías de análisis, como las problematizaciones sobre la cuestión de la pertinencia (Naidorf, Giordana y Horn, 2007) y, luego, de utilidad y movilización del conocimiento (Naidorf y Alonso, 2018). Esto vinculado a las preocupaciones sobre la ciencia politizada (Varsavsky, 1969) y de la ciencia social politizada (Naidorf y Perrotta, 2015).

Conclusiones para abrir nuevos interrogantes

Los cambios experimentados en los últimos años en nuestro país a partir de la asunción del gobierno de Cambiemos, como también en muchos otros países del continente con una avanzada de gobiernos de derecha, nos posiciona en un momento de disputa hegemónica. Una batalla de ideas que se materializa en derechos de cada una de las personas y de los pueblos por contar con un Estado que cumpla la función de educar. Contar con la modificatoria de la LES (Ley de Educación superior), retomando la definición de la educación de la LEN (Ley de Educación Nacional) para el nivel superior, definirla como un bien público y un derecho personal y social nos afirma y brinda herramientas para pelear contra políticas y discursos que pretenden quitar la responsabilidad sobre el Estado.

La conquista de los derechos ha sido siempre el resultado de luchas sociales, luchas que trastocaron el orden establecido y configuraron nuevas hegemonías. La conquista de derechos ha sido el resultado de reformas y revoluciones. Como hemos expuesto, la reforma del dieciocho sentó las bases del modelo ideal latinoamericano de universidad, en línea con un proyecto transformador de la realidad social; la Ley de 1949 —la gratuidad— apuntaló en la misma línea la noción de una universidad de y para el pueblo, en pos de la justicia social; la modificatoria de la LES que dictamina el derecho a la educación superior permite cristalizar y generar un “efecto candado” de las prácticas inclusivas, democratizadoras y universalizadoras como derrotero de esas mismas políticas, anticipando lo que se vendría con el cambio de gobierno y la avanzada neoliberal y neoconservadora.

Excede los objetivos de este trabajo analizar por qué no se logró una nueva LES durante la etapa expansiva en materia de derechos de los gobiernos kirchneristas —y en un contexto

regional favorable (tal como mencionamos con el hito de la CRES 2009)—: correlaciones de fuerza domésticas vinculadas a la agenda nacional global (y los conflictos que allí se disputaban), posicionamientos de las diferentes instituciones y actores del sistema universitario, “*timing*” político, etcétera. Empero, no por esta imposibilidad ha de restarse la importancia de esta modificatoria tan contundente. Efectivamente, esta modificatoria coloca un hito regulativo que bloquea las presiones amparadas bajo el lema de la meritocracia mientras genera un horizonte programático tanto para la lucha sindical y estudiantil en un contexto adverso como para la puesta en marcha de nuevas políticas si existiera un contexto favorable. Esta modificatoria no debe ser subvalorada ya que es una de las regulaciones más inclusivas en materia de política universitaria de toda América Latina y el Caribe. Su razón de ser se vincula con características centrales de las culturas académicas y las culturas universitarias de nuestro país, cimentadas en el derrotero de ideas, reformas, revoluciones y luchas que hemos comentado brevemente.

No obstante ello, vale destacar que las políticas que apuntalan el derecho a la universidad convivieron con otras políticas —explícitas o implícitas— contrarias, que fomentaban prácticas y valores mercantiles. Así, el derecho a la universidad —en sus dos aristas de derecho individual y derecho colectivo— cohabitó con políticas de evaluación —tanto de instituciones, como de programas y de académicos— que fomentaban la competencia y así diseminaban pautas que trastocaron las culturas académicas, burocratización de la tarea de investigación, hiperespecialización, orientación a prioridades delimitadas por la búsqueda de subsidios, internacionalización fenicia, entre otras (Naidorf, 2012; Perrotta, 2012).

En el contexto de expansión de derechos de los gobiernos progresistas posliberales ambas propuestas para la universidad y sus actores pudieron convivir; en el actual contexto

de recuperación de la hegemonía por coaliciones de derecha ambas están en jaque. La idea de universidad como derecho reglamentada en la modificatoria de la LES del año 2015 permite que sea más complejo desandar el entramado regulatorio garantista e instala nuevos interrogantes: ¿cómo incide la campaña anti-garantismo en esas culturas académicas enraizadas en lo público?; ¿podrán los discursos meritocráticos, por un lado, y del “gasto en demasía”, por el otro, trastocar nuestra tradición pública de universidad?; ¿cómo defender la idea de universidad como derecho cuando se critica su función primaria y performativa de producir conocimiento crítico en el marco de circulación de noticias falsas y un contexto de posverdad?

Estas son tan sólo unas preguntas disparadoras para fomentar la reflexión teórica y la praxis política. Hemos de reconstruir una identidad universitaria, ejercer, hacernos cuerpo de los derechos conquistados.

Anexo núm. 1

LEY DE IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ley N° 27.204

Ley N° 24.521 Modificación.

Sancionada: Octubre 28 de 2015

Promulgada: Noviembre 09 de 2015

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de

Ley:

LEY DE IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 1° — Sustitúyese el artículo 1° de la ley 24.521, de educación superior, por el siguiente:

Artículo 1°: Están comprendidas dentro de la presente ley las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 —Ley de Educación Nacional—.

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206.

ARTÍCULO 2° — Sustitúyese el artículo 2° de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 2°: El Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de gestión estatal y de las universidades provinciales, si las tuviere, de su respectiva jurisdicción.

Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de la supervisión, la fiscalización y, en los casos que correspondiere, la subvención de los institutos de formación superior de gestión privada en el ámbito de su respectiva jurisdicción.

La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica:

- a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley;
- b) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables;
- c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales;

- d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias;
- e) Constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel y con el resto del sistema educativo nacional, así como la efectiva integración internacional con otros sistemas educativos, en particular con los del Mercosur y América Latina;
- f) Promover formas de organización y procesos democráticos;
- g) Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población, como una condición constitutiva de los alcances instituidos en la ley 26.206 de educación nacional (título VI, La calidad de la educación, capítulo I, “Disposiciones generales”, artículo 84).

ARTÍCULO 3° — Incorpórase como artículo 2° bis, de la ley 24.521, el siguiente:

Artículo 2° bis: Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos.

Prohíbese a las instituciones de la educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales

públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización.

ARTÍCULO 4° — Sustitúyese el artículo 7° de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 7°: Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio.

ARTÍCULO 5° — Sustitúyese el artículo 50 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 50: Cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles.

ARTÍCULO 6° — Sustitúyese el artículo 58 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 58: El aporte del Estado nacional para las instituciones de educación superior universitaria de gestión estatal no puede ser disminuido ni reemplazado en ningún caso mediante recursos adicionales provenientes de otras fuentes

no contempladas en el presupuesto anual general de la administración pública nacional.

ARTÍCULO 7° — Sustitúyese el artículo 59 de la ley 24.521, por el siguiente:

Artículo 59: Las instituciones universitarias nacionales tienen autarquía económico-financiera que ejercerán dentro del régimen de la ley 24.156, de administración financiera y sistemas de control del sector público nacional. En ese marco corresponde a dichas instituciones:

a) Administrar su patrimonio y aprobar su presupuesto. Los recursos no utilizados al cierre de cada ejercicio se transferirán automáticamente al siguiente;

b) Fijar su régimen salarial y de administración de personal;

c) Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad.

Los recursos adicionales que provinieren de contribuciones deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; estos recursos adicionales no podrán utilizarse para financiar gastos corrientes.

Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que por razones económicas no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma

tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios;

- d) Garantizar el normal desenvolvimiento de sus unidades asistenciales, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generen, con acuerdo a las normas que dicten sus consejos superiores y a la legislación vigente;
- e) Constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no requiriéndose adoptar una forma jurídica diferente para acceder a los beneficios de la ley 23.877, de promoción y fomento de la innovación tecnológica;
- f) Aplicar el régimen general de contrataciones, de responsabilidad patrimonial y de gestión de bienes reales, con las excepciones que establezca la reglamentación. El rector y los miembros del Consejo Superior de las Instituciones Universitarias Nacionales serán responsables de su administración según su participación, debiendo responder en los términos y con los alcances previstos en los artículos 130 y 131 de la ley 24.156. En ningún caso el Estado nacional responderá por las obligaciones asumidas por las instituciones universitarias que importen un perjuicio para el Tesoro nacional.

ARTÍCULO 8° — Incorpórase como artículo 59 bis a la ley 24.521, el siguiente:

Artículo 59 bis: El control administrativo externo de las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal es competencia directa e indelegable de la Auditoría General de la Nación que, a tales efectos, dispondrá de un

área específica con los recursos humanos y materiales adecuados para llevar a cabo esta tarea. Todas las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal deben generar mecanismos de auditoría interna que garanticen transparencia en el uso de los bienes y recursos.

ARTÍCULO 9° — Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS VEINTIOCHO DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL QUINCE.

— REGISTRADA BAJO EL N° 27204 —

Fuente: Ley N° 25573 - LEY DE EDUCACION SUPERIOR. Modificación de la Ley N° 24521.

Bibliografía

- Chiroleu, A. (2017). ¿Educación superior para todos? Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile. *Universidades*, núm. 74, octubre-diciembre, pp. 31-40. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. [En línea]: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37354774004> [Consulta: 20/09/2018]
- (2018). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la reforma de 1918. *Integración y conocimiento*, núm. 8, vol. 1. Dossier Especial: A Cien Años de la Reforma Universitaria de 1918.
- Del Valle, D., Suasnabar, C., y Montero, F. (2017). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En D. del Valle, F. Montero y S. Mauro (Eds.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 37-60). Buenos Aires, IEC Conadu /CLACSO.
- Estébanez, M. E. (2007). Ciencia, tecnología y políticas sociales. *Ciencia, docencia y tecnología*, vol. XVIII, núm. 34, mayo 2007 (34), pp. 13-63. Concepción del Uruguay, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, IEC-CONADU y UNGS.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. En Dossier A Educação pública como direito: desafios às políticas governamentais na América Latina, En *Revista Educação e Filosofia*, Universidad Federal de Uberlândia, vol. 28, núm.1ESP.[En línea]: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/24607/15362> [Consulta: 08/12/2018]
- García, G. (2012). *El derecho a la educación, incluida la superior o universitaria, y sus obstáculos, incluido el "Plan Bolonia"*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences. [En línea]: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18126057008> ISSN 1578-6730 [Consulta: 20/12/2018]
- Gómez S. (2012). *La pertinencia de la educación superior en los debates por una nueva ley (nacional) de Educación Superior. Hacia una tipología. El caso del Frente para la Victoria*. Segundo Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. año 2012; pp. 190–206. Buenos Aires, Facultad de filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.

- Juarros, María Fernanda. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, vol. 3 núm. 5, pp. 69-90. Recuperado en 20 de febrero de 2019, [En línea] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200005&lng=es&tlng=pt [Consulta: 15/12/2018]
- Naidorf, J. (2012). Actuales Condiciones de Producción Intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas. En J. Naidorf y R. Pérez Mora (Eds.), *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2016). *Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. Eventos Pedagógicos*. [En línea] <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2069> [Consulta: 12/12/2018]
- Naidorf, J. y Alonso, M. (2018). La movilización del conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 39, núm. 39, julio 2018, pp. 81-95.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la educación superior*, 44 (174), pp. 19-46. [En línea] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200002&lng=es&tlng=es [Fecha de consulta: 03/09/2019]
- Naidorf, J.; Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, núm. 27, Octubre, pp. 22-33.
- Paviglianiti, N. (1997). *El derecho a la educación: una construcción histórica Polémica*. En fichas de cátedra: temas de política educacional. Buenos Aires, opfyl-UBA.
- (1993). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la política Educacional*. Fichas de cátedra: temas de política educacional. Buenos Aires, opfyl-UBA.
- Perrotta, D. (2012). La dimensión internacional en las actuales condiciones de producción intelectual: entre la potencia creativa y la jaula de hierro. En J. Naidorf y R. Pérez Mora (Eds.), *Las actuales condiciones de producción intelectual en Argentina, Brasil y México*, pp. 151-171. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- (2017). Internacionalización y corporaciones. Voces en el Fénix, núm.. 65. “Busco mi destino. La universidad como derecho”, pp. 90-99.
- Rinesi, E. (2015). La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En Aldo Ferrer [et al.] *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento IEC-CONADU*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad, en Brener y Galli (compiladores). *Inclusión y Calidad como Políticas Educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*, pp. 19-31. Buenos Aires, La Crujía.
- Rovelli, H. y Mangas, M. (2017). El financiamiento de las universidades nacionales: evolución, impacto distributivo y ampliación democrática. Voces en el Fénix, núm. 65. *Busco mi destino. La universidad como derecho*., pp. 100-107.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. En *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32 núm. 115. Campinas, San Pablo; CEDES. [En línea] www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf [Consulta: 12/12/2018]
- Tatian, D. y Vázquez, G. (2018). La autonomía hacia el centenario de la reforma universitaria. En *Cuadernos de Universidades*, núm. 4 . Ciudad de México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Vaccarezza, L. (2009). Las relaciones de utilidad en la investigación social. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, pp. 133-166. [En línea] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000500006&lng=es&nrm=iso.
- ISSN 2594-0651 [Consulta: 20/12/2018]

Educación superior y movimientos sociales: articulaciones en torno a la alfabetización desde la perspectiva del derecho a la educación a lo largo de la vida

Marcela Kurlat y Sandra Llosa

Introducción

Este artículo¹ se propone compartir la articulación de acciones de extensión universitaria, investigación y docencia que se materializa en un proyecto en curso orientado a fortalecer los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales, considerando a la alfabetización como un derecho aún a restituir para parte de la población, en el marco del derecho a la educación a lo largo de la vida. Se trata de un proyecto de extensión universitaria que posee sus nutrientes y su continua articulación con sucesivos trabajos de investigación y con espacios de formación de grado; y donde, a su vez, sus resultados han sido objeto de transferencia a espacios de formación de alfabetizadores.

Esta experiencia tiene su semilla de origen en 2015, en un curso de formación docente del Programa Nuestra Escuela, a

1 Una primera versión sintética de este texto fue presentada en el "Primer Encuentro Nacional Derechos Humanos y Educación Superior", Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná, 14/09/2018.

partir de un convenio entre el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El curso se focalizó en los resultados de investigaciones propias sobre la temática (Kurlat, 2011; 2014; Kurlat y Perelman, 2012), y si bien estuvo dirigido a docentes de provincia, la mayoría de lxs asistentes provino de movimientos sociales en los que se estaba trabajando fuertemente la alfabetización a través de campañas en diversos barrios de CABA y Provincia de Buenos Aires, con una fuerte búsqueda de herramientas para el trabajo territorial.

A partir de allí, comenzamos a entretener una trama que articula, hasta el presente, diversos dispositivos de investigación, docencia y extensión. Todos ellos se enmarcan en el Programa “Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” IICE-UBA (Directora: María Teresa Sirvent) y en cátedras de Ciencias de la Educación (Profesora: Sandra Llosa), desarrollándose desde 2016, a través de diversos espacios de formación de grado, un seminario de extensión y proyectos de extensión UBANEX (dirigidos por Llosa y Kurlat), de manera conjunta con grupos de estudiantes autogestionados y con referentes de las organizaciones y movimientos sociales participantes².

Esta articulación entre las prácticas de extensión, investigación y docencia, ha sido sostenida por dicho Programa

2 Han formado parte de esta experiencia, como estudiantes y graduadas en formación: A. Palenque, A. Grassi, C. Sánchez, D. Galeano, J. Iurcovich, M. Azparren, S. Maimo, F. Ballesterio, B. Mayans, E. Parra, C. Brodersen, M. Tamaris, Y. Palacio Sosa, N. Sturm, T. Vacarezza, J. Villalba, S. Martín, V. Pena, A. Tokman, M. Pérez Boitiz, C. Verteiko. Como referentes y alfabetizadores de los movimientos sociales, por el Frente Popular La Dignidad: V. Escobar, S. Labriola Fernandez, M. Campo, L. Pastorini, R. Sottosanto, N. Gorgal, F. Alfonso, B. Oberti, F. Corbaz, G. Rios, S. Lewkowicz, J. Batkis, J. Acosta Ríos, M. Rearte, L. Ciani, L. Renner, L. Etchart, R. Quenta Quisbert, P. Claramonte; por el Frente Social y Político La Brecha: L. Binder, L. Fiorillo, S. Bouzo, C. Gómez, S. Zaragosa, C. Barboza, J. Odriozola.

desde su inicio en 1985, priorizando los objetivos de una educación popular de jóvenes y adultos, tal como ha sido presentado en otros escritos³. Este planteo ha recreado ciertos postulados acuñados al calor de la lucha y de los debates que dieron lugar a la Reforma Universitaria de 1918, en torno a la relevancia de la Extensión Universitaria y de su articulación con la docencia y con la investigación, orientada por un fuerte compromiso frente a las problemáticas acuciantes de la sociedad especialmente, la concepción renovada sostenida por el Departamento de Extensión Universitaria (DEU-UBA 1956-1966) y concretada en la Planta Piloto de Isla Maciel (con la dirección de Amanda Toubes y Noemí Fiorito):

Nuestro planteo de trabajo básico era utilizar nuestros conocimientos y herramientas aplicados a la tarea de indagar junto con los miembros de la comunidad, cuáles eran sus percepciones, vivencias y necesidades con la intención de promover los cambios que les permitieran el abordaje activo de las soluciones a los problemas puestos en evidencia y proponiendo a las cátedras un medio de formación y aprendizaje para la Universidad y sus futuros profesionales (Speier, 2018: 169. En cursiva en el original).

En el marco del Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente”, se trata de un posicionamiento epistemológico, político-pedagógico, respecto de cómo se construye conocimiento, para qué y para/con quién. A lo largo del tiempo, las prácticas investigativas se han orientado a la producción del conocimiento buscando procesos de

3 Para ampliar sobre las perspectivas sostenidas por este programa, en torno al status epistemológico de las acciones de extensión, en tanto parte del proceso de construcción del conocimiento, sea como validación y/o como nutriente de situaciones problemáticas génesis de nuevas investigaciones ver, entre otros: Sirvent y otros, 1992; Llosa, Lomagno y Sirvent, 2005, Sirvent, 2012; Sirvent y Llosa, 2012. Así como en otro capítulo de este mismo libro.

trabajo “junto con” las organizaciones y movimientos sociales involucrados, fundamentalmente al incorporar instancias y experiencias de Investigación Acción Participativa⁴. Este abordaje metodológico resulta, a la luz de nuestras experiencias, una opción fértil para el despliegue de acciones de Educación Popular desde el ámbito universitario, para potenciar la relación universidad–sociedad en el marco de proyectos de extensión. De esta manera, las diversas actividades realizadas han sido espacios de participación y de formación para integrantes de diversas instituciones barriales y de movimientos sociales, así para estudiantes y graduados de la carrera de Ciencias de la Educación.

El devenir que conforma una trama de investigación, docencia y extensión en torno a los procesos de alfabetización

El Proyecto de Extensión en curso, se focaliza en los problemas de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales, con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas. El abordaje de esta problemática, sustentado en una concepción de Educación Permanente y de Educación Popular y en una Epistemología Psicogenética Constructivista, no sólo supone su relevancia social sino también académica, ante la escasez de espacios específicos de formación a nivel de la educación superior y universitaria, así como de investigaciones en el área.

4 Entendemos la incorporación de instancias de Investigación Acción Participativa como parte de un modo de hacer ciencia de lo social que procura la participación real de los sujetos involucrados en la misma, con el objetivo de generar de modo colectivo un conocimiento crítico sobre la realidad, que aporte al fortalecimiento de los procesos de participación y organización de los sectores populares y a la promoción de cambios en las condiciones que afectan su vida cotidiana (Sirvent, 2010).

La situación problemática refiere a la preocupante situación educativa de millones de personas en el país que no han logrado ingresar o finalizar la escuela primaria, con la consecuente privación del derecho al acceso a la lengua escrita. Es decir, personas que se encuentran en un nivel educativo de riesgo (Sirvent y Llosa y equipo, 2012; Topasso, Castañeda y Ferri, 2015), con altas probabilidades de quedar marginadas de la vida social, política, cultural y económica de la sociedad en la que viven, dado su nivel educativo alcanzado y su situación de analfabetismo.

La educación de jóvenes y adultxs continúa siendo una deuda pendiente, atravesada por condiciones socioeconómicas de pobreza, exclusión y marginación. En Argentina usualmente la problemática de la alfabetización de personas jóvenes y adultas es considerada como residual, dados los supuestos altos índices de alfabetización que caracterizan a la población. Si bien datos oficiales del Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos, elaborado para la CONFINTEA VI, denuncian que la población entre 25 y 60 años que no ha completado la educación primaria en nuestro país es de 1.751.382 personas, las investigaciones de Sirvent y equipo agudizan estos datos. Según datos preliminares de las investigaciones desarrolladas en el marco de nuestro programa, que toman como base el censo de 2010, si nos centramos en las personas mayores de 15 años que alguna vez asistieron a la escuela y ya no asisten, el 12,76 % de la población nacional posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto, lo que representa una frecuencia de 3.117.102 personas. A ellas hay que sumar las 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo que representa el 1,77 % de la población. Si bien en la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje de población con nivel primario incompleto se reduce a un 3,3%, si tomamos a la población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI),

el porcentaje asciende al 9%. Estos datos denuncian la mayor probabilidad que existe para las personas de hogares pobres de no ingresar o sólo conocer el nivel educativo primario.

En este contexto, numerosos movimientos sociales han adoptado y construido propuestas de alfabetización para la población más vulnerada, que no accede a las escuelas primarias o programas de terminalidad de nivel primario que ofrece el sistema educativo. Ejemplos de ello son: la formación de Escuelas Primarias Populares y la implementación de Campañas Nacionales de Alfabetización desde el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), la conformación de espacios de alfabetización de personas jóvenes y adultas desde la Corriente de Organizaciones de Base (COB La Brecha), los espacios de alfabetización del Frente de Organizaciones en Lucha (FOL), entre otras.

Aunque la Argentina sea considerada dentro de los parámetros internacionales con altos índices de alfabetización, esta perspectiva varía según a qué se considere estar alfabetizado. El concepto de alfabetismo ha sido gradualmente ampliado. Desde una perspectiva cualitativa, el concepto de nivel de educativo de riesgo se asocia con la noción de alfabetismo que hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, municipal, nacional e internacional. Ser alfabeto en la actualidad, supera ampliamente la adquisición de los instrumentos rudimentarios para la lectura y la escritura (Sirvent y Llosa, 2001).

La alfabetización es un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas, que implica la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas, cognitivas, que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros discursivos, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente (Bautier y Bucheton, 1997). Si se considera entonces

que la alfabetización es un proceso complejo de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero, et. al., 2009), la situación pasa de “*estar dentro de buenos parámetros internacionales*” al deber de resolverse, desde el Estado, un problema urgente y alarmante en el marco del derecho a la educación.

En el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, del IICE-UBA, nos hemos abocado a indagar acerca de los factores involucrados en la construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas, en relación con los procesos de construcción de demandas individuales y colectivas por aprendizajes permanentes, tanto en espacios de terminalidad de la escuela primaria como en espacios de alfabetización desde los movimientos sociales (Kurlat, 2011, 2014, 2016). Buscamos generar conocimiento acerca de las intervenciones didácticas que promueven la apropiación del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial, considerando su dimensión político-pedagógica, así como compartir los avances de investigación con las y los educadores de jóvenes y adultos, como base para promover prácticas alfabetizadoras más potentes, ancladas en los procesos constructivos de los sujetos.

En este sentido, nuestro trabajo actual se ancla en varios antecedentes de investigación, docencia y extensión, desarrollados en el marco de dicho Programa:

- » Los *Proyectos de Investigación UBACYT* dirigidos por la Dra. M. T. Sirvent (entre 1998 y 2010) y por las Dras. Sirvent y Llosa (entre 2011 y 2018). La trama conceptual

sobre cultura popular, tridimensionalidad del poder, múltiples pobrezas, necesidad objetiva y subjetiva, demanda potencial, efectiva y social, alfabetismo, educación permanente, biografía educativa, construida a lo largo de los UBACyT mencionados y que opera de columna vertebral de los mismos, aportan un marco para la comprensión de los procesos involucrados en la alfabetización de jóvenes y adultos.

- » El *Programa Permanente de Extensión: “Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes”* inscripto en la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil SEUBE, desde el 2005, que incluyó la implementación de dos Proyectos de Extensión UBANEX (2006, Directora Sirvent; 2008, Directora Sirvent y Codirectoras Lomagno y Llosa).
- » El *Proyecto “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos”* (Subsidio CREFAL 2006-2008; Directora: Amanda Toubes), en el cual se ha realizado una caracterización exploratoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema de escritura en espacios de alfabetización inicial de jóvenes y adultos (Buitron, et. al., 2008).
- » El *Proyecto UBANEX 2010 Problemas y necesidades en la formación continua de educadores de jóvenes y adultos en diversos contextos socioculturales y educativos* (Directora Toubes y Co-directora Santos). El mismo ha trabajado sobre la situación de múltiples pobrezas que afecta a educadores del área y la falta de formación docente específica, entre otras cuestiones. Ha dado lugar al

origen del llamado “Corredor Pedagógico”, que nuclea a una red de instituciones y educadores y que busca reflexionar, enriquecer y potenciar las prácticas pedagógicas.

- » La *Tesis de Maestría de Marcela Kurlat: “Procesos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos en espacios de alfabetización inicial”* (Kurlat, 2011; 2014). Los resultados han dado cuenta de los procesos cognitivos con los que se enfrentan los sujetos al momento de aprender a leer y escribir en una segunda chance educativa; cómo se articulan sus ideas más espontáneas con lo enseñado en los espacios escolares, obturando muchas veces este modo de enseñanza el avance conceptual “*más genuino*”, y la incidencia de la historia vivida por los sujetos en las estrategias que adquieren para la producción e interpretación de textos antes de llegar a una hipótesis alfabética de escritura. Las conceptualizaciones que construyen no se dan por fuera de las situaciones didácticas que las enmarcan y la historia educativa y social previa de cada uno.

- » La *Tesis de Doctorado de Marcela Kurlat: “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”* (Kurlat, 2014; 2015; 2016). La investigación ha propuesto ciertos procesos psicosociales y didácticos como la “urdimbre y la trama” de los procesos de alfabetización en la población joven y adulta. Ha evidenciado la necesidad de construir junto con los educadores de jóvenes y adultos las intervenciones didácticas contextualizadas que tomen como punto de partida los saberes y procesos cognitivos de los sujetos para favorecer la apropiación del sistema de escritura.

- » La *investigación posdoctoral de Marcela Kurlat: “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista”* (en curso, Beca CONICET 2016-2018). La misma busca elaborar, implementar y analizar los efectos de aprendizaje de la implementación de ciertas secuencias didácticas en contexto para generar conocimiento sobre las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial, desde una epistemología constructivista.

Modalidad pedagógico-didáctica implementada como propuesta de extensión en torno a la alfabetización en movimientos sociales

La propuesta actual de trabajo, en la articulación de actividades de extensión, investigación y docencia, se inicia en el año 2016, como parte de los espacios académicos de formación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA (Proyectos de Créditos de Investigación y Proyectos de Créditos de Campo Profesional)⁵. Los mismos han implicado una experiencia conjunta entre estudiantes autogestionadas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y movimientos sociales que están implementando campañas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires, así como promoviendo

5 Hacemos referencia a los créditos de investigación y de campo “Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas en movimientos sociales desde una perspectiva epistemológica constructivista” (Primer y segundo cuatrimestre de 2016, primer cuatrimestre de 2017, primer y segundo cuatrimestre 2018; coordinación: Dra. Sandra Llosa, Dra. Marcela Kurlat).

espacios de formación de alfabetizadores. El foco de trabajo de los créditos se centró en analizar la especificidad de la alfabetización en el marco de dichas propuestas, generar conocimiento acerca de las intervenciones didácticas que promueven u obstaculizan la apropiación del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas; y en generar propuestas de intervención junto a los referentes de los movimientos sociales.

Posteriormente, a partir de 2017, la experiencia tomó forma a través de Proyectos de Extensión Universitaria (UBANEX), centrados en el fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas desde movimientos sociales. Se trata del Proyecto UBANEX9 *“Fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos sociales: COB La Brecha y Movimiento Popular La Dignidad”* (2017-2018) y de su continuidad a través del Proyecto UBANEX10 *“Fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales”* (2018-2019), dirigidos por Llosa y Kurlat.

Fue así que se conformaron a lo largo del tiempo grupos de trabajo entre estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, graduados, educadores de movimientos sociales y docentes, articulados en espacios de docencia y extensión (créditos de investigación de la Carrera, Seminarios de Extensión Universitaria, Proyectos UBANEX), desde la transferencia de nuestros resultados de investigaciones y asimismo, generando nuevo conocimiento científico con la incorporación de instancias de IAP.

Estos proyectos han tenido como propósito el promover prácticas pedagógicas que potencien la alfabetización y apoyar la formación de alfabetizadores, a través de diferentes dispositivos, como continuidad de ciertos aspectos potentes, así como de ciertos nudos y problemáticas identificados a través del trabajo colectivo transitado en los Créditos

de Investigación y de Campo mencionados más arriba, tal como desarrollaremos más adelante.

En este marco, el objetivo general de los proyectos de extensión se orienta a promover la articulación entre la universidad y espacios de alfabetización de jóvenes y adultxs desde movimientos sociales para lograr la integración de teoría y práctica en la formación de estudiantes universitarixs y de alfabetizadores populares. Como objetivos específicos, nos planteamos: a) Generar espacios de análisis colectivo (de estudiantes y alfabetizadores) de prácticas alfabetizadoras desde los movimientos sociales que permitan identificar factores que facilitan u obstaculizan la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial. b) Generar acciones que faciliten la interacción entre los saberes y las prácticas de educadores, investigadores y estudiantes universitarixs. c) Contribuir a la construcción conjunta, implementación y sistematización de proyectos y secuencias de alfabetización de personas jóvenes y adultas en contexto, que respeten los procesos constructivos de los sujetos. d) Promover la formación de estudiantes universitarixs como educadorxs y animadorxs socioculturales, propiciando su inserción en experiencias pedagógicas de alfabetización de personas jóvenes y adultas y en procesos de reflexión sobre esta modalidad. e) Elaborar materiales que enriquezcan los procesos de formación de alfabetizadorxs desde los movimientos sociales.

El dispositivo general que ha guiado las actividades propuestas se organizó en torno a los siguientes ejes de trabajo:

1. *La generación de instancias de observación, registro y análisis de las prácticas alfabetizadoras* que se desarrollan en los espacios de alfabetización sostenidos por los movimientos sociales participantes; esta tarea, inicialmente fue desarrollada por lxs estudiantes universitarixs

(como parte de su formación de grado), con la orientación del equipo de docentes-investigadores. Para ello se ha constituido en diversos centros de alfabetización el trabajo de “parceros y parceras” (una integrante del equipo de la facultad acompañando a lxs alfabetizadorxs en su tarea), realizando registros de observación. Los mismos fueron analizados para la identificación de núcleos de sentido sobre las prácticas alfabetizadoras (que expondremos más adelante), a través de la aplicación el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002). Dichos núcleos de sentido fueron compartidos y enriquecidos en sucesivas sesiones de retroalimentación, con la participación de integrantes de ambos movimientos sociales.

2. *La organización de talleres de análisis y reflexión (sesiones de retroalimentación)* sobre las prácticas alfabetizadoras observadas, identificando entre estudiantes universitarios, alfabetizadores y equipo docente-investigador, tanto aspectos facilitadores como obstaculizadores de la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita por parte de lxs alfabetizandxs. De manera general, entendemos a estas sesiones de retroalimentación como una instancia mínima de participación de la población en el proceso de generación de conocimiento en una investigación, desde un abordaje participativo; implican un punto de partida para la construcción y la reflexión grupal sobre un conocimiento compartido, a través de estrategias metodológicas adecuadas. Constituyen, por tanto, espacios educativos con jóvenes y adultos (Sirvent y Rigal, 2008; Llosa, 2000). Estas reuniones de retroalimentación han tenido, como objetivos principales: compartir con lxs alfabetizadorxs y referentes de las campañas de alfabetización

los análisis de los registros observados, para poder reflexionar colectivamente sobre las propias prácticas; dialogar entre todxs sobre los resultados obtenidos, para seguir trabajando juntxs a partir de los mismos, articulando la formación de estudiantes de Ciencias de la Educación con las necesidades de los movimientos sociales en función de la construcción de conocimiento colectivo que permita potenciar prácticas alfabetizadoras en personas jóvenes y adultas; validar el análisis construido, en el interjuego con lxs participantes en los procesos de alfabetización; compartir los avances en relación con la implementación de otras propuestas pedagógicas para el fortalecimiento de la formación de lxs alfabetizadorxs y de las prácticas alfabetizadoras; tomar decisiones colectivas acerca de la continuidad de la experiencia.

3. *La implementación de dos propuestas pedagógicas de fortalecimiento de las prácticas alfabetizadoras:*

- a) La “*mesa de libros itinerante*”: dispositivo que se propone profundizar el camino lector de una comunidad y de los individuos que la forman haciendo que conozcan nuevos textos y que los compartan entre sí, instalando una escena de lectura colectiva (Siro y Maidana, 2014). Toda mesa de libros funciona a través de la oferta de un número importante —pero accesible— y preseleccionado de libros, que se despliegan cual “banquete gastronómico” para el desarrollo de dos etapas: la exploración y el intercambio. En este caso, se trata de la formación de lxs alfabetizadorxs para la implementación de este recurso, así como de la adquisición y organización de un acervo de libros que se pone a disposición para su uso compartido entre los diferentes centros de alfabetización.

- b) El “*Cineclub*”: la inclusión de este dispositivo se fundamenta en conceptos desarrollados por la sociología, la didáctica y la psicología, vinculados al disfrute del relato en grupo con su agregado de intercambio posterior a la proyección; la imagen que estimula el conocimiento y lo completa; la posibilidad de identificación de ideas principales, coincidentes con las del texto literario. La posibilidad de acceso a la proyección de películas en grupo abre espacios que promueven, completan y fundamentan aprendizajes, en este caso, entre docentes y estudiantes, graduadxs y educadorxs populares, en torno a los procesos de alfabetización de las personas jóvenes y adultas; habilita la generación de interrogantes, la reflexión compartida, el intercambio sobre la base de las emociones y las experiencias previas, así como la construcción colectiva de conocimientos.

4. La sistematización, publicación y difusión de materiales didácticos a través de:

- a) El armado y puesta en marcha de la Biblioteca del Alfabetizador y la Alfabetizadora, en proceso de construcción en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- b) La elaboración y puesta en marcha de la Página Web del Alfabetizador y la Alfabetizadora, con materiales comunicacionales y material didáctico de acceso público: libros, artículos, difusión de las actividades; en proceso de construcción. Los avances de la misma pueden verse en: <https://jovenesyadultosalf.wixsite.com/misitio>
- c) La impresión de documentos o boletines, que sistematizan el proceso y el producto de los avances realizados.

Los referentes de las campañas de alfabetización de los movimientos sociales involucrados, así como lxs alfabetizadorxs, han utilizado y recreado, a su vez, estas propuestas y materiales (tales como, las mesas de libros, los boletines, etc.), tanto en los espacios de alfabetización como en sus propios espacios de formación de alfabetizadorxs.

Análisis y hallazgos realizados

A partir del desarrollo del trabajo, se han identificado algunas categorías de análisis que describen la especificidad de la alfabetización en los movimientos sociales con quienes trabajamos, así como otros aspectos que son compartidos con otros espacios de alfabetización⁶.

Uno de los aspectos distintivos de la alfabetización en el marco de ambos movimientos sociales participantes en este proyecto, es el *carácter político de la alfabetización*. En los espacios de alfabetización, este se refleja en la *frecuente discusión política como eje de enseñanza*, abordándose temas como: el derecho a la dignidad del trabajo; las problemáticas de género; la relación cotidiana con la violencia institucional que se sufre en los barrios. La propuesta de los movimientos sociales intenta promover acciones alfabetizadoras en las que se apunte a la comprensión de la lengua escrita como poder, entendiendo la necesidad de alfabetizar en relación con la posibilidad de construir un pensamiento crítico y generar “empoderamiento” en la población.

Ambos movimientos sociales han desarrollado *la formación de lxs alfabetizadorxs*. Han generado dispositivos para ello, convocando a voluntarios a participar de forma abierta. En ambos movimientos se plantea la alfabetización tanto desde

6 Parte de estos resultados del análisis han sido expuestos en Kurlat y Llosa, 2016.

los aportes de Paulo Freire como desde la comprensión de la adquisición del sistema de escritura a la que las investigaciones psicogenéticas han aportado (Ferreiro y Teberosky, 1979 en adelante). Dicha formación surge como una necesidad al enfrentarse lxs alfabetizadorxs con esta compleja tarea, en el propio devenir de la experiencia. Además, dado el carácter político de la concepción de alfabetización y el ingreso de nuevas personas a las campañas, es una forma de garantizar el entendimiento y la comprensión de la alfabetización desde criterios políticos y pedagógicos comunes. La *voluntariedad de los alfabetizadores*, entonces, constituye otro de los núcleos específicos de la alfabetización en estos espacios. Los voluntarios pueden ser militantes o no de cada movimiento, lo que conlleva ciertas diferencias en el modo de poner en juego las diversas propuestas. En palabras de una de las referentes: “Yo soy del Movimiento y sé que puede pasar que en algún momento se suspendan las clases por problemas en el barrio, sé que es así, pero un voluntario que viene de afuera, frente a este tipo de situaciones se frustra, y tal vez se va”.

Por otro lado, la *territorialidad* también es específica de la alfabetización en el marco de los movimientos sociales. Los lugares elegidos para alfabetizar, no son azarosos, sino que responden a lo que los movimientos identifican como lugares de mayor vulnerabilidad de la población, donde la misma no se siente convocada por otros espacios educativos. Los espacios para alfabetizar son sedes “prestadas” por la comunidad: casas de familia, comedores, centros de jubilados, entre otros, lo que conlleva cierta especificidad también: la variedad de los espacios, la obligación a adaptarse a ellos, la mayor o menor presencia de recursos, de entradas y salidas de personas, de actividades paralelas.

La mayoría de las personas que asisten a los centros son mujeres, algunas pertenecientes a los movimientos y otras que se acercan específicamente por la necesidad de alfabetizarse.

Algunas sostienen que quieren aprender para no ser “es-
tafadas”, otras para ayudar a sus hijos e hijas en el colegio.
Muchas dicen haber asistido a la primaria y “se otorgan” el
fracaso por haberla abandonado. Muchas de ellas provienen
de países limítrofes y hablan el quechua como lengua madre.
Desde las organizaciones aseguran que muchas veces, a tra-
vés de la alfabetización, más mujeres comienzan a participar
de las asambleas y llegan a cuestionar aspectos problemáti-
cos naturalizados, tales como las lógicas de género impuestas
en sus casas.

Otro rasgo común a los diversos espacios es el *vínculo* que
se establece entre alfabetizadores y alfabetizandos: de enor-
me confianza y afecto. En ocasiones, las mujeres comparten
sus historias de vida con los alfabetizadores. El compartir,
es parte del ambiente que se genera en cada encuentro, en
el que circula el mate y la comida y, a veces, hasta cancio-
nes y tradiciones guardadas. Las alfabetizandas esperan a su
grupo de alfabetizadorxs en cada encuentro, generando ese
vínculo propio de personas que están en una situación de
aprendizaje.

A lo largo del análisis de las observaciones, hemos distin-
guido además algunas *preguntas, nudos y problemáticas*, que no
son exclusivos de estos espacios, sino que hacen a la enor-
me complejidad de la alfabetización de personas jóvenes y
adultas:

- » La *discontinuidad* en la asistencia de los alfabeti-
zandos y en la puesta en marcha de los espacios de
alfabetización constituye un nudo para el avance
conceptual y la apropiación de la lengua escrita por
parte de la población que asiste a ellos. La construc-
ción colectiva de conocimiento, la recuperación de
saberes previos, la propuesta dialógica, la centraliza-
ción en contenidos políticos requiere de un tiempo

prolongado, sostenido, continuo, que muchas veces no se da. Ello desafía la construcción de intervenciones específicas que tomen en cuenta estas condiciones didácticas particulares.

- » La identificación de *intervenciones didácticas específicas* de lxs alfabetizadorxs (que no podemos desarrollar aquí, en su especificidad, por motivos de espacio) que resultan *facilitadoras* y adecuadas al acompañamiento de los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura construidos por las personas jóvenes y adultas participantes en los espacios de alfabetización, pero también aquellas que pudieran resultar *obstaculizadoras* de los procesos de alfabetización.
- » La necesidad de *tiempos extensos para la formación* de lxs alfabetizadorxs. Como se señaló más arriba, parte de la especificidad que hace al trabajo de alfabetización desde los movimientos sociales estudiados es trabajar con voluntarios que quieran alfabetizar y por otro, ofrecerles espacios de formación, generalmente de cuatro encuentros de entre dos a cuatro horas. Y aquí nos enfrentamos con un nudo que excede al trabajo de los movimientos sociales, pero que lo incluye a la vez: los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas son más complejos que los de los niños; todo joven o adulto, haya o no haya ido a la escuela alguna vez, ha construido caminos propios de escritura, aunque no sea consciente de ellos. Por tanto, es necesaria mayor formación docente específica para poder promover procesos genuinos de apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita en esta población. Aún muchos maestros, tras estudiar cuatro años de magisterio, en muchas ocasiones no logran

comprender el nivel de conceptualización en el que se encuentran los estudiantes para tomar decisiones acerca de cómo intervenir. Y aquí aparece la pregunta: ¿Cómo potenciar los espacios de formación de alfabetizadores desde los movimientos, y desde el trabajo voluntario?

En esa dirección, la identificación de ciertos “*proyectos potentes*” que venían implementándose en los centros de alfabetización, así como de varias “*situaciones semilla de futuros proyectos*” (en las etapas más recientes de esta experiencia), resultan una base fértil para elaborar secuencias didácticas desde la epistemología constructivista, para la construcción de proyectos didácticos de alfabetización, junto con los alfabetizadores de los movimientos, sustentados en los aspectos identificados como facilitadores de la apropiación de la lengua escrita y del sistema de escritura, a manera de formación “*in situ*”, en relación con los propios lugares, tiempos y necesidades que constituyen el escenario cotidiano de su tarea.

Devenires de la trama, hoy

La alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas en general, desde una perspectiva de educación permanente, no se agota en un trayecto acotado de formación, sino que se despliega en un cúmulo de experiencias de aprendizaje en diversos espacios a lo largo de la vida. Las condiciones e intervenciones didácticas orientadas a favorecer los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas, no pueden pensarse por fuera de los procesos psicosociales que atraviesan la vida de los sujetos y los grupos; los fenómenos didácticos y psicosociales constituyen una apretada trama. La reconstrucción de las biografías educativas de los jóvenes

y adultos permite identificar y comprender la dialéctica de la diversidad de estímulos educativos a lo largo de la vida, así como los procesos psicosociales involucrados (Kurlat, 2015, 2016; Llosa, 2017). La complejidad planteada nos interpela en la articulación de nuestras propuestas de extensión, investigación y docencia⁷.

En este sentido, se enfatiza que la alfabetización de personas jóvenes y adultas debe constituir una prioridad dentro de las políticas educativas, dado que hace referencia a prácticas dirigidas a población de sectores populares a quienes se les fue negado, en la niñez y en la adolescencia, el derecho a la educación, como base para la continuidad de la realización de ese derecho, a lo largo de la vida. Sin embargo, para poder desarrollar programas educativos que garanticen efectivamente el ejercicio de este derecho que les fue negado, resulta necesario ampliar y profundizar los conocimientos existentes acerca de los aspectos específicos de este ámbito educativo, a través de prácticas de investigación y de docencia, junto con lxs estudiantes universitarixs, de manera de transformar dichos conocimientos en el fundamento de futuras prácticas pedagógicas dirigidas a quienes constituyen la demanda prioritaria de esta modalidad educativa. De esta manera se entrama la realización de necesidades y derechos educativos de lxs alfabetizandxs con aquellas de lxs estudiantes universitarixs.

A lo largo de la experiencia aquí presentada, hemos atravesado y seguimos atravesando diversos desafíos: la voluntariedad que caracteriza tanto a los alfabetizandos y a los

7 El trabajo realizado también forma parte de las nutriendes para el despliegue del plan de trabajo del actual Proyecto de Investigación UBACYT 2018: "Los procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos, en experiencias político-pedagógicas de diferente grado de formalización, en organizaciones sociales y movimientos populares de ámbitos sociocomunitarios urbanos". Estudio de casos en relación con áreas problemáticas de la vida cotidiana en Ciudad de Buenos Aires (Directora: Dra. S. Llosa).

alfabetizadores en sus territorios como a los propios protagonistas de este proyecto, en ocasiones se traduce en una discontinuidad que afecta el desarrollo de la experiencia; los tiempos disímiles que tensionan las necesidades de formación frente a las necesidades de intervención pedagógica en los procesos de alfabetización concretos de cada centro, así como los calendarios académicos frente a la urgencia de la acción de la militancia sociopolítica de los participantes (tanto de los movimientos sociales como de la universidad) en un contexto donde cotidianamente se agudizan las múltiples pobreza.

Aún así, continuamos renovando día a día el compromiso de un trabajo colectivo con los movimientos sociales con quienes trabajamos inicialmente y con otras organizaciones que se han sumado. En efecto, se ha ido generando el interés de otras organizaciones sociales por formar parte del proyecto: la Casa de la Cultura Compadres del Horizonte, la Organización Popular Cienfuegos y el Movimiento Campesino de Córdoba, lo cual refleja que estos problemas están vigentes y son de alta relevancia para los educadores en los ámbitos territoriales.

Dada la renovación y continuidad de las necesidades en la formación de alfabetizadorxs de personas jóvenes y adultas, hemos desarrollado durante el año 2018, un Seminario-Taller de Extensión Universitaria⁸, cuyo programa también fue planificado de manera conjunta. A este seminario han concurrido también los referentes de las campañas de alfabetización y lxs alfabetizadorxs de los movimientos. En ese marco, hemos elaborado colectivamente una propuesta de formación articulada, donde se puedan planificar y poner en

8 Seminario de Extensión: "Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas. Caminos de escritura y estrategias de intervención". Primer y segundo cuatrimestre 2018; enmarcado institucionalmente en la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

juego, de manera conjunta, algunos de los “proyectos potentes” y de los “proyectos semillas”, basados en la perspectiva didáctica constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje, con el triple propósito de construir proyectos didácticos innovadores, analizar el efecto de dichas intervenciones didácticas y promover nuevas instancias y procesos de formación “*in situ*” para los alfabetizadores, al implementar dichos proyectos en sus propios centros. En esta ocasión, a diferencia de las etapas anteriores, donde la responsabilidad de la observación y el análisis recaía principalmente en los estudiantes y docentes universitarios, hemos propuesto a los propios alfabetizadores, como parte de su formación, su concurrencia en la observación y análisis de sus propias propuestas, junto con los “parceros” del propio equipo del proyecto de extensión.

Se busca así continuar promoviendo la articulación entre la universidad y diversos espacios de alfabetización de jóvenes y adultos para lograr la integración de teoría y práctica en la formación de estudiantes universitarios y de educadores de las organizaciones y movimientos sociales, generando instancias de análisis colectivo de las prácticas pedagógicas, como base para su transformación.

La complejidad del trabajo en esta área requiere de una profundidad de análisis, formación y reflexión, a la vez que de tiempos prolongados de acompañamiento de los procesos en los centros. Para ello, estamos proponiendo, sobre la base de este desarrollo anterior, la continuidad de esta propuesta, hacia el futuro próximo, enfatizando la profundización de los procesos participativos.

El despliegue de la trama de investigación-docencia y extensión, continúa reactualizando los debates, recreando y renovando aquellos postulados de la Reforma Universitaria de 1918 a la luz del contexto actual; en nuestro caso, en pos de construir conocimiento colectivo junto con las organizaciones y

movimientos sociales, enriquecer la formación de estudiantes de Ciencias de la Educación en territorio e implementar procesos de formación de alfabetizadores y de construcción de secuencias didácticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas. Propuestas que promuevan el proceso de alfabetización en particular y de construcción de conocimientos en general como un proceso político y liberador, que reconozcan el camino intelectual de los sujetos, que habiliten el “error” como necesario para el avance en la construcción conceptual, que impliquen la participación plena en actividades de lectura y escritura desde el inicio, que creen condiciones para la discusión y participación, que tomen como punto de partida la necesidad de los sujetos en su búsqueda de aprendizaje de la lengua escrita tendiendo puentes entre lo que ya saben y lo que aún desconocen, que favorezcan una distribución más democrática de los objetos de conocimiento y la posibilidad de objetivación de la realidad, desde una mirada crítica y potencialmente transformadora de las condiciones de desigualdad, que promueva la realización de los múltiples derechos y, en particular, del derecho a una educación a lo largo de la vida.

Bibliografía

- Bautier, E.; Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? (¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?), 15 (13), pp. 11-25. Repères. Institut National de Recherche Pédagogique. (Traducción Flora Perelman).
- Buitron, V.; Cruciani, S.; Kaufmann, C; Kurlat, Marucco, M.; Ronzoni, A.; Serrano, M.; Topasso, P.; Toubes, A.; Vignau, S. (2008). Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos. Revista Interamericana de Educación de Adultos, año 30, núm. 2. México, Pátzcuaro, CREFAL.
- Ferreiro, E.; Teberosky (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. et. al. (1983). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Cuaderno de Investigaciones educativas núm. 10. Departamento de Investigaciones Educativas. México.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, núm. 2, año 33, pp. 69-95.
- (2014). El “culto a las letras” en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, año 36, núm. 1, 2014, pp. 59-90. México, Pátzcuaro, CREFAL.
- (2015). “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”, Tesis de Doctorado en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Dra. María Teresa Sirvent, Codirección: Dra. Flora Perelman, Consejera de Estudios: Prof. Amanda Toubes).
- (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. Revista Veras, Revista Acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz, vol. 6, núm. 1, pp. 69-86, janeiro/junho, 2016. Sao Paulo. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258.
- Kurlat, M. y Llosa, S. (coord.). (2016). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas en los movimientos sociales Movimiento Popular la Dignidad y COB- Brecha desde una perspectiva epistemológica constructivista. V Encuentro Educación de Adultos. UNLU-RIOSAL Red de Investigadores y Organizaciones

Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Luján, 21 y 22 de octubre de 2016. <http://www.divisionadultos.unlu.edu.ar/?q=node/30>

- Kurlat, M.; Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, núm. 31. Bs. As, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Llosa, S. (2000). La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos. En Litwin E., Camilloni A., Fernández L., Bernstein B. y otros: Análisis político y propuestas pedagógicas, tomo I. , junio, 2000, pp. 298-306 . Buenos Aires, UBA-Aique.
- Llosa S., C. Lomagno; Sirvent, M.T. (2005). Docencia, investigación y extensión universitaria: algunas experiencias de construcción colectiva de conocimientos. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires, OPFYL – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Llosa, S. (2017). Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe CREFAL, Año 39, número 1, enero-junio, 2017, pp. 69-90. Pátzcuaro, México, CREFAL. ISSN: 0188-8838 [En línea <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457555511005> [Consulta: 28 de septiembre 2019]
- Siro, A. y Maidana, J. (2014). Jóvenes, adultos y literatura: la construcción de un puente posible. Revista Decisio, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, núm. 37, pp. 3-10, enero-abril de 2014. Crefal.
- Sirvent y otros. (1992). Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente. Exposición. Ateneo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras - UBA; dic. 1992, Buenos Aires. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M.T.; Llosa, S. (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; año X núm. 18; pp. 37-49. Bs. As, Fac. de Filosofía y Letras, UBA; Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T. (2010). La Investigación Acción Participativa y la educación Popular: su encuadre pedagógico. En Hillert, F., Ameijeiras, M.J. y Graciano, N. (comp.): La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Maestría: "Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas". Bs. As., Fac. de Filosofía y Letras, UBA; Buenos Libros.

- Sirvent, M.T.; Llosa, S. (2012). La Extensión Universitaria: concepciones y desafíos del hoy. Conferencia. Primer Encuentro de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, 11 oct. 2012.
- (2012). Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la Educación Permanente y la Educación Popular. Aportes conceptuales y metodológicos. En Castorina, A. y Orse, V. (coord.): Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011, pp. 381-408. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/28.Sirvent_y_Llosa.pdf
- Strauss y Corbin. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia, Colombia, Contus.
- Topasso, P., Castañeda, J. P., y Ferri, P. (2015). La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional 2010. IX Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, 7-9 octubre 2015.
- Zamero, M. (2009) Algo más que las primeras letras: alfabetización inicial. En Zamero et. al. La formación en investigación inicial de los futuros docentes (versión preliminar, no publicada).

Documentos elaborados en el marco de esta experiencia de extensión universitaria, como material didáctico para la formación de alfabetizadorxs:

- Documento: "Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos sociales, COB La Brecha y Movimiento Popular La Dignidad", Primera reunión entre alfabetizadorxs y referentes de los movimientos sociales, estudiantes de Ciencias de la Educación y el equipo docente y de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Dic. 2016. 1era reimpresión: mayo 2019.
- Boletín "Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos sociales". Documento elaborado en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Mayo 2018.

Desdibujar los límites entre la extensión y la investigación universitaria

Aportes hacia una integralidad de las prácticas universitarias desde dos experiencias de co-construcción de conocimiento con movimientos populares.¹

Gabriel Corvalán

Introducción

En el presente trabajo abordaremos dos experiencias de co-construcción de conocimiento que fueron desarrolladas en el proceso de vinculación, de dos proyectos UBACyT², en los que se trabajó conjuntamente con las compañeras de la Interbarrial de Esteban Echeverría del Movimiento Nacional Campesino Indígena de la Provincia de Buenos Aires con la intención de indagar acerca de dos grandes problemas. Por un lado, la organización nos propuso que posemos nuestra mirada en cómo se forman las compañeras (en términos políticos, subjetivos y técnicos) en el trabajo, en los proyectos productivos autogestivos y cooperativos que lleva adelante la organización en diferentes centros comunitarios. Durante el desarrollo de las investigaciones, pusimos el foco en lo

-
- 1 El presente trabajo comenzó a ser desarrollado en el seminario "Problemas y corrientes contemporáneas en Sociología de la Educación I", dictado en el primer cuatrimestre del 2018 a cargo de la Dra. Fernanda Juarros.
 - 2 Proyecto UBACyT (2012-2015): "Conocimientos emergentes en propuestas pedagógicas alternativas desde la perspectiva decolonial". Proyecto UBACyT (2014-2017): "Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales". Ambos dirigidos por la Dra. Anahí Guelman.

pedagógico que emerge en los espacios de trabajo colectivo del movimiento. Por otra parte, también tuvimos como objetivo avanzar en la construcción de una metodología coherente con la construcción de saber descolonizado. Lo que fuimos viendo es que los modos en que se produce y circula el conocimiento en estos espacios productivos aparecen subvirtiendo varias lógicas que nosotres, como equipo de investigación, se las adjudicamos al patrón de poder moderno y colonial. Nos referimos a que la producción y el trabajo en la organización no solamente cuestionan la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2010; Lander, 2000), sino que también dan apertura a otros modos de relacionarse y de producir conocimiento. Poco a poco fuimos reconociendo que aquello que vislumbrábamos podía estar trazando un camino hacia la construcción de pedagogías descolonizadoras (Guelman y Palumbo, 2018). Así, nos dimos a la tarea de buscar en nuestra práctica de investigación elementos que la tornen coherente con aquellos aprendizajes que se suscitaban en nuestro encuentro con la organización. En este sentido, consideramos pertinente reflexionar en torno a dos experiencias particulares que llevamos a cabo durante este proceso, no solo porque para nosotres marcaron hitos en nuestra relación con el movimiento y en nuestra búsqueda de coherencia con la producción de saber descolonizado, sino también porque consideramos que resultan potentes para pensar posibles vinculaciones con una perspectiva que busca la integralidad de las prácticas universitarias.

Las dos experiencias que vamos a abordar son: 1) el armado de una cartilla que el movimiento consideró necesaria para sistematizar algunas cuestiones vinculadas con los proyectos productivos y, 2) la co-construcción de talleres de mujeres en los centros comunitarios que tuvieron como finalidad reflexionar en torno a problemáticas que surgen en el trabajo en los proyectos productivos.

En sí, este trabajo constará de tres partes. Primero, expondremos relatos sobre las experiencias ya mencionadas, haciendo hincapié en los modos en que se configuró la relación entre el equipo de investigación y las mujeres del movimiento en torno a los espacios y momentos de producción de conocimiento. Luego, pondremos en discusión algunas cuestiones que se desprenden de esas experiencias para pensar cómo, quiénes, dónde y para qué se produce conocimiento. Nos interesará aquí retomar las lógicas tradicionales de la universidad que produce conocimiento desde una perspectiva autocentrada y reproductivista para poner en diálogo estas experiencias con una serie de críticas que aparecen en torno a las prácticas académicas en general. Igualmente, nos enfocaremos en las potencias de estas experiencias para hacer hincapié en los posibles desdibujamientos de los límites entre la extensión y la investigación universitaria. Finalmente, a modo de reflexión, esbozaremos una posición en torno a la posibilidad de que emerjan modos descolonizadores de producción de conocimiento en los que la universidad pueda participar con coherencia y compromiso, y plantearemos algunas preguntas que creemos pueden convertirse en aportes que nos permitan apostar a una integralidad de las prácticas universitarias.

Sobre el armado de la cartilla

La cartilla es un documento de la organización que fue elaborado en el año 2015. En ella aparecen cuestiones tales como la génesis de cada proyecto productivo, el tipo de producto y la organización del trabajo en los mismos. Precisamente, su co-construcción surge como necesidad del movimiento de sistematizar las experiencias de los proyectos productivos autogestivos y cooperativos que llevan adelante las mujeres

que allí trabajan. Entre otras cuestiones, se discutió si la intención iba a ser que la cartilla fuera compartida en los distintos centros comunitarios del movimiento de modo que todas las compañeras pudieran saber qué es lo que la organización producía y de qué modo se desarrollaba el trabajo en cada espacio. Así, no solo organizaba y sistematizaba información relevante para ese momento de la organización, sino que también se ponía sobre la mesa la posibilidad de que cumpla una finalidad vinculada al reconocimiento mutuo de los trabajos realizados por las compañeras.

Asimismo, la cartilla como producto posibilitó dar cuenta del trabajo de vinculación que el movimiento venía teniendo con el equipo de investigación. Resulta interesante para este artículo dar cuenta del proceso mismo de la producción de la cartilla. Por una parte, el movimiento propuso dividir el trabajo de modo tal que desde el equipo nos encargásemos de la escritura y ellas de la diagramación e impresión. Lo que marcaban era que su falta de tiempo y de ejercitación de la escritura aparecían como obstáculos para la producción de una cartilla. Así, la cartilla comenzó a tomar forma a partir de una serie de conversaciones que desde el equipo mantuvimos con las compañeras del movimiento y que nos permitió avanzar con su escritura. Las primeras líneas fueron devueltas al movimiento que lo revisaba para entregárnoslo con correcciones. Aquí, debemos decir que entre las dificultades que se nos presentaron durante la elaboración de la cartilla, una de ellas fue la que aparecía cuando, como equipo, nos encontrábamos escribiendo en primera persona acerca de experiencias que no nos pertenecían, sino que eran de otras personas, de las compañeras del movimiento. Naturalmente, esto llevó a que no siempre hubiera coincidencia entre nuestra mirada y la de quienes eran las protagonistas de los proyectos productivos. Fue preciso mantener una mirada y escucha

atentas para reconocer estas dificultades con honestidad y observar claramente los límites de nuestro quehacer de investigación. Al encontrarnos con ellos tuvimos que asegurar un diálogo constante para sortear esos obstáculos. Este momento dio lugar también a que podamos reconocer nuestro lugar con respecto a las compañeras del movimiento. Abrir un diálogo sincero implica dar cuenta de las diferencias que aparecen entre los sujetos que nos involucramos en este trabajo de investigación y desde allí poder dejar en claro que en este proceso aquellas diferencias no desaparecen sino que se conjugan de un modo particular.

En este sentido, el armado de la cartilla fue un hito en nuestra relación con el movimiento que nos permitió consolidar el vínculo:

... la cartilla constituyó una creación colectiva entre el movimiento y el equipo, en la que pudimos acercarnos desde otro lugar a las integrantes del movimiento, donde descubrimos qué cuestiones eran importantes que se transmitan entre los distintos barrios y cuáles no. También nos permitió ubicar los lugares de cada quien en el proceso, como recaudo ante el riesgo de suponer erróneamente que el trabajo de construcción conjunta nos borra diferencias, nos iguala y mezcla, en lugar de complementarnos y permitirnos problematizarnos. (Guelman y Palumbo, 2018: 108-109).

Si bien la producción de la cartilla fue muy importante en cuanto a la relación que construimos con el movimiento, debemos decir que, a causa del cambio de etapa política que se dio con la llegada de la alianza Cambiemos al gobierno nacional, la cartilla no pudo ser impresa y, por lo tanto, su distribución al interior del movimiento tampoco pudo llevarse a cabo.

Sobre la co-construcción de los talleres

La co-construcción de talleres en los centros comunitarios se da posteriormente a la producción de la cartilla, es decir, con el vínculo entre el equipo y el movimiento ya consolidado. Particularmente, los talleres surgieron como idea convenida entre el movimiento y el equipo a partir de conversaciones en las que compartimos mutuamente nuestros análisis parciales. Precisamente, lo que nos preguntamos fue qué concepciones de trabajo tenían las mujeres que producían en el movimiento. Esto llevó a que, de manera conjunta, se decidiera desarrollar los talleres con el fin de proponer una agenda compartida entre el equipo y la organización. La misma estaría pensada a partir de la problematización de las cuestiones vinculadas al trabajo en los proyectos productivos. Así, pudimos abordar cuestiones tales como qué es trabajo y qué significa trabajar, cómo está dividido el trabajo en los proyectos productivos de los centros comunitarios, quién se ocupa de cada tarea, dónde se realizan las diferentes partes del trabajo, etc.

Asimismo, algunas integrantes del movimiento propusieron introducir en los talleres una perspectiva de género en vistas de que la mayoría de los proyectos productivos se encuentran integrados casi en su totalidad por mujeres. Como equipo, consideramos que era posible adoptar esta mirada para abordar temas de género asociados a la feminización de trabajo en la economía popular, mientras que otras problemáticas que aparecían en el movimiento, en general vinculadas a situaciones de violencia de género, nos marcaban un límite. Justamente, se decidió que estos temas serían tratados por el movimiento a partir de vinculaciones con otras instancias u organizaciones. Creemos que este tipo de situaciones dan cuenta del modo en que fuimos co-construyendo problemas de investigación y perspectivas de análisis

adecuadas para los mismos. Justamente, el diálogo sincero y honesto, y la escucha atenta nos permitieron reconocer las posibilidades que se abrían al encontrarnos desde nuestra diferencia y al mismo tiempo, tener claro cuáles eran los alcances de nuestra mirada como equipo de investigación y nuestro compromiso ético que, por una parte, nos llevaban a involucrarnos con la organización y, por otro lado, nos hacía reconocer que no podíamos implicarnos en temas tan sensibles como la violencia de género ya que no contábamos con la formación ni con las herramientas adecuadas. Fuimos aprendiendo que no se trata de igualarnos como si en la co-construcción de conocimiento nos volviésemos idénticos, sino que en todo caso, las historias de vida y los recorridos de cada quien aportaban saberes particulares que se volvían necesarios para avanzar en un modo de producir conocimiento que sea coherente con las lógicas que se desarrollan en el marco del trabajo colectivo, cooperativo y autogestivo.

A partir del primer encuentro pudimos construir, con integrantes de todos los talleres, la agenda compartida. Sin embargo, cuando comenzamos a acercarnos a cada centro comunitario, notamos que las propuestas no tenían igual validez en cada uno de ellos dado que se enmarcan en realidades y contextos particulares y diferentes entre sí. Esto nos llevó a reajustar la propuesta. Comenzamos a trabajar con cada centro comunitario por separado, a partir de una decisión conjunta. Justamente, gracias a estas modificaciones fue que pudimos darnos cuenta de que la dinámica de la realidad social y su movimiento constante es un elemento esencial que se nos impone como un recaudo clave para construir nuestra concepción de metodología.

Fue así como se hizo necesario tener en cuenta nuevos emergentes vinculados con los cambios de la situación política y económica general del país. Aparecieron modificaciones en los procesos productivos y en los sujetos que los llevaban

adelante, que nos presentaron un desafío metodológico tal que debimos reposicionarnos para captar el movimiento y el dinamismo propios de la organización con la que estábamos trabajando.

... cambiaba el modelo político y económico, la economía popular gestaba respuestas y sus formas de trabajo pasaban de ser unas a ser variadas, diferentes, a incorporar nuevas lógicas. Los movimientos también se transformaban. Los talleres nos valieron como alerta ante el movimiento de la realidad social, permitiéndonos salir del anquilosamiento de la mirada y virar la concepción de trabajo, para correrlos del objeto “proyecto productivo” y mirar el trabajo de manera más amplia, coherentemente con nuestro posicionamiento de mirar la realidad y su dinámica y no adaptarla a categorías teóricas preestablecidas. (Guelman y Palumbo, 2018: 111).

Por último, recalcamos también que los talleres funcionaron igualmente como instancias de trabajo de campo que nos permitieron recolectar información muy valiosa para nuestros objetivos como equipo de investigación.

Desdibujando los límites entre la investigación y la extensión universitaria como camino hacia la integralidad de las prácticas universitarias

Nos interesa ahora analizar las dos experiencias relatadas con el fin de ponerlas en discusión con diferentes perspectivas que abordan los temas de la extensión, vinculación o transferencia universitaria y los debates en torno a la apuesta hacia la integralidad de las prácticas universitarias. En este

sentido, creemos que la propuesta de investigación que llevamos adelante en conjunto con el MNCI-Buenos Aires, intenta pararse del lado de la crítica al conocimiento tradicional autocentrado y reproductivista propugnado históricamente por las universidades. La misma busca no solo abandonar las perspectivas asistencialistas de vinculación de la universidad con la sociedad, sino que también pretende ser parte del conjunto de procesos que, en la actualidad, pretenden construir modos alternativos de construcción de conocimiento donde la articulación universidad-sociedad pueda aportar a la emancipación social (Juarros, 2015; Trincherro y Petz, 2014). A su vez, sostenemos que dicha emancipación, debe venir asociada a una descolonización de los modos en que se construye conocimiento. Es decir, se trataría de modificar las lógicas impuestas mediante el patrón de poder moderno y colonial, reconociendo puntualmente los efectos producidos por la colonialidad en el ámbito específico del saber y de la producción de conocimiento. Nos referimos con esto a que, en general, nuestros problemas de investigación suelen estar validados por lógicas académicas que vienen del Norte, y a su vez, las respuestas a esos problemas las elaboramos desde producciones teóricas que tampoco nos son propias sino que también vienen de fuera. La colonialidad del saber opera haciéndonos creer que solo hay una manera de producir conocimiento válido y que ésta es la forma en que se hace en los países del Norte. La mirada, sostenida en el tiempo, que tuvo la universidad hacia producciones que se realizaban en el extranjero hizo que se perdieran de vista o quedaran invisibilizados muchos problemas propios de nuestro suelo, una diversidad de saberes que surgieron para abordarlos y un conjunto de modos de validar la generación de ese conocimiento particularmente territorializado. Evidentemente, esta mirada colonial de la universidad tradicional invisibilizó también a los sujetos responsables de buscar

alternativas epistémicas para dar resoluciones a sus problemas cotidianos. Así, la tarea de emancipación que se da desde el punto de vista de la descolonización implica tener en cuenta el desarrollo de los patrones de la colonialidad que operan en nuestras prácticas universitarias, de modo de no reproducirlos en nuestras tareas de producción de conocimiento, ya sea desde la extensión o vinculación, desde la investigación o desde la docencia. De hecho, es necesario considerar que esa división tripartita de los principales trabajos que tiene la universidad también responde a esos patrones coloniales que inundan nuestra mirada con respecto a la producción de conocimiento. Justamente, la docencia y la investigación, en general, cuentan con mayor desarrollo, más prestigio y más presupuesto, mientras que la extensión suele quedar relegada. Y es ésta última la que, al fin y al cabo, pone más frecuentemente a la universidad en posiciones incómodas, ya que la enfrenta a otros modos de producir conocimiento. Las dos primeras reproducen más claramente el conocimiento tradicional y con rasgos academicistas. La integralidad de las prácticas universitarias tendería, precisamente, a repensar por completo los límites puestos entre diferentes prácticas de generación de conocimiento y sus vínculos con una matriz social moderna y colonial.

Según algunos autores, la tarea de la universidad en este sentido tiene que ver con dar apertura a una “articulación de saberes, procesos, actores e instituciones [que funja como] la base epistemológica de prácticas sostenibles en la medida en que logran ser incorporadas en redes ‘que tejen la plataforma sobre la que se construye la emancipación social’ ” (Santos, 2006, 30, Juarros, 2015:10)”. Lo que nos interesa en este trabajo es dar cuenta de cómo se da específicamente esa articulación en las experiencias mencionadas.

Siguiendo a Trincherero y Petz (2014), podemos acordar que una investigación para la emancipación (o descolonizadora

en nuestros términos), aborda problemas y demandas sociales. Pero también, resulta importante poner en cuestión los modos en que se construyen esos problemas y esas demandas. Justamente, como vimos en nuestras experiencias con el movimiento, los temas abordados surgen a partir de un diálogo constante con el movimiento. Poner el foco en la formación en el trabajo, fue una propuesta co-construida entre los integrantes del equipo de investigación y el movimiento. En este sentido, las compañeras del movimiento no son solo sujetos que demandan desde la subalternidad sino que emergen como co-constructoras de los problemas de investigación así como del modo en que se genera el conocimiento que brinda respuestas a esos problemas. Al hablar de conocimiento pertinente o contextualizado (Juarros, 2015) debemos también preguntarnos quiénes validan la pertinencia o el grado de contextualización de la construcción de conocimiento. La intención de la investigación en cuestión fue que la validez del conocimiento construido también surja de un esfuerzo mutuo, compartido, colectivo, en definitiva, co-construido.

No se trata de realizar una lectura desde fuera para observar los problemas o interpretar posibles demandas, sino de entrar en un diálogo crítico y sincero en el cual cada colectivo aporte a la co-construcción de lo que se investiga y cómo se investiga sin olvidar de dónde venimos y qué es lo que históricamente portamos con nuestras intervenciones. Nuevamente, es preciso hacer hincapié que estas prácticas de co-construcción, lejos de igualarnos, nos ponen de frente a un problema epistémico dado por el encuentro de sujetos que pertenecemos a realidades diferentes y que cargamos modos históricos de relacionarnos con el conocimiento que difieren mucho entre sí. Nuestra intención de no reproducir las lógicas modernas y coloniales desde nuestra intervención como investigadores de la universidad, nos dejó en claro que

muchas veces nos íbamos a encontrar, necesariamente, en una posición de escucha desde la cual podíamos aprender esas otras formas de generar conocimiento que fueron históricamente silenciadas e invisibilizadas.

La democratización epistemológica tal como marcan Trincheró y Petz (2014), implicaría una crítica a lo que llaman una dependencia y colonización cultural. Sería interesante tomar estas categorías para pensar no solamente las relaciones desiguales, jerárquicas y de dominación que pueden existir entre instituciones y prácticas de conocimiento que se desarrollan en el Norte y Sur globales, sino que igualmente nos pueden servir para abordar este tipo de relaciones en localismos específicos. Esto es, el conocimiento autocentrado y reproductivista que tradicionalmente fue producido por las universidades fácilmente puede provocar intervenciones en espacios o sectores conformados por actores no universitarios, de un modo que reproduzcan esa dependencia y colonización cultural. Muchas veces las universidades han pretendido ocupar la posición Norte con respecto a la posición Sur que les correspondería a un movimiento popular, por ejemplo. En definitiva, se trata de romper con las lógicas Norte-Sur de producción de conocimiento teniendo en cuenta tanto el plano global como el local dejándose interpelar por sujetos cognitivamente soberanos y científicamente autónomos.

Creemos que lo dicho hasta aquí puede relacionarse con la agencialidad epistémica (Trincheró y Petz, 2014) de los movimientos populares y que, en efecto, su rol protagónico también puede darse en el marco de trabajos de investigación desde la universidad. Para nosotros, como equipo de investigación, el diálogo con el movimiento se nos presenta como “interpelación que permite reconfigurar las prácticas academicistas” (Trincheró y Petz, 2014: 6). Es por esto que creemos que ambas experiencias de co-construcción de

conocimiento (a partir de la cartilla primero y de los talleres después) en tanto situaciones de escape frente a las metodologías tradicionales y autocentradas, rompen, en parte, con el esquema preestablecido que separa la investigación de la llamada extensión universitaria. Nos interesa plantear que el camino hacia la integralidad de las prácticas tal vez no tenga tanto que ver con vincular con mayor intensidad y exhaustividad las prácticas de investigación, docencia y extensión, sino más bien de aportar a posibles desdibujamientos de los límites que separan algunos modos de producir y reproducir conocimiento de otros. Pensamos que las experiencias relatadas podrían ir, en cierto sentido, en esta dirección dado que por momentos, podría no quedar claro si se trata de un proyecto de investigación o un trabajo de extensión universitaria. Esto tiene que ver, desde nuestro punto de vista, con aspectos epistemológicos y metodológicos que habilitan la posibilidad de pensar y ensayar modos alternativos y, además, descolonizadores de hacer ciencia social.

Tanto la realización de la cartilla como el desarrollo de los talleres fueron experiencias que, por una parte, implicaron acciones en las que se pusieron en juego saberes propios de la universidad (en conjunto con los saberes que traían las compañeras del movimiento) para llevar adelante una práctica concreta, y por otro lado, fueron momentos de trabajo de campo muy valiosos para la producción de conocimiento sobre el problema que estábamos abordando y para la construcción de categorías específicas para su comprensión. Es notorio, que podemos observar en nuestro encuentro con las compañeras del MNCI-Buenos Aires, acciones que fácilmente podríamos asociar a lo que comúnmente se llama extensión o vinculación, así como vemos a su vez acciones destinadas a la producción de conocimiento de un modo sistemático y metodológico. Lo que ocurre es que si quisiéramos catalogar nuestra práctica como investigación

o extensión, las definiciones tradicionales de la universidad serían inadecuadas o, por lo menos, insuficientes. Al poner el foco en lo metodológico y en su potencia descolonizadora, nos fue cada vez más difícil notar por donde pasaban los límites entre investigación y extensión universitarias. Así, vimos que este desdibujamiento nos hizo cuestionar acerca de si es necesario o no encuadrar nuestra práctica en las categorías tradicionales que la universidad utiliza para diferenciar las tareas que en ella se desarrollan. La pregunta que nos hicimos fue si en realidad eso que estaba aconteciendo podía verse como una integración de dos prácticas universitarias que, en lugar de redefinirse cada una de ellas en nuevo marco, aparecían entrecruzadas de modo tal que posibilitaban cuestionar incluso esas categorías tradicionales de la universidad: docencia, investigación y extensión. A su vez, pensamos que la integración de estas prácticas puede tener como efecto romper con la jerarquización que al día de hoy existe entre ellas. Históricamente, la extensión en las universidades tradicionales siempre fue vista como una actividad de menor importancia frente a la docencia y la investigación. Estas últimas, generalmente, fueron las que más prestigio otorgaban a las instituciones y a las que más presupuesto era destinado. Nuevamente, vemos que la docencia y la investigación tradicionales son las actividad que más marcan el carácter reproductivista y autocentrado de la universidad, mientras que la extensión universitaria es la práctica que más permitiría que permeen en ella otros modos de relacionarse con el conocimiento. No es difícil darse cuenta que es coherente que esta última haya quedado subvalorada. Así, es notable la potencia que guarda el desdibujamiento de los límites entre las prácticas universitarias para evitar de cuajo el ordenamiento o jerarquización de las prácticas universitarias.

Incluso, vemos que en la extensión podemos encontrar respuestas o caminos por los que transitar en este proceso de desdibujamiento o integración radical de las prácticas universitarias. Precisamente, reconocemos en la tradición freireana la crítica de la extensión tradicional por ser antidialógica y sostenemos una vinculación de la universidad con la sociedad basada en la comunicación. Justamente, la preeminencia de la situación dialógica nos lleva a preguntarnos si el compromiso de la universidad en la transformación y liberación social será desde un lugar de protagonismo y centralidad o si más bien, en lugar de ser la universidad quien libere a la sociedad, una perspectiva descolonizadora implicaría un descentramiento de las perspectivas de análisis (Segato, 2015) en tanto se habilita la posibilidad de interlocución de la universidad en los márgenes de nuestras sociedades. Y una interlocución real, parece ser, necesita una escucha radical, en el sentido de que una escucha verdaderamente dialógica debe ser necesariamente descolonizada.

Poner en juego una escucha radical no es otra cosa sino visibilizar aquella “universidad doméstica” de la que nos hablaba Martí cuando se refería a la “escuela que no se anuncia en los diarios” la cual “cocinando, enseña a cocinar. Andando, enseña a andar. Retratando, enseña a retratar” (Martí, 1890 en Almendros 2015: 136-137). De alguna manera, retomamos su pensamiento como parte de la tradición descolonizadora cuando leemos: “Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria” (Martí 1891, en Almendros 2015: 84-85). Pero sin embargo, también pretendemos llegar a modos de construcción de conocimiento que no emerjan como válidos a partir de su comparación con los métodos eurocentrados y coloniales, sino que sean dotados de validez por los mismos actores que lo producen y que fueron históricamente excluidos de lo que la modernidad llamó Ciencia.

Reflexiones finales

Las experiencias relatadas, desde nuestro punto de vista, dan cuenta de vinculaciones de la universidad con la sociedad que buscan reconfigurar los modos en que se construye el conocimiento. La crítica de las prácticas academicistas, reproductivistas y autocentradas, emerge, a su vez, como formas otras de producir y validar lo que se conoce. La relación universidad-sociedad —que en este caso se ve como equipo de investigación-movimiento popular— aparece como instancia de democratización epistemológica cuando el diálogo y la interpelación de las otras habilitan espacios de co-construcción de conocimiento.

El elemento descolonizador que puede aparecer en la emergencia de una metodología descolonizadora, no solamente rompe con cuestiones metodológicas y epistemológicas del quehacer investigativo, sino que irrumpe en las prácticas universitarias en general, cuestionando las relaciones Norte-Sur que desde ella se producen y difunden. Así, el camino que venimos trazando como equipo de investigación, de alguna manera, busca desdibujar los límites entre lo que se dio en llamar “extensión universitaria” e “investigación”. Precisamente, ingresar en estas zonas grises es descenrar la mirada y sostener una escucha en favor de una postura epistémica que no piensa la relación conocimiento universitario-saberes populares desde una perspectiva colonial e imperialista, sino que se anima a co-construir un conocimiento que también pretende ser descolonizador.

Con la búsqueda de una metodología coherente con la construcción de saber descolonizado también pretendemos visibilizar la posibilidad de que lo metodológico escape a las lógicas tradicionales universitarias. Disputar lo metodológico y la metodología con los movimientos populares, pone sobre la mesa la discusión acerca de quiénes producen y quiénes

validan el conocimiento, así como quiénes y cómo construyen los problemas y las demandas que llevan a que se produzca conocimiento sobre algunos temas en lugar de otros.

En definitiva, cuestionamos aquí si la apuesta hacia un integralidad de las prácticas universitarias debería estar dada por una mayor y mejor articulación de la docencia, la investigación y la extensión o, más bien, debería buscar formas alternativas de producir y reproducir conocimientos en la que los límites establecidos desde la universidad puedan franquearse hacia espacios de co-construcción de conocimiento que, a su vez, puedan comprenderse con su potencias y limitaciones, sin dejar de tomar los recaudos necesarios y adecuados.

Bibliografía

- Almendros, H. (Comp.). (2015). *Ideario pedagógico. José Martí*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo 21 editores.
- Guelman, A.; Palumbo, M. M. (Coords.). (2018). *Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares*. , Buenos Aires, El Colectivo; CLACSO.
- Juarros, F. (2015). "Territorialización de la prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina". *Revista nuestra América*, vol. 3 núm. 5, enero-junio. Lugar, edit.
- Juarros, F.; Aranciaga, I. (2014). Territorialización de la Educación Superior. Los primeros Centros Regionales en la Patagonia Austral. *Revista del IICE*, núm. 36.
- Lander, E. (2000). *Colonialidad del saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, CLACSO-UNESCO.
- Quijano, A. (2018). "La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado". En *Casa de las Americas*, pp. 259-260, abril-septiembre 2018.
- Ribero, D. (1971). *La Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires, CEAL.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Prometeo.
- Trincheró, H. H.; Petz, I. (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad-sociedad. Aportes para un debate sobre el academismo. *Papeles de trabajo*, núm. 27, julio 2014. Buenos Aires, Centro de estudios interdisciplinarios en etnolingüística y antropología socio-cultural.

El desarrollo de acciones articuladas de investigación, docencia y extensión como legado de la Reforma Universitaria

María Teresa Sirvent, Amanda Toubes y Hilda Santos

Introducción

Con el retorno de la democracia, en 1984 se inició la gestión normalizadora en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), hoy IICE, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), bajo la dirección de María Teresa Sirvent, quien se propuso desarrollar un trabajo científico comprometido con la realidad social, política y económica de nuestro país.¹

Ello implicó asumir el desafío de generar una política de trabajo de participación real de los sectores involucrados en las acciones del ICE. Debido a ello, se convocó de inmediato a instituciones del quehacer educativo, abarcando asociaciones de base y se elaboró conjuntamente con ellas las prioridades y propuestas de trabajos.

Este planteo rescató como antecedente el concepto de Extensión Universitaria de la Reforma Universitaria de 1918

1 Boletín: (1984). "Nuestro Propósito, Nuestra tarea" Serie Participación núm.1, *Boletín del ICE*, Facultad de Filosofía y Letras UBA.

que la UBA desarrolló en el período 1956-1966: organizó el Departamento de Extensión Universitaria (DEU), dependiente del Rectorado a cargo de José Luis Romero, e instaló una planta piloto en Isla Maciel, dirigida por Noemí Fiorito y Amanda Toubes. Funcionó hasta 1966, cuando el gobierno de facto cívico-militar de Onganía intervino la Universidad.²

Como señalara José Luis Romero:

La realidad fue, por excelencia, para la Reforma, la realidad social. Una formación profesional utilitaria, que prescindiera deliberadamente de un examen de los nuevos problemas del mundo, pareció simplemente inmoral. Fue, por el contrario, un anhelo frecuente de la Reforma agregar - y superponer - a la misión profesional de la universidad, la de situar al hombre en el seno de los problemas fundamentales del mundo, para que aceptara su compromiso con ellos y buscara su respuesta sin enajenar su inteligencia.³

Al año de su creación, el DEU en su primer boletín manifestó:

La misión de la Extensión Universitaria es doble: por un aparte, facilitar por los medios que le son propios el acceso a la Universidad de sectores cada vez más amplios de la población. Por otra parte, lograr una reestructuración de la Universidad —paralela a un cambio de actitud profesional y humana de estudiantes, profesores, graduados para que la tarea

2 Primer año de Extensión Universitaria, Departamento de Extensión Universitaria, UBA, 1956-1957, DEU, UBA.

3 Romero, J. L. (2008). *El ensayo reformista, en La reforma universitaria. Su legado*. Buenos Aires, Fundación 5 de octubre de 1954, E. J. Perrot.

universitaria responda efectivamente, a las necesidades reales del país.⁴

En cuanto a los proyectos de investigación, se propuso generar conocimientos científicos para una mejor comprensión de nuestra realidad y, en sintonía con la perspectiva desde la que se recuperaba la extensión universitaria, buscaba colaborar en la elaboración de metodologías y técnicas para transformarla.

Nueva etapa de la organización

La reconstrucción del ICE asumió así un compromiso científico, social y pedagógico⁵:

- » actuar como ámbito de articulación entre grupos e instituciones sociales y educativas;
- » atender demandas de servicios provenientes de la comunidad;
- » tomar como objetos de investigaciones las situaciones problemáticas planteadas por las instituciones;
- » elaborar conocimiento científico sobre la realidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EDJA) e incorporarlos a la formación integral de los estudiantes y graduados en Ciencias de la Educación.

Los principios que guiaron el desarrollo de las diversas acciones de formación, investigación y extensión fueron:

4 DEU, Boletín núm. 1, 1956, DEU.

5 Boletín "Nuestro Propósito, Nuestra tarea", *ídem*.

1. la estrecha relación entre teoría y práctica como una de las condiciones fundamentales de los procesos de producción de conocimientos y del desarrollo de los aprendizajes;
2. la postura de que la Universidad debe responder a las necesidades del contexto social como una de las formas de concretar su función docente y de investigación en relación con los problemas del contexto;
3. la necesidad de integrar estos dos principios en un área de servicios de Extensión mediante departamentos e institutos, como parte de su función social;
4. una perspectiva de la investigación que asume que no está solo para interpretar el mundo sino también para transformarlo.
5. Estos principios y enunciados se tradujeron en “áreas de investigaciones programáticas” y en “programas de investigación”.

El Programa de Investigación: *Desarrollo Socio-Cultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos de los sectores populares más allá de la escuela*, articulado con las cátedras “Educación no formal: modelos y teorías” (1986-2018), “Educación de adultos: concepciones y estrategias” (1994-2015), “Desarrollo sociocultural y acción comunitaria: educación y salud” (1999-2018) e Investigación y Estadística I (1998- 2018) han sostenido hasta el presente los principios y objetivos de una educación de jóvenes y adultos de sectores populares, enmarcados en una política de la educación fuertemente enlazada en la visión integrada de las distintas funciones de la Universidad hasta la actualidad.

Las diversas actividades desplegadas en el marco de las cátedras y del equipo de investigación/extensión no pueden ser consideradas como etapas lineales, aisladas, sino constituyendo un entramado conducente a la generación de conocimiento, a su validación y al fortalecimiento de las organizaciones sociales y comunitarias.

Desde el inicio de la tarea de investigación del ICE se han considerado las acciones de extensión como parte de la construcción del conocimiento, ya sea como nutriente de situaciones problemáticas, instancias de producción colectiva de conocimiento y espacios de validación. Además, no solo se “extienden” o “transfieren” los resultados de investigación sino también los mismos procesos metodológicos.

Las indagaciones sobre los problemas abordados han permitido focalizar procesos de construcción de demandas por educación permanente de jóvenes y adultos que se describen en las páginas siguientes.

Investigaciones que fueron puntos de partida para profundizar el estudio de las necesidades y demandas de sectores populares

A. “Diagnóstico Socio-Cultural del barrio de Mataderos.”

Esta investigación fue realizada en el período comprendido entre 1985 (inmediatamente después de la dictadura militar iniciada en 1976) y 1989. Respondió a una demanda de investigación social recibida por el ICE en 1984, enviada por la Comisión Directiva del Club Atlético Nueva Chicago (CANCH) de Mataderos. Se solicitaba la realización de un diagnóstico socio-cultural de la zona de influencia del club: barrios Mataderos y Villa Lugano.

El club deseaba implementar un proyecto, denominado “Democratización del Deporte y la Cultura” a través de la construcción de un Complejo Deportivo y Cultural. En 1985 se firmó un convenio de carácter inédito entre la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (siendo Decano Norberto Rodríguez Bustamante) y el Club Nueva Chicago. Este convenio se fue renovando cada dos años hasta el 2016.

Se trabajó con referentes de organizaciones barriales, movimientos sociales emergentes e instituciones educativas de los barrios de Mataderos y Lugano. Esta investigación tuvo como uno de sus resultados más importantes, comenzar a identificar e interpretar las marcas y huellas de una historia que, especialmente la dictadura militar, dejó en nuestra vida cotidiana, como: el miedo, la desconfianza, la reproducción en las asociaciones populares de los mecanismos represivos característicos de las instituciones políticas y sindicales de la sociedad mayor. También de mecanismos que paralizan las acciones colectivas tales como el internismo, el clientelismo, la intimidación física, el “terrorismo” institucional, la cooperación, entre otros.

Esta investigación consolidó el concepto de “múltiples pobreza”⁶ y también permitió afirmar que es posible generar conocimiento científico a través de una relación dialéctica entre el investigador y la población participante, que hace posible una construcción colectiva del conocimiento, que beneficia a ambos⁷.

Esta investigación conjuntamente con la que se menciona a continuación fueron el punto de partida del foco en el

6 Las múltiples pobreza no se agotan en la insatisfacción de las necesidades básicas, sino que obstruye la satisfacción de necesidades no tan obvias como las de protección, entendimiento, la participación social y política, entre otras.

7 Equipo: Sirvent M. T.; Artieda, A.; Benavides, M.; Catano, C.; Clavero, S; Feldman, M. A.; Mey, S.; Niks, M.; Shulman, D.; Sessa, M.; Winokur, J.

estudio de las necesidades y demandas de la población de sectores populares.

B. “Educación Permanente en los organismos del Estado y organizaciones comunitarias”⁸

Algunas de las instituciones demandantes fueron el “*Programa Cultural en Barrios*”, Municipalidad de Buenos Aires; el “Instituto de Educación Física J. Romero Brest”, Ministerio de Educación; el “*Centro Cultural de la Cooperación*”; Bibliotecas Populares; Sindicatos docentes y Movimientos sociales, entre otros.

Las demandas se analizaron con los miembros de los organismos demandantes (con el dispositivo generado “grupo didáctico”) y se elaboraron estrategias de acciones posibles en función de los problemas y necesidades planteadas.

Algunos de los ejes de análisis del rol docente de la EDJA fueron: la relación teoría-práctica, las condiciones del trabajo en terreno, los roles y funciones, la relación interinstitucional, los efectos de la crisis económica, las innovaciones pedagógicas, las condiciones de los destinatarios, la formación docente inicial y la continua, etcétera.

La educación como una necesidad y un derecho

Se ha sostenido un claro posicionamiento desde una perspectiva de la educación como derecho humano, no restringida a la visión de la educación formal, sino ampliada como derecho a lo largo de toda la vida de los sujetos y grupos sociales.

Si bien la educación como una necesidad y un derecho ha sido reconocida, aún no está garantizada para toda la población.

8 Equipo: Toubes A.; Santos H.; Dieguez A.; Badano, R.; Castellanos, M. L.; Lifchiz, S.

Esta perspectiva ha permitido identificar problemáticas referidas a la situación de pobreza educativa, en cuanto al nivel educativo alcanzado, que aún aqueja a la población joven y adulta de los sectores populares de nuestro país. Se trata de la situación de quienes han accedido en algún momento a la escuela, pero que han quedado con la educación primaria (incompleta o completa) o la secundaria incompleta, como máximo nivel educativo alcanzado.

Según el Censo Nacional 2010, afecta al 58% de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela: 13% primaria incompleta; 28% completa, 17% secundaria incompleta (14.075.486 de personas para el total del país). Se mantienen de manera intersensal las profundas diferencias entre regiones del país, entre la población pobre o no pobre, con o sin necesidades básicas insatisfechas y en los intervalos de edad de los más jóvenes (quince a veinticuatro años) y de los mayores de la PEA.⁹

Esta situación es aún más preocupante, frente a la verificación del principio de avance acumulativo en educación quien más educación inicial o escolar ha tenido, más educación demanda y sostiene. Esto implica un circuito acumulativo de exclusión socioeducativa, para quienes han quedado con sus trayectorias educativas interrumpidas.

Los proyectos de investigación y extensión y las prácticas docentes muestran la importancia del derecho no sólo de aprender, sino también de problematizar la realidad y producir conocimiento de manera colectiva y crítica. El ejercicio de la pregunta no es privativo de la ciencia o del científico. Es también un derecho del ser humano a lo largo de toda la vida.

9 Topasso, P.; Castañeda, A; Ferri, J. P. (2010). La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Ponencia presentada a la IX Jornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Octubre de 2015.

Paul Lengrand afirmaba que el hombre de la respuesta busca la certeza, que los conocimientos cierren, cuantas más respuestas tiene a su disposición se siente más rico y equipado. Para él, el conocimiento es un capital de consumo. El hombre de la pregunta, en cambio, busca el conocimiento para identificar el problema; la problematización y la pregunta constante a la realidad. Es el artista y el científico de y en la vida cotidiana. El hombre de la pregunta, es el hombre de la dialéctica.

La construcción del “objeto de la investigación”

El proceso de construcción del “objeto de la investigación” abordado desde diferentes proyectos, ha permitido focalizar factores y procesos de una red de condiciones en la construcción de la demanda por educación permanente de jóvenes y adultos de sectores populares. Los proyectos conforman líneas de trabajo, para abordar los diferentes aspectos y procesos que componen el objeto-problema: los procesos que condicionan la construcción de demandas por educación permanente.

Desde el abordaje metodológico consideramos que se aportan perspectivas innovadoras. Se ha trabajado con equipos de docencia e investigación el concepto de “modos de hacer ciencia de lo social” para nominar a las diversas resoluciones de la práctica investigativa en el ejercicio cotidiano del oficio del investigador social, en la cocina de la investigación. Se refiere a diferentes maneras de pensar o concebir el “hacer ciencia de lo social”, con miras a la superación de la díada cuantitativa-cualitativa.

Se abordó la complejidad del objeto de estudio mediante una estrategia metodológica que integra los perfiles diferenciados de los modos de hacer ciencia de lo social que se han

denominado: “verificativo” (tradicionalmente denominado método de medición o cuantitativo), “el modo de generación conceptual” (tradicionalmente, métodos cualitativos) y “el modo de praxis participativa”¹⁰.

El *modo verificativo*, se asienta en la dimensión epistemológica del paradigma positivista en las ciencias sociales que sostiene la preeminencia del modelo científico de las ciencias físico-naturales como único camino válido para la construcción del conocimiento científico. Esta denominación expresa la centralidad de la noción y los procedimientos de verificación de hipótesis previas que presentan la validez de sus resultados, como generalizables a un universo mayor a partir de una muestra estadística representativa.

El *modo de generación conceptual*, se inscribe en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico y sostiene, la especificidad del mundo de lo social. Asume su naturaleza como propia y distinta a la de los objetos físicos y naturales. La denominación propuesta expresa la centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que dan cuenta de la descripción y comprensión del hecho social investigado, en términos de los significados atribuidos por los actores a los fenómenos de su entorno cotidiano.

Los resultados buscados son esquemas conceptuales que resulten fértiles teóricamente para interpretar el caso en estudio y sean transferibles a otros casos. Su validación reside en la rigurosidad del proceso de construcción de dichos esquemas y en su fertilidad teórica.

Finalmente, el *modo de praxis participativo* basado epistemológicamente en el paradigma de la teoría social crítica, tiene su anclaje en la centralidad de los procesos de participación

10 Rigal, L.; Sirvent, M. T. (2019). Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento. Buenos Aires. Manuscrito en vías de revisión.

real¹¹ del objeto de estudio en las decisiones de la investigación y en la construcción colectiva de un conocimiento científico y crítico que fortalezca los procesos de organización de los sectores populares y los cambios en las condiciones que afectan su vida cotidiana.

Se asume la legitimidad de estos tres diferentes modos de hacer ciencia de lo social así como la posibilidad de su convergencia, superando una visión de estos modos como excluyentes o antagónicos, con la perspectiva de un pluralismo metodológico.

Esta convergencia implicó la combinación del *modo de praxis participativo* con la especificidad teórica y metodológica de cada proyecto. El proceso metodológico se basa en una perspectiva epistemológica que busca la triangulación de epistemologías, lógicas y modos de investigación.

Por otra parte, cuando se introduce al objeto investigado en la toma de decisiones se han elaborado procedimientos de validación no convencionales orientados hacia el análisis de la objetivación y la apropiación por parte del grupo, del proceso y producto de la investigación, así como de su crecimiento en la capacidad y creatividad de participación y organización social. Estos procedimientos abarcan: la historia natural y colectiva de la investigación, las evaluaciones grupales, las instancias participativas de retroalimentación como situaciones de “triangulación *in situ*”¹²; los espacios de intervención y de transferencia, entre otros.

11 “La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones.” Sirvent, M.T. (2008). Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y contradicciones. 2da edic. Buenos Aires, Miño y Dávila.

12 La denominación de “triangulación *in situ*” hace referencia a lugares donde estamos combinando diferentes metodologías en el estudio del mismo fenómeno en un espacio presente de confrontación.

Reorganización del del Programa de Investigación: *Desarrollo Socio- Cultural y Educación Permanente*

Las investigaciones citadas y otras, que se llevaron a cabo entre 1985 y 2018, forman parte de un Programa que se fue gestando con el correr del tiempo y que finalizó con la identificación y conformación de una red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente.

Los proyectos de investigación que tuvieron lugar dentro de dicho programa, se focalizaron en el estudio de:

- » la demanda potencial;
- » la conversión de la demanda potencial en efectiva;
- » la conversión de la demanda potencial en demanda social;
- » y las condiciones de la oferta que facilitan el sostenimiento de la demanda efectiva y social.

Definiciones sobre *necesidades y demandas*

Cuando una necesidad es reconocida, la denominamos “subjetiva”. Por necesidad subjetiva entendemos un estado de carencia de satisfactores sentido y percibido como tal por los individuos o grupos de individuos. Existen otras necesidades objetivas, más allá de que sean reconocidas o no por el individuo o por el grupo. Por necesidad objetiva nos referiremos a carencias de satisfactores por parte de los individuos y/o grupos que pueden determinarse independientemente de la conciencia que de las mismas tengan las personas afectadas. (Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno, C. 2006)¹³

13 Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimien-

La identificación de las necesidades objetivas se apoya en las visiones de hombre y sociedad deseables y en la existencia de un contexto de injusticia social y discriminación, que impide concretar valores y derechos, entre ellos la participación real en las decisiones políticas y sociales y un desarrollo pleno de las potencialidades de la mayoría de la población. El proceso de construcción de demandas, es también un proceso de aprendizaje. En ellos se pueden identificar diferentes etapas:

1. identificación de la existencia de una carencia: la necesidad objetiva;
2. reconocimiento de una necesidad que así se vuelve subjetiva;
3. búsqueda de un satisfactor entre varios;
4. expresión de una demanda individual o colectiva; se pueden identificar aspectos socio-estructurales y psicosociales que facilitan u obstaculizan dicha expresión.¹⁴

El trabajo desarrollado nos permitió conceptualizar las demandas por educación permanente de jóvenes y adultos como:

- » *demanda potencial*: refiere al conjunto de población de quince años y más con necesidades objetivas diversas

tos sociales emergentes. *Propuesta para su inclusión en el plan de estudio de Cs. de la Educación*. Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno, C. (2006). Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA,

14 Los conceptos de necesidades subjetivas y objetivas se basan en la conceptualización marxista que distingue entre intereses subjetivos y objetivos.

en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las actividades educativas existentes;

- » *demanda efectiva*: refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en algunas de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado;
- » *demanda social*: refiere a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas.

Uno de los aspectos metodológicos remarcables de estos tres conceptos es que con el estudio de la demanda social se introduce una unidad de análisis colectiva que se diferencia de la referencia de la demanda potencial y efectiva, a nivel individual.

El estudio de las demandas ha sido objeto de investigación en varios proyectos. Sobre esa base, se afirma que las demandas por educación de los jóvenes y adultos de sectores populares no son un fenómeno dado, sino que suponen complejos procesos de construcción individual y colectiva. Se ha identificado que están implicados diversos factores facilitadores u obstaculizadores.

Las necesidades y demandas educativas también son materia de análisis y de intervención socio-educativa. En este sentido, el abordaje participativo permite la articulación de procesos de investigación, participación y praxis educativa, intencionalmente dirigida a la identificación de necesidades y su expresión, en una demanda social, como base para la elaboración de acciones transformadoras que pugnen por la superación de las problemáticas educativas identificadas.

Este aporte conceptual sirvió de apoyo para la realización de otras investigaciones que se presentan a continuación.

Estudio de la demanda potencial

La situación problemática de origen de las investigaciones se apoya en el estudio censal sobre la situación de pobreza educativa de la población de quince años y más que asistió pero no asiste a la escuela. Esta situación es analizada a través de la construcción del concepto de *nivel educativo de riesgo* y la validación del *principio de avance acumulativo en educación*, que afirma que la población que más educación inicial tiene, es la que más educación demanda a lo largo de toda la vida, en materia de Educación Permanente¹⁵. Se busca desentrañar, a través de las diferentes líneas de trabajo que componen las investigaciones, la caja negra de los procesos históricos, sociales e individuales que dan cuenta de la reproducción o ruptura del principio de avance o ventaja acumulativa. Éste constituye un eje central de las investigaciones.

Conversión de la demanda potencial a demanda efectiva

Las líneas de trabajo referidas al estudio de los procesos que condicionan la conversión de la demanda potencial en efectiva han desarrollado el tratamiento teórico-empírico de las biografías educativas.

El método biográfico ha asumido centralidad y, en particular, la *biografía educativa* se ha delineado como uno de los conceptos teóricos claves para el estudio de las condiciones que intervienen en la conversión de la demanda potencial en efectiva a lo largo de la vida.¹⁶

15 Sirvent, M. T.; Topasso, P. (2016). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

16 Sirvent, M. T.; Llosa, S.; Stein, A. (2018). La triangulación metodológica en investigación biográfica: aportes y desafíos en el estudio de la construcción de demandas educativas a lo largo de la

Dichos procesos se estudiaron teniendo en cuenta dos líneas de trabajo, una orientada por el modo verificativo y la otra, por el modo de generación conceptual¹⁷.

La línea de trabajo que aborda *el tratamiento de la biografía educativa a través del modo verificativo*, ha buscado su resolución a través de un modelo multivariado de relaciones causales y lineales.

El análisis permite sostener que los jóvenes y adultos que ingresan espontáneamente en una segunda chance educativa, presentan una red de condiciones previas facilitadoras; son aquellos menos vulnerados de los vulnerados.

En cuanto *al tratamiento de la biografía educativa a través del modo de generación conceptual*, se han elaborado categorías que dan cuenta del significado de la EDJA y del devenir de los procesos de construcción de demandas por EDJA de los jóvenes y adultos a lo largo de su biografía educativa.

Se identifica el complejo devenir histórico-biográfico de dichos procesos, a través de la elaboración de la categoría “marcos vitales” y del análisis de su sucesión a lo largo de la vida.

En las situaciones más desventajosas, se observa la posibilidad de ciertas rupturas, de ciertos aprendizajes que han resultado facilitadores.

Respecto a *la triangulación de los resultados obtenidos por ambos abordajes (verificativo y de generación conceptual)*, se han identificado combinaciones claves que remarcan ciertos componentes de la red de condiciones intervinientes en las demandas por educación permanente, tales como:

vida, cap. 2. *Pesquisa (auto) biográfica. Diálogos epistémico- metodológicos*. Brasil, Org. Barreto Abrahao, da Cunha, Villas Boas; CRV.

17 Equipo: Llosa, S.; Stein, A.; Fernandez, R.; Miano, N.; Touyaret, L.; Lorenzo, M.; Dublier, A.; Sirvent, M.T. Ver detalles de los conceptos de modo verificativo y modo de generación conceptual en el ítem La construcción del “objeto de la investigación” en pp. núm. 9-12 del presente escrito.

1. El *impacto de la trayectoria educativa previa*.
2. Las características de *la composición y de la educación de las familias de los jóvenes y adultos*.
3. Las *trayectorias migratorias* y sus hitos en los diferentes momentos de la vida.
4. La relación de las *trayectorias laborales y el pensamiento reflexivo*.
5. Las *prácticas participativas*.

En relación a *la integración del modo de praxis participativa*¹⁸, tanto en la línea de tratamiento verificativo como de generación conceptual de las biografías educativas se han incluido espacios colectivos con la participación de jóvenes y adultos involucrados en la investigación, bajo la forma de *sesiones de retroalimentación*, en tanto instancia mínima propia de la *investigación participativa*.

La triangulación planteada a través de la combinación entre el abordaje verificativo, el abordaje de generación conceptual y el de la praxis participativa, busca “horadar” y develar la “caja negra” de los coeficientes numéricos penetrando en la profundidad de los procesos vitales y en los códigos en vivo de la participación, que ayudan a interpretar dichos coeficientes y pesos estadísticos de las variables, a la luz de la trama de significados que los individuos han construido a lo largo de sus vidas.

18 Ver detalles del modo de praxis participativa en el ítem La construcción del “objeto de la investigación” en las pp. 9-12 del presente escrito.

Demandas sociales de jóvenes y adultos de sectores populares y de organismos y movimientos sociales emergentes, centradas en el modo de Praxis Participativa¹⁹

Como fuera planteado desde un principio, nos afirmamos en una perspectiva que entiende la docencia, la investigación y la extensión como una tríada. Por ello, las actividades realizadas han constituido instancias de participación para integrantes de instituciones barriales, así como de formación para estudiantes y graduados de la carrera de Ciencias de la Educación. Es por ello que estas actividades se han enmarcado además, en varios proyectos UBACYT (Universidad de Buenos Aires Ciencia y Tecnología) y UBANEX (Universidad de Buenos Aires, Proyectos de Extensión Universitaria).

Los espacios privilegiados de extensión, fueron desarrollados a partir de un trabajo colectivo sobre las problemáticas sentidas por los participantes, traducidas en distintos tipos de demandas social y educativa. Ellas implicaron que se considere la demanda educativa, no como algo dado y estático, sino tal como muestran las experiencias: como resultante de una construcción colectiva.

En estos espacios, se priorizaron los principios y objetivos de una educación popular de jóvenes y adultos de los sectores populares, desde una perspectiva de Educación Permanente.

Asimismo, se realizaron análisis y propuestas sobre los procesos que condicionan la demanda de educación permanente de distinto tipo y grado de formalización y la situación de la EDJA en la Argentina, en un contexto de neoconservadurismo y pobreza.

Entre los años 2006 y 2009 también se desarrolló el proyecto *“Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de Educación Popular e Investigación de Praxis Participativa”*. Se articuló, en

19 *Idem.*

2008, con un Proyecto “*Innovemos*” de Oficina Regional para América Latina y el Caribe/Oficina de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO)²⁰.

El mismo contó con la participación de las siguientes instituciones: Centro Popular Mataderos; Comedor y Biblioteca Frutos de la Unidad; Departamento de Cultura del Club Nueva Chicago; Centro Conviven Villa núm. 15; Club de Jóvenes; Centro Integral Comunitario Horas Felices; Escuela Media Nro. 2 D.E. XX; la asistencia de la Comisión por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Mataderos, Liniers y Villa Luro; Cooperativa de Cartoneros (Villa 1,1ly 14), Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) núm. 452 (Quilmes). Estas instituciones desarrollan distintas actividades destinadas a adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social.

Esta investigación ha implicado la realización de un proceso gradual de construcción de demanda social por aprendizajes permanentes conducente al fortalecimiento de la relación escuela–comunidad. Este fortalecimiento fue concebido por el grupo participante como uno de los puntos claves para la organización de estrategias colectivas favorecedoras de la retención y de la reinserción en la escuela, que promueven la disminución de la deserción.

Asimismo implicó una experiencia de praxis participativa “completa” en la medida que las instituciones barriales y la Escuela Media participaron en las decisiones desde el punto de partida: identificación de la situación problemática y focalización; durante todo el proceso de trabajo de campo; en la elaboración de las categorías referidas a la relación Escuela/Comunidad y hasta los resultados finales y la organización de la retroalimentación con la presencia de los vecinos de Villa núm. 15.

20 Equipo: Sirvent, M. T.; Lomagno, C.; Llosa, S. Equipo: Thouyaret, L.; Fernández, A.; Fontana, A.; Stein, A.; Benitez, M. E.; Natanson, N.; Vazquez, M.; Paiva, K.; Muñoz, M.; Sperling, S.

En dicha retroalimentación se trabajó en pequeños grupos de discusión orientados a la identificación de posibles prácticas de modificación de aspectos inhibitorios de la relación Escuela/Comunidad sobre la base de lo trabajado durante tres años. Se fueron identificando colectivamente, varios focos de investigación que se concentraron, en una clara demanda en términos de: *“Generar un espacio de educación popular, de reflexión y construcción de un conocimiento crítico, para seguir pensando cómo trabajar en torno a las necesidades educativas de la gente y de las organizaciones del barrio”* y luego en un estudio de la relación Familia/Escuela.

La metodología utilizada permite visualizar con claridad la interrelación entre investigación y extensión tal como se propone en el IICE.

La educación formal, no formal e informal

Se realizó una revisión crítica de la *“educación no formal”* construida mediante las experiencias provenientes de las diversas investigaciones. La diferenciación entre lo formal y no formal se centraba en cuatro aspectos negativos considerados en la educación formal: *el grado de rigidez, la jerarquización en la relación pedagógica, la falta de innovaciones y la presencia de discriminación*, en contraposición con la no formal. Sin embargo estas dicotomías no se han observado en las investigaciones realizadas por los proyectos. Además, el empleo de la clasificación tripartita (educación formal, no formal e informal) no funciona como clasificación excluyente en términos lógicos. Los prefijos negativos (“no” e “in”) impiden aplicar de manera apropiada un criterio de clasificación.

Los trabajos de investigación e intervención desarrollados por el programa: *“Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela”* han

permitido construir una trama que sostiene una perspectiva conceptual renovada a partir de una concepción integral de lo educativo donde se destaca la relación e interacción entre la escuela y la educación que incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad.

Esta concepción aporta respuestas como la propuesta de tipos y grados de formalización desde una visión integral del fenómeno educativo: la educación permanente. El continuo de los grados o tipos de formalización es una perspectiva que atraviesa esta visión integral de lo educativo, para referirse al grado o tipo de estructuración de una experiencia educativa en sus distintos aspectos.²¹

Algunas demandas articuladas con proyectos del área y programas del IICE

El programa “*Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela*” dirigido por M.T. Sirvent, incluyó a lo largo de los años diversos proyectos de investigación guiados por los principios acordados.

Las investigaciones respondieron a demandas de instituciones de educación formal, organizaciones barriales y comunitarias, asociaciones voluntarias, movimientos sociales y otros espacios pedagógicos —más allá de la escuela— tales como: bibliotecas populares, sindicatos y gremios docentes, institutos de formación docente, clubes sociales y deportivos, servicios hospitalarios, escuelas, centros educativos de nivel primario para jóvenes y adultos, y otras organizaciones comunitarias.

21 Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno, C. (2010). *Revisión del concepto de Educación No Formal*, pp. 41–56, *Revista del IICE*, año núm. XVII, núm. 29. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

1. Demandas centradas en la formación de docentes de EDJA y de educadores populares

Se trata de proyectos realizados a partir de demandas efectuadas por distintas instituciones sobre problemas en los roles de docente de la EDJA y del educador popular. Parte de estas demandas configuraron la muestra intencional de educadores de EDJA que percibían necesidades, carencias y dificultades en su formación. Las demandas fueron abordadas en los siguientes proyectos de investigación:

1.2. *"La formación docente inicial, sistematización, investigación e intervención pedagógica"*²²

Se realizó un trabajo conjunto con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (II-CE-CTERA) orientado a la descripción de la formación inicial —de grado— en docencia, desarrollado en las Provincias de Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires, y en Capital Federal desde el inicio de los Institutos de Formación Docente en 1970.

Se identificó la incidencia de las políticas nacionales y provinciales de formación docente en los procesos de descentralización y las condiciones socio laborales docentes:

1.3. *"Educación permanente en los organismos del Estado y en las organizaciones comunitarias: las características del espacio de enseñanza y aprendizaje"*²³

Se ha trabajado con instituciones para jóvenes y adultos con derechos básicos vulnerados a lo largo de sus vidas. Se observó que las cualidades de las ofertas educativas de la

22 Trabajo realizado por Rosario Badano.

23 Toubes, A.; Santos, H. Equipo: Castellanos, M. L.; Cruciani, S.; Kurlat, M.; Topasso, P.; Rotbard, A.; Marucco, M.; Kuperman, L.; Buitrón, M.; Chulmir, V.; Serrano, M.; Ronzoni, A.; Lavieri, G.; Cohen Milsztein, M.; Landgrebe, M.

EDJA pueden permitir la permanencia de la población en la institución, el tránsito a lo largo de la misma y la lucha contra el abandono. Se han identificado condiciones necesarias en la formación docente, entre ellas:

- » una didáctica que reflexione sobre la misma práctica;
- » acercamiento a diferentes enfoques pedagógicos;
- » formación en la disciplina y el nivel específico para el que forma el profesorado;
- » herramientas para comprender lo que sucede en el aula y lo que trasciende a ella;
- » conocimientos de las necesidades y expectativas de formación de los jóvenes y adultos y las frecuentes historias de fracasos;
- » la importancia de conocer el barrio y generar articulaciones institucionales posibles; formación en política-educativa que permita comprender las demandas, conquistas educativas y
- » los modelos pedagógicos a lo largo de la historia.

Se ha generado un “*corredor pedagógico*”, resultado de la existencia de instituciones próximas en distancia que, trabajando con una población similar, han usado, inicialmente sin saberlo, criterios pedagógicos semejantes para orientar su tarea educativa. No fue un trayecto preparado, sino una misma construcción que los educadores hicieron dando refugio e identidad en tanto alumnos a jóvenes y adultos con derechos básicos vulnerados.

Integran el “*corredor pedagógico*” instituciones de la zona sur dependientes del Ministerio de Educación de CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires): el Centro Educativo de Nivel Primario “Isauro Arancibia”, Dirección: Susana Reyes; el Centro Educativo de Jóvenes y Adultos del Programa Alfabetización, Educación y Trabajo (PAEByT), Coordinación:

Fátima Cabrera; la “Escuela Media Trabajadores gráficos” (Escuela de Reinserción), Dirección: Néstor Rebecchi y Javier Iriarte.

Los educadores de las instituciones que se agrupan en el Corredor Pedagógico analizan críticamente los tipos de formación docente que se imparte en la CABA y su relación con la realidad.

1.4. “Fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales”²⁴

El trabajo se ha centrado en abordar la problemática de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, en centros de alfabetización organizados por el “Movimiento Popular La Dignidad”, “La Brecha”, “Casa de la Cultura”, “Los Compadres del Horizonte”, “Organización Popular Cienfuegos” y “Movimiento Campesino de Córdoba”.

Se ha buscado fortalecer la formación de alfabetizadores y sus prácticas pedagógicas, construir e implementar proyectos didácticos, generando instancias de análisis colectivo de las prácticas pedagógicas que promuevan su transformación.

1.5. Demandas centradas en las necesidades de informaciones y conocimientos para llevar a la práctica acciones de prevención de problemas de salud sexual y reproductiva

La jefatura del Servicio de Ginecología del Hospital “B. Rivadavia” a cargo del Dr. C. Gurucharri realizó diferentes demandas al IICE para resolver dificultades que observaron en las pacientes para comprender informaciones sobre temas de sexualidad en los Consultorios de Adolescencia, Planificación Familiar y Patología Cervical.

24 Kurlat, M.; Llosa, S. Equipo de trabajo compuesto por jóvenes graduadas, estudiantes universitarios, referentes y alfabetizadores de las organizaciones y movimientos sociales participantes.

Se formaron diferentes equipos con la psicóloga y médicos de cada consultorio. Se trabajó con metodología de investigación con intervención pedagógica, con pacientes mayores de trece años (1984- 2013).

Los temas tratados se vinculaban con la anticoncepción, el embarazo, la anatomía y la fisiología del sistema genital y reproductivo femenino, el Papanicolaou, la colposcopia y el HPV (Virus del Papiloma Humano).

Se identificaron creencias, prejuicios y mitos en las representaciones sobre los temas que se abordaban y se observó que se centralizaban, en parte, con condiciones de los objetos, como los procesos, los objetos muy pequeños como las células, y el interior del cuerpo.

Dado el temario que se desarrollaba en función de lo específico de las consultas, para superar las dificultades para reflexionar se recurría a soportes concretos (objetos reales, modelos, dibujos).

De manera incidental, se detectaron cuestiones de género en relación con el uso de métodos anticonceptivos; conflictos de pareja ante la detección de HPV por desconocimiento de las características del virus del papiloma.

Se detectó que el desconocimiento de las funciones del Papanicolaou y la Colposcopia incide significativamente en el abandono de los resultados de dichos estudios.²⁵

Parte de los resultados de las investigaciones realizadas incidieron en modificaciones en algunas prácticas del Servicio. Asimismo, cada uno de los proyectos de investigación realizados permitieron ampliar el campo profesional de la carrera educativa.

25 Equipo: Santos, H.; Tropp, A.; Trumper, E.; Heredia, G.; Sprovieri, O.; Lowenthal, M.

2. Demandas centradas en la organización y participación social

2.1 “Vivienda y organización social: la participación barrial en un plan de viviendas”²⁶

El Ministerio de Obras Públicas de la Nación y Municipalidad de Vicente López demandaron un análisis de problemas para la implementación de un Plan de construcción de viviendas *in situ*, en Villa Las Flores y La Habana.

El objeto de análisis fue el proceso de aprendizaje de los adjudicatarios sobre la organización y participación social en Villa Las Flores. Se diseñó como un estudio de caso a partir de un plan de realojamiento *in situ* de los habitantes del barrio. El Plan de Vivienda se conformó en seis etapas de construcción y mudanza de las familias adjudicatarias financiado por el Instituto Provincial de Vivienda en relación con la Municipalidad de Vicente López.

Los conceptos y categorías de análisis se refirieron principalmente a los procesos de aprendizaje para objetivar las necesidades básicas, lograr la transformación de las demandas individuales en colectivas, diseñar estrategias de organización administrativa, incentivar mecanismos de participación social y alcanzar la aceptación de la demolición de sus casillas para posibilitar la construcción de otras viviendas del plan según etapas.

El proyecto de Construcción de Viviendas Unifamiliares Barrio La Habana, dependiente de la Municipalidad de Vicente López significó la validación, transferencia y la ejecución del proyecto del Barrio Las Flores.

26 Equipo de Gestión de vivienda: Fuscaldo, L.; Landgrebe, M.; Surdo, C.; Toubes, A.

Tesis de posgrado de integrantes del equipo de investigación, extensión y docencia

Kurlat, M. (2016). Tesis de doctorado "*Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas*". Universidad de Buenos Aires.

Kurlat, M.; Chichizola, D. (2017). La Investigación posdoctoral "*Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la perspectiva constructivista de base psicogenética*".

Universidad de Buenos Aires.

Topasso, P. (2018). Tesis de Maestría, *Educación y derechos humanos. Universidad Nacional de Lanús*.

Sirvent, M.T. (1994). Tesis de doctorado (Ph.D) "Participatory Research on Established Order, Popular Culture, and Engagement of the Working Classes in Buenos Aires". New York, Columbia University.

Llosa, S.(2014). Tesis de doctorado. "Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por Educación de Jóvenes y Adultos a lo largo de toda la vida". Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Fernández, A.(2015). Tesis de doctorado. "La representación de la propiedad de la tierra en jóvenes y adultos en condiciones educativas de riesgo, en organizaciones barriales y movimientos sociales emergentes. Estudio de casos en Mataderos y Lugano (Villa 15)", Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Ladizesky, M. (En curso). Tesis de doctorado "Experiencias de Educación Popular con Jóvenes y Adultos en Movimientos Sociales en la Ciudad de Buenos Aires. Estudio de casos". (En curso) Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Castañeda Agüero, J. P. (En curso). "Representaciones sociales sobre la educación, por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado, a la luz de sus biografías educativas". (En curso) Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Algunas publicaciones de los miembros de las investigaciones mencionadas

- Badano, R.; Santos, H.; Sirvent, M. T.; Toubes, A. (1999). *Problemas de la educación de jóvenes y adultos en el actual contexto sociopolítico*. Fichas de Cátedra, 5/33/05. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Castellanos, M.L. (2012). *El papel de los trabajos prácticos en Cátedras de Ciencias de la Educación: observar, registrar, analizar*. Fichas de Cátedra. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, A.; García, J.; Rodríguez, C.; Aguilar, Ma. L. (2010). *El rol de investigador como animador sociocultural en los espacios de las sesiones de retroalimentación*. Tercer Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural. RIA. Buenos Aires, 8-10 octubre 2010.
- Kurlat, M. y Llosa, S. (2016). *Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas en los movimientos sociales Movimiento Popular la Dignidad y COB-La Brecha desde una perspectiva epistemológica constructivista*. V Encuentro Educación de Adultos. Universidad Nacional de Luján, 21-22 de octubre de 2016. UNLU-RIOSAL/CLACSO, [En línea] <http://www.divisionadultos.unlu.edu.ar/?q=node/30> [Consulta:27/01/2020]
- Kurlat, M.; Chichizola, D. (2017). *Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos*. Revista *Interamericana de Educación de Adultos*, enero-junio de 2017. México; CREFAL.
- Ladizesky, M. (2013). *Fútbol y escuela: ¿mundos incompatibles? Los factores que dan cuenta de la búsqueda o no de una segunda chance educativa. Un estudio de caso con los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, núm. 31. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Llosa, S.; Lomagno, C.; Sirvent, M.T. (2005). *Docencia, investigación y extensión universitaria: algunas experiencias de construcción colectiva de conocimientos*. Cuadernos de Cátedra. OPFYL – Fac. Filosofía y Letras. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Llosa, S. (2000). *La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia de investigación en La Ribera de Quilmes*. En Litwin E. y otros: *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Tomo I, pp. 298-306. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires; Aique.

- (2015). *La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación*. Revista Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología, año 3 núm. 5, pp. 126-140. Bs. As., Asociación Argentina de Sociología.
- Reyes, S.; Cestona L.; Dosso, M.; Gorosito M.; Vidal, L. (2017). La escuela Isauro Arancibia. Una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal. Buenos Aires, Noveduc.
- Rigal, L.; Sirvent, M.T. (2019). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Buenos Aires, Argentina. [Manuscrito en vías de revisión.]
- Romero, J. L. (2008). El ensayo reformista, en La reforma universitaria. Su legado. Buenos Aires, Fundación 5 de octubre de 1954, E. J. Perrot.
- Santos, H. (2000). *El aprendizaje del adulto*. Fichas de Cátedra, 5/33/06. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (2004). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires, Madrid; UBA – Facultad de Filosofía y Letras UBA / Miño y Dávila. (2ª edición).
- (2008). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. 2º edición. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno, C. (2006). Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela. 5/33/15, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent M.T. y equipo. (2011). *Encuentro entre el Club Atlético Nueva Chicago y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*. En Club Atlético Nueva Chicago Centenario 1911-2011, pp. 147-160. Buenos Aires, Club Atlético Nueva Chicago.
- Sirvent, M.T.; Llosa, S. y equipo. (2012). *Poder, participación social, educación permanente y educación popular: red de condiciones para la construcción de demandas por educación a lo largo de la vida. Aportes y desafíos conceptuales y metodológicos*. En Orse, V. (coord.): Tercer Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-book.
- Sirvent, M.T.; Lomagno, C.; Llosa, S. (2011). *Intervención Comunitaria en contextos de pobreza en la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de Animación Sociocultural*

e Investigación Acción Participativa. Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles núm. 2, pp. 37-54. Canadá, UQAM Université du Québec à Montréal. [En línea] http://www.atps.uqam.ca/numero/n2/pdf/ATPS_SirventEtAl_2011.pdf [Consulta:27/01/2020]

Sirvent M.T; Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Colección Proyecto Páramo Andino. Proyecto Regional. Quito-Ecuador.

Sirvent, M. T.; Llosa, S.; Stein, A. (2018). La triangulación metodológica en investigación biográfica: aportes y desafíos en el estudio de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida, cap. 2. *Pesquisa (auto) biográfica. Diálogos epistémico- metodológicos*. Brasil, Org. Barreto Abrahao, da Cunha, Villas Boas; CRV.

Sirvent, M. T.; Topasso, P. (2016). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2010) *Revisión del concepto de Educación No Formal* pp. 41-56, *Revista del IIICE* año XVII, núm. 29. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Toubes, A.; Santos, H. (2006). *Experiencias de educadores de jóvenes y adultos en la Argentina*. Fichas de Cátedra, 5/33/12. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(1984). "Nuestro Propósito, Nuestra tarea" Serie Participación núm.1, *Boletín del ICE*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sobre los autores

Corvalán, Gabriel

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becario estímulo del Consejo Interuniversitario Nacional.

Cuschnir, Melisa

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria Doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Faierman, Florencia

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Magister en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional de San Martín; Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires.

Garrido, Denisse Eliana

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Maestranda en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Universidad de Buenos Aires. Becaria de Doctorado UBACyT, Universidad de Buenos Aires.

Gómez, Sebastián

Doctor en Educación, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigador Asistente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires.

Kurlat, Marcela

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Llosa, Sandra

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora Asociada Regular, Universidad de Buenos Aires.

Martínez del Sel, Valeria

Doctoranda en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Naidorf, Judith

Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente regular cátedra de Pedagogía (UBA).

Perrotta, Daniela

Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Licenciada en Ciencias Política, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Riccono, Guido

Doctor en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Magister en Educación. Profesor de Historia, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Santos, Hilda

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de Desarrollo Sociocultural y Acción Comunitaria: Educación y Salud del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Universidad.

Sirvent, María Teresa

Doctora en Filosofía (Ph. D.) de Columbia University, Nuev York, Estados Unidos. Master en Filosofía y Master of Arts de la misma Universidad. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Autora de libros y artículos sobre experiencias en investigación y participación social, educación y cultura popular en Argentina y en Brasil.

Toubes, Amanda

Maestra Normal Nacional (Normal núm. 8). Profesora Normal Nacional de Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Educación de Adultos por la Universidad de Manchester, Inglaterra y Especialista en Metodología de Educación de Adultos y de Formación de Cuadros Técnicos Sociales por el Grupo Peuple et Culture, de Francia. Dirigió el Programa de Educación de Adultos, del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. Fue profesora titular e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA), donde integró parte del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente. Autora de numerosas publicaciones en libros, capítulos de libros, y artículos de divulgación científica; fue Directora en varias colecciones del Centro Editor de América Latina (CEAL).

Wanschelbaum, Cinthia

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, en el área Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta del Departamento de Educación en la Universidad Nacional de Luján. Presidenta de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE).