

La odisea del conocimiento en los modelos de universidad. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)

Sergio Friedemann

RESUMEN

El artículo aborda una reforma universitaria inconclusa, impulsada en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, entre 1973 y 1974. Dado que entre los diferentes “modelos de universidad” abordados por la bibliografía especializada no existe alguno que se asemeje a la propuesta institucional analizada, la pregunta que guía el trabajo es si dicha reforma pudo haberse constituido en un “modelo” novedoso, teniendo en cuenta la pregunta por el sentido de la formación y la producción de conocimiento. El estudio sigue una estrategia cualitativa basada en el análisis de fuentes primarias orales y escritas.

Palabras clave: reforma universitaria, conocimiento, extensión universitaria, historia de la universidad, relación universidad-sociedad, Argentina.

Sergio Friedemann

ser.fri@gmail.com

Argentino. Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA); Argentina, Licenciado y Profesor en Ciencia Política, UBA, Argentina; becario postdoctoral extraordinario del CONICET en la Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. Profesor en la UBA, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3582-5614>. Temas de investigación: historia de la universidad, historia del peronismo en los años sesenta y setenta.

A odisseia do conhecimento nos modelos de universidade. O caso da Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)

RESUMO

O artigo aborda uma reforma universitária incompleta, promovida na Universidad de Buenos Aires, Argentina, entre 1973 e 1974. Dado que entre os diferentes “modelos de universidade” abordados pela bibliografia especializada não existe algum que se assemelhe à proposta institucional analisada, a pergunta que guia o trabalho é se dita reforma poderia haver sido constituída num “modelo” inovador, tendo em conta a pregunta no sentido da formação e a produção de conhecimento. O estudo segue uma estratégia qualitativa baseada na análise de fontes primárias orais e escritas.

Palavras chave: reforma universitária, conhecimento, extensão universitária, história da universidade, relação universidade-sociedade, Argentina.

The odyssey of knowledge in university models. The case of the National and Popular University of Buenos Aires (1973-1974).

ABSTRACT

The article deals with an unfinished university reform, promoted at the University of Buenos Aires, Argentina, between 1973 and 1974. Given that among the different “university models” addressed by the specialized bibliography there is no one that resembles the institutional proposal analyzed, the question that guides the work is whether this reform could have constituted a novel “model”, taking into account the deep meaning of education and the production of knowledge. The study follows a qualitative strategy based on the analysis of oral and written primary sources.

Keywords: university reform, knowledge, university extension, university history, university-society relationship, Argentina.

Recepción: 12/04/20. **Aprobación:** 15/12/20.



Introducción

Este artículo constituye un aporte reflexivo y empírico basado en una investigación doctoral que estuvo abocada al análisis del proyecto de reforma universitaria impulsado por la izquierda peronista en el marco del regreso del peronismo al gobierno en 1973. A través del caso de la Universidad de Buenos Aires, hemos observado los alcances y límites de dicha reforma que resultó inconclusa tras la intervención universitaria decretada en septiembre de 1974 (Friedemann, 2016).

A lo largo de este trabajo, mostraremos que si bien la bibliografía especializada se ha dedicado a concebir diferentes “modelos de universidad”, no encontramos entre esas opciones conceptuales algún modelo que se asemeje a la propuesta institucional de la rebautizada “Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (UNPBA)”. Sostendremos que los llamados modelos de universidad son más resultado que causa de reformas sistémicas, y a pesar de que en los estudios de casos se revela el carácter híbrido de los mismos, nos preguntamos si la reforma analizada, a pesar de su carácter inconcluso, puede ubicarse bajo alguno de los modelos existentes, o si, por el contrario, puede concebirse como un intento por construir un “modelo de universidad” novedoso, teniendo en cuenta la pregunta por el sentido de la formación y la producción de conocimiento.

El trabajo se sitúa en una intersección del campo de estudios sobre la universidad con el de la historia argentina reciente. Las fuentes utilizadas son, principalmente, resoluciones del rectorado, publicaciones institucionales y entrevistas realizadas por el autor de estas líneas. En tanto se trató de una reforma inconclusa, no nos limitamos a analizar el alcance de las transformaciones impulsadas, sino a intentar ubicar cuáles eran también aquellas proyectadas, siguiendo la perspectiva de los actores.

Odisea del conocimiento y modelos de universidad

La bibliografía especializada en reformas universitarias, filosofía de la universidad o estudios comparados sobre sistemas de educación superior, han recurrido en numerosas ocasiones a la conceptualización de diversos “modelos de universidad” (Aronson, 2008; Cano, 1985; Krottsch, 2009; Mollis, 2003; Naishtat, 2008; Ribeiro, 1971; Teichler, 2006). Más allá de ciertas divergencias, coinciden las referencias a los modelos alemán, francés y norteamericano. En algunos casos, se remarca la especificidad del modelo latinoamericano, así como diversos estudios se refieren al modelo inglés tradicional, al soviético y al japonés. Estos modelos de universidad fueron resultado de reformas históricas en sus respectivos países o regiones y en algunos casos se intentaron trasladar a otras latitudes, generando instituciones muchas veces híbridas (Naishtat, 2008). Desde las primeras reformas a la universidad medieval, las instituciones modernas se han ido transformando de forma tal que sobresalen hoy realidades mixtas (Teichler, 2006).

Si bien son diversas las variables que los especialistas adjudican a unos y otros modelos de educación superior,¹ una cuestión común subyace a todos ellos, a saber, la pregunta por el conocimiento y las principales funciones asignadas a la institución universitaria.

El conocimiento tiene un ciclo: se produce, circula y se transmite, se utiliza, se difunde. La formación de las llamadas profesiones liberales es una función central en las universidades modernas y contemporáneas, a las que se sumaron las carreras humanísticas, científicas y técnicas compartiendo el acento puesto en la transmisión de conocimientos. Todas las universidades han llevado adelante esa tarea. Si la universidad napoleónica (“modelo francés”) ha priorizado la formación, el llamado “modelo alemán”, fruto de la fundación por parte de Wilhelm von Humboldt de la Universidad de Berlín en 1810,

¹ Para un análisis y una descripción más detallada de las características de esos “modelos”, nos remitimos a la bibliografía referida más arriba.

colocó a la investigación científica en el centro de la escena, aunque el propósito haya sido el de la unidad de docencia e investigación (Aronson, 2008; Naishat, 2008). Al agregar la función de la producción de conocimiento científico, no lo hizo como un propósito secundario sino que se organizó el funcionamiento integral de la universidad con esa mira. El conocimiento era considerado un fin en sí mismo, y de allí la fuerte recuperación de la noción de autonomía universitaria en la que insistía Immanuel Kant (2004) para aquellas áreas del saber científico en las que el Estado no debía tener incumbencia.²

Una tercera función apareció en escena a finales del siglo XIX: la extensión universitaria. No se trató esta vez de un fin que haya ocupado centralidad en cuanto a las misiones institucionales, sino que quedó en un lugar relegado, buscando contrarrestar el carácter excluyente del sistema universitario. Con una tradición fuertemente elitista, los primeros usos de la categoría de “extensión” han sido identificados en la Universidad de Cambridge, Inglaterra, aunque rápidamente replicados en Estados Unidos, España y Alemania (Sastre Vázquez, Zubiría y D’Andrea, y, 2014; Cantero, 2006).

En aquel entonces, se trataba de establecer cursos, seminarios o conferencias para aquellos sectores que no eran beneficiarios de la formación brindada en las universidades. Ello fue contemporáneo a las “universidades populares” creadas en diversos países como Francia, Bélgica e Italia, con similares propósitos. Se trataba de “extender” ese conocimiento emanado de la universidad a mayores capas de la población y atender las necesidades sociales de grupos postergados. Las universidades continuaron teniendo como principales metas la formación y en algunos casos la producción de conocimiento.

La reforma universitaria iniciada en Córdoba en 1918 recogió la idea de extensión universitaria que ya estaba presente como demanda estudiantil en congresos estudiantiles realizados por la Liga de Estudiantes Americanos durante la década anterior en Buenos Aires y Lima (Unzué, 2018). También debe decirse que, aunque el movimiento cordobés se manifestó antielitista, los estudiantes reunidos en la Federación Universitaria de Argentina (FUA) no aprobaron un proyecto que incluía la gratuidad y ésta no fue parte de los logros de la reforma de 1918 (Buchbinder, 2005; Chiroleu, 2009). Como en Cambridge, las banderas democratizadoras se tensionaban con el carácter restringido en el acceso. De ese modo, con la idea de “extender” la influencia de las casas de estudios sobre el medio social”, los nuevos estatutos incorporaron la extensión como una de las principales tareas de las universidades argentinas (Buchbinder, 2005: 128).

Hoy, junto con la enseñanza y la investigación, la extensión es una de las tres funciones de la Universidad de Buenos Aires (UBA), aunque su carácter subordinado queda de manifiesto en el estatuto: “Son tareas específicas del personal docente la enseñanza, la creación intelectual y, eventualmente, la extensión universitaria y la participación en el gobierno de la Universidad y de las Facultades” (Estatuto de la Universidad de Buenos Aires, art. 26). A su vez, se manifiesta una creciente prioridad otorgada a la investigación científica con la impronta desarrollista del periodo en que fue redactado.³

En este trabajo, sugerimos que la investigación y la extensión constituyen dos funciones *ampliadas* respecto de aquella que podríamos llamar *fundante*, la que se espera de toda universidad moderna: que forme profesionales, científicos y en algunos casos técnicos.

² Según el filósofo, las facultades de Derecho, Teología y Medicina no podían disfrutar de plena autonomía en tanto el Estado tenía un interés en los contenidos de su enseñanza. La Facultad de Filosofía, en la que Kant ubicaba al resto de las ramas del saber, era la única que debía ser plenamente autónoma.

³ En cuestiones como la idea de priorizar las dedicaciones exclusivas o en la posibilidad que otorga a los profesores “que demuestren capacidad sobresaliente en la actividad científica” y se encuentren “dedicados a una investigación de importancia especial” de ser “eximidos por los Consejos Directivos de las Facultades, del dictado de cursos” (Art. 33).



En otras palabras, que el conocimiento considerado de nivel superior por las sociedades contemporáneas sea transmitido de generación en generación para así garantizar cierta reproducción cultural. Todas las universidades cumplen esta función *fundante* de formación/transmisión. Adicionalmente, desde la reforma humboldtiana, se le asignó a las universidades la función de producir ese conocimiento: la investigación científica comenzó a ganar espacio. Todas las universidades destinan su tiempo y recursos a la formación, algunas agregan la función de investigación y otras la convierten en su prioridad.

Ahora bien, si es posible construir una tipología de modelos puros de universidad, a partir de la pregunta por la producción, transmisión y extensión del conocimiento, aunque las instituciones concretas sean hoy una hibridación (Naishtat, 2008) o una realidad mixta (Teichler, 2006), entonces tenemos que considerar como una opción posible de modelo de universidad aquel centrado en la extensión universitaria o, más allá, en la vinculación del conocimiento con los requerimientos sociales. Ese fue, sostenemos, el proyecto de universidad que operó como horizonte en el imaginario de los principales impulsores de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. Sin embargo, no iba a deshacerse de todo su pasado ni podía esfumarse sin más la cultura institucional. La fuerza de lo instituido se manifiesta muchas veces como vigente por más que los actores refloten periódicamente consignas fundacionales bajo la antinomia de lo viejo y lo nuevo (Remedi, 2004).

La UBA nació en 1821 con un perfil cercano al napoleónico, centrándose en la formación de profesiones liberales según los requerimientos del naciente Estado-nación. Pero cuando la bibliografía se refiere al modelo latinoamericano de universidad, generalmente le atribuye las particularidades asumidas tras

la reforma de 1918, que tuvo proyecciones continentales. Autonomía, cogobierno, primacía del sector público y extensión universitaria son algunas de sus características. La formación profesional que ya era deudora de la impronta francesa continuó siendo una función central de las universidades. En los años cincuenta y sesenta, antes de la recordada “noche de los bastones largos”⁴, la investigación cobró mayor impulso, incorporando elementos del modelo alemán y reforzando así la autonomía. Pero al mismo tiempo, se articuló con la importancia asignada a la idea de planificación estatal para el desarrollo, que tenía connotaciones cuanto menos regionales. La masificación creciente desde esos años también fue conformando, aunque con matices, una de las características centrales de la universidad latinoamericana.

La izquierda peronista universitaria fue muy crítica de la universidad de los años cincuenta y sesenta, a la que calificó de “científicista”, “liberal”, “elitista”, “oligárquica” e “imperialista” (Friedemann, 2016). A pesar del espíritu de ruptura total que rodeaba a sus postulados, la universidad de 1973 iba a mantener muchas de las características heredadas aunque priorizaría otras más novedosas. Recobró protagonismo la formación profesional según los requerimientos estatales y la centralización estatal de las políticas universitarias, como indicaba el modelo napoleónico y que habían estado presentes en el primer gobierno peronista. La investigación científica se mantuvo como una de las funciones principales de la institución universitaria, pero se cuestionó que esa investigación fuera un fin en sí mismo: la creación de conocimiento debía ser orientada según los requerimientos nacionales y sociales. Fue la llamada extensión universitaria, como veremos, la que ocupó el centro de la escena, pero reformulada en términos de vinculación de la universidad con las necesidades

⁴ El 28 de junio de 1966 un golpe de Estado derrocó al gobierno de Arturo Illia y colocó al general Juan Carlos Onganía al frente del Poder Ejecutivo Nacional. Un mes después, el gobierno dictatorial intervino las universidades nacionales. En la Universidad de Buenos Aires, autoridades, docentes y estudiantes se resistieron a la intervención, pero fueron desalojados por fuerzas policiales en la que luego se recordaría como “la noche de los bastones largos”.

del país y de la sociedad. La autonomía fue fuertemente cuestionada, pero no obstante se incorporó a la legislación como parte de los acuerdos con el radicalismo. A pesar de no llegar a implementarse, el cogobierno también se mantuvo, aunque con modificaciones en la conformación de los claustros. Se incorporaron también algunas características generalmente adjudicadas al modelo soviético: la búsqueda de superar la distinción de trabajo manual e intelectual, la importancia central a la formación política y la adecuación de la universidad a objetivos tales como la construcción del socialismo y la liberación nacional.⁵

Puede observarse que el proyecto de reforma universitaria analizado, cuya institucionalización se reveló inconclusa, fue de una hibridación tal que sería forzoso considerarlo como expresión de alguno de los modelos preexistentes. En cambio, proponemos ubicar las transformaciones impulsadas y proyectadas como búsquedas por constituir un “modelo de universidad” novedoso, teniendo en cuenta una particular mirada respecto del conocimiento.

La reforma universitaria de la izquierda peronista

El 25 de mayo de 1973 asumió Héctor Cámpora como presidente en la República Argentina, luego de 17 años y medio de proscripción del peronismo. Perón no pudo ser candidato debido a cláusulas proscriptivas que mantuvo el gobierno militar saliente, pero asumiría meses más tarde, tras la renuncia anticipada de Cámpora y el llamado a elecciones, en el marco de fuertes disputas al interior del peronismo.

Luego de la muerte de Perón el 1º de julio de 1974, su vicepresidenta y esposa Isabel Perón asumió el cargo, reemplazando al ministro de Educación e interrumpiendo la reforma universitaria que se comenzara a trazar previamente (Friedemann, 2016).

Una de las primeras medidas tomadas por Cámpora y su ministro de Cultura y Educación, Jorge Taiana, fue la de intervenir las universidades. En la Universidad de Buenos Aires fue elegido rector Rodolfo Puiggrós, un historiador marxista que había sido expulsado del Partido Comunista en los años cuarenta por su acercamiento al incipiente movimiento liderado por Perón.⁶ Puiggrós había sido uno de los intelectuales referentes de la izquierda peronista y de las juventudes universitarias en los años sesenta, en un contexto local, regional y trasnacional de radicalización política, signado por la articulación novedosa de tradiciones políticas, como el nacionalismo, el marxismo y el cristianismo revolucionario.

La campaña electoral fue en buena medida protagonizada por las juventudes peronistas, y especialmente su ala izquierda hegemonizada por Montoneros. Entonces, quienes adherían a esta organización eran ubicados en el espacio público como la “tendencia revolucionaria del peronismo”. A pesar de que ocupó menos lugares que los esperados en la conformación de los poderes Ejecutivo y Legislativo nacionales, fue justamente en las universidades nacionales donde sí se destacó, aunque no por mucho tiempo, la participación de estos sectores.

Las políticas universitarias impulsadas desde la asunción de Héctor Cámpora como presidente tuvieron el carácter de una reforma, en términos de

⁵ Podría ser objeto de indagaciones más profundas hasta qué punto fue el modelo soviético el que impregnó en parte a la universidad de 1973, o bien si fueron distintas interpretaciones y apropiaciones de la pedagogía marxista la que impactó sobre ambos. En efecto, según algunos testimonios que relevamos, funcionarios de la UNPBA habían pasado por Cuba y eran muy críticos del modelo soviético que observaban allí. Las propuestas de Paulo Freire, muy vigentes en el proyecto que hemos analizado, diferían también del llamado marxismo ortodoxo, por considerarlo dogmático y objetivista. Su impronta pedagógica fue caracterizada por la transmisión mecánica de verdades reveladas más que por la construcción colectiva de saberes que postulaba la pedagogía de la liberación.

⁶ En octubre de 1973 Puiggrós fue obligado a renunciar, pero la izquierda peronista pudo evitar que asumiera su reemplazante Alberto Banfi, y quedó a cargo del rectorado el secretario general de la universidad Ernesto Villanueva. En 1974, con la sanción de la nueva ley, asumió el “conservador popular” Vicente Solano Lima como rector normalizador, siendo luego reemplazado por Raúl Laguzzi, el último de los rectores previos a la intervención de septiembre de 1974 que daría fin a la reforma universitaria aquí abordada.



Krotsch (2009). El autor distingue, a partir de algunos aportes de Vlasislav Cerych y Burton Clark, entre *reforma*, *innovación* y *cambio* para dar cuenta de un devenir dinámico en los sistemas de educación superior. Dado que los dispositivos educativos no son estáticos, toda institución está atravesada por el *cambio* continuo. El concepto de *innovación* da cuenta de aquellos cambios de un carácter endógeno o “auto-promovido” (Krotsch, 2009: 25). Las innovaciones, en ese sentido, pueden devenir en cambios sostenidos y transformaciones duraderas, pero no necesariamente surgen a partir de un proyecto integral de *reforma*. Ésta implica una voluntad de transformación, una política específica que apunta a un determinado cambio generalizado, de todo el sistema.

La Ley de Universidades Nacionales aprobada en marzo de 1974, conocida como la “Ley Taiana”, refleja la inducción de un cambio generalizado del sistema universitario, aunque no por ello su contenido es expresión fiel del proyecto de reforma universitaria que impulsó tal o cual actor al interior del peronismo o entre sus aliados. El resultado legislativo alcanzado raramente coincide con una idea monolítica u original de reforma (Gvirtz *et al.*, 2011). La noción de *projeto* adquiere significación: las reformas tienen una historia y son proyectadas, su cristalización institucional expresa un resultado más o menos exitoso y la configuración de fuerzas entre espacios políticos diversos (Friedemann, 2011).

Las universidades nacionales en general, aunque con matices, y la UBA en particular, atravesaron desde el retorno democrático de 1973 un intento por institucionalizar un proyecto de reforma universitaria que resultó interrumpido. Las transformaciones que se comenzaron a implementar, con mayor o menor nivel de institucionalización, fueron derogadas a partir de septiembre de 1974 con el cambio del elenco gobernante y una nueva intervención universitaria, lo cual inauguró un proceso represivo y autoritario en las casas de estudio que sería continuado por la última dictadura cívico-militar argentina

(1976-1983).

En nuestra investigación hemos observado las transformaciones impulsadas en la Universidad de Buenos Aires entre mayo de 1973 y septiembre de 1974 a través de tres dimensiones de análisis, que podrían resultar útiles para otros procesos de reforma. Se trata de tres preguntas centrales a la hora de delinear un proyecto universitario. En primer lugar, la pregunta por el sujeto de la educación universitaria: quiénes debían poder acceder y permanecer en las casas de estudio. En segundo lugar, la propuesta político-pedagógica. En tercer lugar, la pregunta por el sentido de la formación y la construcción de conocimiento. Aunque debe considerarse el carácter integral de un proyecto de reforma, a lo largo de este artículo nos concentraremos en la última de estas dimensiones.

La experiencia en las facultades y la vinculación externa

En cada una de las casas de estudio se comenzaron a realizar prácticas que en muchos casos no eran novedosas pero que adquirían una inédita institucionalidad. Eran ahora las facultades las que promocionaban actividades que antes podían ser preocupaciones del movimiento estudiantil o de ciertos espacios políticos y académicos. Así, desde la Facultad de Derecho se instalaban consultorios de asesoramiento jurídico gratuitos en los barrios (Perel *et al.*, 2006), la Facultad de Agronomía organizó cursos y actividades de extensión en el terreno en conjunto con pequeños y medianos productores (Puiggrós, 1974), desde Filosofía y Letras se colaboró con tareas de alfabetización en el conurbano bonaerense (Puiggrós, 1974) y se llevó adelante el “Operativo Plazas” destinado a llevar bibliotecas ambulantes a distintas plazas para actividades de lectura con niños de la zona (Facultad de Filosofía y Letras, 1973b), estudiantes de Medicina iban con pediatras a la Villa 31 a pesar y medir niños en el marco de la materia “nutrición” (Entrevista Adriana Marcus (AM), 2008), y se fomentó que los estudiantes

pasaran mucho más tiempo en los hospitales (Entrevista Mario Testa (MT), 2008), la Facultad de Odontología llevó adelante un programa de prevención, asistencia y educación bucal en la Villa 3 de Soldati (Resolución del Consejo Superior de la UBA (RCS) 769, 31/10/1973)⁷ y los estudiantes de Arquitectura hacían sus prácticas en villas y asentamientos proyectando posibles soluciones habitacionales (Entrevista Juan Molina y Vedia (JM), 2013). Estudiantes de distintas facultades se sumaron a trabajos de asistencia en las áreas de vivienda, educación y salud (Puiggrós, 1974),⁸ así como al trabajo voluntario ante la inundación producida en la Provincia de Buenos Aires en lo que se conoció como el “operativo Dorrego”, organizado en conjunto por el Gobierno de la Provincia, la Juventud Peronista y el Ejército. Según se anunció desde la UNPBA, docentes y alumnos participaron en las tareas de vacunación, distribución de víveres, ropa y elementos de construcción (Puiggrós, 1974).

En algunas facultades, se comenzó a implementar la idea de que la universidad también tenía que ser una unidad de producción y que se debía articular el aprendizaje con el hacer productivo, cuestión que se incorporó a la ley universitaria. Así, la Facultad de Veterinarias creó un centro experimental para la producción de alimentos balanceados que debía llevar adelante junto con la Facultad de Agronomía (RCS 389, 12/7/1974). Ésta última creó a su vez un centro de mejoramiento genético para la producción de semillas (RCS 577, 14/8/1974), y las Facultades de Farmacia y Bioquímica y Medicina, instalaron una pequeña fábrica de medicamentos,⁹ a partir de un impulso mucho más ambicioso del interventor de Farmacia, Marcelino Cereijido, de desarrollar a partir de la vinculación de la ciencia y la universidad

a la realidad concreta de nuestro país una verdadera industria farmacéutica argentina (Entrevista MC, 2014). Esta última facultad también anunció la instalación de “centros barriales de servicios” con laboratorios y suministros de medicaciones (Puiggrós, 1974). Respecto de los medicamentos fabricados en la universidad, éstos eran entregados sin cargo al Hospital de Clínicas, dependiente de la UBA.

Aunque ya no desde un punto de vista productivo, las distintas unidades académicas impulsaron medidas que tenían como eje central la “vinculación con la realidad” y particularmente con la búsqueda de soluciones a problemáticas concretas de los sectores más postergados. Farmacia se orientó a la investigación de la cura para el mal de Chagas, con un subsidio de la Organización de Estados Americanos (OEA) (RCS 342, 13/3/1974). Algunas facultades, como Medicina y Económicas, participaron del flamante Centro de Estudios del Trabajo (CET), que observaremos en el próximo apartado. Medicina también firmó convenios con algunos municipios para la realización de prácticas hospitalarias (RCS 494, 6/8/1974 y RCS 660, 30/8/1974). Según el decano interventor Mario Testa, se trataba de “que los hospitales fueran una extensión de la facultad”:

Había algo más que aprender Medicina de los médicos, sino que se pudiera aprender cuestiones importantes con otros trabajadores, entonces tienen que ir a la cocina, para ver cómo se maneja la cocina del hospital, por ejemplo, era obligatorio, es muy central la cocina en el manejo de los hospitales. [...] Se trataba de poner al estudiante lo más posible en contacto con la realidad con la que iban a tener que vivir (Entrevista MT, 2008).

⁷ Villa de emergencia ubicada en la comuna 8 de la Ciudad de Buenos Aires, actualmente conocida como “barrio Fátima”.

⁸ “Las 90 medidas más importantes de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires en los primeros 90 días de Gobierno Universitario” (Puiggrós, 1974). En el documento se detallan los trabajos de vivienda realizados en trece barrios de distintas localidades, así como en escuelas y hospitales (educación y salud).

⁹ La RCS 172 del 15/2/1974 fija los precios de los medicamentos elaborados por la Facultad de Farmacia y Bioquímica, y la 459 del 24/7/1974 crea el Instituto del Medicamento en la Facultad de Medicina. La existencia de la fábrica de medicamentos surge también de los testimonios de Adriana Marcus (estudiante), Marcelino Cereijido y Mario Testa (interventores de Farmacia y de Medicina).



De un modo similar lo expresa el ex interventor de Ingeniería:

No se olvide que en la Facultad de Ingeniería, para usar un ejemplo que siempre usábamos, ni en aquel entonces ni hoy, cuarenta años después, un ingeniero industrial que por ejemplo va a trabajar a una fábrica textil, estudia el ruido de una fábrica. No se conoce que hay ruido en una fábrica textil, y cuál es el efecto sobre la gente. Pero nuestra idea fue agregarle [...] el vínculo concreto. Estar en el lugar del trabajo (Entrevista Enrique Martínez (EM), 2011).

En la Facultad de Arquitectura y Urbanismo se crearon los Talleres Nacionales y Populares (TANAPO), talleres verticales que vinculaban el aprendizaje de la arquitectura con la búsqueda de soluciones habitacionales. Según testimonios, se trabajaba a partir de las necesidades del pueblo, especialmente en villas y en el Hospital Borda (Entrevista JM, 2013).¹⁰ También se firmaron convenios con distintos municipios como la Ciudad de Buenos Aires, Morón y Lomas de Zamora para el desarrollo de programas de vivienda (RCS 429, 22/3/1974, RCS 473, 1/7/1974 y RCS 537, 13/8/1974). Además, la facultad organizó el Primer Congreso Nacional de la Vivienda Popular en diciembre de 1974,¹¹ con el objetivo de presentar propuestas y puntos de vista sobre un plan de construcción de 500 mil viviendas anunciadas por el Ministerio de Bienestar Social encabezado por José López Rega, que según un estudio no tuvo en cuenta estos aportes (Ziccardi, 1984).

En la Facultad de Derecho, además de los consultorios jurídicos barriales, se hizo un convenio con el Sindicato Luz y Fuerza para la prestación de servicios (Carrera de Servicio Social) (RCS 397, 18/3/1974) y se comenzó a participar junto con la liga de Abogados de un proyecto de reforma constitucional (Carrera de Abogacía) (RCS 34, 9/1/1974).

Distintas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras se vincularon con organismos públicos para la implementación de ciertas políticas. El Departamento de Sociología se vinculó con la empresa pública de servicios eléctricos SEGBA para realizar investigaciones requeridas por la empresa, así como actividades con los trabajadores, y también firmó convenios con el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires para realizar estudios sobre “juntas vecinales de consumidores” (Facultad de Filosofía y Letras, 1973b); Psicología firmó convenios con municipios para llevar adelante prácticas asistenciales en hospitales municipales, también prestó servicios en la Dirección de Minoridad y la Familia y en los consultorios barriales creados por la Facultad de Derecho; Ciencias de la Educación firmó convenios con los ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires, para brindar asesoramiento a escuelas primarias y secundarias, así como en la campaña de alfabetización de adultos CREAR de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), se estableció el trabajo voluntario en una campaña contra la deserción escolar, así como la obligatoriedad de la extensión universitaria, que podía llevarse adelante, por ejemplo, con un año de prácticas en una escuela primaria; estudiantes de Letras participaron en la elaboración de antologías literarias para implementar en escuelas primarias y secundarias; la carrera de Historia comenzó a preparar un curso para docentes primarios a pedido del partido bonaerense de Merlo y anunció la realización de una historieta de difusión masiva sobre Historia Argentina, con la colaboración de las carreras de Artes, Letras y Ciencias de la Educación; la carrera de Geografía comenzó a trabajar con diversos organismos, entre otros con la Subsecretaría de Marina Mercante, para estudiar la posibilidad de fomentar puertos menores para la actividad pesquera en la costa entre La Plata y Bahía Blanca, con Vialidad Nacional para brindar

¹⁰ Molina y Vedia fue uno de los docentes a cargo de los TANAPO.

¹¹ Y desde el rectorado se le dio auspicio de la Universidad a ese Congreso (RCS 1153, 11/12/1973).

asesoramiento al personal técnico y con el Instituto Geográfico Militar para la formación de investigadores en el manejo de fotos de gran altura; Antropología creó el Centro de Recuperación de la Cultura Popular con el objetivo de rescatar, mantener y documentar las expresiones culturales de los pueblos del tercer mundo y participó de la instalación de un Centro de Acción Social en Tilcara que incluía el proyecto de creación de una escuela secundaria (Facultad de Filosofía y Letras, 1973b).

En la Facultad de Ciencias Económicas, el foco estuvo puesto en la transformación de la currícula y del cuerpo docente, teniendo en cuenta que durante los años sesenta había tenido una fuerte influencia de empresas multinacionales y de la Universidad de Columbia de Estados Unidos. En aquel entonces se habían firmado acuerdos de cooperación con organismos públicos y privados que eran visualizados por la intervención de 1973 como fruto de un “colonialismo cultural” que en las ciencias económicas promovían una “mentalidad tecnocrática y eficientista” (Consejo Tecnológico, 1973: 23-25). Cuando Rodolfo Puiggrós resolvió la incompatibilidad del desempeño docente con la participación en empresas multinacionales, una publicación de la época anunció que fueron separados de las cátedras gerentes de Esso, Standard Electric, General Motors, entre otros (*ibid.*).

Similar fue lo sucedido en la Facultad de Agronomía, que dejó sin efecto un convenio con la Fundación Ford para la formación de especialistas en economía agrícola, evaluando que la formación brindada no tenía que ver con las reales necesidades nacionales sino con la de los conglomerados multinacionales (RCS 77, 6/7/1973). Como contrapartida, se firmaron múltiples convenios con organismos públicos nacionales y provinciales para colaborar en la planificación de políticas, como el Ministerio de Economía de la Nación (RCS 1030, 29/11/1973)¹² y el Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de

Buenos Aires (RCS 758, 29/10/1973),¹³ entre otros. La firma de convenios de ese tipo era una práctica habitual, como el que suscribió la Facultad de Veterinarias con el Servicio Nacional de Sanidad Animal del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación (RCS 567, 14/8/1974) o los de la Facultad de Ingeniería con el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y otras instituciones universitarias para constituir diversos centros de Investigación (RCS 670 y 671, 30/8/1974).

La Facultad de Ciencias Exactas fue la que más convenios suscribió. Entre otros, podemos destacar el firmado con Gas del Estado para realización de “estudios relativos al plan de operación previsto para el sistema de teleautomatización de la red de gas de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires” (RCS 496, 7/8/1974), el firmado con el Instituto Nacional de Ciencia y Técnica Hídricas y el Servicio Meteorológico Nacional para estudiar un mejor aprovechamiento hídrico y energético (RCS 502, 7/8/1974) y el que se suscribió con la Cámara de Industrias de Procesos de la República Argentina (CIPRA) tendiente a la asistencia y colaboración con la industria nacional (RCS 502, 7/8/1974).

En un contexto de radicalización política y con el discurso revolucionario a flor de piel, era hegemónica la idea de que la universidad debía resolver problemas nacionales y satisfacer las necesidades de los sectores más desprotegidos o, en términos de clase, de los trabajadores. Por ejemplo, resultaba influyente el pensamiento de Oscar Varsavsky, para quien la ciencia nacional debía servir para ayudar al país a solucionar sus problemáticas y salir del subdesarrollo, en lugar de subordinarse a una lógica internacionalizada de la producción de conocimiento (Varsavsky, 1969). La idea de “universidad necesaria” del antropólogo y especialista en educación superior brasiler Darcy Ribeiro (1971), tampoco fue ajena a los postulados de las autoridades de la UBA en 1973:

¹² Convenio para la formulación del programa de extensión de la frontera agropecuaria, como aporte al plan económico 1974-1977.

¹³ Convenio para compatibilizar las políticas vinculadas al sector agrario de la Provincia.



Eso lo hacíamos pensando en una cosa que llamábamos transformar la universidad en una universidad necesaria. Necesaria lo entendíamos como aquella que resuelve problemas [...] Que la universidad se transformara en algo que enfrentara problemas reales. Porque la experiencia que yo tenía era que cada vez que aparecía un problema real, la universidad no se hacía cargo (Entrevista MT, 2008).

En la entrevista, el delegado interventor de la Facultad de Medicina, Mario Testa, se refiere no sólo a las universidades de nuestro país, sino también del extranjero. Su trayectoria en la planificación de políticas sanitarias en diferentes países de América Latina lo colocaba en un lugar privilegiado para ese tipo de afirmaciones. Trabajó para diversas agencias gubernamentales que surgieron al calor de la “Alianza para el Progreso”, y se sorprendió ante la ausencia de participación de las universidades para dar su aporte en la planificación de políticas públicas en cada área del desarrollo de los países (Entrevista MT, 2008).

Otros decanos interventores lo expresan de similar modo. Enrique Martínez, de Ingeniería, lo define como una “universidad popular”:

Nuestro objetivo era hacer una universidad distinta [...]. Nosotros creamos la materia de administración pública, que en la facultad de ingeniería no se enseñaba. Creamos otra que se llamaba sistemas públicos y sistemas privados, para mostrar claramente la diferencia entre una y otra. Creamos una materia que se llamaba trabajo social, que era un cuatrimestre para ir a trabajar en diversos lugares que fuera necesario en término sociales, incluso reparando escuelas o lo que fuera, para que la gente tuviera otro tipo de vivencias [...]. Que el que saliera al campo viera lo que pasa en la vida cotidiana. La perspectiva era colaborar en pequeños emprendimiento, en estudiar cómo resolver problemas de desocupación en el Gran Buenos Aires. Eso éramos nosotros. Los tecnocráticos sensibles (Entrevista EM, 2011).

Pero más allá de las experiencias específicas de cada facultad, cuyos alcances reales no pueden ser inquiridos con profundidad en la totalidad de los casos, todas están fuertemente vinculadas con uno de los ejes centrales de la reforma universitaria que analizamos: la idea de una universidad fuertemente vinculada a la sociedad, o como se la llamó en ese momento, una universidad “al servicio del pueblo y los intereses de la Nación Argentina” (Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (UNPBA), 1973a). A continuación, nos concentraremos una serie de creaciones y políticas institucionales impulsadas desde el rectorado o que resultaron transversales a las unidades académicas.

“Al servicio del pueblo y los intereses de la Nación Argentina”

Además de la experiencia universitaria alrededor de las facultades, desde el rectorado se intentó encauzar en creaciones institucionales transversales a las unidades académicas las transformaciones impulsadas. Mencionaremos algunas de las que permiten visualizar la idea de un modelo de universidad centrada en la vinculación externa o extensión del conocimiento. Sin ser exhaustivos, nos referiremos al Centro de Estudios del Trabajo, al Instituto de Estudios de la Realidad Argentina, y a los proyectos de Centro de Investigación Aplicada, Centro de Cultura Popular y Centro de Trabajo y Cultura. No se trata de las únicas creaciones institucionales del periodo, sino las que consideramos más representativas de lo que consideramos un proyecto de universidad centrado en la vinculación externa y extensión del conocimiento universitario.

El Centro de Estudios del Trabajo

El rectorado dispuso la creación del Centro de Estudios del Trabajo (CET), como un espacio interdisciplinario capaz de coordinar las tareas realizadas en distintas cátedras, institutos y departamentos de las distintas facultades, por parte de graduados y

estudiantes abocados a la investigación, docencia y divulgación de los problemas laborales. Uno de los propósitos era la formación de técnicos y profesionales especializados en la resolución de problemas laborales, pero también capaces de “proponer las modificaciones pertinentes en los planes de estudio de la universidad, y la adopción de medidas por parte de las autoridades nacionales”. La extensa resolución que lo creó, resaltaba que la UBA no se había dedicado a investigar “de manera orgánica y a través de estudios interdisciplinarios, los problemas que afectan al trabajador”, y destacaba que la necesidad de realizar esos estudios tenía que ver con “el deterioro del salario real, el aumento de los ritmos de producción, el incremento de la desocupación, la ausencia —en muchos casos— de condiciones dignas de trabajo [...] producto de 18 años de vigencia de un régimen antipopular”. Se afirmaba que la universidad, como “parte indisoluble del resto de la comunidad nacional”, debía contribuir a la resolución de los “problemas que afectan al trabajador” y al “mejoramiento de las relaciones de trabajo” (RCS 186, 6/8/73).

Fue la iniciativa de crear el Instituto de Medicina de Trabajo (IMT) por parte de Ricardo Saiegh (Resolución F.M., 16/7/1973), en la Facultad de Medicina, lo que activó la creación del Centro de Estudios del Trabajo, como un espacio interdisciplinario dependiente del rectorado, en el que confluyeron o se impulsaron experiencias similares de las distintas facultades. En efecto, se dispuso que el CET funcionara provisoriamente en el IMT y Saiegh quedó a cargo de ambas dependencias, aunque *ad honorem* en el caso del Centro, dependiente del rectorado (RCS 186, 6/8/73 y 215, 13/8/1973).¹⁴

El IMT llevó adelante ocho programas de asistencia e investigación con diferentes gremios, tareas de docencia de grado (se destaca la creación de la materia “medicina social”), posgrado y cursos para los

trabajadores, organizó las Jornadas Nacionales de Medicina del Trabajo, elaboró un manual de salud para los trabajadores, entre otras actividades (IMT, 1974).

Según el decano interventor Mario Testa, la experiencia del Instituto de Medicina del Trabajo fue una de las realizaciones más significativas de su breve gestión al frente de la Facultad. De acuerdo con su testimonio, se trató:

de una apertura muy importante hacia un grupo de la sociedad que eran los trabajadores. Ahí me enteré que en Argentina en ese momento no había ningún minero jubilado. Se morían todos antes. Entonces comenzamos a hacer investigaciones. Se hicieron investigaciones en varios terrenos, por ejemplo, se investigó trabajadores telefónicos [...] Y una de las cosas que se encontró era que había alguna clínica psiquiátrica que estaba enteramente ocupada por trabajadores telefónicos. Eran todos locos. Por el tipo de trabajo y la presión a que estaban sometidos. La otra gran investigación que se hizo tenía que ver con intoxicación por plomo. [...] Entonces, se instaló un consultorio por intoxicación para los trabajadores. Se hizo un manual de salud para los trabajadores, que se les entregaba a ellos para que ellos pudieran controlar...era un manual que intentaba detectar cuestiones de intoxicación o de agresiones físicas, qué es lo que pasaba cuando había mucho polvo, mucho ruido, muchas sustancias tóxicas, cómo se detectaba eso, desde el trabajador mismo. [...] Entonces se iba a las fábricas, a las asambleas, a explicar por ejemplo a una fábrica de pinturas de que había un riesgo muy alto de contaminación por plomo, etcétera (Entrevista MT, 2008).

Los recuerdos de una estudiante de medicina ingresante en 1974 dan testimonio de cuál era la experiencia estudiantil en torno al instituto:

¹⁴ Saiegh ocupa ambos cargos hasta que asume el decanato ante la renuncia de Testa en el mes de mayo de 1974.



Como estudiante de primer año, cursando la materia medicina social, en el capítulo sobre medicina laboral, fui con Ricardo Saiegh [...] a hacer el relevamiento a una fabrica-molienda de huesos. En los charquitos de agua en la tierra del patio se multiplicaban los gusanitos asquerosos [...] Íbamos con decibelímetro, cámara de fotos, etcétera, a relevar las condiciones de trabajo de los laburantes y hacíamos informes. Ésos eran los trabajos prácticos que luego se ponían a disposición del sindicato para la defensa de los trabajadores (Entrevista AM).

Las entrevistas realizadas coinciden con la documentación disponible. Los informes a los que hemos accedido son los siguientes:

- Neurosis en las operadoras telefónicas. Psicopatología laboral y ritmos de trabajo.
- Investigación sobre los trabajadores mineros.
- Investigación sobre el ruido en la industria
- Accidentes de trabajo en la industria naval.
- Investigación sobre saturnismo y criterios diagnósticos de las enfermedades profesionales.¹⁵

Además del Instituto de Medicina del Trabajo, en junio de 1974 integraban el CET: el Instituto de Economía del Trabajo, el Instituto de Estudios Psicosociales de Trabajo, la cátedra de Derecho del Trabajo y de la Previsión Social y el Departamento de Ingeniería del Ambiente y del Trabajo con su Instituto de Ingeniería Sanitaria y su Cátedra de Seguridad e Higiene del Trabajo. Estos espacios surgidos en

distintas facultades e incorporados al CET impulsaron también distintas actividades, cuyo nivel de realización no alcanzó la dimensión de la experiencia precursora de la Facultad de Medicina (UNPBA, *Aportes...*, 6/7, 1974: 65-84). En algunos casos, estos espacios se sumaron a investigaciones que había comenzado el IMT.¹⁶ También se impulsaron investigaciones interdisciplinarias con aportes de los distintos espacios mencionados, que estaban en una primera etapa de implementación según la última documentación a la que accedimos antes de la intervención de septiembre de 1974.¹⁷ En otros, se trató de investigaciones impulsadas por el Instituto de Estudios Psicosociales del Trabajo,¹⁸ por el Instituto de Economía del Trabajo¹⁹ o por la Cátedra de Derecho del Trabajo y de la Previsión Social.²⁰

Además de estas acciones destinadas a la vinculación de la universidad con el exterior, en particular con el mundo del trabajo y a la búsqueda de soluciones para sus problemáticas, el CET actuó hacia dentro de la Universidad de Buenos Aires, brindando asesoramiento relacionado con las condiciones de trabajo del personal no docente (UNPBA, *Aportes...*, 6/7, 1974: 83-84). Por resolución del Consejo Superior, se le encomendó al CET la creación junto a la obra social de la universidad y la dirección de Deportes, de un complejo deportivo para el personal no docente (RCS 902, 23/11/1973). De modo similar, se le delegó junto a la dirección de cultura de la universidad, y a la Asociación del Personal no docente (APUBA) la creación de un centro educativo de nivel primario, secundario y de educación

¹⁵ Todos estos informes realizados por el Instituto fueron digitalizados por la Universidad Nacional de Lanús y pueden ser consultados en: <http://isco.unla.edu.ar/centro-de-documentacion-pensar-en-salud-cedops/presentacion>

¹⁶ Es el caso del “Estudio parcial de la salud mental de la población trabajadora”, realizado en forma coordinada por el Instituto de Medicina del Trabajo y el Instituto de Estudios Psicosociales del Trabajo y que se propuso estudiar, en una primera instancia, a trabajadores telefónicos, operadores de radio, señaleros ferroviarios y empleados de subterráneos (UNPBA, *Aportes...*, 6/7, 1974: 68).

¹⁷ Entre otros, el estudio titulado “Condiciones de vida y de trabajo del asalariado rural en la región pampeana”, destinada a analizar esas condiciones para contribuir a mejorar la situación del trabajador rural en lo que respecta a salud, vivienda, educación, nivel socioeconómico y legislación laboral. Hacia junio de 1974 se estaba realizando el trabajo de campo, según el informe del Centro de Estudios del Trabajo (UNPBA, *Aportes...*, 6/7, 1974: 67).

¹⁸ “Accidentes de Trabajo en la Industria”. (*ibid.*).

¹⁹ “Propiedad y concentración de factores productivos. Políticas de empleo”, entre otros (*ibid.*: 71-72).

²⁰ Autogestión, cogestión y control obrero en las empresas y en la conducción económica general” (*ibid.*).

técnica, destinado al personal no docente (RCS 901, 23/11/1973). Pocos meses después de esa resolución ya se había firmado un convenio con la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) para la creación del Centro y la universidad se había comprometido a proveer las aulas y los docentes, permitiendo al personal no docente asistir a clases en horario de trabajo (UNPBA, *Aportes...*, 6/7, 1974: 84). No hemos accedido a documentación que muestre mayores avances respecto de estas creaciones, pero el personal designado para el funcionamiento del CET a comienzos de 1974 (RCS 381, 14/3/1973) sería dado de baja en septiembre de ese año durante la intervención del rector Ottalagano nombrado por Isabel Perón (RCS 24, 25/9/1974).

El Instituto de Estudios de la Realidad Argentina

Era corriente el uso de la noción de “realidad argentina” o “realidad nacional”, en sintonía con la crítica a la idea de “universidad-isla”. La universidad “científica” era vista como aislada de la realidad, y la nueva universidad debía tener un estrecho vínculo con ella.

Aunque no encontramos fuentes que indiquen actividades o avances en torno a este instituto, el proyecto institucional que estamos analizando incluyó la creación de un centro de estas características, y resulta pertinente mostrar los fundamentos y objetivos de su creación.

En primer lugar se resolvió conformar una comisión para elevar una única propuesta de creación de un “centro de investigación de la realidad nacional”, en tanto se fundamentaba que eran varias las iniciativas existentes en función de crear un centro que se ocupe de “reorientar la educación y la investigación, colocándolas al servicio del interés nacional” (RCS 376, 10/9/1973).²¹

Un mes más tarde, se resolvió crear el Instituto de Estudios de la Realidad Argentina, con la intención de “colaborar con el Gobierno del Pueblo en el estudio y generación de políticas propias, acordes con nuestra particularidad como Nación y en la formación de personal apto para funciones de gobierno compenetrado de la problemática nacional”. Los objetivos eran, entre otros, los de realizar estudios interdisciplinarios sobre la realidad nacional, estudios sectoriales y regionales vinculados al desarrollo económico, social y cultural del país, organizar reuniones y seminarios interdisciplinarios sobre temas nacionales, desarrollar investigaciones aplicadas, además de difundir sus trabajos, establecer relaciones con otras universidades y “afirmar la concepción liberadora”.

En los fundamentos de la extensa resolución, se consideraba que la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires contaba “con un numeroso y calificado plantel de personal científico y técnico, actualmente desaprovechado en materia de investigación sobre la problemática nacional”, que al mismo tiempo docentes de dedicación exclusiva y becarios realizaban sus investigaciones sin contar con “los instrumentos adecuados para coordinarlas al servicio del país”, y que los egresados no tenían un centro donde “canalizar su formación sobre problemas nacionales con un enfoque interdisciplinario”, que muchos de ellos culminaban entonces su formación en el exterior, guiados por problemas y soluciones de otros países y sin una experiencia previa acerca de la problemática nacional, que era una necesidad la de generar políticas nacionales atendiendo con mayor énfasis al interior del país, para “alcanzar el proyecto de una sociedad nacional independiente cultural y económica”, que era necesario una participación interuniversitaria en el análisis de los problemas nacionales y la formulación de políticas, y que se requería para ello un enfoque interdisciplinario e integral, en lugar de “la

²¹ La comisión quedó conformada por Eduardo Jorge, Mario Hernández, Alejandro Tagliabue, Roberto Lugo y Faustino González.



parcialización positivista”, y que se intentaba lograr la “interpenetración entre teoría y práctica, lo cual es particularmente aconsejable cuando se trata de proyectar soluciones prácticas de gobierno y de preparar el personal adecuado para ejecutarlas”. Se estableció asimismo que el Consejo Directivo del Instituto estaría compuesto por ocho miembros designados por el rectorado, uno por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) y otro por el Consejo Federal de Inversiones (CFI) (RCS 649, 11/10/1973).²²

Aunque no hemos hallado rastros acerca de las actividades del instituto, nuevas autoridades fueron designadas durante la intervención de Ottalagano (RCS 89, 16/10/1974). Finalmente, el instituto fue suspendido al igual que otros centros al asumir su sucesor Lyonnet (RCS 4, 31/12/1974).

Los Centros de Investigación Aplicada, de Cultura Popular y de Trabajo y Cultura

En un primer momento se buscó fortalecer la llamada “investigación aplicada”, aquella que resolviera problemas de la población y especialmente de los sectores más vulnerables. En esa búsqueda, se resolvió crear los “Centros Piloto de Investigación Aplicada” (CEPIA), luego “Centros de Trabajo y Cultura”.

El Plan CEPIA se propuso conectar la investigación con el trabajo territorial en zonas marginales, fomentando equipos interdisciplinarios integrados por graduados y alumnos de la universidad. Los objetivos eran los siguientes:

1. Investigar el grado de satisfacción de las necesidades populares en las zonas donde desarrollan sus tareas los centros [...].
2. 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.

3. Investigar cuáles son los cambios estructurales que deben promoverse en la enseñanza [...] para la plena satisfacción de las necesidades populares.
4. Investigar cuáles son los cambios estructurales que puede proponer la Universidad de Buenos Aires a las autoridades de la Nación, para el mejoramiento y perfeccionamiento de los servicios que presten los distintos organismos y empresas del Estado.
5. Proporcionar a la población de las zonas investigadas, asistencia complementaria [...].
6. Desarrollar conclusiones sobre el trabajo en equipo e interdisciplinario.

Los ejes propuestos para realizar dichos estudios eran Salud, Vivienda, Educación y Trabajo. Simultáneamente se crearon los “Centros de Cultura Popular”, para efectuar la “recuperación y recopilación de la cultura popular a fin de devolver al pueblo lo que él mismo ha creado y solventado”, para promover “cambios programáticos de las disciplinas universitarias para adecuarlas a las necesidades nacionales y populares” y con la función de brindar servicios a la comunidad “en coincidencia con los objetivos y propósitos de los Centros de Investigación Aplicada” (RCS 100, 17/7/1973). También se reglamentó que los estudiantes de cada facultad pudieran hacer prácticas curriculares en dichos Centros (RCS 344, 30/8/1973).

Como se desprende de sus objetivos, no era el rol principal de los centros la generación de todo tipo de conocimiento científico, que se siguió realizando desde cada una de las facultades e institutos o incluso desde otros organismos creados desde el rectorado como el Centro de Estudios del Trabajo o el Instituto del Tercer Mundo. Por el contrario, el propósito central era vincular a la universidad con el territorio,

²² Como autoridades del Instituto quedaron Eduardo Jorge (director ejecutivo), Alejandro Tagliabue (Dept. de extensión y difusión) y Roberto Lugo (Dept. de Investigaciones) (RCS 682, 11/10/1973). Éste último sería nombrado dos meses más tarde como interventor de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (RCS 1081, 18/12/1973).

generando estudios interdisciplinarios orientados a proponer modificaciones en planes de estudio y políticas públicas, y a la vez brindando asistencia a la población. Todo ello en función de la satisfacción de necesidades y lo que se anunció como una universidad “al servicio del Pueblo”. El cambio de nombre de los CEPIA por el de Centros de Trabajo y Cultura expresaba esa orientación. Antes de ello, la Subsecretaría de Investigación del rectorado creó la Dirección de Investigaciones Aplicadas para organizar el plan CEPIA, cuya reglamentación se anunció de carácter provisorio, “hasta que la experiencia que se recoja de los centros pilotos, permita su regulación definitiva” (RCS 344, 30/8/1973).

Rápidamente el rectorado aprobó la instalación de dos centros de Investigación Aplicada en la zona sur de la Capital Federal y dispuso la contratación por 18 meses de un inmueble en el barrio de Mataderos, el único Centro que llegó a funcionar.²³ Aunque en abril de 1974 se dispuso el alquiler de dos casas para instalar dos nuevos centros, no hemos accedido a información que confirme su efectiva apertura (RCS 85, 25/4/1974).

Aparentemente, también los CEPIA surgieron como una iniciativa de su primer director, Enrique Grynberg,²⁴ quien había militado como estudiante en la izquierda en los tempranos sesenta, para ingresar posteriormente a las FAR que se unificarían con Montoneros (*El Descamisado*, 20: 6). Su militancia hacia 1973 era centralmente territorial en el “Ateneo Evita” del barrio de Belgrano.²⁵ Si bien Grynberg fue nombrado director del Departamento de Investigación Aplicada del rectorado, estuvo a cargo de coordinar las actividades del único centro que se puso en funcionamiento en Mataderos hasta su asesinato. Fue una de las primeras víctimas fatales de

la violencia paraestatal dirigida a quienes cumplían funciones de dirección en la Universidad de Buenos Aires. El 26 de septiembre de 1973 fue muerto a balazos en su domicilio del barrio de Belgrano, un día después del asesinato del secretario general de la CGT José Ignacio Rucci y dos días después de ser confirmado como “Subdirector de Centros de Investigación Aplicada” ante un cambio de estructura de la Subsecretaría de Investigaciones de la universidad (RCS 516, 24/9/1973). Aunque frecuentemente se ha leído el asesinato de Grynberg como una rápida venganza por el de Rucci, su esposa Isabel Morera ha señalado que toda la semana anterior habían recibido amenazas de muerte y amedrentamientos por parte de grupos ligados al Ministerio de Bienestar Social a cargo de José López Rega (Feinmann, 2012). Dos días después la Juventud Universitaria Peronista dio una conferencia de prensa en la Facultad de Farmacia y Bioquímica en la que denunció varios atentados y acusó a “los sectores reaccionarios infiltrados en nuestro movimiento”, enmarcando de ese modo el asesinato de Grynberg, a quien ubicó como “militante de la JP a la par que activo partícipe del proceso de reconstrucción universitaria [...] en tanto director del Centro de Investigaciones Aplicadas” (*El Descamisado*, 20: 30). La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, de modo similar, afirmó meses después que Grynberg fue asesinado “por los matones a sueldo de la reacción imperialista infiltrada en el Movimiento Nacional” (UNPBA, *Aportes...*, 5, 1974: 24). Luego de su muerte, el Centro N° 1 del barrio de Mataderos adoptó el nombre de Enrique Grynberg.

Según la documentación institucional, en ese Centro se instaló un servicio de atención médica para consolidar la relación con la comunidad y detectar

²³ El inmueble estaba ubicado en Avenida de los Corrales 6 642. También se autorizó la suscripción de un convenio con la Sociedad de Fomento del Barrio Piedrabuena (Villa Lugano) para el uso de sus instalaciones (RCS 351 y 352, 30/8/1973).

²⁴ Así surge de la reseña biográfica preparada por su hijo Sebastián Grynberg para el boletín del Área de Defensa y Promoción de Derechos Humanos de la Facultad de Ingeniería de la UBA, mayo de 2013.

²⁵ El “Ateneo Evita”, según los testimonios recogidos por Mora González Canosa para su tesis doctoral acerca de las FAR, “era el único ateneo orgánico” que esa organización tenía en Capital Federal (González Canosa, 2012: 228).



necesidades en términos de servicios de salud; se instaló una oficina de farmacia y un laboratorio de análisis; se comenzó a delinear un área de salud mental, se instaló un consultorio jurídico, entre otras actividades. La lectura de los documentos institucionales y el modo de presentación de estas experiencias indican un carácter muy incipiente de las mismas (UNPBA, *Aportes...*, 5, 1974: 16-28).

A modo de cierre

Extensión, función social, vinculación con la realidad o la actual idea de “autonomía responsable” de la universidad. Múltiples conceptos con matices epocales que dan cuenta, ya no centralmente de la producción de conocimiento ni de la transmisión, sino del vínculo de la universidad con entidades externas a ella.

En 1973-1974 la institución no utilizó más que esporádicamente el concepto de extensión. La categoría era ya deudora de la universidad como formadora de élites. Es debido a ese carácter elitista que se ha propuesto “extender” o llevar el conocimiento al resto de la sociedad, a quienes no podían acceder al estudio de carreras de grado. A la idea de extensión le subyace la unidireccionalidad: la universidad “extiende” lo que allí se enseña hacia espacios relegados, comparte sus verdades con el mundo exterior a ella. No pone en cuestión cuáles son los conocimientos a construir a partir del vínculo con su exterioridad.²⁶ Durante ese periodo, en cambio, fue recurrente la idea de universidad del pueblo, al servicio del pueblo, o al servicio de la liberación nacional, junto con un acentuado carácter *relacional*. La universidad debía vincularse o relacionarse con la realidad nacional, con las necesidades populares, regionales y del país, entre otras. La caracterización que se hacía de la experiencia reformista (1955-1966) era la de la “universidad-isla”. Había estado aislada del resto del país: de sus proscripciones políticas entre 1955 y

1966, y también de los problemas nacionales durante los años que siguieron. En 1973 la principal demanda era que la universidad estuviera fuertemente vinculada con sus fronteras-afuera, que estuviera relacionada con las problemáticas del país, comprometida en la búsqueda de sus soluciones y sobre todo con los sectores que debían protagonizar la “liberación nacional y social”. Recogiendo la tradición peronista pero incorporando elementos del marxismo, se postulaba que la clase trabajadora era el sujeto revolucionario y la universidad debía tejer un vínculo con ella, cuando no situarse a su servicio. Era la tercera función asignada a las universidades modernas, la extensión universitaria, pero reformulada.

La centralidad puesta en esa función de la universidad impactaba sobre las otras dos. En algunas ocasiones, como en el plan CEPÍA que hemos analizado, se hacía explícito el vínculo interactivo entre enseñanza y necesidades populares. Los planes de estudio debían recoger de la vinculación con el territorio los ejes para su transformación. La universidad debía ser a la vez una entidad productora de bienes y servicios. El aprendizaje estaría vinculado al trabajo manual y productivo, acercando a los estudiantes a la realidad del pueblo. La producción de conocimiento científico se debía subordinar a las necesidades del país, de la población, de la clase trabajadora. La universidad debía resolver problemas.

No nos propusimos mensurar límites y alcances del proyecto universitario. Tampoco es posible afirmar la factibilidad de todos esos impulsos sin caer en un anacronismo. El carácter inconcluso de la reforma es un capítulo más de un conjunto de imposibilidades propias del período histórico-político. El resultado final no debe sobre determinar el análisis del historiador: es necesario escindirse del mismo y asumir el carácter abierto que el conflicto político albergaba para los protagonistas. En efecto,

²⁶ No significa esto que los actores que históricamente llevaron adelante tareas de extensión universitaria no hayan puesto en cuestión o problematizado estos fundamentos filosóficos de la extensión universitaria. Al respecto, se pueden consultar Caldellari (2002), Diamant (2008), Diamant y Urrutia (2013), entre otros.

el propósito de nuestra investigación giró en torno a la propuesta de aprehender la perspectiva de los actores en su situación particular. Un conjunto heterogéneo de grupos, redes y figuras que podemos ubicar bajo la categoría analítica de izquierda peronista y que por un breve lapso de tiempo tuvieron protagonismo en la definición y ejecución de las políticas universitarias. Fueron desplazados, perseguidos y en algunos casos sufrieron atentados, asesinatos y exilios. En buena medida, su represión fue una reacción al proyecto político que habían impulsado, lo cual sucedió a partir de 1973 también desde el Estado. A

lo largo de este trabajo, lo que buscamos fue vincular lo que había de propiamente universitario en dicho proyecto, y en particular cómo se puede relacionar con lo que la bibliografía denominó “modelos de universidad”. Hemos afirmado que dichos modelos son antes resultado que causa de reformas universitarias, y que a partir del lugar que el conocimiento ocupa en cada uno de ellos, la llamada “universidad del ‘73” puede ser pensada como un proyecto de reforma que hubiera inaugurado un nuevo “modelo”, aquel centrado en la vinculación externa o extensión del conocimiento. ■

Referencias

- Aronson, Perla (2008), “La Educación para la ciudadanía social y la especialización como indicadores de las vicisitudes de los principios ilustrados”, en Francisco Naishtat y Perla Aronson (eds.), *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires, Biblos, pp. 42-64.
- Buchbinder, Pablo (2005), *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Caldelari, María (2002), “Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA, 1955-1966”, en Pedro Krotsch (ed.), *La universidad cautiva: legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Cano, Daniel (1985), *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.
- Cantero, Chus (2006), *El concepto de la extensión universitaria a lo largo de la historia*, Andalucía, Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- Chiroleu, Adriana (2009), “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión”, en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 99-116.
- Diamant, Ana (2008), “Extensión universitaria en la UBA. La ratificación del proyecto reformista en los años ‘50”, en *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA, pp. 394-399, <<https://www.aacademica.org/000-032/293>> [Consulta: abril de 2020].
- Diamant, Ana y Juan Pablo Urrutia (2013), “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”, *Historia de la Educación. Anuario*, 14/2.
- Feinmann, José Pablo (2012), *Peronismo. Filosofía política de una persistencia argentina*. Tomo 2, Buenos Aires, Planeta.
- Friedemann, Sergio (2016), “La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Una reforma universitaria inconclusa”, Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Buenos Aires, UBA.
- Friedemann, Sergio (2011), “Liberación o dependencia en el debate parlamentario de la Ley Taiana. Un acercamiento al enfoque etnográfico para el estudio de la cuestión universitaria en el pasado reciente”, *Historia de la educación - anuario*, 12(2), pp. 157-185.
- González Canosa, Mora (2012), “Las Fuerzas



Armadas Revolucionarias: orígenes y desarrollo de una particular conjunción entre marxismo, peronismo y lucha armada (1960-1973)", Tesis de doctorado, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Gvirtz, Silvina, Diana Vidal y Maurilane Biccás (2011), "Las reformas educativas como objeto de investigación en historia de la educación comparada en Argentina y Brasil", en *Reformas educativas en Brasil y en Argentina: ensayos de historia comparada de la educación*, Buenos Aires, Biblos.

Kant, Immanuel (2004), *El conflicto de las Facultades*, Buenos Aires, Losada

Krotsch, Pedro (2009), *Educación superior y reformas comparadas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Mollis, Marcela (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financeiro*, Buenos Aires, CLACSO.

Naishat, Francisco (2008), "Las Luces in memoriam. Exscripción de la Ilustración en la modernización universitaria", en *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires, Biblos.

Perel, Pablo, Eduardo Raíces y Martín Perel (2006), *Universidad y dictadura: Derecho, entre la liberación y el orden (1973/83)*, Buenos Aires, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Puiggrós, Rodolfo (1974), *La universidad del pueblo*, Buenos Aires, Crisis.

Remedi, Eduardo (2004), "La institución: un entrecruzamiento de textos", en *Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades*, Mexico, Plaza Valdés, pp. 48-59.

Ribeiro, Darcy (1971), *La Universidad Latinoamericana, Santiago de Chile*, Editorial Universitaria.

Sastre Vázquez, P., A. Zubiría y R. E. D'Andrea (2014), "Concepciones sobre extensión universitaria", *III Jornadas de Extensión del MERCOSUR-UNCEN*, <<http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/189.pdf>> [Consulta: abril de 2020].

Teichler, Ulrich (2006), *Reformas de los modelos de*

la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (16/7/73), "Resolución del delegado interventor Dr. Mario Testa", Facultad de Medicina, Buenos Aires, UBA.

Unzué, Martín (2018), "¿Podemos hablar de una 'Universidad Latinoamericana'? Exclaustración y compromiso como legado", en Damián del Valle y Claudio Suasnábar (eds.), *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*, Buenos Aires, IEC-CONADU/CLACSO/UNA, pp. 73-89.

Varsavsky, Oscar (1969), *Ciencia, política y científicismo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Ziccardi, Alicia (1984), "El tercer gobierno peronista y las villas miseria de la ciudad de Buenos Aires (1973-1976)", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 46, núm. 4, pp. 145-172.

Fuentes primarias

Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Peronista (1973), "Gobierno Peronista. Qué pasa en la Universidad (1)", Buenos Aires, Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Peronista.

El Descamisado, 20 (1973).

Instituto de Medicina del Trabajo (1974), "Un año de realizaciones", Buenos Aires, Facultad de Medicina, UBA, <<http://www.unla.edu.ar/documentos/institutos/isco/cedops/saiegh02.pdf>> [Consulta: abril de 2020].

Universidad de Buenos Aires (S/F), "Estatuto", <<http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>> [Consulta: abril de 2020].

Universidad de Buenos Aires (1973-1974), "Resoluciones de Consejo Superior", Buenos Aires, UBA.

Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, (mayo-junio 1974), *Aportes para la nueva universidad*, 6-7, Buenos Aires, UBA.

Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (enero 1974), *Aportes para la nueva universidad*, 5, Buenos Aires, UBA.

Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (octubre 1973a), “La reconstrucción universitaria. 30 de mayo-12 de octubre de 1973. Informe de una etapa, en marcha hacia la Liberación Nacional”, Buenos Aires, UBA.

Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (octubre 1973b), “Filosofía y Letras en la Reconstrucción”, Boletín informativo, Buenos Aires, UBA.

Entrevistas:

Adriana Marcus, intercambio por correo electrónico con

el autor, Buenos Aires - Zapala, Provincia de Neuquén, Argentina, 2008.

Mario Testa, entrevista realizada por el autor, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 16 de julio de 2008

Juan Molina y Vedia, entrevista realizada por el autor, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 18 de septiembre de 2013

Marcelino Cereijido, intercambio por correo electrónico con el autor, Buenos Aires-México, 2014.

Enrique Martínez, entrevista realizada por el autor, Villa Martelli, Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2 de mayo de 2011.

Cómo citar este artículo:

Friedemann, Sergio (2021), “La odisea del conocimiento en los modelos de universidad. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XII, núm. 34, pp. 106-125, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.981> [Consulta: fecha de última consulta].